GESTÃO E PLANEJAMENTO DE CURSOS A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

MANAGEMENT AND PLANNING OF COURSES ON DISTANT EDUCATION (EAD) IN BRAZIL: A CASE STUDIES IN THREE INSTITUTIONS OF SUPERIOR EDUCATION

JOSE MARCIO DE CASTRO, Dr.

PUC - Minas

josemarcio@pucminas.br

EDUARDO DA SILVA LADEIRA, MSc.

PUC - Minas

EduardoLadeira@virtual.pucminas.br

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender e analisar a gestão e o planejamento de cursos em instituições de educação a distância no Brasil. O objetivo geral foi analisar se, nas instituições de ensino, o trabalho de gestão dos cursos de Educação a Distância (EAD) é realizado sob o modelo de gestão por processos e como essas instituições organizam e planejam seus cursos a distância. Para realização da pesquisa, optou-se por um estudo de casos comparativos. Foram selecionadas três instituições de ensino com experiência em EAD e a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas em profundidade, bem como de documentos e arquivos. Os resultados do estudo evidenciaram em primeiro lugar que, dada a natureza do trabalho em EAD, as instituições vêm procurando adotar um modelo de gestão por processos, embora ainda de forma incipiente. Verificou-se, também, que, em linhas gerais, nem sempre essas instituições planejam seus cursos de forma idêntica. Fatores como estratégias organizacionais, estratégias gerenciais, capacitação pedagógica e tecnológica do corpo docente e estrutura tecnológica disponível influenciam de maneira direta o processo de planejamento e desenvolvimento de cursos em EAD.

Palavras-chave: Gestão de educação a distância; Planejamento de cursos a distância; Gestão por processos.

ABSTRACT

The present work identifies and analyses course management and planning in Brazilian institutions of long distance education. The general objective of this study was to examine if in institutions of long distance educations course management is carried out from the point of view of process management. It also focuses on the way long distance course projects are structured. The research concentrated on a comparative analysis of case studies. Three brazilian institutions of higher education with experience in the teaching of long distance courses were selected for this purpose, and data collected through examination of documents and registers as well as through interviews. The results of the study have revealed that, due to the nature of the work required in the planning and structuring of long distance courses, the institutions investigated have been trying to adopt the process management model in the administration of such courses. It was also observed that planning have specific characteristics in each of these institutions and it is directly influenced by factors such as organizational strategies, management strategies, pedagogical and technological qualifying programs for faculty, and technological support and facilities available.

Key-words: Management of long distance courses; Planning of long distance courses; Management process.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias de informação e de comunicação virtual como a internet, teleconferência e videoconferência pelas universidades vêm se mostrando como uma alternativa viável para dinamizar o processo de ensino/aprendizagem no Brasil por conectar pessoas que, em termos presenciais, se encontram distantes. Nesse contexto, a Educação a Distância (EAD) vem se consolidando e ganhando espaço em universidades e instituições, dado o seu potencial para atender com rapidez as demandas da sociedade por atualizações constantes de conhecimentos.

Além desse potencial reconhecido, outros fatores vêm contribuindo para que a EAD se estabeleça de vez como uma estratégia de ensino/aprendizagem, dentre os quais: a) a percepção, por parte do governo federal, de que a educação a distância pode ser uma alternativa para a ampla demanda social por democratização do ensino, preceito estampado na LDBE - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394 (BRASIL, 1996); b) a necessidade das organizações de capacitarem seus profissionais de forma contínua com vistas à otimização de processos e ganhos de produtividade; e, c) a demanda crescente do mercado de trabalho por profissionais cada vez mais qualificados, com domínios específicos em diferentes áreas do conhecimento.

Por se tratar de uma modalidade de ensino/aprendizagem ainda em desenvolvimento no Brasil, muitos aspectos ainda estão sendo discutidos ou em fase de construção, tais como a organização e estrutura das instituições de educação a distância, os novos papéis e responsabilidades de professores e alunos, bem como a melhor forma de utilizar as tecnologias de comunicação.

No entanto, boa parte das pesquisas nesse campo de estudos tem enfatizado questões relativas ao modelo pedagógico (MORAN, 1994; PIMENTEL, 1995; PRETI, 1996) ou questões relativas à performance das diferentes plataformas tecnológicas disponíveis para o gerenciamento do ensino a distância (MAURER, 1997; HORTON, 2000, LEE; OWENS, 2000) e pouco tem sido pesquisado a respeito do planejamento e da gestão de cursos nas instituições de educação a distância.

Por exemplo, do ponto de vista organizacional, o surgimento de instituições ou unidades de EAD nas universidades implicarão no alinhamento das estratégias organizacionais aos modos particulares de organização requeridos pelo modelo de ensino/aprendizagem a distância. A conseqüência pode ser a necessidade de adoção de um modelo de gestão que considere a necessidade de gerir equipes que trabalhem com alto grau de interfuncionalidade e com uma intensa dinâmica de interação entre seus membros. Tais considerações refletem as características predominantes do trabalho desenvolvido nas instituições de EAD É nesse contexto que vem ganhando espaço a gestão das organizações sob o modelo de processos.

Posto isso, o objetivo desse estudo foi analisar o planejamento e a gestão de cursos a distância com o intuito de avaliar como essas organizações vêm planejando, desenvolvendo e gerenciando a oferta de seus cursos e, em que intensidade pode-se observar nessas instituições a predominância de uma lógica de gestão por processos.

Além dessa introdução, esse artigo se compõe de outras quatro partes. No referencial teórico, discute-se a diversidade de conceitos e classificações sobre gestão de processos em organizações, as possíveis estruturas organizacionais a serem desenvolvidas para se trabalhar sob o modelo de processos e, finalmente, a relevância desses aspectos em relação ao planejamento a gestão de cursos em instituições de ensino a distância. Em seguida, apresenta-

se a metodologia da pesquisa, feita a partir do estudo de casos. Na quarta parte discutem-se os dados da pesquisa, dando especial atenção à comparação dos casos estudados. Por último, apresentam-se as conclusões da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Processos: conceitos, classificações e gestão.

A Função do gerente do século XXI não se resume mais a supervisionar e controlar, mas essencialmente em orientar e projetar e os colaboradores devem ter uma ampla compreensão da empresa e dos seus processos. Os objetivos principais são o dinamismo e a flexibilidade da organização, orientados para as necessidades dos clientes (HAMMER, 1997). Nessa perspectiva, a relevância da gestão por processos vem assumindo tal preponderância a ponto de explicar o sucesso das empresas japonesas sobre as americanas, nas décadas de 80 e 90. (DAVENPORT, 1994).

Destarte essa constatação, os ganhos com a implantação da gestão por processos nas organizações vão além da criação de eficiências, uma vez que trazem rápidas inovações que conduzem a capacitações organizacionais melhoradas, permitindo, por exemplo, o surgimento de novos produtos mais rapidamente. Os processos constituem, por assim dizer, a fonte de competências específicas da organização, que fazem diferença em termos de concorrência. (KEEN, 1997).

O conceito de processo, embora tradicionalmente vinculado a área industrial é de fundamental importância para a área de serviços, como educação, já que a seqüência de atividades é desconhecida tanto por quem oferece como por quem os recebe. Para Ramaswamy *apud* Gonçalves (2000), a importância da definição de processos para organizações de serviços aumenta posto que cada vez mais se lida com conteúdos mais intelectuais. Para Keen (1997), essa definição de processos pode fornecer um satisfatório nível de análise que permitirá uma melhor visão do comportamento gerencial e uma análise mais acurada dos processos administrativos e gerenciais.

Atualmente, tem sido recorrente nas organizações a busca por sistemas de gestão integrados, o que, em princípio, indicaria uma lógica de gestão por processos, mas o que se tem constatado é que as empresas não estão eficientemente estruturadas para usufruir satisfatoriamente desses sistemas. (GONÇALVES, 2000).

Gonçalves (2000) aponta cinco modelos básicos de processos empresariais, a saber: i) Processos como fluxos de material, cujos *inputs e outputs* são claros, com uma seqüência de atividades bem definida e desenvolvimento linear. Nesse tipo se encaixam os processos de fabricação industrial; ii) Processos como fluxos de trabalho. Têm início e final claro, com atividades discretas e seqüenciadas. Um exemplo típico seria o processo de desenvolvimento de um produto; iii) Processos como série de etapas. Caracterizam-se por terem um objetivo final a ser alcançado, mas sem uma rigidez no fluxo de trabalho. A atividade pode ser conduzida por muitos caminhos alternativos. O redesenho de um processo gerencial exemplifica bem esse padrão; iv) Processos como atividades coordenadas. Caracterizam-se por não apresentarem seqüências obrigatórias ou fluxos perceptíveis. Um bom exemplo seria uma negociação salarial; e, v) Processos como mudanças de estados. As atividades apresentam fracas conexões. Nesse caso, o controle não é exercido e a evolução é percebida por meio de indícios. A mudança cultural de uma organização se encaixa bem nesse modelo.

As definições sobre processos embora bastante abrangentes apontam, principalmente, para duas características fundamentais. A primeira delas é a interfuncionalidade. A compreensão dessa característica é fundamental posto que os processos mais importantes atravessam as fronteiras das áreas funcionais das empresas. Por isso a denominação de transversais, interfuncionais ou horizontais. A origem do termo faz um contraponto com a verticalidade típica das estruturas tradicionais, uma vez que os processos horizontais se desenvolvem ortogonalmente à estrutura vertical. (GONÇALVES, 2000).

Ressaltando essa mesma característica Galbraith (1995) salienta que os processos empresariais podem ser verticais ou horizontais. Os verticais referem-se, por exemplo, ao planejamento e ao orçamento empresarial e se relacionam, na maioria das vezes, com a alocação de recursos. Já processos horizontais são desenhados tendo por base o fluxo de trabalho e são criados para a coordenação de atividades que se espalham por várias unidades organizacionais.

A segunda característica fundamental de um processo é o atendimento aos clientes. O processo empresarial traz inerente uma idéia de cadeia de valor, ou uma coleção de atividades que envolvem a empresa de ponta a ponta com o propósito de entregar um resultado a um cliente ou usuário final, que pode ser interno ou externo a organização. (DAVENPORT, 1994).

Embora o conceito de processo tenha surgido e se desenvolvido predominantemente em ambientes fabris, Gonçalves (2000) destaca que, nos dias de hoje, há uma intensa utilização do conceito de processo na modernização das empresas de serviços. Trata-se, pois, da tentativa de aplicação, em ambiente de escritório, das técnicas de aperfeiçoamento do trabalho que foram desenvolvidas em âmbito industrial.

No entanto, os processos em escritórios não são tão facilmente observáveis e, na maioria das vezes, o fluxo de atividades vem ocorrendo em redes informatizadas, o que não garante o efetivo trabalho, pois processos empresariais são atividades coordenadas que envolvem, além da tecnologia, pessoas e procedimentos. (GONÇALVES, 2000). Em relação ao envolvimento de pessoas, procedimentos e tecnologia o importante é pensar em processos não industriais em termos de coordenação, em vez de fluxos de trabalho ou fluxos físicos de materiais, pois, assim, será possível identificá-los e tratá-los como importantes ativos de negócio. Dessa forma, sob a ótica da coordenação, a definição de processo pode incluir não apenas as tarefas a serem executadas, mas também o número de operadores, a distribuição do trabalho entre eles e a tecnologia empregada. (KEEN, 1997). O autor salienta ainda que a relação entre pessoas, tarefas e tecnologia constrói uma série de atividades essenciais ou processos essenciais com os quais a empresa atinge seus objetivos. Esses processos ou atividades são procedimentos e práticas organizacionais em diversos níveis da estrutura.

Todavia, Lowenthal (1994) acrescenta que a definição de processos como transformação de *inputs* em *outputs* é insuficiente, uma vez que processos envolvem uma série de outros fatores como propriedade, fronteiras, pontos de controle e ações corretivas. Nesses termos, Lowenthal (1994), relaciona distinções importantes, como por exemplo, em relação à propriedade ou responsabilidade por um processo. Enquanto nos processos industriais essa definição é clara, ambigüidades de papéis podem surgir quando se tratar de processos em serviços. Em relação à fronteira (início e fim do processo), na manufatura isso é bem definido, mas na área de serviços não é tão nítido. No tocante aos pontos de controle e medição que são claros em processos industriais, em serviços geralmente sequer

existem e, por último, em relação às ações corretivas que ocorrem com freqüência no campo industrial, nos processos na área de serviços tais ações ocorrem de forma reativa.

A amplitude dos conceitos apresentados acima, certamente poderá influenciar na definição das diferentes classificações e abordagens sobre processos em organizações. Numa visão mais sintética, apresentamos abaixo distintas classificações sobre processos, sugeridas por Gonçalves (2000), que permite entender de forma mais clara os processos existentes nas organizações.

Segundo Gonçalves (2000), os processos organizacionais podem ser: i) Processos de negócios. Diz respeito à atuação da empresa e são apoiados por outros processos internos. O resultado é um produto recebido por um cliente externo a organização; ii) Processos organizacionais. São responsáveis pelo funcionamento coordenado de vários subsistemas da organização com vistas ao bom desempenho e suporte ao negócio; e, iii) Processos gerenciais. São endereçados aos gerentes e incluem ações de medição e ajuste do desempenho organizacional.

Em relação à gestão das organizações sob a ótica de processos, Hammer (1997) salienta que a efetividade dessa gestão pode ser alcançada desde que sejam observados pelo menos quatro pontos importantes. O primeiro deles, diz respeito à identificação e nominação do processo, tomando-se o cuidado para garantir a identificação dos processos essenciais. Posteriormente, é necessário garantir que todos os envolvidos em um determinado processo tenham plena consciência da importância do mesmo no contexto da empresa. O terceiro ponto importante é garantir um sistema de avaliação no sentido de verificar se os objetivos pretendidos ao final do processo estão sendo cumpridos e, por último, a gestão do processo, isto é, mantê-lo sempre afinado com as necessidades do ambiente de negócio.

Por outro lado, embora os administradores entendam bem o posicionamento de seus produtos e seus concorrentes no mercado, poucos são os que entendem, em nível satisfatório, como as organizações captam insumos, processam e os distribuem ao longo da sua cadeia de valores. Uma razão fundamental dessa incompreensão é que a maioria dos gestores e administradores tem uma visão deficiente de suas organizações. (TACHIZAWA; SCAICI, 1997). Poder-se ia dizer que nesses casos há certo predomínio da visão funcional de toda a estrutura e que tal visão, pela sua verticalidade, afeta o nível de competitividade dessas organizações. Isto ocorre porque a tradicional hierarquia vertical estabelece relações de subordinação e identifica agrupamento de indivíduos em departamentos como um todo. Entretanto, numa visão horizontal, tal estrutura exige a necessidade de um projeto de sistemas que assegure a comunicação, a coordenação e a integração entre os diversos setores, sendo o foco principal a interação entre os funcionários. (DAFT, 2002).

Em razão disso, as empresas atualmente estão abandonando sua estrutura por funções, redistribuindo seus recursos humanos e técnicos ao longo de processos, bem como ampliando sua rede de parcerias externas, adquirindo assim uma gama de competências e recursos essenciais à sua existência. Agindo assim, acompanha os processos básicos das operações e redefine toda a sua estrutura e seu funcionamento. (HAMMER, 1994; GONÇALVES, 2000).

A estrutura horizontal é a que mais facilita a execução da gestão por processos em uma organização, uma vez que permite aos funcionários melhores condições de comunicação, coordenação e integração de atividades criando as condições para oferecer valor ao cliente dado que as fronteiras departamentais são reduzidas e institui-se um serviço mais eficiente e diferenciado, que corresponde rapidamente às necessidades de mudança do mercado. (DAFT, 2002).

A mudança de uma estrutura funcional para uma estrutura por processos em uma organização tem implicações como: i) a criação de responsabilidade pelo andamento dos processos; ii) a minimização das transferências visando diminuir esperas, erros e fronteiras; e, iii) a maximização do agrupamento de tarefas e iv) a diminuição dos gastos de energia nas funções. (GONÇALVES, 2000). Ainda a esse respeito, Gonçalves (2000) destaca que a definição do "dono do processo" é fundamental para empregar a lógica da gestão de processos na estruturação da empresa. Pois é necessário que se garanta o andamento adequado ao fluxo de processo, facilitando o relacionamento de recursos aplicados ao processo e avaliando seu funcionamento, sob a perspectiva de aperfeiçoamento e contribuição do mesmo para a empresa. Finalizando, Gonçalves (2000) destaca, também, que outro passo fundamental para a efetivação do modelo horizontal é a gestão dos processos, posto que, embora esteja estruturada por processos não é necessariamente gerida por processos. Em muitos casos, as empresas são gerenciadas de acordo com as idéias e os procedimentos antigos, típicos das organizações funcionais, mesmo quando estão querendo se organizar por processos.

2.2 O Planejamento e a Gestão de Cursos em Instituições de EAD

O processo de planejamento de cursos a distância é muito mais do que traduzir aulas presenciais para um ambiente *web*. O desenvolvimento de um ambiente para suporte ao processo ensino/aprendizagem apoiado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação pressupõe um cuidadoso planejamento. (FRANCIOSI *et al*., 2001). A esse respeito, Arnold (2002) salienta para a necessidade de um enfoque sistêmico na produção de cursos, envolvendo uma equipe multidisciplinar, com habilidades e conhecimentos especializados. Esse enfoque sistêmico refere-se a um tratamento interligado de processos vinculados à concepção, produção e implementação de programas a distância e inclui desde a escolha do modelo conceitual de ensino/aprendizagem até procedimentos gerenciais que garantam a realização do projeto. "(...) existe uma grande interdependência entre os componentes de um curso de educação a distância e entre o fazer dos membros da equipe de especialistas que o concebe e produz, a qual deve ser levada em consideração na etapa de planejamento (...)". (ARNOLD, 2002, p. 10).

Discutindo perspectivas de planejamento em EAD, Franciosi *et al.* (2001), por exemplo, sugerem que a modelagem de cursos é constituída pelo design educativo e pelo design computacional do ambiente de aprendizagem e, para execução desse trabalho, é necessária a constituição de uma equipe interdisciplinar em diversos domínios especialistas. A estrutura do modelo pode então ser dividida nas etapas de definição do contexto do ambiente, das estratégias pedagógicas, das táticas pedagógicas, da estrutura de recursos do ambiente e implementação do design educativo.

Para Arnold (2002), o planejamento presume uma estrutura de apoio específica que pode apresentar conformações diversas, em decorrência do contexto em que foi criada ou se desenvolve. Independentemente da configuração da estrutura, ela será responsável pela determinação de uma linha de ação, entendida como o planejamento do curso. Dessa forma, o planejamento é constituído por: i) definição da natureza, nível e alcance do curso; ii) estruturação da equipe de EAD, responsável pelo curso; iii) elaboração do projeto didático-pedagógico do curso; iv) produção do curso; e, e) implementação do curso.

O processo de planejamento também é destacado por Santos (2002) como fator fundamental para o desenvolvimento de um curso em EAD ao salientar que o projeto de implantação deverá considerar etapas essenciais

como diagnóstico, design (forma), abordagem pedagógica, mídias, distribuição, pré-implantação, implantação e pós-curso (avaliações/alterações).

Modelos para o desenvolvimento de um sistema de educação a distância, em geral, são estruturados a partir de algumas condições como prospecção das necessidades dos alunos, prospecção de fontes de conteúdo, formulação de um projeto instrucional, formas de entrega do conteúdo, formas de interação e da criação de ambientes de aprendizagem. (MOORE; KEARLEY, 1996). De modo semelhante Lee e Owens (2000) também observam que o planejamento de cursos em EAD demanda a elaboração de um projeto, o desenvolvimento, implementação e avaliação. Ou seja, de um modo geral, o planejamento e a gestão de um programa a distância deve ser visto preliminarmente sob a ótica de processos organizacionais, destacando-se especial atenção à coordenação de atividades interdependentes, executadas por equipes multidisciplinares, e desenvolvido através das seguintes etapas: i) diagnóstico e análises preliminares; ii) projeto; iii) produção; iv) implementação; e, v) avaliação.

A primeira etapa, ou seja, os diagnósticos e análises preliminares têm como objetivos principais delinear o perfil do público-alvo, suas necessidades de capacitação, suas expectativas e identificar o contexto sócio-empresarial, geográfico e tecnológico deste público (LEE; OWENS, 2000; MOORE; KEARSLEY, 1996; HANNA *et al.*, 2000; SANTOS, 2002; ARNOLD, 2002). A esse respeito, Rodrigues (1998) salienta a necessidade de levantar alguns aspectos, tais como, a dispersão geográfica, o tipo de tecnologia que os alunos têm acesso, a faixa etária dos alunos, o grau de escolaridade/conhecimento do tema, a situação motivacional, os contextos envolvidos e as informações culturais. As informações resultantes dessa atividade serão de grande valia para subsidiar as etapas seguintes do planejamento, pois certamente irão nortear o projeto pedagógico assim como a produção e implementação do programa.

A segunda etapa do processo é a formulação do projeto. Tal formulação se faz a partir dos objetivos educacionais, quando então se projeta a estrutura curricular, os conteúdos e os programas do curso, especificação de materiais, recursos educacionais, sistemas de apoio ao desempenho do aluno e as avaliações (ARNOLD, 2002). De modo semelhante, Franciosi *et al*. (2001) propõem a construção de um projeto de um curso em EAD a partir de duas etapas, sendo a primeira, o design educativo que consiste na modelagem da arquitetura pedagógica do ambiente por meio do plano de ensino das disciplinas e de pressupostos pedagógicos e, a segunda, o design computacional que consiste na organização das atividades e dos recursos necessários à implementação do conteúdo que propicie um ambiente propício à autonomia e reflexão crítica do aluno.

Complementando essa discussão, do ponto de vista educacional é fundamental a escolha da estratégia pedagógica e a construção de instrumentos de avaliações iniciais, tais como formulários, testes e testes com correção automática; e, do ponto de vista administrativo, a montagem de uma equipe multidisciplinar para cada processo, estratégias de remuneração dos professores e tutores e dos direitos autorais sobre o material produzido. Finalizando, do ponto de vista computacional é necessário a criação de um *story board* do curso (esqueleto estrutural), a elaboração do design de interface w*eb* e escolha das ferramentas de suporte. (SANTOS, 2002).

A etapa de produção do curso é a operacionalização daquilo que foi previsto no projeto (ARNOLD, 2002; FRANCIOSI *et al*., 2001). Tais atividades vão desde o estabelecimento de um cronograma de execução para verificação de prazos como a elaboração de mídias (ARNOLD, 2002; SANTOS, 2002) até a avaliação e aprovação do material didático elaborado. (ARNOLD, 2002). Franciosi *et al*. (2001) acrescentam que a realização dessa fase

implica no levantamento dos recursos necessários para a implementação das atividades interativas e colaborativas com a delimitação de atividades síncronas e assíncronas, elaboração e organização dos recursos a serem utilizados, como também a definição de ferramentas de colaboração, de informação, de acompanhamento e de comunicação que serão utilizadas. Acrescentando novas atividades sobre a etapa de produção, Santos (2002), sugere ainda que durante a etapa da produção haja a preocupação com o treinamento de professores, tutores e monitores, planejamento da logística de eventos presenciais, formação de convênios e parcerias para atividades práticas, definição de metodologia e critérios de avaliação, ou como sugere o autor, atividades de pré-implementação.

Para Franciosi *et al*. (2001), a etapa de implementação é o momento em que é feita a definição da infra-estrutura de software, devidamente acompanhada por profissionais de computação. Arnold (2002) sugere que a implementação requer uma logística própria e inclui uma série de procedimentos didáticos, tecnológicos e administrativos que devem ser monitorados constantemente.

Para última etapa, a avaliação do programa, Rodrigues (1998) sugere avaliar a aplicabilidade das atividades propostas, o tempo de retorno das respostas às questões acadêmicas e administrativas, a estrutura da equipe de suporte e da equipe administrativa, a satisfação do aluno quanto à equipe de EAD, isto é, professores e tutores e a relação e finalmente a relação custo-benefício do programa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa e baseada em um estudo de casos múltiplos. O método do estudo de caso consiste no exame intensivo de um objeto de estudo, a fim de prover um profundo e completo entendimento do objeto. (GREENWOOD, 1973; YIN, 2001; EISENHARDT, 1989) empregando-se diversas técnicas de coleta disponíveis para isso e o emprego de procedimentos variados de análise (GREENWOOD, 1973), com vistas a uma compreensão detalhada do objeto investigado, sejam eles grupos, situações, pessoas ou organizações, as circunstâncias em que elas se encontram e a natureza dos fenômenos que a compõem (YIN, 2001; EISENHARDT, 1989).

O estudo de caso deve ser entendido como uma estratégia de pesquisa que objetiva compreender o funcionamento de determinado fenômeno inserido em um dado contexto, através da análise de um ou mais casos. (EISENHARDT, 1989). Nesses termos, a pesquisa foi realizada com base em um estudo de casos múltiplos em três Instituições de Ensino Superior (IES). Com objetivo de estudar o planejamento e a gestão de projetos em EAD e considerando a ainda pouca disseminação dessa modalidade de ensino/aprendizagem no Brasil, a escolha das unidades empíricas procurou dentre um conjunto de IES´s aquelas que já possuíam pelo menos três anos de experiência na oferta e implementação de cursos em EAD. Desse modo, foram selecionadas para o estudo três IES de natureza particular confessional, que foram aqui denominadas por A, B e C.

Com o objetivo de analisar como as instituições estão se comportando em relação ao planejamento e a gestão de cursos em EAD, a opção pela realização de um estudo de casos, como estratégia de pesquisa, parece mais adequada considerando ainda que: i) são organizações que já há algum tempo vem ofertando cursos de ensino a distância; ii) são organizações que possuem claramente em sua estrutura centros ou unidades independentes para

organizar e oferecer essa modalidade de ensino; iii) são organizações universitárias já amadurecidas no contexto nacional; iv) já possuem uma base de graduação ampla, em termos presenciais e, v) são organizações similares em termos de missão e objetivos relacionados com o ensino a distância.

Em relação à coleta de dados, Yin (2001) destaca como as principais fontes de evidência de um estudo de casos, as entrevistas, os arquivos, os documentos, a observação e os artefatos físicos. Nesse estudo, os principais instrumentos utilizados na coleta de dados, consoante com a proposta de estudo de caso, foram os documentos e arquivos, as entrevistas em profundidade e a observação.

Entre os arquivos e documentos incluíram-se organogramas da unidade, documentos de criação da unidade, missão, valores, credenciamento junto ao MEC/SEED, níveis de oferta de cursos, cursos desenvolvidos e em oferta, corpo docente, pessoal administrativo e de tecnologia, índices de evasão, dentre outros.

As entrevistas semi-estruturadas basearam-se nos seguintes eixos: a) a estratégia e estrutura organizacionais; b) modelo de gestão do centro de EAD e, c) o planejamento e a gestão de programas em EAD. Na seleção das unidades de observação, utilizaram-se os seguintes critérios: i) na seleção de gestores para as entrevistas, considerou-se o seu papel e influência __ direta ou indireta __ no processo de estrutura e gestão dos cursos; e, ii) foram selecionados entre dois e três gestores para entrevistas, em cada instituição; nesse caso, a escolha recaiu, na medida do possível, em ocupantes de cargos de coordenação e/ou gerência de EAD e, detentores de informações-chave sobre processo de planejamento.

Na análise de dados, as múltiplas fontes de evidências são fundamentais em um estudo de caso, principalmente, pela necessidade de triangulação de dados. Esta permite alcançar "(...) a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto da pesquisa". (TRIVINÕS, 1997:138). Jick (1979) aponta que a triangulação aumenta a confiabilidade dos dados e potencializa o que os antropólogos chamam de "trabalho holístico". Assim, em vários momentos foi possível o exercício da triangulação de dados, mormente, ao se comparar os dados provenientes das entrevistas e documentos analisados, bem como, a triangulação de dados entre as próprias entrevistas. Na análise de conteúdo dos dados, como em qualquer pesquisa qualitativa, procurou-se evidenciar as ocorrências convergentes provendo maior confiabilidade das informações cruzando-se dados das diversas fontes utilizadas, procurando-se destacar aqueles aspectos encontrados a partir da triangulação e a busca de padrões entre casos por meio da definição de grupos com similaridades e diferenças que permitissem a identificação e tratamento de questões comuns ou obter idéias a respeito de diferenças importantes. (EISENHARDT, 1989).

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 A Gestão por Processos nas Instituições A, B e C

As observações a serem feitas nessa análise referem-se às diferenças e semelhanças entre os modelos adotados pelas três IES analisadas na pesquisa. Serão feitas considerações relativas à adoção de gestão por processos e, especificamente, sobre o processo de planejamento de cursos. Para efeitos de melhor entendimento descreveu-se brevemente o funcionamento de cada uma das estruturas das IES em estudo.

A IES A possui em sua estrutura uma Coordenadoria de Ensino a Distância, criada em 2001, unidade esta que tem por objetivo fomentar, apoiar, integrar, regulamentar e oferecer o ensino a distância naquela IES. A Instituição B tem em sua estrutura um Centro de Educação a Distância, criado em 2000, tendo como missão oferecer condições para o desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional com vistas à maior equidade de acesso e permanência e a mais ampla socialização do conhecimento e universalização do saber. Já, a Instituição C tem uma unidade departamental, a Diretoria de Educação a Distância, criada em 1999, com a missão de ser um setor de suporte pedagógico e tecnológico aos projetos em EAD da Universidade. Para tal montou uma equipe multidisciplinar com especialistas em engenharia, comunicação, pedagogia e computação com larga e sólida experiência em educação superior.

Em relação à gestão por processos, os dados das entrevistas e documentos indicam que a IES A já reconhece a importância dessa forma de trabalho, porém, ainda não conseguiu implementar trabalhos em grupos ou equipes de maneira interfuncional. Diferentemente, na IES B observou-se claramente um eficaz trabalho em equipe. As tarefas são executadas de modo compartilhado, por uma equipe integrada, com seus membros conscientes de suas responsabilidades no gerenciamento dos cursos. Isso indica uma forte tendência para a adoção da gestão por processos.

Estendendo mais o raciocínio, observou-se ainda na IES B grupos interfuncionais organizados na forma de *pools* de trabalho, com claras definições de coordenadores e responsabilidades em cada *pool*. Em contraposição na IES A detectou-se a presença de uma organização do trabalho estruturada funcionalmente, ou seja, com uma clara definição de competências, com especialistas trabalhando por um objetivo comum, mas apenas dentro de um enfoque sistêmico. Existem responsabilidades bem definidas em cada etapa e ou atividade sugerindo, na maioria das vezes, elevada autonomia e pouca integração entre os responsáveis.

Se a IES A tem apenas um enfoque sistêmico sobre o gerenciamento das atividades, ou seja, encontra-se numa fase primária de estruturação da gestão por processos, a IES B, com suas equipes interfuncionais e integração de atividades se aproxima mais do terceiro caso, a IES C que pratica o gerenciamento de maneira sistêmica, como a IES A, mas já iniciou um intenso trabalho de mapeamento de todos os seus processos essenciais. Ou seja, a IES C também já criou alguns dos atributos de processos, dentre os quais, pontos de controle como o delineamento de fronteiras e as possíveis ações corretivas nas etapas que compõem o planejamento dos cursos. A tendência dessa instituição é evoluir um pouco mais nessa direção definindo de maneira mais clara os papéis e as responsabilidades e criando a figura do coordenador do processo.

Nesses termos, estabelecendo-se uma tipologia de evolução em direção à gestão por processos, pode-se dizer que a IES B encontra-se mais avançada nesse requisito uma vez que: i) já mapeou as etapas e as atividades necessárias à gestão dos seus cursos; ii) já trabalha com equipes interfuncionais sem muita hierarquia; iii) já definiu papéis e responsabilidades; iv) já definiu os atributos dos seus processos; e, v) a integração e a coordenação entre as etapas concretizam-se por meio de *pools* de trabalho.

Já a IES C está no meio do caminho entre a IES B e a IES A na direção da gestão por processos uma vez que: i) já mapeou as etapas e as atividades necessárias à gestão dos seus cursos, embora mantenha ainda uma estrutura de trabalho baseada em áreas funcionais; ii) trabalha com equipes interfuncionais, mas ainda com

hierarquia; iii) definiu apenas alguns atributos dos seus processos; e, iv) necessita avançar na direção da definição de papéis e responsabilidades e aumentar o nível de integração das atividades.

A IES A é a que se encontra mais atrasada em relação a uma prática gerencial baseada em processos uma vez que: i) já mapeou as etapas e as atividades necessárias à gestão dos seus cursos, mas adota um enfoque sistêmico sem muita integração entre as atividades; ii) baseia-se ainda em uma estrutura funcional e não criou atributos de processos; iii) existe muita autonomia dos colaboradores, mas pouca integração; e, iv) a hierarquia ainda é muito verticalizada.

O quadro 1 sintetiza os esforços que vem sendo feitos por cada uma das instituições analisadas no sentido de evoluir de uma gestão funcional e verticalizada para uma gestão horizontalizada, integrada e baseada em processos.

IES A	IES B	IES C
Já mapeou as etapas e as atividades necessárias para a gestão de seus cursos.	Já mapeou as etapas e as atividades necessárias para a gestão de seus cursos.	Já mapeou as etapas e as atividades necessárias para a gestão de seus cursos.
Adota um enfoque sistêmico para a gestão de seus cursos, mas sem muita integração entre as atividades.	Trabalha com equipes interfuncionais, sem muita hierarquia.	A organização da EAD é estruturada por áreas funcionais. Trabalha com equipes interfuncionais, mas com hierarquia.
A organização da EAD tem origem na integração das áreas funcionais da Instituição. A gestão reflete a organização e é realizada na ótica funcional. Visão ainda pouco processual. Não criou atributos de processos.	Já definiu papéis e responsabilidades. Já definiu os atributos de seus processos.	Já definiu alguns atributos de seus processos (ex. fronteiras, controles, e correções).
Pouca integração e às vezes muita autonomia de pessoas.	A integração e a coordenação entre as etapas se dá por meio da formação de *pools* de trabalho.	Definições de papéis e responsabilidades ainda por fazer. Existem algumas integrações de pessoas e procedimentos
Não adota a estrutura de processo (estrutura horizontal) O gerenciamento não é feito sob a ótica de processo.	Adota uma estrutura de gerenciamento próxima à ótica de processos.	Busca adotar uma estrutura de gerenciamento próxima à ótica de processos.

Quadro 1: Síntese da gestão por processos nas IES
Fonte: Elaborado pelos autores

4.2 O Planejamento em EAD: Produção, Implementação e Avaliação de programas nas Instituições A, B e C

O modelo de gerenciamento de programas da IES A é concebido nas etapas de concepção, projeto e implementação. O modelo de gerenciamento de programas da IES B se divide em nas etapas de planificação, pré-produção, produção e pós-produção, conforme figura 2. Em cada etapa existe a formação de um *pool* de trabalho,com um coordenador responsável pelo mesmo, sendo que geralmente as mesmas pessoas trabalham em diferentes *pools*. Além disso, o professor e um gerente de EAD da IES B são destacados como responsáveis diretos pela conexão dos *pools* de trabalho, o que se assemelharia segundo Daft (2002), à estrutura horizontal na gestão de

processos. O modelo de gerenciamento de programas da IES C se divide em nas etapas de levantamento de demandas, produção acadêmica, produção concreta e implementação.

Na IES A embora o modelo adotado tenha sido originalmente concebido para o planejamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, algumas atividades inerentes ao planejamento e a gestão de cursos de EAD já poderiam estar sendo executadas, tais como, uma maior diversificação de mídias, melhor definição de papéis e responsabilidades dos envolvidos no processo de gerenciamento e a criação de instrumentos de monitoramento da evolução processual do aluno e para a avaliação sistemática e integrada dos cursos.

Tais atividades podem ser observadas na IES B e isso é reflexo da integração do trabalho que se reflete no desenvolvimento e aplicação dos seus processos. Por exemplo, em relação ao planejamento dos cursos, o processo da IES B é mais avançado e executado com maior rigor do que na IES A, além de contemplar um número maior de atividades para a execução do trabalho. Nesses termos, IES B tem resultados mais expressivos que decorrem da maior flexibilidade no desenho de cursos e pela maior eficácia do modelo de desenvolvimento de cursos em diferentes modalidades.

Em relação ao planejamento dos cursos de EAD as IES B e C utilizam modelos semelhantes. Em todas as etapas do planejamento, as duas instituições envolvem um grande número de pessoas que trabalham de maneira integrada e interfuncional. Nesse aspecto, as IES B e C são mais avançadas do que a IES A. A IES C já adota alguns instrumentos de avaliação que procuram levantar as condições geográficas, tecnológicas e culturais dos participantes. O objetivo deste levantamento é criar uma forte congruência entre o público-alvo, os conteúdos e as estratégias pedagógicas e tecnológicas do programa com vistas à efetividade da aprendizagem. Tais análises retroalimentam o sistema com subsídios para a estruturação do projeto pedagógico e tecnológico do curso. Esses levantamentos de contextos e necessidades do público-alvo sinalizam um avanço da IES C em relação às demais. Nas demais, a estruturação de cursos parte da premissa de que os conteúdos disponibilizados deverão ir de encontro às necessidades do público-alvo, em diferentes contextos e expectativas. A lógica é estabelecer pré-requisitos para ingressar no programa.

A etapa de projeto da IES A corresponde à etapa de pré-produção na IES B e á etapa de produção acadêmica na IES C. Tanto as IES´s B e C valorizam fortemente a estrutura do projeto pedagógico e privilegiam o uso de um composto de mídias para suporte ao projeto. A diferença marcante entre as IES´s B e C é que esta utiliza preferencialmente mídia impressa e *web* e, aquela, privilegia vídeos e teleconferências. A IES A, em contraposição, se limita, na maioria das vezes, à publicação dos conteúdos na plataforma de ensino.

Outra diferença importante entre as IES´s A e C é que esta oferece programas com turmas compostas por um número maior de alunos e se preocupa em definir uma equipe para atuar em todo o projeto. A equipe básica é composta de um gestor do projeto, o professor, os tutores (numa relação média de um tutor para cada quarenta alunos), isso termina provocando a necessidade de definição de papéis e responsabilidades dos envolvidos com o processo. Na IES A tais atividades não são desenvolvidas.

Há ainda uma diferença marcante em relação à capacitação pedagógica e tecnológica do professor. Nas IES´s A e B, isto é feito fora do processo de planejamento, ou seja, antes do inicio do programa. Sendo predominantemente presenciais, essas capacitações agilizam, posteriormente, o processo de planejamento de programas. Na IES C a capacitação é feita ao longo do processo. Assim, o professor já tem um primeiro contato com

a estrutura pedagógica de EAD e com a plataforma tecnológica durante a etapa de produção acadêmica e o aprofundamento vem ao longo do processo. Tal fato se explica pelo grande número de professores conteudistas em seus programas, externos à instituição.

A etapa de implementação dos programas do ponto de vista tecnológico é muito semelhante entre as IES´s A e C. Porém, nesta, durante a implementação existe um intenso e sistemático trabalho de acompanhamento da evolução do aluno ao longo do programa, sendo utilizado um sistema de informação para monitorar a participação discente nas atividades do programa, que em última instância, fornece subsídios para ajustes possíveis e necessário no decorrer do processo. Essa complexidade ainda não é observada na IES A. Na IES B a etapa de implementação é denominada de produção em que a evolução do aluno é acompanhada pelos tutores por meio de controles individualizados e não automatizados. Esse monitoramento pode, por vezes, levar á necessidade de ajustes durante o programa.

Em relação às avaliações finais dos programas ofertados, denominada pós-produção, a IES B mantém um sistema de avaliações feitas pelos alunos sobre os níveis de atendimento, resposta e benéficos; os professores e toda a equipe do projeto também contribuem criticamente sobre os pontos fortes e fracos observados durante o desenvolvimento do curso. De forma integrada essas contribuições servem de subsídios para ajustes de conteúdo e estratégias para as próximas edições. Nesse aspecto, observou-se um significativo avanço da IES B em relação a IES A e C, uma vez que a IES A embora reconheça a importância das avaliações ainda não se estruturou para isso e a IES C ainda trabalha com informações e *feedbacks* não estruturados nas avaliações de seus cursos.

É importante ressaltar os avanços da IES B no quesito pós-produção, pois além das avaliações mencionadas acima, cria-se ainda listas de discussões com o objetivo de esgotar todas as críticas e sugestões para a próxima edição do curso. Além disso, a IES B criou um espaço interativo em seu *site* com uma estrutura de *FAQ´s* (Perguntas Mais Freqüentes) e de ouvidoria. Este espaço também é utilizado pelos alunos para avaliar de forma processual professores, tutores, pessoal administrativo e a infra-estrutura disponibilizada.

Uma síntese da comparação entre o planejamento dos cursos nas três instituições analisadas pode ser vista no quadro 2:

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE PLANEJAMENTO EM EAD		**PRESENÇA (+) /AUSÊNCIA (-)**		
ETAPAS	**ATIVIDADES**	**IES A**	**IES B**	**IES C**
DIAGNÓSTICOS EANÁLISES PRELIMINARES	Levantamento de contextos: social, tecnológico, geográfico	_	_	+
	Levantamento de necessidades	_	+	+
	Levantamento de expectativas	_	+	+
	Mapeamento de nível educacional	_	_	+
	Auto-avaliação dos professores	_	_	_
PROJETO	Definição de objetivos	+	+	+
	Elaboração de estrutura curricular	+	+	+
	Elaboração do programa e conteúdos	+	+	+
	Elaboração da seqüência de aprendizagem	+	+	+
	Elaboração de cronogramas	+	+	+

	Elaboração do diagrama estrutural	_	+	+
	Definição de mídias a serem utilizadas	_	+	+
	Definição da equipe do projeto	_	+	+
	Definição de papéis e responsabilidades	_	+	+
	Definição de estratégias de remuneração	_	+	+
	Definição das ferramentas de apoio	+	+	+
	Estabelecimento de condições para certificação	+	+	+
	Definição do preço do curso	+	+	+
PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	Construção de mídias	+	+	+
	Envio de mídias	_	+	+
	Cadastramento e matrícula	+	+	+
	Criação de acesso: *login* e senha	+	+	+
	Estruturação de apoio logístico	+	+	+
	Capacitação tecnológica do aluno	+	+	+
	Capacitação tecnológica do tutor	_	_	+
	Capacitação tecnológica do professor	_	_	+
	Monitoramento da evolução do aluno	_	+	+
	Ajustes de problemas	_	+	+
	Emissão de resultados e certificados	+	+	+
	Avaliação do curso pelo aluno	_	+	_
	Avaliação do curso pelo professor	_	+	_
	Avaliação do curso pela equipe	_	+	_

Quadro 2: Semelhanças e Diferenças em Características de Gestão e Planejamento de Cursos em EAD
Fonte: Elaborado pelos autores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente a pesquisa revelou que as instituições de educação a distância vêm procurando adotar um modelo de gestão sob a ótica de processos, pois o planejamento e a gestão de cursos em EAD exigem que sejam formadas equipes, cujos membros tenham competências específicas e que trabalhem de forma a integrar essas competências através da execução de etapas e atividades. Essas exigências apontam para a necessidade da adoção do modelo, conforme menciona Arnold (2002), ao salientar a importância da visão sistêmica e de processos para desenvolvimento de projetos dessa natureza.

Por meio da pesquisa, foi possível observar que estratégias organizacionais, como as adotadas pela Instituição A, no sentido de se aproveitarem as estruturas funcionais existentes, podem provocar dificuldades na implementação do modelo de gestão por processos, pois o atual desenho organizacional não define muito bem papéis e responsabilidades dos envolvidos nos processos de planejamento de cursos, assim como lhes confere uma grande autonomia de ação. Mesmo percebendo que deverão ser feitas mudanças no atual modelo de gestão, pois o foco dos esforços ainda se encontra nas funções e que os processos estão enquadrados na estrutura atual, a instituição vem trabalhando no sentido de que o gerenciamento de cursos tenha pelo menos um enfoque sistêmico. A esse respeito,

Hammer (1994) e Gonçalves (2000), destacam que as empresas que necessitam estabelecer de forma integrada a comunicação, a coordenação e a integração de seus diversos setores vêm buscando abandonar sua estrutura por funções e focando na integração de competências e recursos inseridos em seus processos.

Observou-se também, na Instituição C, a mesma preocupação de que o gerenciamento de cursos seja feito adotando-se um modelo de gestão por processos. Essa instituição já avançou um pouco mais, pois já conseguiu mapear etapas e atividades de vários processos, inclusive o processo de planejamento de seus cursos e, além disso, também já criou alguns atributos neste processo, como pontos de controle e ações corretivas durante a execução dos mesmos, conforme salientado por Lowenthal (1994), quando aponta, apesar da dificuldade na área de serviços, para a necessidade de se definir fronteiras e pontos de controle e medição nos processos, com o objetivo de promover ações corretivas de maneira proativa.

Na Instituição B, já são adotadas práticas gerenciais que indicam estar ainda mais avançada a adoção da lógica de processos no gerenciamento de seus cursos. A estratégia de formação de comunidades de aprendizagem é executada através da formação de grupos interfuncionais, organizados em forma de pools, com claras definições de papéis e responsabilidades. Nesta instituição, a equipe de projeto assume uma forma organizacional matricial, muito próxima à recomendada para a adoção da gestão por processos. Mesmo considerando que a Instituição B já se encontra, nesse particular, mais estruturada do que as outras, foi possível verificar, também, que a preocupação com o alto grau de interfuncionalidade e com a integração dos membros das equipes de EAD é uma realidade nas Instituições A e C. Nessa perspectiva, Moore e Kearley (1996) mencionam a sobre a importância do planejamento em EAD ser feito sob a ótica de processos, com especial atenção à coordenação de atividades interdependentes, executadas por equipes multidisciplinares.

Mesmo considerando as similaridades entre as Instituições no que se refere, principalmente, ao posicionamento da EAD como unidades (coordenadoria – centro de educação – diretoria) da Universidade ligadas diretamente às suas Reitorias, a pesquisa constatou que as diferentes caracterizações e organizações da EAD acabam provocando diferentes abordagens no gerenciamento de cursos. Tais abordagens, por vezes, também, podem ser frutos da execução de estratégias organizacionais distintas, como a opção da Instituição A de se estruturar somente programas de pós-graduação para pequenas turmas, em educação a distância.

Considerando-se tais colocações, pode-se inferir que diferentes abordagens gerenciais acarretam diferentes níveis de evolução por processos. Observou-se, por exemplo, que quanto mais o gerenciamento ocorre sob a ótica funcional, menor é a evolução em processos, como no caso da Instituição A e que, para implementar a estratégia de formação de ambientes de aprendizagem, a Instituição B julgou conveniente trabalhar com *pools* de pessoas, sob a ótica da gestão por processos. Nesse sentido, a pesquisa constatou as observações já feitas por Daft (2002) ao mencionar as diferenças entre estruturas verticais e horizontais e apontar que a verticalização vincula-se a ao estabelecimento de uma lógica funcional, enquanto que a horizontalização apresenta-se como estrutura mais apropriada para a implementação da gestão por processos.

Embora a pesquisa revele aspectos importantes sobre a gestão das organizações de EAD não foi constatada em nenhuma das Instituições a adoção do modelo da gestão por processos. Observou-se, no entanto, que tais instituições vêm procurando adotar tal modelo sem, contudo deixar de levar em consideração suas estratégias organizacionais e suas especificidades gerenciais.

Outra constatação da pesquisa diz respeito especificamente ao modelo de planejamento de cursos das instituições de educação a distância. Através das entrevistas e dos documentos, foi possível verificar que nem sempre essas instituições planejam seus cursos de forma idêntica. Além disso, mesmo quando existem etapas de planejamento semelhantes, necessariamente não existem coincidências entre as atividades desenvolvidas nessas etapas. Por se tratar de um tema contextual muitos são os enfoques e percepções a respeito do desenvolvimento do trabalho de planejamento de cursos em EAD. Assim sendo, essa pesquisa buscou refletir de maneira objetiva, as diferentes práticas adotadas nas Instituições pesquisadas, no sentido de observar parâmetros para comparação e assim criar condições de contribuir teoricamente na construção de um modelo gerencial baseado em processos.

Na Instituição A, o modelo de planejamento de cursos está estruturado nas etapas de concepção, projeto e implementação. O modelo adotado pela Instituição B está estruturado nas etapas de planificação, pré-produção, produção e pós-produção, enquanto que, na Instituição C, o planejamento é composto pelas etapas de levantamento de demandas, produção acadêmica, produção concreta e implementação.

Conforme já mencionado, o modelo adotado pela Instituição A teve sua origem no desenvolvimento de cursos de mestrado. Esse fato cria algumas restrições quanto à aplicabilidade do mesmo para o planejamento de outros tipos de cursos, principalmente, os cursos de extensão, atualização e/ou disciplinas de graduação. Nesta instituição, durante a etapa de concepção do curso, não existe nenhuma atividade formal que procure delinear o perfil do público alvo, em seus diversos contextos. O que pode ser observado, através dos dados, foi que as ofertas dos cursos a distância espelham a oferta normal de qualquer curso presencial, ou seja, são ofertados para públicos em geral, sem considerar especificidades do público. Se considerarmos que o delineamento desse público é fator fundamental para a estruturação do projeto (etapa posterior) (LEE; OWENS, 2000; MOORE; KEARSLEY, 1996; HANNA *et al.*, 2000; SANTOS, 2002; ARNOLD, 2002) podemos concluir que tal instituição necessita refletir sobre a adoção de tal prática, no sentido de aperfeiçoar a oferta de seus cursos.

Observando-se ainda o planejamento de cursos na Instituição A, pode-se perceber que embora a etapa de projeto seja composta pelas atividades de estruturação do projeto pedagógico, delineamento dos objetivos do programa, estruturação de conteúdos, elaboração da seqüência da aprendizagem e elaboração das atividades avaliativas, o modelo adotado torna-se restrito novamente pela existência de apenas um tipo de mídia para dar suporte ao projeto do curso; no caso, a mídia internet.

Outra observação importante que também traz algumas implicações quanto à aplicabilidade do modelo da Instituição A diz respeito à falta de formação de uma equipe para o gerenciamento do curso, pois, segundo pôde ser observado, o professor tem total autonomia de ação a partir do momento em que se implementa o curso. Em relação à capacitação do professor, nesta instituição, ela é feita durante a etapa de projeto e pudemos observar que se trata de um ponto forte, pois, ao se executar essa atividade, tem-se como produto final a elaboração do projeto pedagógico e tecnológico de um curso e/ou disciplina.

Finalmente, no modelo adotado pela Instituição A, não foi observada nenhuma atividade em relação à avaliação de disciplinas, no que se refere às práticas didático-pedagógicas adotadas.

Para reforçar a afirmação de que o planejamento dos cursos vem sendo feito de forma diferenciada entre as instituições de educação a distância, vale destacar as atividades contempladas no modelo adotado pela Instituição B. Na primeira etapa, denominada de planificação, são contempladas somente as atividades que dizem respeito ao

levantamento de necessidades e expectativas do público- alvo, não sendo objeto de apreciação os levantamentos de seus contextos. Como na Instituição A, foi possível observar que um ponto importante para o planejamento dos cursos na Instituição B é a participação do professor em um curso de capacitação em EAD. Capacitado, o professor poderá elaborar um mapa conceitual, que servirá de base para a elaboração do projeto pedagógico e tecnológico do curso.

A etapa de pré-produção na Instituição B contempla todas as atividades previstas na etapa de projeto dos modelos teóricos de planejamento de cursos, assim como as etapas de produção e pós-produção correspondem às etapas de produção, implementação e avaliação desses mesmos modelos.

É interessante destacar que, dentre as instituições pesquisadas, a Instituição B foi a única que efetivamente implementou sistemas de avaliação para seus cursos. Através de documentos, pudemos observar a existência de um espaço interativo, que pode ser acessado através de seu site, além da existência de avaliações formais feitas pelos alunos, professores e equipe de EAD.

Em relação às atividades desenvolvidas para o planejamento de cursos na Instituição C, pode ser observado que, na etapa de levantamento de necessidades, a instituição já criou instrumentos formais para o mapeamento do público-alvo de seus cursos, tanto em relação aos seus contextos, como também em relação às suas necessidades e expectativas. Tais instrumentos são predominantemente aplicados para o planejamento de cursos de especialização. Também, ao analisarmos o modelo dessa instituição, e comparando-o como os modelos teóricos estudados, observou-se que a única atividade não contemplada nesta etapa diz respeito à auto-avaliação dos professores quanto ao trabalho com EAD. Outra constatação da pesquisa é que, na Instituição C, a etapa de produção acadêmica contempla todas as atividades previstas na etapa de projeto dos modelos teóricos estudados.

Vale ressaltar que, diferentemente das outras instituições pesquisadas, na Instituição C, a capacitação do tutor e do professor de um curso ocorre de maneira processual, tendo seu início na etapa de elaboração do projeto pedagógico e sendo aprofundada até a etapa de implementação do programa.

Em relação à etapa de implementação, além do desenvolvimento das etapas previstas nos modelos teóricos, na Instituição C, foi possível observar a existência de um sistema para acompanhamento dos alunos ao longo do curso, desenvolvido pela própria instituição. Trata-se de um sistema que fornece informações importantes, provenientes das bases de dados da plataforma de ensino e que municia o professor quanto à quantidade de interações por aluno, tempos de respostas e pendências, por exemplo. São informações que servem para gerenciamento dos cursos, principalmente no que se refere às ações corretivas do processo.

Quanto à etapa de avaliação, a pesquisa constatou que, assim como na Instituição A, a Instituição C também não criou ainda nenhum sistema para avaliação qualitativa de seus cursos.

Finalizando, uma das limitações do estudo é não permitir uma avaliação dos modelos estudados, mas essencialmente uma descrição e comparação das atividades de gestão e planejamento de cursos a distância e o uso da lógica de processos nestas atividades. Nestes termos, uma sugestão de pesquisa futura seria realizar estudos empíricos que permitissem uma comparação dos diversos modelos de organização encontrados nas unidades de educação a distância.

Além disso, como decorrência desta pesquisa sugere-se ainda outras linhas de pesquisas futuras, a saber: i) realizar estudos para determinar como poderá ser feita a articulação entre os projetos de cursos na modalidade a

distância e na modalidade presencial, dentro do plano de desenvolvimento institucional das universidades; ii) realizar estudos mais aprofundados sobre a arquitetura organizacional das instituições de educação a distância; e, iii) realizar estudos sobre a definição e gestão das competências profissionais envolvidas nas diversas etapas do processo de planejamento.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Stela B. Planejamento em Educação a Distância. In: ARNOLD, Stela Beatris Tôrres; MOREIRA, Mércia (Orgs.). Educação a distância**.** Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Brasília, 20 de dezembro de 1996.

DAFT, Richard L. Organizações: Teoria e Projetos. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2002.

DAVENPORT, Thomas H. Reengenharia de processos. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

EISENHARDT, Kathleen M. Building Theories from Case Study Research. Standford University. Academy of Management Review, Standford, n. 4, v. 14, 1989.

FRANCIOSI, *et al*. Modelando Ambientes de Aprendizagem a Distância baseado no uso de mídias integradas: um Estudo de Caso. 2001. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=143&sid=114&UserActiveTemplate=4abed> Acesso em agosto de 2002.

GALBRAITH, Jay. Designing Organizations. San Franciso: Jossey-Bass, 1995.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. Processo, que processo? Revista de Administração de Empresas, v.40, n.4, out./dez., 2000.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. As empresas são grandes coleções de processos. Revista de Administração de Empresas, v.40, n.1, jan./mar. 2000.

GREENWOOD, Ernest. Métodos Principales de Investigación Social Empírica. In: Metodologia de la Investigación Social. Buenos Aires, Paidos, 1973. Cap. 6, p. 106-126.

HAMMER, Michael. Além da reengenharia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HANNA *et al*. 147 Practical Tips for Teaching Online Groups. Madison: Atwood Publishhing, 2000.

HORTON, William. Designing Web Based Training. New York: Wiley, 2000.

JICK, T. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. Administrative Science Quarterly, NY, Cornell University, n. 24, p. 602-610, 1979.

KEEN, Peter G. The process edge. Cambridge, Harvard Business School Press, 1997.

LEE, William W.; OWENS, Diana L. Multimedia Based Instructional Design. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LOWENTHAL, Jeffrey N. Reengineering the organization. Milwakee: ASQC Quality Press, 1994.

MAURER, Hermann. Necessary Ingredients of Integrated Network Based Learning Environments. In: World ICDE Conference, 18 th. Proceedings. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997.
MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. Distance education: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez, 1994.

PIMENTEL, Nara. O ensino a distância na formação de professores. Revista Perspectiva, Florianópolis, n. 24, 1995.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste. (Org.). Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância. Florianópolis, 1998. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

SANTOS, Maria Cecília. Fatores importantes para desenvolvimento de cursos *on line*. Disponível em: <http://cdchaves.sites.uol.com.br/fatores_desenvolvimento.htm> Acesso em Agosto de 2002.

TACHIZAWA, T.; SCAICO, O. Organização flexível: qualidade na gestão por processos. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIVINOS, Augusto N. S. Introdutπo α Pesquisa em CiΩncias Sociais: a pesquisa qualitativa em educatπo. Sπo Paulo: Atlas, 1992.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2001.