

Formulações estratégicas para o enfrentamento da evasão escolar: o caso de uma Instituição de Ensino Superior no Ceará

Strategic formulations for coping with school evasion:
the case of a Higher Education Institution in Ceará

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria¹

Mônica Mota Tassigny²

Maria Aparecida da Silva³

Resumo: O estudo objetiva analisar as formulações estratégicas para enfrentamento da evasão em cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) ofertados a distância em uma instituição de ensino superior do Ceará. Utilizou-se o estudo de caso, com suporte em dados de oito entrevistas semiestruturadas e consultas documentais. Considerou-se o contexto, processo e conteúdo das estratégias com base na análise das mudanças organizacionais de 2010 a 2013. O tratamento dos dados no software Atlas.ti conduziu à elaboração de categorias. Aponta-se que o enfrentamento da evasão se alinha ao aumento da credibilidade no funcionamento da EaD e torna-se meta institucional.

Palavras-chave: Estratégia; Educação a Distância; Evasão Escolar.

Abstract: The study analyzes the strategic formulations of avoidance coping in courses at the National Training Program in Public Administration (PNAP) offered in a distance tertiary institution of Ceará. We used the case study, supported in data from eight semi-structured interviews and documentary queries. Considered the context, process and content strategies based on the analysis of organizational change from 2010 to 2013. Processing of data in Atlas.ti software led to the elaboration of categories. It is pointed out that the avoidance coping aligns with increased credibility in the operation of DE and becomes institutional goal.

Keywords: Strategy; Distance Education; Student Dropouts.

1 Introdução

A instituição universitária brasileira vivencia um contexto peculiar de expansão do ensino. A interiorização e, mais recentemente, a internacionalização do ensino superior brasileiro, como política de governo, transforma o cenário da educação superior no Brasil e, conseqüentemente, se alinha a uma maior perspectiva de desenvolvimento socioeconômico, pela maior capacidade de atender às demandas sociais de inclusão e qualificação profissional (CABRAL et al., 2011). Um dos veículos desse processo é a Educação a Distância (EaD), considerando o rápido avanço das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o seu poder de atender a necessidades de interação a distância, tendo em vista as características continentais do Brasil.

¹ Doutoranda em Administração na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGD) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UNIFOR.

³ Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde atua na Área de Gestão Pública, e Educação a Distância.

Mesmo em razão das inúmeras possibilidades da EaD, o fenômeno da evasão escolar propicia distintas abordagens no meio acadêmico. O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED) (2008) assinala que os profissionais de EaD têm mais motivos do que seus colegas da educação presencial para se preocuparem com o problema da evasão escolar, haja vista o fato de que suas maiores virtudes também podem ser seus maiores problemas, pois a “[...] EaD geralmente possui mais estímulos concorrenciais e depende de forma bem mais direta de algumas aptidões do aluno, como capacidade de organização e de concentração” (ABRAED, 2008, p. 61).

O Censo EAD.br em 2010, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), identificou outros fatores de desafio, como, por exemplo, a resistência dos professores e dos alunos. Este Censo também revela que são maiores as taxas de evasão nas instituições públicas em relação às instituições privadas, e que a “evasão acontece precocemente, e 90% dos que desistem o fazem antes da metade do curso” (CENSO, 2010, p. 25).

Dada a importância do tema no cenário da EaD, tanto no Brasil quanto no Exterior, muitos estudos elucidam os motivos para esse fenômeno, como, por exemplo, os de Almeida (2007) e Andrade (2010), enquanto outros evidenciam as características dos alunos que se evadem, como, por exemplo, Lee e Choi (2011) e Hart (2012).

Mesmo com a constatação dessa problemática, uma pesquisa de Silva Filho et al. (2007) indicou que poucas instituições desenvolvem ações para combater a evasão, com foco em acompanhamento de resultados e o compartilhamento de experiências bem-sucedidas, por exemplo. Silva Filho et al. (2007) também acrescentam que médias brasileiras e internacionais não variam muito, mas que apresentam intensas variações quando analisados o curso, a região e a natureza (pública ou privada).

A referência deste estudo, no entanto, se pauta na concepção de que a permanência desses alunos merece ser investigada, para que ações possam ser desenvolvidas com o objetivo de reduzir a evasão e, conseqüentemente, o prejuízo acadêmico, social e econômico acarretado por esse problema.

Assim, busca-se entender o que a instituição escolhida para esta pesquisa desenvolve como estratégias de enfrentamento à evasão em cursos do PNAP, e que fazem parte de um eixo do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2 Referencial teórico

Na academia brasileira a maioria dos estudos sobre estratégia é concebida sob a orientação da maximização de lucros (COLLA; MARTINS; KATO, 2012). Porém, dois temas surgem na evolução do conhecimento sobre estratégia, – um sob a óptica da vantagem competitiva, com sustentação em fundamentos econômicos, e o outro sobre os aspectos das mudanças organizacionais, embasados nas Ciências Sociais, em particular, na Sociologia – Vasconcelos e Cyrino (2000) ressaltam a distinção de suas origens e o paralelismo de suas trajetórias, mas sugerem a convergência de seus enunciados, haja vista os processos de transformação subjacentes à virada do século XXI.

De acordo com Vasconcelos e Cyrino (2000, p. 21), as contribuições em torno dos estudos sobre mudança organizacional enfatizam a natureza e os processos das mudanças, “[...] utilizando, preferencialmente, métodos qualitativos com o objetivo de entender e explicar, no seu contexto, a natureza e a dinâmica dos processos de mudança organizacional”.

Para iniciar o levantamento sobre adaptação estratégica, optou-se pelas reflexões de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), em razão da ênfase conferida às estratégias emergentes e pela sua didática de repartir o pensamento estratégico em dez escolas: do design; do planejamento; do posicionamento; empreendedora; cognitiva; do aprendizado; do poder; da cultura; do ambiente; e a escola da configuração. As três primeiras buscam entender “como devem” ser formuladas as estratégias, ao passo que as demais enfatizam o “como foram” formuladas.

A escola de configuração integra os seguintes elementos para a busca de entendimento da formulação estratégica: o conteúdo da estratégia, as estruturas organizacionais e seus contextos em estados de estabilidade, seguidos por estados de ruptura. Para essa escola, os ciclos de vidas das organizações são expressos em configurações e transformações. Este último aspecto incorpora “[...] grande parte da enorme literatura prática prescritiva sobre “mudanças estratégicas”” (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010, p. 22).

Os estudos da escola da configuração privilegiaram três aspectos da organização: sua estrutura, suas relações de poder e os processos de mudança. No que se refere a períodos de mudanças nas organizações, os estudos de Andrew Pettigrew (1987) numa empresa no Reino Unido representaram um momento importante para o entendimento dos processos adaptativos em contextos de mudanças (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

2.1 Adaptação estratégica na concepção de Pettigrew (1987, 2012)

A abordagem de Pettigrew (1987) sobre adaptação estratégica propõe que mudanças organizacionais devem ser estudadas desde o contexto histórico, de forma a apreender o processo das mudanças e das escolhas, permitindo uma interpretação mais próxima dos significados subjacentes ao fenômeno estudado. Para esse autor, o agente social é o principal elemento de investigação, porquanto em sua fala podem ser elucidadas percepções que atuam de forma passiva e ativa diante das mudanças.

Com efeito, a adaptação organizacional foi compreendida como interação permanente da organização com o seu ambiente. Além disso, parte-se da concepção de que as estratégias são formuladas com suporte na apreensão dos processos de mudanças por parte dos gestores e pelas coalizões. O processo é entendido como uma sequência contínua e interdependente de ações e de eventos, que servem de referência para explicar as origens, continuidade e evolução do fenômeno. Além da análise processual das mudanças estratégicas, estas devem ser interpretadas com base no contexto e no conteúdo das mudanças (PETTIGREW, 1987).

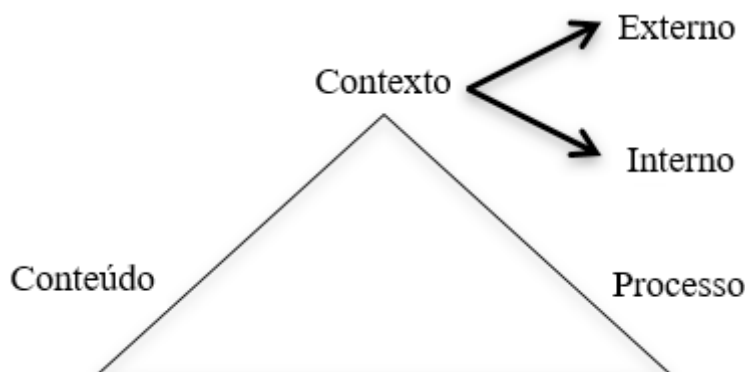
A ênfase no ser humano é elementar na abordagem de Pettigrew (1987, p. 656), haja vista o “papel desempenhado pelas relações de poder na emergência e desenvolvimento contínuo dos processos que estão sendo examinados”.

As percepções e a interpretação dos gestores e dos grupos em relação à organização, tendo como resultado mudanças no ambiente com amplitudes consideráveis na estrutura, no comportamento organizacional, bem como em sua cultura, são consideradas essenciais por esta pesquisa. As políticas, a estrutura de poder, as tomadas de decisão e os interesses dominantes são relevantes na análise dessas mudanças. “O papel do gestor é proativo e depende do significado que ele atribui aos eventos do ambiente, ou seja, mais do que o ambiente objetivo, o que interessa na

escolha estratégica é o ambiente subjetivo, calcado na cognição da coalizão dominante”. (CARVALHO; ROSSETTO; VIANA, 2009, p. 4).

O modelo de adaptação estratégica de Pettigrew (1987) constituiu-se com suporte nos conceitos de “conteúdo”, “contexto” e “processo”. Com procedência nesses três núcleos conceituais, far-se-á o exame das mudanças ocorridas na organização, observando os principais eventos estratégicos citados pelos gestores, bem como a análise histórica contida nos discursos e documentos.

Figura 1 – Triângulo de Pettigrew



Fonte: Pettigrew (1987, p. 657).

O processo descreve como ocorre a adaptação, o contexto define o porquê da mudança e divide-se em externo e interno. Já o conteúdo informa os aspectos que devem mudar na organização, como, por exemplo, os produtos e serviços (PETTIGREW, 1987).

Contexto externo é entendido como as condições tecnológicas, condições sociais, políticas e econômicas externas à organização e que podem interferir na tomada de decisão dos gestores. Os aspectos do contexto interno são a estrutura organizacional, a cultura, as relações de poder e o contexto administrativo. Já o processo de mudança se associa às ações, reações e intenções dos sujeitos envolvidos na instituição, à medida que se pretende mudar algum aspecto desse instituto (PETTIGREW, 1987).

3 Metodologia

Campomar (1991) salienta a possibilidade de desenvolver estudos quantitativos e qualitativos na Administração e enfatiza o crescimento do uso dos métodos qualitativos destacando o estudo de caso pela utilidade. Nesta pesquisa optou-se pela realização de um estudo de caso por compreender a finalidade do trabalho em descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito de um fenômeno, além do objetivo de produzir conhecimento sobre características significativas de eventos vividos (MINAYO, 2007). Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 275), “[...] O caso deve ser tratado com profundidade, buscando o completo entendimento de sua natureza, suas circunstâncias, seu contexto e suas características”.

A fonte da coleta de dados foi uma organização de ensino superior no Estado do Ceará que oferta cursos a distância pelo PNAP, financiados pela UAB, na perspectiva de observar seu funcionamento e os fatores subjacentes

ao fenômeno das estratégias para o enfrentamento da evasão escolar. Os sujeitos de estudo foram gestores, professores e tutores envolvidos com três cursos do PNAP: bacharelado em Administração, especialização em Gestão Pública, Gestão Municipal e Gestão da Saúde.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista presencial, pesquisa bibliográfica e busca documental. O roteiro de entrevista utilizado foi o semiestruturado, considerando o objetivo de obter informações em profundidade e que se alinha à perspectiva da entrevista qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; MINAYO, 2007). Além da entrevista, foi realizada pesquisa documental na instituição, composta de relatórios e registros de reuniões em diário de campo. De acordo com Patton (2002), este instrumento de coleta de dados possibilita insights durante as entrevistas, revelando problemas e questões não resolvidas, e que ensejam informações importantes para a análise dos dados da pesquisa.

O tratamento dos dados procedeu-se por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As categorias, como unidades de codificação, obedeceram algumas regras. São homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes (BARDIN, 1977). A análise dos textos transcritos permitiu desvelar núcleos de sentido existentes no discurso dos sujeitos que, em seguida, foram agrupados em categorias mais amplas (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para organização e categorização dos dados utilizou-se o programa Atlas.ti, com o objetivo de “[...] cruzar os dados, buscando padrões e utilizando técnicas diferentes para possibilitar a observação do fenômeno através de múltiplas lentes” (EINSENHARDT, 1995, p. 75). Dessa forma, o software favoreceu a elaboração de categorias para a investigação, do ponto de vista da análise de conteúdo (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006). Os relatórios gerados pelo software também possibilitaram a apuração circular entre os dados e a análise, ensejando insights durante toda a pesquisa.

4 Discussão dos resultados

Na fase da coleta de dados, foram realizadas oito entrevistas, utilizando um roteiro semiestruturado durante o período de setembro a novembro de 2013. As entrevistas foram gravadas e duraram, em média, 40 minutos cada qual. Dessa forma, para a análise, foram utilizadas quatro horas e 20 minutos de entrevista transcrita. Além das entrevistas utilizadas para a categorização, um relatório da gestão de 2013 foi referenciado com a expressão D 1 para a categorização realizada por meio do software Atlas.ti.

Inicialmente, a codificação das entrevistas ensejaram códigos que emergiram das diversas situações descritas pelos sujeitos entrevistados. Considerando a releitura dos códigos, das citações, das relações entre os elementos, numa atitude circular de análise, duas categorias emergiram com maior densidade de relações e de citações, consideradas como super código: Institucionalização. Isso significa dizer que um maior número de citações fez referência a um determinado código (densidade) e que um maior número de códigos foi associados a ele, considerando que este código abrange conceitualmente os demais.

Numa vertente contextualista, processualista (PETTIGREW, 1987), os conteúdos das ações transmitem informações elementares para uma compressão mais abrangente sobre os fenômenos. Assim, exploram-se ao máximo

esses dados, na tentativa de que eles possam dizer do processo investigado, de forma a elucidar aspectos essenciais da Instituição e de como esta busca se adaptar às condições inerentes à formação e à implantação dos cursos, com a atenção voltada para o aluno e sua permanência no sistema de ensino EaD.

O esquema pode ser conferido na Figura 2, onde estão expressos o volume de informações que essa categorias agrega, e, assim, revelam a questão levantada sobre institucionalização da EaD com suporte no enfrentamento da evasão.

4.1 Elaborações estratégicas

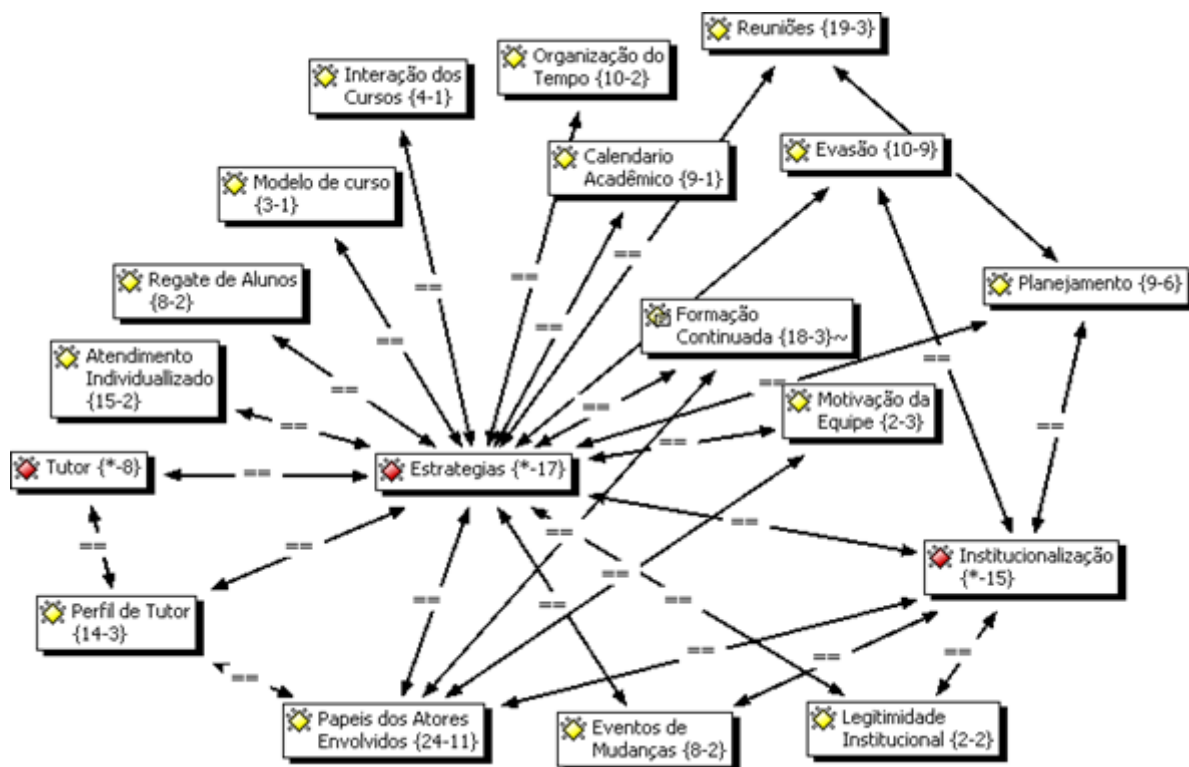
Nas universidades, alguns fatores dificultam a apreensão do processo estratégico, como, por exemplo, aspectos políticos, os modelos decisórios, a fragmentação, a institucionalização. Parte dessa dificuldade está fundamentada pela influência mútua de aspectos ambientais e de características organizacionais nas formulações estratégicas. Nesse sentido, observam-se ações estratégicas que, em conjunto, refletem momentos de adaptação estratégica.

As estratégias para o enfrentamento da evasão fazem parte de um movimento de mudança efetivado ou planejado. Essas ações são formuladas e implantadas e a elas se denomina “o quê” da mudança. Essa mudança refere-se a ações, reações e interações mobilizadas pelos agentes de mudança para atingir um estado futuro pretendido. Nesse sentido, o conteúdo dessas mudanças representa informações relevantes para a análise com foco na adaptação estratégica, que será descrita em outro tópico de modo mais específico. Uma lógica que pressupõe um movimento contínuo e que se desenvolve num determinado contexto de institucionalização será abstraída de uma série de eventos que guiam comportamentos e decisões em relação ao enfrentamento da evasão.

Sendo o conteúdo e o contexto delimitadores do processo decisório, deve-se, então, não perder as interações desses fenômenos. Assim, os conteúdos expressos são denominados como eventos estratégicos e fazem parte de um contexto de institucionalização.

As abstrações relacionadas à elaboração dos códigos busca a interação com o conceito de elaborações estratégicas voltadas para o enfrentamento da evasão escolar. Os códigos de maior densidade são analisados com referência em citações que melhor representam os códigos e a relação com o fenômeno estratégico investigado.

Figura 2 – Esquema de códigos relacionados à estratégia



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa, categorizados com o auxílio do software Atlas.ti (2013).

4.2 Organização do tempo e flexibilidade de prazos

A referência à falta de tempo foi recorrente durante as entrevistas e nas respostas ao questionário. Isso simboliza não só a intensidade do curso em virtude das múltiplas atividades e a frustração do estudante em relação à complexidade do curso, mas sugere que o aluno de EaD assume muitas atividades, o que enseja sobrecarga.

Geralmente as conversas eram essas, falta de tempo para resolver as atividades em tempo hábil. (P7, 2013).

Então, muitos não tinham tempo e outros desistiam porque achavam que não ia compensar. (P7, 2013).

Então, os alunos que nós entramos em contato, todos disseram que era questão do tempo e das exigências que eram grandes. (P7, 2013).

Foram justificar (os alunos) e as causas eram realmente essas, falta de tempo. (P7, 2013).

O fator tempo se insere no âmbito da EaD como um desafio. A falta de tempo dos alunos, relatada pelos entrevistados, suscita mais um assunto, a abertura para a flexibilidade de prazos relacionados à gestão das tarefas acadêmicas, além do fator gestão do tempo. Encontrar, porém, o limiar entre flexibilização de prazos e organização do tempo, de forma a gerar responsabilidade diante dos prazos e das tarefas parece se situar numa estratégia capaz de garantir segurança ao aluno quanto às suas funções acadêmicas.

A estratégia de flexibilização de prazos também depende de uma política institucional, considerando que os procedimentos podem divergir em cursos e turmas diferentes, obedecendo a princípios de conveniência ou de sensibilidade de um determinado professor, por exemplo.

Agora eu [...] tive vários alunos que entraram em contato comigo expressando dificuldades [...]. Aí também cabe ao professor tentar dar uma chance ao aluno, flexibilizar um pouco, por exemplo, eu fechei o sistema e depois mandei abrir, em virtude de alunos que estavam com dificuldades e eu sabia que a nota baixa ou a não

execução do trabalho iria impactar na nota final e se o aluno já teve várias reprovações, com mais uma ele vai se evadir mesmo, então tentamos evitar a reprovação dando essa assistência. (P4, 2013).

4.3 Resgate de alunos

Em diversas situações, os entrevistados identificaram essa expressão “resgate de alunos”. Essa prática foi citada como um conjunto de ações, numa abordagem individualizada e acolhedora, com o objetivo de tentar minimizar evasão. Dessas ações, as mais citadas foram o contato por e-mail, o contato telefônico e a visita domiciliar, sendo esta realizada prioritariamente pelo tutor presencial. A ênfase na visita domiciliar revela um atendimento especial, quando se utiliza a expressão “até na casa dele o tutor vai”.

Então eu tive vários relatos de tutores que [...] conseguiram resgatar esses alunos. (P4, 2013).

Um curto tempo que tem com o tutor e esse contato, essa ponte, essa coisa mais pessoal, de acordo com os relatos que eu tenho, impediram de alunos de se evadirem. (P4, 2013).

Mas tem uma tutora que, especificamente, relatou o resgate de uma aluna que tinha realmente desistido. (P7, 2013).

De um polo específico tivemos 2 alunos que iniciaram o processo de evasão, eles deixaram de vir e perderam algumas provas aí o tutor foi lá, aí eu disse, você vai ter que saber pelo menos o que está acontecendo, aí ele foi lá e conseguiu resgatar esse aluno. (P12, 2013).

Na perspectiva de garantir o resgate de alunos, o contato é ressaltado. A busca ativa do estudante para conseguir maior envolvimento com o curso é relatada como uma das melhores formas de enfrentar a evasão.

Uma coisa que a Gestão sempre pediu para que nós fizessemos foi sempre entrar em contato com os alunos para saber o que estava acontecendo, para saber se o aluno esta com algum problema e o que a universidade poderia fazer. (P3, 2013).

Vai até na casa do aluno se for preciso. (P3, 2013).

Mas os alunos que eu consegui entrar em contato relataram essas dificuldades, então a gente conversou, vimos qual era a possibilidade. (P4, 2013).

Pois são eles (tutores) quem conseguem esse contato mais direto com os alunos, então viu que ele não entrou no sistema hoje, ou por dois dias, aí ele envia um e-mail e pergunta o que está acontecendo. (P5, 2013).

Então, muitas vezes, a gente descobria casos de gente que se acidentou e que está hospitalizada, pessoa que perdeu uma tarefa e por causa disso perdeu a disciplina. (P6, 2013).

Nós entramos mais uma vez em contato, porque nós fechamos na primeira reunião, quando o aluno faltasse uma prova e não fizesse as atividades então já era sinal de que ele estava desistindo do curso. (P7, 2013).

A gente desde o primeiro semestre sempre estava alertando os tutores para [...] saber o porque que aquele aluno é infrequente, pois esse aluno será um possível evadido, fazer os contatos necessários, seja por telefone, seja por e-mail. (P12, 2013).

Percebe-se que o estudante de EaD precisa ser motivado para permanecer no curso. A referência ao resgate de alunos destaca o aspecto do convencimento do estudante, utilizando, para isso, mecanismos diversos que tentam suscitar o interesse pelo curso e pela realização das tarefas. Esse atendimento específico foi denominado de atendimento individualizado, ressaltado no tópico seguinte.

4.4 Atendimento individualizado e ações artesanais

A forma de abordagem do estudante nesse contato para o resgate do aluno representou outra categoria de

referência, quando se trata de enfrentamento da evasão. O resgate de educandos e o contato não fariam sentido sem que o estudante não pudesse ser ouvido nas suas necessidades específicas. Essa abordagem individualizada que, em sua maioria, é realizada pelos tutores, é expressa num contexto em que o acolhimento e a presença se fazem preponderantes.

Que ações seriam essas? Cada caso é um caso, cada causa, é uma causa, cada realidade é uma realidade, agente teria que ver a realidade de cada aluno. (P7, 2013).

Tem muitos motivos pessoais que possam levar uma pessoa a desistência, mas sempre tem um suporte institucional que, embora seja para todos, dá um caráter individualizado. (P10, 2013).

As ações institucionais, conhecendo os casos individuais pode verificar caso a caso quais são os motivos do indivíduo. (P10, 2013).

Aí eu vou olhar o que que eu posso fazer para aquele indivíduo. (P10, 2013).

Na tentativa de planejar as ações individualizadas, alguns entrevistados assinalaram que as estratégias devem considerar as individualidades do aluno.

Então as estratégias institucionais, elas vão ter que ser caso, a caso, são construídas a partir da necessidade do aluno. (P10, 2013).

É importante ter um roteiro e a partir daí discriminar as situações, por exemplo, um aluno que está há muitos anos sem estudar, aquele aluno precisa de um apoio, problemas de enfermidade, ela precisa mais de prazo, então para cada situação ter uma ação que possa minimizar problemas pontuais e que no final, acumulando, se tornam a evasão. (P4, 2013).

De todo modo, o aluno de EaD é apresentado como um estudante que merece atenção e vigilância constantes. Esse acompanhamento permanente produz uma espécie de atenção psicossocial, haja vista que o tutor deve estar aberto para ouvir o aluno em suas múltiplas dificuldades para continuar o curso ou realizar uma tarefa. Essa posição acolhedora é mais um elemento do perfil de tutor a ser observado, inclusive, porque há muitas expectativas em torno desse profissional na EaD.

Para ilustrar as ações desenvolvidas para que os alunos permaneçam nos cursos, foi atribuído por um entrevistado o conceito de ações artesanais. Essa escolha fez alusão a ações contingenciais e que são desenvolvidas com suporte na experiência de cada tutor e da capacidade desses tutores em discriminar as diversas situações e tomar decisão em relação a qual tipo de intervenção será mais adequada para cada aluno. Aponta-se, no entanto, que ações artesanais podem não dar suporte no futuro, por ser uma ação mais pessoal do tutor.

Ações artesanais, acho que esse é o melhor nome, porque cada processo é único, não é uma coisa massificada é artesanal mesmo. (P12, 2013).

O tutor está redesenhando, está descobrindo o jeito de nosso cliente final que é o aluno. Mas quando a universidade tiver um corpo maior de alunos EAD, como nós vamos gerenciar tudo isso? Isso funciona agora, mas futuramente, futuramente vamos ter que procurar outra forma. (P12, 2013).

4.5 Papéis dos agentes envolvidos

As definições de papéis dos agentes da EaD que estão no sistema UAB/CAPES são estabelecidas em documentos normativos presentes do site <http://www.uab.capes.gov.br>, como, por exemplo, a Resolução nº 36 CD/FNDE/2009.

Esses documentos exibem de forma sintética a função do coordenador da UAB, coordenador adjunto, coordenador de polo, professor conteudista, professor formador, professor pesquisador, tutor presencial e tutor a distância. Ao longo das entrevistas, sugere-se que a definição clara dos papéis se revela como fator de maior organização do sistema. Com efeito, a apresentação desses papéis por parte dos entrevistados foi realizada de maneira sucinta.

O fluxo de trabalho foi indicado na primeira citação, quando foi mencionado como se resolve uma demanda administrativa. Essa fala não foi genérica, no sentido de que esse fluxo ainda não se apresenta de forma nítida para todos os profissionais envolvidos.

Essas ações são gerenciadas primeiro pelo coordenador de tutoria, coordenador do curso aí, se essa dupla não conseguir encontrar uma forma, eles devem procurar a PROGRAD, as ações institucionais, em última circunstância, ou dependendo da relação que esse coordenador de curso e de tutoria tem com a coordenação da UAB, ele poderia vir direto para a essa coordenação. (P10, 2013).

No item sobre perfil de tutor, ficou evidenciado que o contato com o alunos sucede prioritariamente por ele e que a expectativa está em torno disso. Com arrimo nos trechos selecionados, o professor também é lembrando como alguém que pode facilitar a vida escolar do aluno por meio da escuta e da flexibilização de prazos.

O professor tinha que entrar, [...] e acessar a plataforma no mínimo tantas vezes por semana, que a gente deveria comunicar aos alunos os horários que estaria disponível. (P6, 2013).

Agora eu como professora tive vários alunos que entraram em contato comigo expressando dificuldades, não só com os tutores, então creio que com os outros professores também. Aí também cabe ao professor tentar dar uma chance ao aluno, flexibilizar um pouco. (P4, 2013).

Ao coordenador de curso competem as ações mais burocráticas e administrativas do curso e, por isso, o corpo a corpo com o aluno não se efetiva.

Eu como coordenadora de curso não fiz muito corpo a corpo com os alunos. (P4, 2013).

Mas eu mesma (coordenadora de curso) não acompanhei de perto a questão da evasão pois estava envolvida com questões mais burocráticas. (P4, 2013).

O coordenador de polo, como alguém que acompanha os alunos nos polos, foi lembrando por ser um profissional que também desenvolve atividades que ensejam a retenção de alunos, pela proximidade e, muitas vezes, pelo próprio conhecimento pessoal do estudante.

O coordenador do polo, ele também tem um papel importante, pois é ele quem tira a frequência dos alunos nos encontros presenciais. (P4, 2013).

O coordenador de polo tem um papel importante para a retenção do aluno, para criar um clima legal, em que a turma fica toda entrosada. (P4, 2013).

Mesmo que existam papéis definidos e que todos os agentes possuam consciência sobre eles, diante de um problema, um entrevistado revelou que, ante a falha de um dos componentes do sistema, o outro tem que agir e define uma forma de funcionamento que se aproxima do enfoque sistêmico.

Mas quando o coordenador de tutoria e o coordenador do curso vê que o tutor não está fazendo isso, ele entra e age. (P7, 2013).

Porque o tutor pode, as vezes, se desligar, mas aí os coordenadores precisam estar ligados. Cada um fazendo a sua parte, aí eu acredito que a evasão diminuiria. (P7, 2013).

Maior apropriação dos papéis dos agentes envolvidos no sistema EaD pode ser apontada como um aspecto estratégico para o enfrentamento da evasão escolar, em virtude da maior organização que essas definições produzem. De fato, as definições necessitam de flexibilidade, como foi apontado no trecho anterior, pois, como se trata de sistema, todos precisam estar aptos à execução de atividades na perspectiva de resolver problemas.

4.6 Planejamento, reuniões e instrumentos da gestão

A perspectiva do planejamento é lembrada, também, como atividade importante. Quando o assunto foi iniciado, os relatos apontaram experiências vividas em outras instituições, sugestões para planejamentos e a lembrança de reuniões realizadas em detrimento de situações de planejamento efetivados concretamente. Infere-se que os planos estejam sendo realizados ao longo das reuniões, mas que, pela necessidade de implantação dos cursos, se procurem opções para driblar as dificuldades com foco num preparo mais voltado para o presente.

Está mais estabilizado, [...] porque eu acho que tudo tem que ser bem acertado desde o começo, como essa foi a primeira experiência a gente foi aprendendo ao longo do que já estava acontecendo. (P5, 2013).

Os trechos abaixo referenciam outras experiências de EaD vividas pelos entrevistados e que expressam modelos de EaD pensados e executados em outro contexto universitário.

Todos os professores eram reunidos. Nós nos conhecíamos, nós recebíamos um planejamento e nós tínhamos treinamentos constantes. (P6, 2013).

Nesse planejamento os tutores participavam junto com a gente, então havia essa interação entre professores-alunos-tutores. (P6, 2013).

No curso a distância o aluno pode nunca vir aqui, mas o professor e o tutor tem que está sempre aqui, a estrutura ela é muito presente e muito necessária. (P6, 2013).

Eu acho que você tem que ter regras [...] horários [...] e normas [...] se você quer fazer a coisa funcionar. (P6, 2013).

Tudo tem que está planejado antes, o que acontece é a correção no decorrer, aquela história do ciclo PDCA você fazer a ação em cima, aí você checkou, viu que alguma coisa não está funcionando e aí você age em cima. (P6, 2013).

Assim, o planejamento citado se caracteriza como um momento de reunião entre professores e tutores, com a perspectiva de maior interação. Também se associa a condição de capacitação continuada, bem como pela garantia de presença física do sistema EaD. Revela-se a instituição de padrões normativos, como, por exemplo, as definições de horários e é dada ênfase ao planejamento antecipado. Com suporte neste, a equipe possui maior capacidade para corrigir as falhas no decorrer do processo, mas diante de um funcionamento já estabelecido previamente por meio dos planejamentos executados.

Sugestões para planejamentos futuros:

Substituir esse processo artesanal de chegar ao aluno por algo facilmente monitorável. Eu não posso julgar um tutor pela quantidade de alunos que ele tem na sala, a gente sabe que o tutor influencia, influencia muito, mas ele não é o único responsável [...] como é que eu vou saber diferenciar um do outro se eu não tenho ferramentas. Como criar essa ferramenta? (P12, 2013).

Porque informação, porque dados por dados, estamos arrodoados de dados, mas como trabalhar esse dados para construir uma ferramenta. (P12, 2013).

Alguns instrumentos da gestão ficaram explicitados na expectativa de reduzir a evasão, como, por exemplo, o aproveitamento de disciplina, a elaboração de relatórios, a reoferta e a reavaliação. Esses instrumentos foram apresentados como já trabalhados pela Instituição. Outros instrumentos, porém, emergiram como meios que ajudariam a gestão dos cursos a minimizar a evasão: o nivelamento, a avaliação de tutores, a motivação da equipe, trabalhar com diversidade do grupo e o planejamento dessas ações.

Poderia ser melhor analisada se, ao invés de deixarmos de medir a infrequência do aluno em uma avaliação, a gente tivesse outra forma de medir essa infrequência, considerando o fato de que o aluno infrequente é um possível evadido. (P12, 2013).

Já foi aludido o fato de que os entrevistados dialogam sobre a realização de reuniões. Em algumas delas o tema evasão foi debatido.

A gestão maior da instituição fez reuniões com os coordenadores dos cursos, mas não especifica sobre isso, mas ao longo das reuniões esse assunto surgiu. (P5, 2013).

As reuniões que nós tivemos, foram reuniões gerais, em que a evasão surgiu de forma pontual. (P4, 2013).

Na conversa que eu tive com tutores, com coordenadores, com coordenadores de tutoria, [...] agente tem que fazer uma estratégia para [...] identificar aqueles que não estavam acessando. (P4, 2013).

Em outras reuniões, o tema foi pauta da reunião e produziu alguns desdobramentos.

Também fizemos reuniões específicas com todos os tutores. (P5, 2013).

Nas reuniões que nós tivemos, nós conversávamos com os tutores [...] e falávamos dessa preocupação. (P4, 2013).

Nós fizemos reunião no nosso curso específico e aí a partir disso, nós comunicamos as pessoas que estão responsáveis pelos treinamentos e solicitamos um momento. (P5, 2013).

A medida que a gente foi fazendo essas reuniões, mais eles (tutores) foram se sentindo estimulados a participar mais e incentivarem mais os alunos a continuarem no curso. (P5, 2013).

Outras experiências em reuniões vividas em outras instituições foram lembradas, como, por exemplo:

Nós tínhamos uma reunião semanal de pelo menos duas horas em horário pré-fixado no espaço da coordenação. (P6, 2013).

Se o tutor sabe que uma vez por semana eu vou cobrar dele como andam os seus alunos, ele mesmo faz esse acompanhamento. Quando ele ver os outros tutores dizendo que: dos meus 25 alunos, 23 estão cursando. E outro diz que só tem dez, o tutor pergunta: como a sua turma só tem 10?, aí ele fica sem jeito e ele tenta resgatar os alunos dele. Cria uma espécie de competição saudável, onde cada um quer mostrar que é capaz, é eficiente e que consegue resgatar alunos. (P6, 2013).

Também foram exibidas duas recomendações para que as reuniões se tornem mais produtivas, como segue: Eu acho que a universidade deveria fazer uma reunião, no mínimo, mensal com toda a equipe envolvida para traçar estratégias para manter esse aluno motivado a permanecer no curso, embora ele tenha outros afazeres que ele já tinha antes de fazer o curso. (P7, 2013).

Que a reunião não ficasse apenas na discussão, mas que se refletisse e agisse, porque reflexão sem ação não faz sentido, se nós refletimos um problema x, nós temos que atacar o problema x, de acordo com a realidade dele, então seria isso. (P7, 2013).

4.7 Formação continuada

Apresentar formação como um componente positivo para o enfrentamento da evasão não parece uma surpresa, já que o fenômeno pesquisado se posiciona num sistema de ensino. Os entrevistados representam educadores nesse processo, mesmo que, em algumas situações, assumindo atividades relativas as funções da gestão; contudo, de que formação eles falam?

Então, eu acho que foram duas estratégias bem importantes, as reuniões com os tutores e a capacitação. (P5, 2013).

Quando se fala de formação no universo da EaD, duas possibilidades surgem. A primeira ressalta o preparo do aluno, a segunda aborda a formação da equipe de EaD. Como o foco é evasão, as respostas gravitaram ao redor da formação da equipe para atuar na EaD. Essa formação demanda um olhar específico, pois a inserção das novas TICs produz um desenho de curso e da gestão que exprimem distinções do sistema presencial, e traduz um dimensão cultural de análise (GONÇALVES, 2012).

Formação de equipe distingue alguns caminhos, como, por exemplo, formação para a gestão em EaD, formação administrativa, formação para uso das novas TICs e formação docente para a EaD.

Para a gestão, alguns eventos foram citados, em sua maioria externos à Instituição, e que aparecem como momentos de troca entre os mundos de EaD das diversas instituições de ensino, contribuindo, inclusive, com a institucionalização, na perspectiva de buscar referências e parcerias para o fortalecimento de práticas internas e implantação de processos bem-sucedidos. Sendo um dos temas levantados nesses encontros, a evasão se mostra como preocupação comum nas instituições que ofertam EaD participantes de eventos de formação.

Há pouco tempo eu fui a um evento da EAD nacional. Foi o primeiro encontro de gestão que englobava os cursos do PNAP e um dos temas abordados foi a questão da evasão e verifiquei que realmente é uma realidade para as instituições que trabalham com a EaD. (P5, 2013).

Essa semana nós fomos a uma reunião com os coordenadores de UAB do Brasil. Nós temos uma reunião anual com a CAPES, e três reuniões extraordinárias durante o ano organizados pela coordenação nacional e aí se falou novamente sobre evasão. (P10, 2013).

Alguém trazia uma experiência nova, algo que tinha funcionado na sala de aula e que tinha sido positivo, [...] o que se tinha como boas práticas era trazido no semestre seguinte. (P6, 2013).

A formação interna sobre tema evasão também emergiu como dado de pesquisa.

O tema poderia ser trabalhado melhor em um fórum de prevenção de evasão. [...] em que as pessoas pudessem falar mais de suas dificuldades e que tivesse um facilitador. (P4, 2013).

Fazer tipo um check list [...] é importante ter um roteiro e a partir daí discriminar as situações, [...] para cada situação ter uma ação que possa minimizar problemas pontuais e que no final, acumulando, se tornam a evasão. (P4, 2013).

A formação específica sobre EaD é marcada como relevante, atentando para as peculiaridades do sistema, haja vista que a inexperiência pode ser um fator prejudicial ao andamento dos trabalhos.

Os tutores, a maior parte deles, nunca foi tutor antes e não sabem o que é ser tutor, então tem a parte da inexperiência. (P6, 2013).

A questão de professores que tem pouquíssimas experiências com EAD, [...] que [...] não conseguiu fazer uma melhor análise do público dele e colocou questões que, querendo ou não, fugia muito do nível das turmas. (P12, 2013).

A formação e a seleção foram postas num mesmo processo no trecho abaixo, ante a necessidade de definição do perfil. Inicialmente, se define que o se quer selecionar e, após a seleção, são elucidadas as suas atribuições por meio de processos formativos.

Selecionou a equipe de tutor, fazer uma formação da função dele, de tudo que ele vai fazer, preferencialmente dizer ponto a ponto o que ele precisa fazer. (P7, 2013).

Institucionalmente tem que haver um treinamento para esses tutores [...] os alunos [...] precisam ser estimulados a entender de forma geral como funciona o curso e a apresentação dos tutores de fato. (P5, 2013). Embora os entrevistados apontem ênfase na formação de tutores, a capacitação de outros profissionais da EaD foi lembrada nas passagens seguintes:

Atividades de capacitação para as pessoas que estão trabalhando envolvidas com o curso. (P5, 2013).

Comunicamos as pessoas que estão responsáveis pelos treinamentos e solicitamos um momento para treinar os nossos professores, e não só os tutores. (P5, 2013).

Estabelecer política institucional para formação permanente de docentes, tutores e servidores para a atuação na modalidade a distância. (D 1, 2013).

4.8 Calendário acadêmico

O calendário acadêmico possui um papel-chave afim de os alunos se programem para a realização das atividades acadêmicas, e, principalmente, para os encontros presenciais. Esse fator é indicado como de maior impacto

na EaD em virtude das características dos estudantes que, em sua maioria, possuem outros vínculos, principalmente de trabalho e de estudos. Nesse sentido, mudar um calendário pode ser um fator desencadeador de evasão.

Em EAD você mudar o calendário é uma coisa gravíssima, porque quando você libera um calendário, [...] você muda o roteiro de uma vida que foi programada em função de um calendário, porque quando você solta o calendário, quando você é um aluno de EAD ele vê todos os dias que ele tem compromisso, todas as semanas, ele tem a possibilidade de ver as disciplinas que ele tem mais dificuldade. (P10, 2013).

Coisa simples como postar o calendário no tempo hábil para os alunos saberem e se agendarem e não foi feito e isso, acabou que houve choque para alguns alunos. (P12, 2013).

O calendário pode refletir aspectos de institucionalização, como segue:

Do ponto de vista institucional hoje temos datas de provas. Eu tenho datas para os alunos que não podem vir naquele dia. (P10, 2013).

Pró-Reitoria de Graduação, em conjunto com a DEAD, nós estamos fazendo o calendário institucional para EAD, aquele que as coordenações de curso devem obedecer, a Pró-Reitoria de Pós e de Pesquisa, esta fazendo o calendário da pós. Já ontem eles sentaram aqui e nós discutimos. (P10, 2013).

Aí como você faz um calendário que é institucional, aprovado no conselho e ninguém vai poder mudar um calendário desses, por que se você tiver 10 cursos o calendário tem que servir para os 10 cursos. (P10, 2013).

Após a apresentação dos conteúdos concernentes às estratégias referenciadas pelos sujeitos da pesquisa, o processo envolvendo tais estratégias se configura nos eventos de mudança e que se instaura na institucionalização em dois aspectos: da Universidade e da EaD na Universidade. Por se tratar de processos imbricados, para algumas situações, a institucionalização da EaD terá como condição a institucionalização da Universidade, deixando evidente que fatores contextuais e processuais serão determinantes para a leitura do fenômeno de pesquisa. Essa condição de subordinação de processos dará o tom da leitura de Hrebiniak e Joyce (1985), pelas condições de adaptação estratégica a um contexto que, em certas circunstâncias, limita as estratégias elencadas há pouco, tanto no nível estrutural, como no plano normativo. Nesse caso observa-se os sujeitos em seus processos decisórios, e a leitura de Pettigrew (1987, 2012) revela elementos de uma adaptação mobilizada pela iniciativa de sujeitos, que, em certo sentido, se debruçam na busca de conseguir estabelecer contextos favoráveis às mudanças necessárias, numa perspectiva voluntarista.

Quadro 1 – Quadro-síntese das categorias-base relacionadas às estratégias

Estratégias	Principais propriedades	Principais dimensões
Organização do tempo	Perfil dos alunos.	Os alunos de EaD possuem outros vínculos e a sobrecarga de trabalho dificulta a organização do tempo. A habilidade de organização do tempo diante de múltiplas tarefas, tendo em vista a maior autonomia do aluno. Gerar uma apreciação positiva do aluno em relação a organização de suas atividades, permitindo que ele as execute.
Resgate de alunos	Por meio de múltiplos contatos.	Utilização de e-mail, telefone e visita domiciliar numa abordagem interpessoal.

Atendimento individualizado	Atendimento das necessidades de cada aluno. Ações artesanais.	Escuta e da tentativa de resolução. Dependendo da situação, as estratégias são elaboradas, como, por exemplo, a re-oferta. Utilização de ferramentas de gestão para otimizar a atuação diante das várias situações particulares. Ações que partem da experiência de tutores, que decidem por formas de abordagem com o objeto de manter o aluno.
Papéis dos atores envolvidos	Definição clara dos papéis. Distância entre as atribuições normativas e as atribuições reais.	Envolvimento em mais de uma função gera dificuldades pelo volume de trabalho. Definições mais claras gera maior organização do sistema. As definições de papéis, não limita a resolução de problemas de natureza diversa.
Planejamento	Reuniões e resolução dos problemas. Planejamento de curto prazo.	Muitas dificuldades inerentes a implantação de cursos foram discutidas em reuniões. Tendo como foco a organização do sistema e implantação dos cursos, o planejamento enfatizado foi o de curto prazo.
Formação Continuada	Formação de equipe para atuar na EaD: Capacitação externa e interna.	Formação para a gestão em EaD, formação administrativa, formação para utilização das novas TICs e formação docente para a EaD.
Reuniões	Reuniões em que o tema evasão foi discutido. Experiências em outras IESs. Sugestões.	Em síntese, as discussões giraram em torno do levantamento de informações e mobilização de tutores para o contato com o aluno. Reuniões periódicas, com a apresentação de propostas concretas.
Calendário Acadêmico	Alteração do calendário. Calendário com caráter institucional.	Ênfase na necessidade de não alterar o calendário, em virtude da programação dos alunos. Calendário deve ser discutido com as demais instâncias da Universidade.

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2013).

5 Considerações finais

Partiu-se do objetivo de formular estratégias para o enfrentamento da evasão escolar na EaD. A estratégia metodológica buscou referências para os três momentos inerentes à formulação estratégica para Pettigrew (1987): contexto, conteúdos e processos.

A análise das entrevistas considerou alguns fenômenos, como: a organização do tempo com a perspectiva de flexibilização de prazos; a atividade de resgate do aluno por meio de múltiplos contatos; o atendimento individualizado com suporte em ações artesanais; o perfil e os papéis dos agentes envolvidos com EaD; o planejamento; a formação continuada; a realização de reuniões e o calendário acadêmico.

Inicialmente, se pretende a instituição de normas e procedimentos para facilitar fluxos de trabalho. Ao mesmo tempo, a estrutura que emerge se adapta a um contexto de mudanças e que requer flexibilidades, como, por exemplo, com os prazos. Apontam-se ações voltadas para a permanência do estudante e, de forma geral, a gestão do tempo, a constituição de vínculos e diversas formas artesanais de resgate de alunos são apresentadas.

Exploram-se alguns instrumentos da gestão para este enfrentamento, como, por exemplo, o nivelamento, o aproveitamento de disciplinas, a reavaliação e a reoferta. O que emerge, no entanto, como aspecto de monitoramen-

to e planejamento para o desenvolvimento da estrutura, é a capacidade de aprendizagem com o próprio processo de oferta, numa perspectiva de acertos e erros.

Encontram-se estratégias individualizadas, numa percepção compartilhada de que na EaD o atendimento do aluno deve ser respeitado em sua singularidade. Nesse momento, surgem o tutor e sua capacidade de acolher as demandas específicas em virtude da sua condição de estar na ponta do sistema, em interação permanente com o aluno.

Planeja-se um aprofundamento teórico sobre o tema evasão, especialmente por meio de eventos de capacitação. Além disso, aspectos avaliativos são ressaltados, como forma de obter dados para embasar processos decisórios.

Surgem dois fenômenos relacionados à evasão. O primeiro reclama uma estruturação normativa e que posua aderência, por meio de significados compartilhados. O segundo reporta-se a uma atenção especial e específica em torno de um estudante que possui múltiplas dificuldades. Infere-se que esse aluno se evada menos com o estabelecimento de vínculos institucionais e afetivos. Nesse sentido, as ações possuem caráter interpessoal. Pela leitura dos dados, infere-se que as ações interpessoais devem ser geridas por estratégias organizacionais, no sentido de constituir ações e situações de vínculo.

Referências

- ALMEIDA, O. C. S. de. Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência. 2007. 177 f. **Dissertação** (Mestrado em Gestão Social) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Universidade de Brasília, Brasília. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3912>>. Acesso em: 5 abr. 2013.
- ANDRADE, A. F. A. Análise da evasão no curso de administração a distância – projeto-piloto UAB: um olhar sobre a gestão. 2010. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, 2010.
- ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. Coord. Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2013.
- ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Central perspectives and debates in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, n. 28, p. 245-73, 1983. Disponível em: <<http://erlanbakiev.weebly.com/uploads/1/0/8/3/10833829/2392620.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.
- ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. **RAE Clássicos**, v. 45, n. 2, p. 52-73, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://api.ning.com/files/6ASHinGA5btCbduXsi5sSh4-CZZ3Y-gkV1YGBYtd7ZzaCqeLPH11N8FAQOqKE5bm8we04Qfl4L43ovNrCh*r7Xo0f9T7uUXQ/Astley_De_Ven_debates.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2013.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais** – Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CABRAL, A. C. A. de.; ROMERO, C. B. A.; PENHA, E. D. S.; PENHA, E. D.S.; ALVES, R. A. de; PARENTE, T. C. **Reestruturação e expansão do ensino superior público**: o programa Reuni na Universidade Federal do Ceará sob a visão dos alunos. *Revista do Serviço Público*, v. 62, n. 3, p. 297-319, 2011. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3717>. Acesso em: 30 set. 2013.
- CAMPOMAR, M. C. **Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração**. São Paulo: Revista de Administração, 1991.
- CARVALHO, C. E.; ROSSETTO, C. R.; VIANNA, S. L. G. **Adaptação estratégica**: o caso da Berlanda Móveis e Eletrodomésticos. In: 3Es, 4., 2009, Recife. *Anais...* Recife: 3Es, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2009/2009_3ES472.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- CENSO EAD.BR. **Organização Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- COLLA, J. E.; MARTINS, T. S.; KATO, H. T. A Produção Científica Brasileira em Estratégia entre os anos 2000 e 2010. 2012. In *EnANPAD*, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2001/TEO/2001_TEO816.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.
- EINSENHARDT, K. M. Building Theories From Case Study Research. In: HUBER, G. P.; VAN de VEN, A. H. **Longitudinal Field Research Methods** – Studying Processes of Organizational Change. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.
- FREITAS, I. M. A. C. **Configurações Estratégicas em Universidades Federais Brasileiras**, TESE, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83035?show=full>>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- HART, C. Factors Associated With Student Persistence in an Online Program of Study. **A Review of the Literature**. Volume 11, Number 1. Disponível em: <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v11/n1/factors-associated-with-student-persistence-in-an-online-program-of-study-a-review-of-the-literature#.UqmwX_RDuCk>. Acesso em: 4 fev. 2013.
- HREBINIAK, L. G.; JOYCE, W. F. Organizational adaptation: strategic choice and environmental determinism. **Administrative Science Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 336-349, Sep. 1985. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2392666?uid=37486&uid=3737664&uid=37482&uid=5909624&uid=2&uid=3&uid=67&uid=62&sid=21103111147847>>. Acesso em: 5 fev. 2013.
- LEE, Y.; CHOI, J. A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. **Educational Technology Research and Development**, v. 59, n. 5, p. 593-618. 2011. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11423-010-9177-y>>. Acesso em: 4 abr. 2013.
- LOIOLA, E.; BASTOS, A.; QUEIROZ, N.; SILVA, T. Dimensões Básicas de Análise das Organizações. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 63-90. Cap. 2.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- PETTIGREW, Andrew. Context and action in the transformation of the firm. **Journal of Management Studies**,

v. 24, n. 6, p. 649-670, 1987. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.1987.tb00467.x/pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Context and action in the transformation of the firm: A Reprise. **Journal of Management Studies**, v. 49, n. 7, p. 1304-1328, Nov. 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.2012.01054.x/pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

RODRIGUES NETO, A.; FREITAS, L. S. de. Análise do processo de adaptação estratégica de uma empresa produtora de cachaça à luz da Teoria Institucional e da Visão Baseada em Recursos. REAd. **Rev. eletrôn. adm.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 abr. 2013.

ROSSETTO, C.; LAZZARETTI, K.; VARGAS, Sandra Martins Lohn. Adaptação Estratégica em Uma Instituição de Educação profissional. Faces: **Revista de Administração**, Belo Horizonte, v. 2, p. 108-129, 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/facesp/article/view/977>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, A.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2013.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa – Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2008, p. 15-37.

VASCONCELOS, F. C.; CYRINO, A. B. Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre a estratégia e a teoria organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 4, p. 20-37, 2000. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol40-num4-2000/vantagem-competitiva-modelos-teoricos-atuais-convergencia-entre-estrategia-teori>>. Acesso em: 20 mar. 2013.