



Encontro Internacional sobre Gestão
Empresarial e Meio Ambiente

COMO AS AÇÕES AUTÔNOMAS INFLUENCIAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA NA GESTÃO DO CURSO DE AP-EAD/UFSC

GUILHERME RIZZATTI

Universidade Federal de Santa Catarina
rizzatti17@gmail.com

ROSALIA ALDRACI BARBOSA LAVARDA

rblavarda@gmail.com

COMO AS AÇÕES AUTÔNOMAS INFLUENCIAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA NA GESTÃO DO CURSO DE AP-EAD/UFSC

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia na gestão do curso de Administração Pública modalidade EAD da UFSC. Foi adotada a metodologia qualitativa por meio de um estudo de caso. A seleção do caso foi realizada de forma intencional e por conveniência. As técnicas de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental e as entrevistas com roteiro semiestruturado com um representante de cada nível hierárquico. A análise dos dados se deu pela análise narrativa e da técnica *pattern-matching*. As ações autônomas permitem modificar a estratégia da organização e tornar a organização mais flexível, pois apresenta informações e acontecimentos do dia-a-dia que muitas vezes fogem do que foi planejado. Os resultados evidenciaram que as ações autônomas influenciam de fato o processo de formação da estratégia, contribuindo através da interação do meio interno e externo e dos *feedbacks* dos tutores de forma positiva, otimizando a gestão e os processos do curso.

Palavras-Chave: ações autônomas, processo de formação da estratégia, educação à distância, instituições de ensino superior, metodologia qualitativa.

HOW AUTONOMOUS ACTIONS INFLUENCE THE STRATEGIC FORMATION PROCESS IN THE AP- EAD COURSE/UFSC MANAGEMENT

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze how the autonomous actions affect the strategy formation process in the management of the course of Public Administration mode EAD/UFSC. Qualitative methodology was adopted through a case study. The selection of the case was carried out intentionally and for convenience. Data collection techniques used were the semi-structured script interviews with a representative from each hierarchical level and document research. Data analysis was through the narrative analysis and pattern-matching technique. The autonomous actions allow modifying the strategy of the organization and making it more flexible because it presents information and event of the day-to-day who often run away from what was planned. The results showed that the autonomous actions influence and change in fact the strategy formation process; contributing positively, optimizing the management and ongoing processes.

Keywords: autonomous actions, strategy formation process, distance education, higher education institutions, qualitative methodology.

1 INTRODUÇÃO

Para que uma organização possa desempenhar bem seu papel no ambiente em que está inserida é necessário que a mesma esteja atenta à estratégia, tendo em vista que é a partir dela que saberá para onde quer ir e como fará para chegar até esse objetivo. Assim sendo, é evidente a importância de estar atento ao processo de formação da estratégia (PFE), pois é nesse estágio que a estratégia é formulada e planejada.

No que se refere ao PFE a alta diretoria sempre esteve em foco, entretanto, com o passar do tempo, começou-se a estudar a estratégia emergente, pois os estudiosos e os gestores começaram a acreditar que os demais níveis hierárquicos possuíam influência no PFE, através das ações autônomas (ANDERSEN, 2000).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi estudar como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia, buscando responder a seguinte problemática: como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia do curso de Administração Pública (AP) EAD/UFSC?

Para alcançar esse objetivo, bem como, responder à questão de pesquisa em um primeiro momento é apresentado o marco teórico expondo brevemente o conceito de estratégia e o processo de formação da estratégia; depois é apresentado o conceito de as ações autônomas, e por último uma breve conceituação do ensino superior, passando por educação à distância (EAD) até chegar ao curso de Administração Pública modalidade EAD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O presente artigo caracteriza-se por ser qualitativo, tendo em vista que dados quantitativos não são o foco central deste, mas sim saber como determinada realidade acontece. Entende-se como uma pesquisa descritiva, pois descreve um único objeto de estudo, caracterizando-se também como um estudo de caso já que tem profundidade e detalhamento do objeto, no caso, as ações autônomas e a sua influência no processo de formação da estratégia do curso de Administração Pública EAD da UFSC.

As técnicas de pesquisa para coleta de dados são a leitura de manuais, projeto pedagógico e outros documentos do curso para um maior conhecimento do funcionamento do mesmo, além de verificar possíveis incongruências e as entrevistas com roteiro semiestruturado com o coordenador do curso, um supervisor do curso e um tutor para englobar todos os níveis hierárquicos do curso e ter uma visão completa do mesmo.

Como resultado da pesquisa se encontrou evidências que as ações autônomas permitem modificar a estratégia da organização e tornar a organização mais flexível, pois apresenta informações e acontecimentos do dia-a-dia que muitas vezes fogem do que foi planejado. Os resultados evidenciaram que as ações autônomas influenciam de fato o processo de formação da estratégia, contribuindo através da interação do meio interno e externo e dos feedbacks dos tutores de forma positiva, otimizando a gestão e os processos do curso. Dessa forma, aperfeiçoam o PFE e o dia-a-dia do curso.

Assim, passa-se a apresentar a revisão teórica sobre PFE, ações autônomas e considerações sobre o ensino à distância, metodologia, análise dos resultados, considerações finais e as referências utilizadas para desenvolvimento deste estudo de caso.

2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA

Mintzberg, Ahlstrand, Lampel (2000) entendem a estratégia como um conjunto de atividades que ocorrem simultaneamente e são indivisíveis, sendo essas atividades resultantes de um processo dinâmico e emergente, que ocorre devido às interações entre os indivíduos que exercem influência no cotidiano das organizações. Enquanto Chandler (1962); Ansoff (1965); Steiner (1969) acreditam que a estratégia tem um caráter prescritivo, intencional e racional, ou

seja, a estratégia precisa primeiro ser formulada para que só então seja possível implementá-la. Na concepção de Mintzberg (1973) esse entendimento é limitado, tendo em vista que não considera a estratégia como um processo de aprendizado de padrões, como de fato é, nesse sentido, não considera que o desenvolvimento acontece a partir do comportamento das pessoas, além de não levar em consideração o aprendizado no decorrer do tempo.

Whittington (2003) entende que não se deve procurar o conceito de estratégia nas organizações, mas sim o modo como ela é formulada e exercida, ou seja, compreender a estratégia não significa conceituá-la ou criar definições, e sim entender o processo de interação entre pessoas, ambiente, organização e estratégia.

O processo de formação da estratégia começou a ser estudado nas organizações empresariais a partir da década de 60 (HART, 1992). Tais estudos possuíam como objetivo explicar como ocorria o processo de formação da estratégia através da análise de características sociais, emocionais e cognitivas dos gestores, ou seja, a forma como o gestor age, reage e decide a elaboração da estratégia da organização. Hart (1992) afirma que na literatura referente a formação de estratégia existem duas correntes teóricas: a prescritiva – como as decisões devem ser tomadas -, e a normativa – como as decisões são tomadas -, que surgiram na década de 60 e 80, respectivamente. Nesse sentido, o autor acredita que existem os seguintes três temas que são abordados nessa literatura: racionalidade, visão e participação.

Ainda, segundo o autor, a racionalidade pode ser dividida entre perfeita e imperfeita. A perfeita surgiu na década de 50 e entende que o gestor utiliza a racionalidade para elaborar a estratégia e controlar a sua implementação pelos funcionários (*top-down*) para obter ganhos financeiros, ou seja, as decisões eram vistas como perfeitas. Na década de 60 surgiu a racionalidade imperfeita que abordava uma perspectiva diferente da anterior considerando a capacidade do gestor de processamento de informações do ambiente e julgar as opções limitadas, tendo em vista que as suposições cognitivas e motivacionais limitavam a sua utilização, pois havia uma tendência em escolher a primeira alternativa considerada satisfatória.

No decorrer da década de 80 surgiu o tema da visão que contemplava aspectos da racionalidade imperfeita, mas também estava atenta a capacidade do gestor de ser um líder, motivando, permitindo que os colaboradores participassem da elaboração e implementação da estratégia. Por fim, na década de 90 surgiu o tema da participação, que estava ligada a capacidade do gestor em permitir a autonomia dos colaboradores na elaboração, implementação e controle da estratégia (*bottom-up*).

Mintzberg e Waters (1985) entendem que as estratégias deliberadas são formuladas pelos diretores da empresa no qual são exercidos mecanismos de controle para que seja possível implementá-la sem qualquer tipo de contratempo. Em relação às estratégias emergentes, são impostas pelo meio em que estão inseridos, ou seja, ações do governo, pressões do mercado e afins, assim, a organização é capaz de responder e interagir ao ambiente de maneira flexível e desestruturada, ou seja, uma ideia leva a outra até que seja formado um novo padrão. Mintzberg e Quinn (2001) entendem que o processo de formação da estratégia é realizado através desses dois alicerces: o deliberado e o emergente. Onde os dois formam as extremidades de um *continuum*, no qual as estratégias são criadas no mundo ideal e podem ser visualizadas no mundo real em algum ponto do traçado. Mintzberg (1978) já havia desenvolvido o conceito de estratégia emergente, afirmando que se trata de uma "estratégia não planejada", ou seja, a linha de ação só é percebida como estratégia ao passo que ela vai se desenrolando ou que vai acontecendo.

No entanto, não existe uma dicotomia entre a estratégia emergente e deliberada como afirma Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000, p. 267): “[...] nenhuma estratégia do mundo real pode ser puramente deliberada ou emergente, uma vez que uma impede o aprendizado enquanto a outra impede o controle. Assim, a pergunta passa a ser: que grau de cada uma é adequado, onde e quando?”. Dessa forma, destacam a importância de ambas na construção da estratégia, e na

verificação do grau e forma como a estratégia emergente influencia na deliberada para saber como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia.

Pode-se também adicionar um terceiro alicerce, o processo integrador de formação da estratégia que é caracterizado pela participação de todos os níveis hierárquicos da organização, tornando esse processo mais flexível (ANDERSEN, 2004).

3 AÇÕES AUTÔNOMAS

Para que seja possível o processo de formação da estratégia é necessário levar em consideração a tomada de decisão, tendo em vista que o processo de tomada de decisão influencia em como se entende e executa a estratégia. Nesse sentido, pode-se classificar o processo de tomada de decisão em *top-down*, *bottom-up* e *middle-up-down*.

Andrews (1971) caracterizou, por um lado, como *top-down* o processo com alta centralização das decisões nos gestores do nível estratégico. As informações têm sentido vertical, sempre de cima para baixo, possuindo ênfase na estratégia deliberada. Por outro lado, o processo de tomada de decisão *bottom-up* possibilita que as decisões sejam tomadas através da experiência dos gestores do nível operacional, por meio da estratégia emergente (MINTBERG; WATERS, 1985). Em relação ao processo *middle-up-down* as informações advêm do nível central ou médio da organização, ou seja, quem está inserido nesse nível (intermediário) trata as informações e as articula com o nível operacional e com o nível superior, em uma troca permanente de informações e decisões. Logo, os indivíduos do nível médio conseguem interpretar os fenômenos que estão acontecendo e podem discutir ações para a modificação da estratégia (FLOYD; WOOLDRIDGE, 1992).

Levando em consideração uma perspectiva integradora, Johnson, Melin e Whittington (2003) propõem que a estratégia ocorre a partir do nível micro-organizacional, ou seja, desde onde as atividades ocorrem, onde são geradas as atitudes, as relações e ações, mostrando a importância de se centrar na tarefa como uma unidade de análise, na organização e nas práticas do trabalho. Para tanto, é pertinente o entendimento da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) proposta por Habermas (1987) nesse processo, onde a racionalidade comunicativa é entendida como o condicionamento do sujeito em conversar e agir, onde ao participar dessa interação, fornece uma oportunidade de análise e avaliação do outro (HABERMAS, 1987). Nesse sentido, ele prioriza as ações de natureza comunicativa para compreender o ser humano dentro da sociedade, estudando as ações referentes à intervenção no diálogo entre diversos sujeitos, ou seja, Habermas (1988, p.376-377) entende que a ação comunicativa constitui uma classe de interação “em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos individuais de ação e perseguem, portanto, sem reserva alguma, seus fins de validade e legitimidade”. O agir comunicativo, portanto, ocorre em processos interativos dos quais participam ao menos dois indivíduos que buscam compreender e chegar a um consenso sobre uma situação a fim de coordenar seus planos e ações correspondentes de forma mútua. (HABERMAS, 1989).

Relacionando a TAC com a estratégia, Whittington (1996) afirma que a estratégia é uma prática social importante, pois pode ser considerada como algo que as pessoas fazem ou como uma prática social como as demais, já que é um conceito multidimensional e situacional, voltada para a ação. No entendimento de Gonçalves (1999) as pessoas em um primeiro momento interagem e coordenam suas ações pelo conhecimento que partilham do mundo. Em um segundo momento, as pessoas interagem através das normas sociais já existentes. No terceiro momento, as pessoas revelam algo de suas vivências, intenções, necessidades, temores, transparecendo sua interioridade.

Mintzberg e Quinn (2001) afirmam que o maior desafio do processo de formação da estratégia é visualizar as alterações e as descontinuidades sutis que podem determinar oportunidades. Para que seja possível ficar atento a tais acontecimento é preciso fazer surgir as estratégias

emergentes a partir de pressupostos advindos das interações entre os agentes do processo, pois a estratégia deliberada vem se mostrando limitada já que ignoram as ações vivenciadas pela organização. Sendo assim, Mariotto (2000) afirma que através das ações é possível lidar com a real complexidade da prática gerencial, pois ele reconhece que a definição das metas é, geralmente, de forma simultânea e inseparável das ações, mostrando como as decisões tomadas pelos gestores, de certa forma isoladas, podem se configurar como um todo.

Andersen (2000) conceituou tais ações como ações autônomas que são promovidas e nutridas pelos gerentes de nível médio ou baixo que, posteriormente, se tornam ou moldam a estratégia da organização. Decisões de investimento, desenvolvimento de produtos, seleção de projetos, vendas, alocação de recursos, e entrada em novos mercados influenciam o desenvolvimento da estratégia da organização. Tais ações não são intencionais, mas determinam opções estratégicas futuras para a organização podendo, portanto, surgir estratégias importantes sem a consciência dos altos gestores.

O mesmo autor realizou uma pesquisa, a qual estudou a dicotomia existente entre o planejamento estratégico e as ações autônomas de gestão, relacionando as mesmas com o desempenho das instituições, ou seja, buscou estudar a relação entre esse processo deliberado e o emergente, respectivamente. Nesse estudo constatou que o planejamento estratégico e as ações autônomas são elementos que se complementam no que tange a formação da estratégia, facilitando o aprendizado e a adaptação de toda a organização. Ambos os processos não são mutuamente exclusivos e muitas vezes são elementos complementares. Foi constatado que utilizar apenas o planejamento estratégico é menos eficaz do que a utilização do mesmo em conjunto com mecanismos de coordenação de ações autônomas emergentes para que sejam incorporadas no planejamento. Logo, ele afirma que optando pelas duas abordagens simultaneamente é possível obter um desempenho significativamente superior às organizações que utilizam apenas uma delas.

4 CURSO DE AP NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Uma instituição de ensino superior (IES) pode ser entendida como “um organismo social vivo, cujo desempenho se constitui num processo dinâmico e complexo, dependendo de múltiplos fatores sócio-político-culturais, em interação com seus elementos estruturais e conjunturais” (LUCK, 1996, p.155). Santos (2001), por sua vez, afirma que as Instituições de Ensino Superior, enfocadas quanto à natureza jurídica das mantenedoras, podem ser classificadas em duas categorias: públicas e privadas. Já para Brasil (2005), as instituições de educação superior podem ser divididas, de acordo com a organização acadêmica, em:

- a) universidades;
- b) universidades especializadas;
- c) centros universitários específicos;
- d) faculdades integradas;
- e) faculdades;
- f) institutos superiores ou escolas superiores;
- g) centros de educação tecnológica.

Com relação à universidade, Meyer Junior (2004) entende que a mesma possui como função o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino é a função mais praticada e divulgada, sendo a transmissão do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. A pesquisa é a produção do conhecimento e a extensão é a função de socializar o conhecimento, produzido ou repassado pela universidade, colocando a instituição a serviço da sociedade.

Atualmente, muitas universidades públicas vêm investindo no sistema de ensino à distância (EAD), como forma de abranger um número maior de estudantes, como afirma Nunes (1994). De acordo com o autor, o EAD constitui-se como um recurso essencial no atendimento de grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso tudo foi facilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação, que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem à distância. Corroborando com esse pensamento, Finger (1997, p.14) ressalta: “pelo fato de a educação superior pública sempre ter sido oferecida em número muito menor de que de candidatos, assegurou, nesses anos todos, há confortável segurança de que, independentemente da qualidade do produto ou dos serviços, sempre haveria interessados”.

Para Chaves (1999), ensino a distância, fundamentalmente, é o ensino que ocorre quando quem ensina e quem aprende estão separados por tempo ou distância, sendo esta última a mais enfatizada. O EAD possibilita cursos para diversos níveis de escolaridade e também está presente na educação não formal - como cursos de atualização e treinamentos -, em temas com caráter inclusivo.

O EAD possui características específicas, que de acordo com Aretio (1994), são: a separação professor-aluno; utilização de meios técnicos; organização de apoio tutorial; aprendizagem independente e flexível; comunicação bidirecional (através de feedbacks); enfoque tecnológico e comunicação massiva. Para Preti (1996, p.45), o sistema EAD deve ser composto por “concepção e produção de materiais didáticos, distribuição dos mesmos, direção de comunicação, condução do processo de aprendizagem e de avaliação, centros ou unidades de apoio”. Nonato e Pinto (2013) entendem que o EAD tem enorme importância nos cursos, pois através dessa modalidade é possível atender um grande número de alunos, sem prejudicar a qualidade do ensino. No entanto, salientam que essa modalidade exige um maior comprometimento do aluno exigindo muito mais disciplina e vontade de aprender do que a modalidade presencial, o aluno deve exercer sua autonomia, possibilitando uma maior efetividade no aprendizado.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) começou a atuar na modalidade a distância em 1995, ao idealizar um programa de formação para a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Administração Pública da UFSC (2009), em 2005 foi criada a Secretaria de Educação a Distância - com a finalidade de oferecer suporte à modalidade. A UFSC é uma das instituições integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), projeto criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, com o intuito de ampliar a oferta de cursos de graduação em instituições públicas.

Em 2009, iniciou-se o curso de Administração Pública em EAD, com o objetivo de suprir a demanda por pessoas capacitadas na área de Gestão Pública em organizações governamentais. As diretrizes consideradas na proposta metodológica para formação do curso de Administração Pública EAD da UFSC, segundo o projeto pedagógico (2009, p.14) são:

- I. Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma que contemplem e integrem os tipos de saberes, hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas e fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável;
- II. Promover permanentemente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e da criatividade;
- III. Selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos estudantes, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional;

- IV. Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários;
- V. Nortear as atividades avaliativas de aprendizagem, segundo uma concepção que resgate e revalorize a avaliação enquanto informação e tomada de consciência de problemas e dificuldades, com o objetivo de resolvê-los.
- VI. Em síntese, as diretrizes do curso devem oportunizar formação que privilegie competências profissionais, sociais e políticas, baseadas nos aspectos técnico-científico, ético-humanístico e político-social.

As IES possuem características peculiares, portanto, possuem uma estrutura diferenciada, como a organização dos profissionais, utilização da tecnologia, definição de metas e tomada de decisão. Assim sendo, é preciso preocupar-se além da formulação da melhor estratégia através de ferramentas comumente utilizadas ou adaptadas em setores genéricos.

Nesse sentido, percebe-se que as ações autônomas fazem parte da estratégia emergente, que exerce influência na estratégia deliberada das organizações, podendo alterá-la. Logo, em um tipo de organização – instituição de ensino pública – que possui estratégias bem diferentes de instituições privadas pode fornecer informações diferentes a respeito de como ocorre essa influência.

5 METODOLOGIA

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, já que nas ciências sociais, há uma preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado, procurando entender, portanto, os significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e afins (MARCONI; LAKATOS, 2007). Mesmo que a pesquisa qualitativa esteja fortemente ligada a aspectos subjetivos, é preciso considerar as questões de validade e confiabilidade para que o estudo seja considerado legítimo. A validade, portanto, diz respeito a estabelecer medidas operacionais, como por exemplo, a utilização de múltiplas fontes de evidências e a possibilidade de generalização analítica. Enquanto a confiabilidade seria o imperativo de se documentar os procedimentos adotados ao longo do estudo (protocolo). Para ampliar a confiabilidade do estudo, é realizada a padronização das anotações de campo, verificando-se a segurança dos dados e os procedimentos (YIN, 2005).

A pesquisa também se caracteriza por uma pesquisa descritiva, pois descreve o objeto de estudo – no caso o curso de Administração Pública modalidade à distância da UFSC -, tais quais seus dados e características, procurando apresentá-los com a maior exatidão possível, envolvendo sua configuração, estrutura, atividades, mudanças e relacionamentos com outros fenômenos, procurando ilustrar a complexidade da situação e os aspectos envolvidos (GODOI; BANDEIRA DE MELO; SILVA, 2006). Em relação aos meios de investigação essa pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso, pois foca na compreensão dentro de um cenário individual, podendo empregar níveis múltiplos de análise dentro do estudo, combinando técnicas de coletas de dados (YIN, 2005).

No que tange a seleção do caso, o estudo foi realizado na Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Administração Pública modalidade à distância. A seleção do caso foi de caráter intencional pela participação dos pesquisadores na instituição, propiciando um maior conhecimento por parte dos pesquisadores a respeito das peculiaridades da mesma.

A principal técnica de coleta de dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado. As entrevistas foram desenvolvidas com o coordenador do curso, um supervisor e um tutor. Optou-se por esses três cargos, pois cada um representa uma parte da hierarquia da instituição. Sendo assim, é possível ter uma compreensão de todos os pontos de vista a respeito do problema de pesquisa. Utilizou-se também uma pesquisa de documentos e manuais do curso que puderam trazer um maior entendimento da estrutura do curso e dos processos.

As principais questões norteadoras das entrevistas foram: Como ocorre o processo de formação da estratégia no curso? Como os supervisores e tutores participam do processo de formação da estratégia? Que tipo de acontecimento/atitude/constatação ocorreu que possa ilustrar a dinâmica da estratégia do curso? Como esse acontecimento/episódio modificou algum processo/atividade (etc) da organização? De que forma ocorre o processo de tomada de decisão no curso? Com respeito às normas, atividades, NDE (escolha dos integrantes)? Quem participa e como? (Reuniões/atas, encontros...)

Como técnica de análise dos dados o conteúdo das entrevistas e a pesquisa documental foram estudadas com base na análise narrativa, entendida por Godói, Bandeira-de-Mello e Silva (2006) como uma forma de capturar a complexidade e a inter-relação entre os fenômenos, onde é apresentado a sequência dos acontecimentos relacionados em um contexto de tempo e assunto. Além da análise narrativa foi utilizado o modelo de correspondência de padrão (*pattern-matching*) que segundo Trochim (1989) é um modelo que liga dois padrões, sendo um teórico e o outro observado ou operacional (vindo da triangulação dos dados da pesquisa empírica). Yin (2005) corrobora esta técnica, apontando que é uma abordagem em que diversas partes da informação de um mesmo caso podem ser relacionados com proposições teóricas.

Para tornar a fase da análise mais simplificada, adotaram-se as categorias de análise (CA), de acordo com Kerlinger (1979). Buscou-se relacionar a questão de pesquisa (Q), a proposição teórica (P), as categorias de análise (CA) e os respectivos conceitos, para verificar se os dados se encaixam com a proposição formulada teoricamente (Quadro 1). Para então verificar o que de fato ocorre no curso e como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia na visão de cada cargo e a partir do que está documentado.

Quadro 1 – Constructo da pesquisa

Questão de pesquisa	Proposição	CA
Como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia do curso de AP EAD/UFSC?	As ações autônomas influenciam o PFE a partir da interação com o meio interno e externo, caracterizando a estratégia emergente	<p><i>Estratégia Deliberada</i> - formulada pelos diretores da organização na qual são exercidos mecanismos de controle (MINTZBERG; WATERS, 1985).</p> <p>CA1: Processo de Formação da Estratégia <i>Estratégia Emergente</i> - linha de ação que só é percebida como estratégica pela organização à medida que ela vai acontecendo ou até mesmo depois que já aconteceu (MINTZBERG, 1978).</p> <p><i>Estratégia Integradora</i> - participação de todos os níveis hierárquicos da organização na tomada de decisão (ANDERSEN, 2004).</p> <p>CA2: Ações Autônomas: ações promovidas e nutridas pelos gerentes de nível médio no cotidiano, as quais acontecem de forma independente e que, posteriormente, moldam a estratégia (ANDERSEN, 2000)</p>

Fonte: elaboração própria

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados da coleta de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas foram tratados conjuntamente por meio de utilização da análise narrativa de Godói, Bandeira-de-Mello e Silva (2006) e da técnica *pattern-matching*, de Trochim (1989). Nesse sentido, para essa etapa utilizaram-se as categorias de análise, segundo Kerlinger (1979), a qual passa-se a apresentar.

6.1 CA1: PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA

A respeito dos resultados encontrados por meio da análise dos dados, percebeu-se que o processo de formação da estratégia, no que tange a estratégia deliberada (MINTZBERG;

WATERS, 1985), foi identificado nas deliberações recebidas do MEC, o plano pedagógico já vem com suas diretrizes fixadas pelo MEC, pois é um programa nacional; entretanto, o coordenador possui autonomia para tomar decisões e realizar modificações desde que não vão contra as diretrizes já estabelecidas. A criação do cargo de supervisor é um exemplo, no qual ocorreu apenas nessa instituição, pois se verificou a necessidade de um suporte entre os tutores e a coordenação.

A estratégia deliberada ocorre pelo próprio coordenador, no Núcleo Docente Estruturante (NDE), no colegiado do curso e pelo MEC no que se refere às diretrizes já estabelecidas, tendo em vista que elas são à base da estratégia do curso. A coordenação informa as estratégias e diretrizes para os supervisores, estabelecendo o plano de ação do nível tático, que por sua vez estabelecem o plano de ação do nível operacional.

O NDE é um fórum de discussão para alterações do curso, todavia, os professores tornam-se passivos nas reuniões, pois não participam efetivamente no cotidiano da organização, logo, os tópicos e propostas são iniciados pelo coordenador. Como exemplo, o NDE pode regulamentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as disciplinas, o conteúdo de algumas disciplinas e alguns pontos do processo pedagógico. O Colegiado, por sua vez, tem uma esfera mais ampla e ambos são institucionalizados. Certas questões devem ser obrigatoriamente discutidas e decididas nelas, porém, de modo geral, o coordenador toma as decisões sozinho ou com o auxílio do grupo consultivo, levando em consideração o tempo para a tomada de decisão. Vale ressaltar que quem responde pelas decisões e, portanto, deve homologá-las é o coordenador do curso.

No que tange a estratégia emergente o grupo consultivo – grupo informal para discussão, do qual fazem parte a coordenação e os supervisores – se reúnem semanalmente, em reuniões informais, para contextualizar o andamento do curso e para eventuais soluções de problemas encontrados pelo nível tático ou operacional. Em determinados processos pode possuir um caráter integrador, pois assume um papel deliberado em certos momentos, apesar de a emergência ser mais característica. O coordenador do curso evidencia a frequência dessas reuniões: “[...] nós temos uma reunião toda semana, toda segunda-feira. A gente se reúne, e traz algumas ideias... às vezes os problemas surgem, e a partir daí a gente sai atrás da solução”.

Além dessas reuniões os supervisores realizam encontros com os tutores, nas quais eles participam opinando sobre o assunto. Caso seja necessário pode ocorrer de forma esporádica uma reunião com os três níveis hierárquicos que via de regra é de caráter informal e motivacional. Nesse sentido, é visível uma estratégia integradora, pois o curso possui uma conexão da estratégia deliberada e emergente, como o coordenador evidencia:

As ações do curso, algumas sou eu e outras eu tenho um colegiado. É eu, a Joana – que é subcoordenadora -, mais a Cida e o Roberto, que são os supervisores. Algumas decisões nós tomamos em conjunto, assim, mas sempre, por se tratar de serviço público, eu é que tenho que homologar essa decisão, porque como eles não são servidores e a Joana é subcoordenadora, sempre tem que passar por mim. Mas às vezes eu escuto eles porque eles podem ter informações e experiência que pode ajudar.

Ainda, sobre a estratégia integradora é possível observá-la na seguinte afirmação do coordenador, observando a abrangência da estratégia tanto de forma deliberada quanto emergente na tomada de decisões:

Existem quatro possibilidades de tomada de decisão: a individual são as situações que eu posso decidir sem passar por colegiado nem NDE. Eu tenho um grupo que é o grupo consultivo, dentro do curso, que nós criamos, que é eu como presidente, a Joana como subcoordenadora, o Roberto do PNAP1, e a Cida que é supervisora do PNAP2 e 3. Nós temos uma espécie de colegiado (informal), a gente se reúne toda segunda-feira para discutir situações do dia a dia e muitas vezes para sugerir alguma ideia; são

atividades administrativas e operacionais e que vão encontrar solução para algum problema. E tem o NDE e o colegiado, que é uma esfera institucionalizada (formal), faz parte da universidade, a constituição do NDE faz parte da Universidade, assim como o colegiado e tem situações onde a legislação determina que eu sou obrigado a passar pelo NDE e colegiado, então tem situações que eu posso decidir sozinho. Tem situações onde eu vou utilizar a Joana, o pessoal do meu grupo, e tem situações onde eu tenho que passar pelo NDE e colegiado, não tem outra maneira de fazer as coisas sem passar por ali, porque eu tenho que observar a lei, sou servidor público.

6.2 CA2: AÇÕES AUTÔNOMAS

Em se tratando de ações autônomas, considerando o conceito de Andersen (2000), pode-se verificar algumas situações. Um dessas foi quando os tutores verificaram que a atividade de videoconferência – atividade onde os alunos se dirigiam até o polo e interagem com o professor ao vivo – estava falho, pois os alunos faltavam constantemente, os professores esqueciam-se de se deslocar até as salas de filmagem ou ninguém sabia o que falar. Após essa constatação os tutores encaminharam para a supervisão, que buscou mecanismos para incentivar os alunos a se fazerem presentes, após diversas tentativas sem sucesso, informaram a coordenação por meio de uma reunião e concluíram que essa estratégia de interação entre professor e aluno não estava sendo eficiente, portanto, precisaram modificá-la. Como nova estratégia passou-se a utilizar a metodologia de que caso algum aluno tenha dúvida, o mesmo deve enviar um e-mail, e como resposta o professor grava um vídeo e encaminha para todos os alunos para que eles tenham acesso a esse questionamento.

Outro fato identificado foi um problema recorrente na matrícula da disciplina “Seminário Temático” da quinta fase, no qual o aluno deveria optar entre uma das três linhas que desejava, ou seja, em uma das três disciplinas, porém, o sistema de matrícula obrigava o aluno a se matricular nas três disciplinas, tendo em vista que a matrícula das disciplinas obrigatórias não é facultativa. Para realizar a matrícula o aluno precisava se inscrever nas três disciplinas e indicar ao tutor qual das três ele desejava cursar para que eles pudessem entrar no sistema e excluir as outras duas manualmente. Para resolver essa questão a supervisão sugeriu, e foi acatada pela coordenação, que fosse criado apenas uma disciplina genérica e o aluno informaria ao tutor qual linha ele desejava cursar.

Esse problema mostra, por um lado, que mesmo com a ideia correta de implementação nem sempre a tecnologia nos fornece os meios ideais. Por outro lado, essa ação coincide com o que foi visto na teoria sobre as ações de natureza comunicativa para compreender o ser humano dentro da sociedade, as ações referentes à intervenção no diálogo entre diversos sujeitos, propostas por Habermas (1988, p.376-377) quando se refere a ação comunicativa como uma classe de interação “em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos individuais de ação e perseguem, portanto, sem reserva alguma, seus fins de validade e legitimidade” o que pode levar a modificação de processos estabelecidos.

Além dos fatos anteriormente citados, ocorreu também a constatação de plágios por parte dos tutores, após o grande número de casos, ficou entendido que era necessária uma reunião para mudar a estratégia do curso em relação a esses casos. Sendo assim, foi realizado um encontro com toda a coordenação, supervisão e tutoria para implementar uma linha de ação uniforme. Nessa oportunidade, os tutores participaram ativamente do processo de formação da estratégia, pois tanto a supervisão quanto a coordenação não possuem esse contato e conhecimento dos detalhes dos tipos de casos que ocorrem e da peculiaridade de cada turma e polo. Nesse encontro, entendeu-se que os alunos deveriam enviar juntamente com o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) uma declaração acusando que ele não fez uso de plágio e isentando o orientador e o curso de qualquer responsabilidade referente a essa prática. Além disso, implementaram avisos sobre a repetência do aluno e possibilidade de um processo administrativo.

6.3 RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quando investigado sobre a participação dos níveis tático e operacional no processo de formação da estratégia, se identificou que o coordenador e o supervisor acreditam que ambos os níveis participavam, menos o operacional, apesar de eles fornecerem *feedbacks* e apresentarem situações que ocorrem no dia a dia. Curiosamente, o entrevistado do nível operacional tem maior ciência da sua participação no processo, afirmando fazer parte do mesmo, não de maneira formal, mas com as ações diárias, do próprio cotidiano, que requerem ações rápidas que modificam o processo; o mesmo acredita que todos os processos estão se modificando periodicamente, como relata a tutora:

Na minha opinião, isso acontece a todo momento. Desde o fato de o nosso projeto ser um projeto modelo, em que todos os processos estão modificando periodicamente. Por exemplo, a formação de equipes para seminários, nos polos existe um tutor presencial. Nessa fase não foi requisitado que o tutor presencial interagisse com os alunos para formar grupos, os alunos não conseguiram formar grupos, é uma coisa simples. O tutor a distância passa nesse momento a fazer o papel do tutor presencial e dividir os grupos com os alunos, só que isso gera uma certa dificuldade, um certo conflito. É uma coisa simples, mas todos os nossos processos são modificados a cada semana, as situações são bem diferentes, pelo fato de ser a distância, cada um tem um perfil, cada posição que você toma...

No que tange ao processo de tomada de decisão no curso, cada colaborador tem autonomia no que se refere as suas atribuições. Em se tratando dos supervisores costumam dar ciência para a coordenação a respeito de ações tomadas, suas atribuições são referentes a criação do calendário, cronograma dos tutores, gerenciamento de faltas, escala dos *chats* e suporte para os tutores no que se refere a dúvidas. Qualquer decisão estratégica quem toma é o coordenador, apesar de que em diversas situações os supervisores propõem ações que ele (coordenador) acata, tendo em vista a sua percepção de que pelo fato dos supervisores e os tutores estarem em maior contato com os alunos e com o operacional, eles possuem maior embasamento e conhecimento tácito sobre determinados assuntos. Além disso, o coordenador nunca interfere nas decisões de atribuição desses cargos, todavia, está sempre cobrando resultados.

A respeito dos tutores, eles possuem total autonomia no que se refere a sua interação com os alunos e participam do processo de formação da estratégia (deliberadamente) por meio de reuniões convocadas (formalmente) com os supervisores que acabam repassando as situações para as reuniões com a coordenação. Como mencionado pelos supervisores:

Eles têm autonomia no que se refere a tratar com o aluno, no convívio, e nos comunicam. Agora, em termos do plano pedagógico, do plano estratégico do curso, eles não têm nenhuma autonomia. Só no operacional. Mas, logicamente, são eles os fornecedores dos retornos, dos *feedbacks*, e também opinam quando tem reunião, para que se faça o melhor plano, lembrando datas de cronogramas, viabilidade de fazer isso e aquilo, no dia a dia negociando as ações...

Os tutores participam ativamente caracterizando a, principalmente, a estratégia emergente, como linha de ação que só é percebida como estratégica pela organização à medida que ela vai acontecendo ou até mesmo depois que já aconteceu (MINTZBERG, 1978), o que foi evidenciado nas atividades de contato direto com os alunos, fornecendo informações para futuras modificações e influências no processo de formação da estratégia. Em caso de alguma situação atípica entram em contato com o professor da disciplina ou com o supervisor, sendo que todos os tutores recebem a questão da dúvida e a (s) resposta (s) por meio eletrônico, compartilhando a informação, para conhecimento de todos do (novo ou não) procedimento adotado.

6.4 ANÁLISE DA QUESTÃO DE PESQUISA E PROPOSIÇÃO

As situações anteriormente identificadas e citadas mostraram-se como influentes e até mesmo modificaram a estratégia da organização, como foi evidenciado. Os entrevistados entenderam que essas ações diminuíram o desgaste deles com o passar do tempo, situações que foram identificadas e que foram incorporadas ao processo resultando em: menos problemas, evitando conflitos, perda de tempo e ganho de maior eficiência. Como afirma o coordenador:

Gerou menos incomodo, menos desgaste. Na administração pública, as coisas empacam muito na observância da legislação, não é que empacam, nós temos que observar muito a legislação, e aí, na medida em que a gente encontra uma falha, alguma coisa que pode ser melhorada, com certeza a gente procura, de alguma forma, evitar problemas que possam acontecer na relação entre a instituição, a coordenação e os alunos. Não dá pra dizer que é questão só de tempo, mas principalmente de evitar realmente conflitos entre a instituição e o aluno.

Otimizou os processos e a relação interna entre os colaboradores, além de otimizar o contato do tutor com o aluno e do aluno com o tutor, melhorando a rotina. Sobre o tempo de resposta da coordenação para os supervisores é feita de forma rápida pela mesma, pois a coordenação entende que quem está na linha de frente (os tutores e supervisores) possui maior compreensão da realidade em que está inserida, logo, tem maior conhecimento para tomada de decisão quanto a essa realidade. Além de buscar sempre se antecipar a situações futuras e buscar sempre a inovação. Como o supervisor afirma:

Então tudo que a gente verifica que não está correndo bem em termos de ação dos nossos tutores, aí nós realmente temos condição de conversar com a coordenação e, graças a Deus, no nosso caso, foi feito assim e vai continuar, a gente muda mesmo, temos um apoio bem forte da coordenação, o que é bem bom para se trabalhar. É rápida a resposta, e a coordenação considera bastante que nós estamos na linha de frente, e que sabemos determinadas coisas melhor do que o que está escrito ali, do que está pré-determinado.

Assim, considerando a questão de pesquisa: Como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia do curso de AP EAD/UFSC? E a proposição: As ações autônomas influenciam o PFE a partir da interação com o meio interno e externo, caracterizando a estratégia emergente; percebe-se que, efetivamente, as ações autônomas fazem parte da estratégia emergente, a qual exerce influência na estratégia deliberada das organizações, podendo alterá-la.

Considerando o tipo de organização – instituição de ensino pública – que possui estratégias diferentes de instituições privadas, entende-se que as ações autônomas são mais limitadas, devido ao “engessamento” ou burocratização dos processos, com o “agravante” de o curso analisado ser EAD, o qual requer maior nível, ainda, de “amarras” pois todos os procedimentos devem ficar devidamente registrados, nada pode ser feito sem que se “emita um parecer ou faça o devido registro”.

Portanto, de acordo com as evidências apresentadas nas categorias de análise, entende-se que a questão de pesquisa foi respondida com a proposição sendo corroborada com os dados empíricos, apontando como ocorrem as ações autônomas influenciando o processo de formação da estratégia do curso de AP EAD/UFSC, ou seja, ações da emergência estratégica modificando a estratégia deliberada o que leva a um processo integrador de formação da estratégia.

A partir do feedback dos tutores (a partir das interações com os professores e alunos) pode-se evidenciar que o curso possui o processo de formação da estratégia de forma integradora, conforme os estudos de Andersen (2004), e que as ações autônomas, sejam dos tutores ou dos

supervisores influenciam diversas vezes esse processo (caracterizando a emergência estratégica de Mintzberg, 1978) otimizando os mesmos e modificando o dia a dia do curso, segundo o que tinha sido anteriormente previsto na estratégia deliberada (plano pedagógico).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como as ações autônomas influenciam o processo de formação da estratégia no curso de Administração Pública da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi possível perceber que o curso adotou um processo de formação da estratégia integrador, segundo os estudos de Andersen (2004), tendo em vista consistir em uma organização do setor público e mesmo assim possuir uma interação de níveis hierárquicos e entre tutores e alunos.

Nesse sentido, as ações autônomas (Andersen, 2000) se mostraram influentes no processo de formação da estratégia, pois as interações com os alunos, bem como entre os colaboradores do nível médio e operacional conduziram à novas perspectivas e realidade na estratégia da organização.

O gestor (coordenador), frequentemente, toma decisões em conjunto com o grupo consultivo e quando toma alguma decisão sozinho, grande parte das vezes, usa informações advindas do nível operacional e tático. Logo, mesmo tratando-se de uma organização pública e, por consequência, possuir formalismos devido à burocracia inerente do setor, o gestor propicia um ambiente em que todos possam participar e com isso as ações autônomas conseguem dar frutos e aperfeiçoar cada vez mais a estratégia do curso. A autonomia dos cargos mostrou-se forte e trabalha de forma a contribuir para que surjam mais ações autônomas no decorrer dos dias e, consequentemente, otimizando a gestão do curso.

Outro fator interessante encontrado neste estudo foi a constatação de que os níveis estratégico e operacional não identificavam o nível operacional como participante do processo de formação da estratégia, mesmo ele (operacional) contribuindo com diversas ações, ideias e fatos, o que acaba sendo contraditório; provavelmente, isso se deve por acreditarem que a estratégia acontece apenas de forma deliberada, de acordo com os conceitos de Mintzberg; Waters (1985). Enquanto os tutores parecem perceber mais a sua influência nesse processo e acreditam, realmente, fazer parte dele, por meio das informações apresentadas aos seus superiores, mesmo não fazendo parte da estratégia formal ou deliberada.

Assim, as ações autônomas, conforme previsto por Andersen (2000) fazem parte da estratégia emergente, a qual exerce influência na estratégia deliberada da coordenação do curso podendo alterá-la, mesmo nesta Instituição, que é pública e que possui estratégias diferentes de instituições privadas.

As limitações deste estudo se enquadram nos aspectos relacionados ao tempo, o qual não permitiu um estudo mais aprofundado dos processos do curso até esta fase da pesquisa, além disso, o número reduzido de entrevistados pode não ter abrangido toda a realidade do curso. Destaca-se que a realização de um único caso também precisa ser superada.

Como sugestão para novas pesquisas sugere-se dar continuidade à pesquisa, com maior profundidade na coleta de dados sobre o processo, buscando utilizar a técnica de observação, entrevista semiestruturada e fazer uma análise mais consistente nos documentos do curso, entrevistando um maior número de colaboradores o que não foi possível devido à greve pela qual a Universidade atravessou durante todo o período da pesquisa). Outra linha de pesquisa seria fazer um estudo detalhando o processo de ações autônomas, verificando desde o surgimento até as discussões e implementações das mesmas na estratégia organizacional, assim como fazer um estudo comparativo com uma IES privada.

Pode-se apontar, por um lado, como contribuição deste estudo, a compreensão da importância das ações autônomas no processo de formação da estratégia para os gestores do curso, as quais foram destacadas como positivas.

Por outro lado, foi possível verificar a influência das ações autônomas em uma organização pública que, geralmente, é considerada uma organização totalmente voltada para estratégia deliberada (burocrática). Além disso, este estudo contribuiu para um amadurecimento da gestão do curso, que pôde perceber a relevância das ações autônomas e entender melhor o funcionamento do processo de formação da estratégia na gestão do mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Torben Juul. Strategic planning, autonomous actions and corporate performance. **Long Range Planning**, v.33, n. 2, p. 184-200, Vienna, April, 2000.

_____. Integrating the Strategy Formation Process: An International Perspective, **European Management Journal**, 22, 3, p. 263-272. 2004.

ANDREWS, K. R. **The Concept of Corporate Strategy**. Dow-Irwin, Inc., 1971.

ANSOFF, I. **Estratégia empresarial**. McGraw-Hill: São Paulo, 1965.

ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação Superior**. 2005. Organização da educação superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

CHANDLER, A. **Strategy and structure**. MIT Press: Cambridge, 1962.

CHAVES, E. O. C. **Ensino a distância: conceitos básicos**. 1999. Disponível em: <www.feg.unesp.br/~saad/zip/EADConceitosBasicos.htm>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FINGER, Almeri Paulo (Org.); LANZILOTTI, Vivone de Souza; MATOS, Heloisa Maria Leiras; GARGANTINI, Marisa Bueno Mendes; CARVALHO, Humberto Marques de; MAIOCHI, Neusa Fátima. **Gestão de Universidades: novas abordagens**. Curitiba, Champagnat, 1997.

FLOYD, S. W.; WOOLDRIDGE, B. Middle Management Involvement in Strategy and its Association with Strategic Type: A Research Note. **Strategic Management Journal**, n. 13, p. 153-167, 1992.

GODÓI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140, 1999.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HART S. L. **An Integrative Framework for Strategy-Making Processes**. *Academy of Management Review*, v.17, p.327-351, 1992.

JOHNSON, Gerry; MELIN, Leif; WHITTINGTON, Richard. **Micro Strategy and Strategizing: Towards an Activity-Based View**. *Journal of Management Studies*, v.40, n.1, p.3-22, 2003.

KERLINGER, F. N. **Behavioral research: A conceptual approach**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1979.

LUCK, H. **Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino**. In: *Educação: Caminhos e Perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIOTTO, F. L. **Mobilizing emergente strategies**. Relatório nº10/2000. Núcleo de Pesquisas e Publicações. São Paulo: EAESP/FGV, 2000. (Série Relatórios de Pesquisa).

MEYER Jr., V.; MOREIRA, José Luiz. **Extensão universitária: uma análise da experiência do curso de Medicina Veterinária da PUCPR**. *Revista Acadêmica. Ciências Agrárias e Ambientais*, Curitiba, v. 2, n.4, p. 55-61, 2004.

MINTZBERG, H. **Strategic making in three modes**. *California Management Review*, p.44-53. 1973

_____. Patterns in strategy formation. **Management Science**, v.29, n.9, p.934-48, 1978.

_____; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári da estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. PortoAlegre: Bookman, 2000.

_____; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001

_____; WATERS, J. A. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, Jul-Sep, v.6, n.3, p.257-272, 1985.

NONATO, Helena; PINTO, Ernerstina. **Educação a distância – vantagens e desvantagens**, 2013.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. 1994. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEwQFjAA&url=http%3A%2F%2Faldrin.com.br%2Farquivos%2Fesp%2FNocoes_de_Educacao_a_Distancia.doc&ei=klw_UunUH5PO9gTtz4DQBw&usg=AFQjCNFCAinUeAtsHCRgo2ytrN>

BwToFdYQ&sig2=8s4Z1fm65AiemWmvgJtQog&bvm=bv.52434380,d.eWU. Acesso em: 19 jul. 2015.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT. 1996.

SANTOS, Edemir Manoel dos. **Modelo conceitual de sistema de custos por atividades para as universidades: um estudo de na Universidade do Vale do Itajaí**. Dissertação em mestrado em engenharia de produção com ênfase para a gestão – curso de pós-graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001

STEINER, G. **Top management planning**. London: The McMillan Company, 1969.

TROCHIM, W. M. K. **Outcome pattern matching and program theory**. Evaluation and Program Planning. v.12, p.355-366, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Ministério da Educação – MEC**. 2007. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração Pública a distância: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Eliane Moreira Sá de Souza – UFG (Coord.); Neiva de Araújo Marques – UFMT; Oreste Preti – UFMT; Paulo Guedes – UFBA. Florianópolis, 2009.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v.29, n.5, p.731-735, 1996.

_____. **National innovation and transnational variation**. Keynote presentation, European Academy of Management. Bocconi University, Milan (Italy), abr. 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.