

Conflitos interorganizacionais em equipes que atuam com Educação a Distância (EAD)

Aline Pereira Soares (UFSC – alinepsoares@yahoo.com.br)

Marina Keiko Nakayama (UFSC - marina@egc.ufsc.br)

Luis Roque Klering (UFRGS - lrklering@ea.ufrgs.br)

Ricardo Silveira Asambuja (UFSC - silveira@inf.ufsc.br)

Andressa Sasaki Vasques Pacheco (UFSC- andressa.ufsc@gmail.com)

Mauricio Rissi (UFSC - mauriciorissiadm@gmail.com)

Resumo: O artigo apresenta um estudo de caso enfocando a coordenação compartilhada realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina do Projeto Aluno Integrado (PAI), promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período de 2010 e 2011, com o objetivo de fomentar o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas redes públicas de educação básica do Brasil, por meio da EAD. O objetivo do estudo foi de analisar os principais motivadores de conflitos entre as organizações que participaram do projeto, nos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Foram identificados 19 motivadores de conflitos interorganizacionais, sendo que 4 desses são inéditos na literatura; que se minimizados, poderão contribuir para o melhor desenvolvimento de trabalhos em EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância; Motivadores de conflitos; Conflito interorganizacional.

Interorganizational Conflict in Teams that Work with Distance Education

Abstract: The article presents a case study focusing on the shared coordination conducted by the Federal University of Santa Catarina Integrated Student Project (ISP), promoted by the Ministry of Education and Culture (MEC), between 2010 and 2011, with the goal of fostering pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT) in the public basic education in Brazil. The aim of the study was to analyze the key drivers of conflict among organizations participating in the project under the coordination of the UFSC in the states of Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul and Mato Grosso do Sul. We identified nineteen drivers of interorganizational conflicts, four (4) these are unprecedented in the literature, which is minimized, may contribute to the development of better jobs in Distance Education.

Key-words: Distance education; Motivators conflict; Conflict interorganizational

1. INTRODUÇÃO

A ampliação da oferta de cursos de EAD no Brasil promoveu um impacto significativo no panorama nacional de ensino-aprendizagem, “abrindo perspectivas novas de acesso ao conhecimento universal e possibilitando uma interessante maneira de produzir conhecimentos” (SEE/ PROINESP/MEC). Todavia, em função do aumento da oferta de cursos à distância, também passa a ser uma necessidade crescente melhorar as estratégias de Planejamento e de Gestão dos cursos de EAD.

Em março de 2012, o Governo Federal ofertou novas 3.600 (três mil e seiscentas) vagas do Curso Aluno Integrado: Qualificação em Tecnologia Digital, agora para alunos do ensino médio, devidamente matriculados em qualquer escola da rede pública de ensino do Brasil (SEDUC/GO, 2012). Sinaliza, assim, que a versão anterior do Projeto Aluno Integrado (PAI/UFSC), analisado nesta pesquisa, foi considerada efetiva e merecedora de continuidade.

Sendo assim, avaliar por diferentes perspectivas o planejamento e a gestão desse curso confirma-se como tema relevante. E criar estratégias que aperfeiçoem o planejamento e gestão do sistema constitui um desafio atual importante no processo de EAD. Esta pesquisa focaliza o processo de planejamento e gestão do curso a partir da análise de conflitos surgidos no âmbito da equipe gestora da UFSC.

O que acontece no curso PAI/UFSC é reflexo do que acontece na sociedade. As instituições modernas enfrentam ambientes em constantes mutações que provocam alterações profundas no modo como foram, são e serão administradas. As incertezas provocadas pelo processo da Revolução da Informação, a desregulação e os novos modelos gerenciais são o grande desafio que os indivíduos, as organizações e a sociedade precisam enfrentar no cotidiano. O contato com fenômenos tais como a volatilidade das informações e pressões constantes por mudanças vem alterando antigos paradigmas construídos desde a sociedade industrial, e modificam concepções de trabalho, de relações sociais e organizacionais, gerando o sentimento constante de defasagem, ansiedade e conflitos nas instituições. Os modelos utilizados até bem pouco tempo não dão conta de tanta complexidade. Assim, é preciso repensar os paradigmas (Kuhn, 2007).

Dentro desta premissa percebeu-se a necessidade de avaliar os principais motivadores dos conflitos interorganizacionais ocorrentes durante a realização do primeiro curso do Projeto Aluno Integrado, desenvolvido no período de 2010-2011, na parte coordenada pela UFSC, de forma a possibilitar que em futuras edições do projeto seja formada uma rede de conhecimento, tanto locais (escrito e concreto) como virtuais (sensorial e dinâmico), desenvolvendo uma sinergia entre: instituições, gestão, estratégias, aprendizagem, relacionamento, pessoas e conhecimento. E baseados no pressuposto da significativa relação entre essas variáveis, e utilizando-se como base de análise as opiniões dos integrantes das equipes de diferentes dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, elaborou-se a questão da pesquisa: **Quais são os principais motivadores dos conflitos interorganizacionais em Instituições que trabalham com EAD, especificamente na parte do Projeto Aluno Integrado coordenado pela UFSC em 2010-2011?**

Deste modo, neste artigo, o objetivo geral de estudo delimita-se e consiste em identificar os principais motivadores de conflitos entre instituições que trabalham com EAD, com a equipe coordenadora da UFSC, do Projeto Aluno Integrado, edição de 2010-2011. E específicos são: a) analisar as principais dificuldades enfrentadas pela equipe; b) comparar os conflitos identificados na equipe com os expostos na revisão bibliográfica; e c) quais soluções encontradas pelo grupo para minimizar os impactos negativos dos conflitos. Desta forma, foram eleitas como estudo de caso as instituições que participaram do Projeto Aluno Integrado edição 2010-2011, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Causas do Conflito

Não há uma definição única para conflito; percebem-se pontos comuns e algumas diferenças nas conceituações de autores. Em geral, os principais autores que estudaram o temário conflito colocam o conceito (propositalmente) de modo amplo, ou seja, sem limitar a local e sem definir características específicas; com o objetivo de destacar algumas similaridades: a interdependência, a percepção e a alta frequência em que acontece nos relacionamentos (pois quando grupos se relacionam, há grandes chances de o fenômeno acontecer).

Segundo Thomas (1992) e Rondeau (1996, p. 207), existem conflitos entre organizações quando uma parte percebe o “outro como obstáculo à satisfação de suas preocupações, o que provoca nele um sentimento de frustração, que pode levá-lo, posteriormente, a reagir em face da outra parte”.

O conflito surge quando os interesses colidem. A reação natural ao conflito dentro do contexto organizacional é vê-lo como uma força disfuncional que pode ser atribuída como um conjunto lamentável de causas ou circunstâncias. [...]

Todavia, o conflito pode ser considerado como normal, sempre estará presente nas organizações; e pode ser mesmo considerado como construtivo, se as diferenças forem percebidas como constituindo espaços de interlocução e construção mútua (Follett, 1997). O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos e coalizões. Ele pode surgir em estruturas organizacionais, em papéis exercidos, em atitudes e estereótipos organizacionais, ou por causa de disputas diante da escassez de recursos. Pode ser explícito ou encoberto. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que ele assume, a fonte do conflito está em alguma divergência de interesses real ou imaginada. Weiss (1997) menciona que o conflito pode surgir quando em uma equipe há diferentes gerentes, ou seja, diferentes pessoas coordenando o mesmo projeto. A comunicação e o fluxo de informações podem fomentar o conflito, principalmente em situações hierárquicas complexas, com muitos integrantes, assim como em equipes que trabalham à distância.

Algumas causas denominadas “antecessoras do processo de conflito” são identificadas pelos autores. As variáveis denominadas como “superficiais”, tais como: idade, gênero, região de nascença e outras características sociais podem interferir em boa parte dos conflitos (Mohammed, Angel, 2004; Jehn, Northcraft, Neale, 1999; De Dreu, 2003). As variáveis mais “profundas” relacionadas à personalidade, atitudes, percepção e valores também são motivadoras de conflitos. Abaixo, no quadro 1, destacam-se as principais causas do conflito; optou-se por classificar em ordem decrescente (por número de vezes que a variável apareceu nos textos dos autores referenciados).

Quadro 1 – Causas do conflito identificadas na literatura

Fonte: Adaptado de Mohammed, Angel (2004); Jehn, Northcraft, Neale, (1999)

Causa do conflito	Autores	Influências no Relacionamento
Personalidade / Traços pessoais / Habilidades	Xavier e Dias (2003), Mann (1995), Rahin e Banoma (1979), Walton e Dutton (1978), Kahn (1964), Dalton (1959), Thompson (1960), Fustier (1982), Robins (2002), Motta (2002); Handy (1978); Likert e Likert (1980),	- Existência de pessoas com diferença de estilos interpessoais no grupo. - Ausência de habilidades comportamentais diminuindo o potencial integrativo, diferenças de preparação para a questão. - A existência e um aumento de nível educacional; - Diversidade de formação/ experiência dos indivíduos
Estrutura da Tarefa	Xavier e Dias (2003), Jehn (1997; 1995), House (1971), Rahin e Banoma (1979), Walton e Dutton (1978), Dalton (1959), Adler e Towne (1999), Reenberg e Baron (2003), Robins (2002), Umstot (1984); Pfiffner e March e Simon (1981), Nadler (et al 1994).	Grau de rotinização e da complexidade das tarefas e a existência de interdependência assimétrica na sua execução - Recursos limitados
Hierarquia / desenvolvimento profissional	Walton e Dutton (1978), Strauss (1962), Dalton (1959), Argyris (1964), Thompson (1961), Morgan (2006), Handy (1978), Handy (1978), Nadler (et al 1994).	O não reconhecimento e falta de oportunidades de crescimento, a relação de status dentro da organização. Hierarquia organizacional.

Causa do conflito	Autores	Influências no Relacionamento
Comunicação	Fustier (1982), Adler e Towne(1999), Robins (2002),Morgan (2006), Umstot (1984),Motta (2002), Handy (1978);	Ausência de comunicação no tempo e quantidade adequados ou o controle, barreiras existentes. Intensificação da disponibilização da informação Não existe clareza no contrato firmado entre as partes
Divergência de objetivos	Xavier e Dias (2003), Jehn(1997; 1995), Growen (1986),Adler e Towne (1999), Robins(2002), Handy (1978), Pfiffner e Sherwood (1963); March e Simon (1981).	Metas divergentes provocam movimentos contrários nos grupos. Sobreposição de objetivos e existência de objetivos ocultos.
Crítérios de desempenho e recompensas	Walton e Dutton (1978), Kohn(1995), Likert e Likert (1980), Adler e Towne (1999), Fustier (1982), Baron (1986),	Grau de responsabilidade em relação à tarefa, recompensas individualizadas ou diferentes pelas mesmas realizações, inclusive comparadas às outras organizações. Ambigüidade nos critérios de avaliação de desempenho, recompensas.
Atitudes	Xavier e Dias (2003), Rahin eBanoma (1979), Rewick (1975),Mann (1995), Robins (2002)Pfiffner e Sherwood (1963) March e Simon (1981),	Diferenças de atitudes, posturas de resistência à mudança. Baixa auto-estima, percepção da realidade
Motivação	Xavier e Dias (2003), Likert e Likert (1980), Mann(1995), Pfiffner e Sherwood (1963)	As necessidades e expectativas não satisfeitas dos indivíduos
Liderança	Xavier e Dias (2003), Likert e Likert (1980), Mann(1995), Robins (2002), Morgan (2006)	O comportamento do líder, confiança e seu estilo de liderança.
Mudança organizacional	Xavier e Dias (2003),Likert e Likert (1980), Mann(1995), Fustier (1982), Motta (2002)	Mudanças que ocorrem na organização em decorrência de fatores externos ou internos. A velocidade da mudança
Conscientização	Xavier e Dias (2003), Rahin e Banoma(1979), Harris (1999), Greenberg e Baron (2003) , Umstot(1984), Motta (2002)	Pressões do grupo para a decisão dos seus membros. Maior conscientização e participação em movimentos de classe
Tamanho do grupo	Xavier e Dias (2003), Rahin e Banoma (1979), Robins (2002)	Quanto maior o grupo maior potencial de conflito
Ameaças externas	Xavier e Dias (2003), Rahin e Banoma(1979), Harris(1999), Fustier (1982)	Quanto menor ameaças, maior tendência de conflito. A existência de ameaças diminui o conflito, o grupo se une contra a ameaça
O aparecimento de um instigador	Fustier (1982)	Leva o grupo a modificar sua atitude e ponto de vista
Orientação organizacional	Fustier (1982)	Direção da empresa provoca o conflito
Relacionamento	Greenberg e Baron (2003) , Morgan (2006)	Ausência de relacionamentos interpessoais
Estrutura organizacional, regras e regulamentos, poder	Morgan (2007); Handy (1978); Likert e Likert (1980), Bowdith e Buono (1994)	A utilização desses elementos para o controle; proliferação de regras, regulamentos, normas e mitos, aumento da escala de intervenção da alta administração
Recursos	Bowdith e Buono (1994)	Escassez de recursos

Não há um consenso entre os autores sobre causas antecessoras do conflito; no entanto, durante esta pesquisa percebeu-se algumas variáveis que se repetem nas Para os indivíduos trabalharem eficazmente em equipes devem ser capazes de comunicarem claramente suas ideias, ouvirem, e estarem dispostos a discordar. Embora seja difícil, aprender a apreciar as diferenças de cada integrante da equipe reflete a habilidade para gerenciar conflitos.

2.2. Educação a distância

A principal característica da EaD deve-se ao fato de que boa parte da aprendizagem é desenvolvida – e em alguns casos quase exclusivamente – sem que

professores e alunos estejam presentes ao mesmo tempo e no mesmo lugar; flexibilizando o aprendizado e exigindo mais autonomia do estudante (Moore, Kersley, 2012).

Para viabilizar o aprendizado, a EaD se beneficia do desenvolvimento tecnológico, que cada vez mais privilegia a interatividade ao conectar alunos e instrutores. No entanto, de acordo com Simonson (2006), é de extrema importância ter uma Instituição credenciada viabilizando os estudos, recursos e equipe, garantindo qualidade ao ensino; aumentando a credibilidade do método.

Klering (2006) complementa esta perspectiva, apresentando algumas vantagens da EaD, tais como: o grande número de alunos atendidos – ganho de escala; a disponibilização de materiais em formato digital – facilitando a organização e a busca/consulta, o desenvolvimento diferenciado dos materiais de ensino, tais como os de aprendizagem multimídia; e possibilidade de amplo apoio à educação, por não se limitar a poucas horas diárias como no caso do ensino presencial.

Assim, o trabalho na EaD exige uma equipe multidisciplinar, com diferentes competências: docentes especializados nas áreas do curso, coordenadores, técnicos especializados, designer instrucionais, designers gráficos, monitores, revisores e tutores.

Por outro lado, a utilização e implementação de novas tecnologias do conhecimento nas organizações via EaD facilita o processo de comunicação e aprendizagem do conhecimento (Rosini, 2007), mas também pode proporcionar situações que podem favorecer o aparecimento de conflitos.

Moore e Kearley (2012) destacam os principais componentes de um sistema de EaD, formado por: gerenciamento, cultura e filosofia do curso, tecnologia, aprendizado, educação e criação do programa/curso.

Segundo o último levantamento (em 2008) de dados sobre crescimento da EaD, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2008), os dados comprovam que há no Brasil uma permanente expansão do sistema de EaD. Segundo dados do relatório, de 2003 a 2006, o número de cursos de graduação passou de 52 para 349, um aumento de 571%, conforme dados do último Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (INEP /MEC, Educacenso,2008).

O crescimento no ingresso de estudantes nos cursos superiores na modalidade EaD também superou expectativas - passaram de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, uma elevação de 315%. Ainda conforme o último relatório do INEP/MEC, de 2007, existem no Brasil 257 diferentes cursos credenciados, com mais de 970 mil alunos; mostrando grande expansão do ensino nesta modalidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto ao tipo de estudo, caracteriza-se como exploratório, descritivo, documental, bibliográfico, teórico-empírico, estudo de caso. Em relação à abordagem classifica-se como qualitativo.

Nesta pesquisa foram coletadas informações dos integrantes da equipe do Projeto Aluno Integrado, no estados de Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul.

Os dados primários foram coletados junto a coordenadores de curso (que eram da UFSC), coordenadores de tutoria (também da UFSC), coordenadores de pólo (dos estados), supervisores, tutores a distância (da UFSC), tutores presenciais (em cada pólo de ensino). Foram utilizados para a coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, que foram alteradas durante o trabalho de campo, conforme as análises das entrevistas iam

sendo realizadas, de acordo com o perfil dos entrevistados, como recomenda o método da GT, conforme o quadro 2, exposto a seguir:

Quadro 2 - Variáveis em estudo e questões
Fonte: Dados primários

Questão	Variável
1	Como funciona a gestão do curso de administração a distância?
2	Como a equipe de EaD é preparada?;
3	Quais são as dificuldades enfrentadas pela equipe de EaD?;
4	Como é o relacionamento entre a equipe do Pólo e a da UFSC? Já aconteceu algum conflito, exemplifique?;
5	Qual o tipo de desentendimento você percebe na equipe do curso?
6	Quais são os tipos de desacordos ou mal entendidos leves, ou seja, quais são os tipos de conflitos existentes no grupo?
7	Quais são os principais aspectos determinantes (motivadores) que levam ao conflito? “as forças em jogo/interesses”;
8	Como foi realizado o gerenciamento destes problemas/conflitos? Se sim, como?
9	O que é feito para minimizar os conflitos da equipe? Como você acreditaria que desejaria ser feito?;
10	O que aconteceu com o desempenho do grupo?;

Após a coleta de dados, ocorre a seção de tratamento. Para a análise dos dados foi utilizado o software ATLAS.ti, específico para entrevistas qualitativas, desenvolvido especificamente para auxiliar a construção de teorias, permitindo auditorias que verifiquem a validade e confiabilidade dos dados. As estratégias de análise adotadas foram: qualitativa, descritiva e interpretativa, análise do discurso; utilizando-se da metodologia da *Ground Theory* ou Teoria fundamentada, que auxilia na análise dos dados (Strauss e Corbin, 2008).

4. PROJETO ALUNO INTEGRADO

O Projeto Aluno Integrado (PAI) é parte do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado). O programa foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, com o nome de Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). Em 2007, por meio do decreto 6300, passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (UFSC, 2010). Segundo site da UFSC (2010), o objetivo do Proinfo Integrado é promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas redes públicas de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os estudantes e professores para uso das máquinas e tecnologias.

O Aluno Integrado tem como tema central: educação e tecnologia para um mundo melhor. Dentro desse tema, busca explorar diferentes perspectivas em todas as etapas da educação básica. O curso é oferecido para alunos a partir do nono ano, com carga horária de 180 horas (cinco meses), dividido em quatro módulos. Por meio de uma plataforma desenvolvida especialmente para o aprendizado de informática à distância, os jovens aprendem sobre educação à distância, história da informática, *hardware* (equipamentos), manutenção de computadores e sistemas operacionais.

Para esta pesquisa foram entrevistadas 25 (vinte e cinco) pessoas, sendo: Coordenador de curso (dois); Coordenadores Proinfo – Pólos de PR, MS, SC (três); Equipe de acompanhamento e avaliação (dois); Supervisão (dois); Equipe Técnica (dois); Orientador de tutoria (seis) e Tutores (SC, MS, RS)

5. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Ao relacionar o quadro de categorias às teorias expostas anteriormente, onde foram apresentadas as maiores fontes de conflito, percebeu-se que das 19 (dezenove) mais citadas na literatura (anteriormente explicitada – no quadro 1) identificaram-se 14 (quatorze) nas falas dos entrevistados; são elas: Estrutura da Tarefa, Hierarquia / desenvolvimento profissional, Comunicação, Divergência de objetivos, Atitudes, Motivação, Liderança, Mudança organizacional, Conscientização, Tamanho do grupo, Ameaças externas, Sentimento de perda, Relacionamento e Estrutura organizacional. Todas a serem detalhados no decorrer da análise. O quadro 3 a seguir apresenta os principais motivadores do conflito nas equipes

Quadro 3 – Principais motivadores do conflito identificados pelas equipes
Fonte: Dados primários

Categoria	Motivadores de Conflito	Propriedades relacionadas aos motivadores
Conflito	Gestão e Planejamento do Curso	Alocação dos alunos pelas listas; Metodologia (readequação); Organização; Número de aluno por tutor; Número de Tutores por orientador; Formação do tutor; Sobrecarga de funções; Desempenho; Gerenciamento do conflito
	Ambiente Virtual	Dificuldade de alocação dos alunos na inscrição; Falhas do Sistema na geração de relatórios
	Treinamentos	Formação (inadequada) do tutor; Treinamentos/Capacitação incompleta/ Treinamentos presenciais falhos
	Falta de definição clara de papéis	MEC, UFSC, Seduc, Undime, Coordenadores, Tutores UFSC e Tutores presenciais; Reconhecimento da UFSC como gestora; Decisões e informações
	Comunicação	Informações desencontradas; Conversas formalidade/ Informalidade Distância; falta de ferramentas de comunicação: Chat /Gtalk/ MSN; Voip/Telefone; E-mails; Contato fora de horário adequado
	Projeto piloto	Aula presencial; Poucos alunos; Alunos recebiam bolsa
	Infraestrutura	Escolas não estarem abertas; Alunos/professores não sabiam usar software
	Autonomia	UFSC autonomia; Tutor- autonomia para sanar dificuldades; Estado/ Municípios
	Confiança	-Tutores da UFSC trabalham diariamente – facilita troca de conhecimento; - Tutores do PR – trabalham num Núcleo - facilita troca de conhecimento; - Tutores dos estados precisam se conhecer e conhecer seus alunos – melhora no Desempenho; Desconfiança – pouca idade de tutores
	Soluções para o conflito / Sugestões da análise	Encontros presenciais desde o início – maior interação; Definição de papéis; Repasse se solicitações ao MEC

As outras quatro categorias que **não estão** na literatura pesquisada, mas que surgiram a partir da análise dos dados são: a) Ambiente virtual/tecnologia, que esta autora considera um dos maiores motivadores do conflito desse grupo; b) Treinamento; c) Projeto Piloto – diferente do real - e d) Autonomia. A seguir o quadro 3 com a identificação dos motivadores do conflito.

Percebeu-se que as várias subcategorias relacionadas ao conflito eram percalços, dificuldades que acabavam gerando desentendimentos entre as equipes (entre UFSC, estados, MEC e Universidade Federal de Goiás).

Ao escolher a subcategoria **Gestão e Planejamento do Curso** – percebeu-se que os entrevistados/entrevistados mencionavam os vários problemas que surgiram em decorrência de ações dos principais **gestores** do Projeto Aluno Integrado: MEC, UFG e UFSC, ou que eram decisões informadas (e tomadas) por um desses agentes - por isso denominou-se como Gestão e Planejamento do Curso. Dentro da subcategoria **Gestão e**

Planejamento, a alocação/processo de inscrição dos alunos foi o item mencionado por praticamente todos os entrevistados, como o problema inicial. De acordo com os depoimentos percebeu-se que vários fatores (interligados) interferiram num dos maiores conflitos iniciais do curso: a alocação/inscrição dos alunos no sistema, que gerou desentendimentos no contato inicial entre estados, UFSC e MEC.

As menções relacionadas aos problemas ocasionados pelo **ambiente virtual** (E-proinfo) utilizado no Projeto Aluno Integrado também suscitou inúmeros problemas. Esta subcategoria foi mencionada por todos os entrevistados que relataram: problemas de lentidão, dificuldade de inserir alunos no sistema (pouco prático); alteração de links (que apareciam ou sumiam); pouca autonomia para alterar informações do sistema, dentre outros. Ressaltando que eram 15 mil alunos, e uma operação que durava em média 30 minutos para o sistema responder – tornando-se inviável.

O **Treinamento** foi outro item que apareceu, no entanto, com duas opiniões: para um grupo – tutores dos estados o treinamento foi falho e pouco – em especial os que deveriam acontecer presencialmente (apenas 1 – quando a UFSC foi até os estados, exceto em SC que não marcou data alguma e considerou que o encontro deveria ter sido realizado bem no início).

A **falta de definição clara de papéis** também foi um agravante que interferiu na confiança do grupo, gerando problemas de comunicação e resistência. Em vários momentos os entrevistados afirmam que houve uma *“dupla supervisão ocasionada pela indicação, por parte das secretarias dos estados, de supervisores adicionais nos estados que não estavam previstos e sem que houvesse uma clara definição de competências.”* Entrevistado 9.

Em vários momentos das análises, a **falta de comunicação** (informações que mudam, desconstruídas, mal organizadas) foi uma subcategoria recorrente. Segundo os entrevistados, a falta de interação e o fato de não se conhecerem anteriormente (desde o Projeto Piloto) dificultou a troca de conhecimento entre os membros da equipe – em especial os que trabalham em outros estados e também a falta de comunicação que (sem vídeo, chat, etc.) parece aumentar a distância entre os integrantes do grupo (equipe e alunos).

Os problemas iniciais foram tantos, que a comunicação entre a equipe era basicamente para resolver problemas. Assim, o contato inicial para se conhecerem e se aproximarem foi prejudicado. Acrescento também o fato de não terem os **encontros presenciais e a distância** – mantida tanto fisicamente, quanto por contato constante (via email, etc.) – pois o Voip, o site Aluno Integrado e os chats, só foram disponibilizados posteriormente (1 mês depois de o curso ter iniciado).

A **concepção de curso diferente do Projeto Piloto** - na realização deste, foi fornecido bolsa para os estudantes e as escolas selecionadas eram poucas e apresentavam infraestrutura adequada. Do mesmo modo, sem a participação da UFSC, foram gerados para os estados e tutores uma falsa expectativa de autonomia e planejamento diferentes. Outro ponto observado foi que muitas sugestões para a melhoria do Projeto foram propostas no piloto, no entanto, muitas delas não foram adotadas.

Quando o MEC estava na fase de Planejamento do curso e realizou o **Projeto Piloto**, não existia a figura da UFSC, como mencionando anteriormente pelos entrevistados. Assim, foi criada uma expectativa de **autonomia**, de que os estados tratariam direto com o MEC e com a Universidade de Goiás – responsável pelo Proinfo.

Com tantos problemas apresentados, o relacionamento entre a equipe foi prejudicado e a **confiança abalada**, gerando resultados abaixo do esperado. Para os tutores da UFSC que trabalham próximos e possuem contato diário, o relacionamento

foi melhor e a confiança maior. O mesmo acontece para os tutores que trabalham no Paraná, por trabalharem próximos, estarem em maior número e se conhecerem, a confiança entre eles é maior. Por outro lado, a relação da UFSC com os estados foi abalada pela **distância, falta de encontros presenciais** - que dificultaram o relacionamento, falta de definição de papéis, dentre outros problemas supracitados. Todos esses fatores abalaram a confiança entre as equipes.

No caso desta equipe, para alguns o desempenho foi positivo (frente aos inúmeros desafios enfrentados e se comparado com outras instituições), para outros o resultado ficou aquém do esperado; o trecho de entrevistado (número 7) a seguir indica bom desempenho: *“Apesar de todos os problemas tivemos um bom desempenho. E as brigas que tivemos, foi porque a gente queria acertar, fazer sempre o melhor, mas cada um tinha a sua realidade e o seu problema”*. Todavia, outra entrevista (número 3) aponta desempenho fraco: *“O desempenho geral do projeto não foi tão satisfatório como poderia ter sido. Mas é evidente que esse resultado se deve a uma série de fatores que antecedem o próprio projeto. Se pensarmos nos grupos, acredito que o aprendizado daquele grupo evoluiu muito bem, como também se pensarmos no desenvolvimento individual; é certo que todos aprenderam muito com o projeto, mas isso não foi o suficiente para ter um desempenho excelente.”*

5. CONCLUSÕES

A partir dos dados do caso apresentado, pode-se perceber que muitos conflitos aconteceram, em especial no contato inicial das equipes, quando o curso iniciou. Do mesmo modo, pode-se concluir que ao revisar as teorias (a literatura acadêmica) sobre o tema conflito, identificaram-se 19 (dezenove) fatores que estimulam o conflito, percebendo-se também que nenhum deles se refere a algum contexto particular (porte específico de empresa, modalidade de atuação, ramo de atuação etc.).

No entanto, no estudo de caso analisado, identificaram-se outros motivadores de conflito, presentes nas falas dos informantes, novos e não identificados na literatura acadêmica. São quatro, a saber: a) **Ambiente virtual/tecnologia**; – considerada pouco adequada às necessidades do grupo; causando problemas de locação, de dificuldade de gerar dados e relatórios sobre o curso, dentre tantos outros apontados na análise. **A pouca quantidade de treinamento** – pois foi apenas um que aconteceu em Brasília, onde os participantes aprenderam (como se fossem simples usuários) a utilizarem o E-proinfo; b) **Projeto Piloto** – diferente do real. Com a pesquisa pode-se contabilizar 46 tipos diferentes de erros no E-proinfo, apontados em relatório prévio entregue ao MEC. No entanto, ao comparar a lista prévia com a lista final do Relatório do Projeto Piloto, pode-se perceber que boa parte deles não foram alterados e conseqüentemente voltaram a acontecer no curso; c) **Autonomia** – como os papéis de cada grupo (estados e UFSC) não ficaram claros desde o projeto piloto, alguns integrantes dos estados reclamaram da gestão da Universidade e gostariam de ter tido mais autonomia; d) **Infraestrutura** – Escolas não estarem abertas; Alunos/professores não sabiam usar software

Assim, ao serem questionados sobre as possíveis **soluções para o Conflito** / para que os desentendimentos não voltassem a acontecer, os entrevistados foram categóricos ao solicitarem mais encontros presenciais, troca do ambiente virtual (para algo mais fácil, como por exemplo, o *moodle*), acesso a vídeos explicativos, acesso a um canal de comunicação (Voip) aproximador das equipes e de rápido contato, capacitação completa para o professor/ tutor, bem antes de o sistema/o curso começar a funcionar.

No geral, a equipe de EAD enfrentou os conflitos por meio de soluções que surgiram conforme demanda e pelo comprometimento com o trabalho realizado,

ressaltada especificamente nos depoimentos dos tutores. Eles relataram em seus depoimentos que “os tutores que não eram comprometidos acabaram sendo afastados, ou continuaram – mas, em menor número”.

Deste modo, espera-se que a pesquisa contribua para que as Instituições que trabalham com Educação a Distância tenham melhor planejamento de suas ações, especificamente das TIC's – incluindo como fonte de ajustes e aperfeiçoamento as opiniões das equipes que atuam cotidianamente com os alunos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE DREU, Carsten K. W. University of Amsterdam Laurie R. Weingart. Carnegie Mellon University. Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction. **Journal of Applied Psychology by the American Psychological Association, Inc.**, v. 88, n. 4, p. 741–749., 2003.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2008 Coordenação: Fábio Sanchez. -4. ed. -São Paulo : Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/default.asp>. Acesso em 10 dezembro de 2011

JEHN, K.; NORTHCRAFT, G.; NEALE, M. Why differences make a difference: a field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, p. 741-763, 1999.

KLERING, Luis R. **Plataforma de apoio ao ensino NAVi: ambiente interativo de aprendizagem**, 2006. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>>. Acesso em: dezembro de 2011

KUHN, T. A. **Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MOHAMMED, S.; and ANGELL, L. C. Personality heterogeneity in teams: Which differences make a difference for team performance? **Small Group Research**, v. 34, n. 6, p. 651-677, Dec. 2004.

RONDEAU, Alain. A gestão dos conflitos nas organizações. In: CHANLAT, Jean François (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996. (Vol. 3).

THOMAS, K. W. Conflict and conflict management. In: DUNNETTE, M. D. HOUGH, L. M. **Handbook of industrial and organizational psychology**, 2. ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992. (Vol. 3)

ROSINI, Alessandro Marco; **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. Cengage Learning, São Paulo, 2007

SEDUC/GO – Secretaria de Educação do Estado de Goiás – Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3332>. Acessado em: maio de 2012

SEED – SECRETARIA D EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Apresenta Textos sobre diretrizes em EAD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=10554&interna=6> Acesso em : 20 out. 2011.

WEISS, D. H. Four steps for managing team storms. **Getting Results for the hands-on Manager**, v. 42, n. 7, p. 7. 1997.

SIMONSON, Michael. In: BARBERÀ, Elena (coord). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Wadsworth Publishing Company, 3ª Ed, 2012.