

Robson Vander Canarin da Rocha

**A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UFSC E IFSC**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Administração  
Orientador: Professora. Dra. Andressa  
Sasaki Vasques Pacheco

Florianópolis  
2015

Rocha, Robson Vander Canarin da  
A análise do trabalho docente na educação à distância :  
estudo comparativo entre UFSC e IFSC / Robson Vander  
Canarin da Rocha ; orientadora, Andressa Sasaki Vasques  
Pacheco - Florianópolis, SC, 2015.  
176 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em  
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Trabalho docente. 3. Educação à  
distância. I. Pacheco, Andressa Sasaki Vasques . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Administração. III. Título.

**Robson Vander Canarin da Rocha**

**A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UFSC E IFSC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração.

Florianópolis, 26 de março de 2015.

---

Professor Marcus Vinicius Andrade de Lima, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Carla Cristina Dutra Búrigo, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina - PPGAU

---

Prof.<sup>a</sup> Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Raphael Schlickmann, Dr.  
Convidado  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho a minha esposa Michele e meu filho Artur, que sempre estiveram ao meu lado.



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao grande criador do universo, símbolo maior da perfeição, que me deu forças e sabedoria para realizar este grande feito.

À minha esposa Michele e meu filho Artur, símbolos maiores de amor e carinho na minha vida. Aqui faço uma pequena homenagem as principais fontes de inspiração e motivação para a conclusão desta etapa. Trabalhar o dia inteiro, dar a atenção merecida à esposa, brincar com o filho e participar ativamente de seu crescimento e desenvolvimento, sem esquecer-se das tarefas domésticas e todas as preocupações que envolvem administrar uma casa, sempre foram prioridades na minha vida. Portanto sobrava o silêncio da madrugada para escrever algumas linhas, sendo que muitas vezes não soube o que era ter um final de semana livre para descontrair.

A minha família, meus pais e irmãos que me apoiaram e deram forças, entendendo minha ausência nos momentos em que eu precisava de silêncio e tranquilidade;

À minha ilustre professora, Andressa Sasaki Vasques Pacheco, pessoa que teve participação ampla em minha vida acadêmica, aprendi muito com sua experiência tanto na graduação quanto no mestrado, tive a satisfação em tê-la como minha supervisora na realização do estágio docente e orientadora nesta dissertação.

Ela, mesmo diante a bênção da maternidade durante o processo de orientação, e enfrentando todas as limitações de tempo impostas pelos cuidados que um recém-nascido exige de uma mãe, jamais deixou de acompanhar minha pesquisa, ora dando apoio, ora estipulando prazos, mas sempre preocupada com a construção de um bom trabalho. A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Administração da UFSC (PPGA).

Aos professores membros da banca: Alexandre Marino Costa, Carla Cristina Dutra Búrigo, Gabriela Gonçalves Silveira Fiates e Raphael Schlickmann, que enriqueceram este trabalho com suas significativas contribuições.

Ao colega Rodrigo Otávio Botelho, servidor da UFSC e secretário do CPGA, pessoa de fácil acesso, sempre muito atencioso e dedicado.

Aos professores do IFSC e da UFSC que participaram da pesquisa ao concederem as entrevistas, fornecendo informações importantes para os resultados deste trabalho;

Aos meus colegas do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, onde atuei por mais de onze anos e que me apoiaram no início do mestrado.

Aos meus colegas atuais de trabalho, servidores da UFSC onde tenho orgulho de pertencer, que entenderam a importância desta etapa para minha vida pessoal e profissional;

A todos os meus amigos que compreenderam minha ausência nos encontros e bate-papos, presenciais e virtuais.

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para a construção deste conhecimento, ora materializado em forma de dissertação, mas que vai além de um simples amontoado de papéis, são conhecimentos que me acompanharão sempre, onde estiver.

Espero que meu esforço e dedicação sirvam para ampliar os conhecimentos de outras pessoas, e ainda que as informações aqui contidas sejam aproveitadas para o engrandecimento da EAD e dos profissionais que nela atuam.



Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje  
Que veleje nesse infomar  
Que aproveite a vazante da infomaré.

(Gilberto Gil)



## RESUMO

Muitas são as atribuições do profissional docente nos Cursos ofertados a distância, e não raro estes acumulam paralelamente outras funções, contribuindo de diversas maneiras para os resultados obtidos nos Cursos EAD. Este estudo objetiva analisar o trabalho docente no Curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC e da UFSC. Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa que considerou como categorias de análise as seguintes dimensões do trabalho docente na EAD: didática, pedagógica, tecnológica e a administrativa. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, sendo enquadrada como descritiva tendo como estratégia o estudo de caso. Foram realizadas pesquisas documentais, bibliográficas e entrevistas semiestruturadas. Na sequência foi realizada uma análise qualitativa dos dados coletados por meio de análise do discurso. Obteve-se como resultado, uma análise do trabalho docente em cada instituição, considerando as seguintes dimensões: pedagógicas, didáticas, tecnológicas e administrativas. Apresenta também as dificuldades encontradas pelos docentes, seja no gerenciamento de um Curso a distância ou nas atividades de ensino aprendizagem. A pesquisa também apresenta uma descrição dos Cursos de Especialização em Gestão Pública em ambas as instituições e dessa forma pode-se perceber as aproximações e distanciamentos os Cursos selecionados, que apesar de possuírem práticas distintas na condução das suas ações, existem pontos convergentes. Compararam-se os resultados encontrados em cada Curso e destacaram-se os aspectos positivos e aqueles que necessitam de melhorias nas práticas docentes de ambas os Cursos, por fim identificaram-se os fatores que influenciaram na efetividade do trabalho docente na educação à distância.

**Palavras-chave:** Educação à distância, trabalho docente, UFSC, IFSC, UAB/PNAP.



## ABSTRACT

Many are the duties of the teaching profession in the distance courses offered, and often these accumulate alongside other functions, contributing in various ways to the results obtained in the distance education courses. This study aims to analyze the teaching work in the Specialization Course in Public Management from the IFSC and UFSC. To this end developed a survey that considered as categories of analysis the following dimensions of the teaching work in distance education: teaching, educational, technological and administrative. The research had a qualitative approach, being framed as descriptive, having a strategy case study. Documentary, bibliographic and research semi-structured interviews were conducted. Subsequently it carried out a qualitative analysis of the data collected through discourse analysis. Was obtained as a result, an analysis of the teaching work in each institution, considering the following dimensions: pedagogical, didactic, technological and administrative. It also presents the difficulties encountered by teachers, either in managing a course at a distance or in teaching and learning activities. The survey also provides a description of the specialization courses in Public Management in both institutions and thus can realize the similarities and differences selected courses, which even though they possess different practices in the conduct of their actions, there is converging points. They compared the results found in each course and stood out the positive aspects and those that need improvement in teaching practices of both the courses; finally identified the factors that influence the effectiveness of teaching work in distance education.

**Key words:** Distance education, teaching work, UFSC, IFSC, UAB/PNAP.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Dimensões da formação do professor.....	59
Figura 02- Dimensões do Trabalho Docente na EAD.....	64
Figura 03- Dimensões do Trabalho Docente na EAD.....	70
Figura 04 - Organograma da DED/CAPES.....	83
Figura 05 - Objetivos do Curso de Especialização em Gestão Pública – PNAP.....	94
Figura 06 - Módulos do Curso de Especialização em Gestão Pública (EAD).....	96





## LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Resultados da pesquisa sobre o tema Trabalho Docente na Educação a Distância.....	24
Quadro 02- Terminologias da Educação a Distância.....	33
Quadro 03- Fatos históricos da EAD no Brasil.....	35
Quadro 04- As Gerações da EAD e suas tecnologias.....	38
Quadro 05- Definições EAD.....	41
Quadro 06- Legislação da EAD no Brasil.....	45
Quadro 07- Componentes do Sistema EAD.....	49
Quadro 08- Desafios na gestão de Cursos EAD e itens mais relevantes Desdobrados.....	51
Quadro 09- Funções docentes na EAD.....	58
Quadro 10- Funções Docentes segundo a UAB/CAPES.....	60
Quadro 11- Categorias de Análise.....	72
Quadro 12- Método utilizado para alcançar cada objetivo específico..	76
Quadro 13- Características da Pesquisa documental.....	78
Quadro 14- Cursos EAD UFSC 2014.....	90
Quadro 15- Resultados do primeiro Curso de Especialização em Gestão Pública – PNAP.....	98
Quadro 16- Resultados por Categorias de Análise.....	127
Quadro 17 - Práticas que Impactaram na Efetividade do trabalho Docente... ..	134



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional das Instituições Federais  
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância.  
CFA - Conselho federal de Administração  
CIER - Centro Internacional de Estudos Regulares  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DED - Diretoria de Educação a Distância  
DOU – Diário Oficial da União  
EAD - Educação à distância  
EADSIMP – Simpósio de Educação a Distância  
ENAPE - Escola nacional de Administração Pública  
FAP - Fundações de Apoio à Pesquisa  
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz  
GC – Gestão do Conhecimento  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPES Instituições Públicas de Ensino Superior  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
LANTEC - Laboratório de Novas Tecnologias  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NUTE - Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional  
PDI – Plano de desenvolvimento institucional  
PNAP - Programa Nacional de Formação em Administração Pública  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
SEAD - A Secretaria de Educação a Distância (UFSC)  
SEED - Secretaria de Educação a Distância (MEC)  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão  
TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação  
TIC - Tecnologia da informação e comunicação  
TCD - Tecnologias de Comunicação Digital

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	23
1.1 TEMA PROBLEMA .....	23
1.2 OBJETIVOS .....	26
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	26
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	26
1.3 JUSTIFICATIVA.....	26
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	29
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
2.1 GESTÃO.....	31
2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	36
<b>2.2.1 Cronologia da EAD</b> .....	36
<b>2.2.2 As Gerações da EAD</b> .....	41
<b>2.2.3 EAD e sua Concepção Teórica</b> .....	42
<b>2.2.4 Legislação da EAD</b> .....	45
2.3 A GESTÃO NA EAD .....	49
2.4 O TRABALHO DOCENTE NA EAD.....	56
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	67
3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO .....	70
<b>3.1.1 A abordagem Qualitativa</b> .....	70
<b>3.1.2 A Pesquisa Descritiva</b> .....	71
<b>3.1.3 Estudo de Caso</b> .....	72
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	72
<b>3.2.1 Dimensão Didática</b> .....	74
<b>3.2.2 Dimensão Tecnológica</b> .....	75
<b>3.2.3 Dimensão Pedagógica</b> .....	75
<b>3.2.4 Dimensão Administrativa</b> .....	75
3.3 COLETA DE DADOS .....	78
<b>3.3.1 Instrumento de Coleta de Dados</b> .....	78
<b>3.3.2 Universo e sujeitos da Pesquisa</b> .....	79
<b>3.3.3 Métodos utilizados</b> .....	81
3.3.3.1 <i>Pesquisa Bibliográfica</i> .....	82
3.3.3.2 <i>Pesquisa Documental</i> .....	83
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	85
<b>3.4.1 Análise do Discurso</b> .....	85
3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	86
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	89
4.1 O SISTEMA UAB .....	89
4.2 O PROJETO PNAP .....	91
4.3A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA UFSC .....	93
4.4 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO IFSC .....	97

4.5 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO PÚBLICA - PNAP.....	100
<b>4.5.1 O Curso de Especialização em Gestão Pública da UFSC</b> .....	103
<b>4.5.2 O Curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC</b> .....	106
4.6 ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE POR IFES .....	108
<b>4.6.1 Análise do Trabalho Docente na UFSC</b> .....	109
4.6.1.1 Dimensão Didática .....	109
4.6.1.2 Dimensão Tecnológica .....	111
4.6.1.3 Dimensão Pedagógica .....	112
4.6.1.4 Dimensão Administrativa .....	115
<b>4.6.2 Análise do Trabalho Docente no IFSC</b> .....	117
4.6.2.1 Dimensão Didática .....	117
4.6.2.2 Dimensão Tecnológica .....	121
4.6.2.3 Dimensão Pedagógica .....	124
4.6.2.4 Dimensão Administrativa .....	129
4.7 ANÁLISE GERAL DO TRABALHO DOCENTE NA EAD ..	132
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
5.1 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES.....	147
<b>APÊNDICE A –Roteiro de Entrevista</b> .....	167
<b>APÊNDICE B–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	168
<b>APÊNDICE C - Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo</b> .....	169
<b>APÊNDICE D - Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo</b> .....	170
<b>APÊNDICE E - Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo</b> .....	171
<b>APÊNDICE F- Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo</b> .....	172
<b>APÊNDICE G -Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo</b> .....	173
<b>APÊNDICE H- Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo</b> .....	174

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade vive um constante processo de mudanças, muitas destas mudanças são alavancadas pelo desenvolvimento tecnológico. No cenário mundial do mercado de trabalho, exigem-se cada vez mais conhecimentos provenientes de sistemas dinâmicos e conectados. (MELO; MELO e NUNES, 2009).

As novas tecnologias favorecem o processo de mudanças na sociedade contemporânea, onde os meios de comunicação aceleram a transmissão das informações reproduzindo-as em tempo real e numa escala global. Nestes termos surge a sociedade do conhecimento, que de acordo com Masson e Mainardes (2011) é uma ideologia que está pautada na lógica capitalista, mas que pode tornar-se um solo fértil para a emancipação humana.

Tosta (2012) afirma que no mercado de trabalho cada vez mais as pessoas são valorizadas principalmente pelas suas ideias. Na sociedade do conhecimento as mudanças ocorrem com maior velocidade potencializada pelas tecnologias que disponibilizam informação e comunicação em tempo real. O conhecimento começa a dominar o mercado onde antes os recursos materiais eram predominantes.

Neste sentido, pode-se supor que a mão de obra que irá abastecer este novo mercado de trabalho deve possuir conhecimentos e habilidades compatíveis com as tecnologias que estão sendo empregadas. As escolas e Universidades precisam ser fontes de tais conhecimentos e fazer uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem, que de acordo com Salvucci, Lisboa e Mendes, (2012) fomentam um ensino mais democrático.

Os autores citam ainda um paradigma educacional emergente que se desenvolve em conjunto com as transformações dos instrumentos voltados à Tecnologia da Informação, mas que ainda não encontra alinhamento com as políticas adotadas no ensino superior.

### 1.1 TEMA PROBLEMA

Para Vieira et al. (2012), foi a partir do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 que a Educação a Distância (EAD) apresentou um crescimento significativo no cenário nacional, com o advento da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), articulado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em conjunto com (já extinta) Secretaria de Educação a Distância (SEED) (SILVA et al., 2012).

O sistema UAB tem por finalidade a expansão e interiorização de cursos e programas de educação superior no Brasil. A UAB ajudou a desenvolver a modalidade de educação à distância (EAD) por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). (BRASIL, 2015).

A partir deste fato as universidades públicas ampliaram suas atuações no campo da EAD. Considerando que estas instituições foram estruturalmente criadas e definidas para a funcionalidade do ensino presencial e a inclusão da modalidade EAD é um fato recente para muitas, com características próprias, é comum o surgimento de alguns conflitos.

Muitas universidades compartilham o mesmo espaço físico destinado à educação presencial para operar educação à distância, aproveitando toda a estrutura existente, inclusive o corpo docente.

Vieira et al. (2012) afirmam que é preciso ter o cuidado em observar as particularidades de cada modalidade, sobretudo na introdução da modalidade à distância na estrutura presencial de ensino. Desde o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas instituições, até as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras diferentes em ambos os processos.

Sob o ponto de vista pedagógico, a EAD requer do profissional docente a compreensão do processo de ensino e aprendizagem mediada, além de demandar o desenvolvimento de competências e habilidades especiais dos docentes. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual. (REZENDE, 2010)

Mill, Santiago e Viana (2008) apontam alguns dos “riscos trabalhistas” associados aos programas de EAD: “aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o ‘empobrecimento’ da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros” (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 57). O fator tempo é mencionado, pois existe um aumento das atividades a serem desenvolvidas dentro do mesmo período disponível.

Alguns autores questionam a influência das relações trabalhistas sobre a atividade docente realizada na educação à distância. Mill, Santiago e Viana (2008) levantam a questão da precarização do trabalho



docente na EAD, sobretudo no que tange a flexibilidade espaço temporal.

De acordo com Pacheco (2010), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi uma das instituições que ofereceu o curso piloto de Graduação em Administração na modalidade EAD por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) motivado pelo Ministério da Educação (MEC). O referido projeto tinha a finalidade de qualificar os servidores públicos. Atualmente são ofertados diversos cursos nesta modalidade, entre eles o Curso de Especialização em Gestão Pública, objeto de estudo deste trabalho.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é outra Instituição catarinense que firmou parceria com o sistema UAB. De acordo com Ribas e Hermenegildo (2009), no ano de 2006, o IFSC aderiu ao sistema UAB e lançou o edital número 1 em 16 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), realizado pelo MEC, ofertando o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Mais tarde surgiu também o Curso de Especialização em Gestão Pública, que também é objeto de análise desta dissertação.

Ribas e Hermenegildo (2009) citam a falta de políticas claras em EAD por parte da Instituição (IFSC), com isso criou-se um ambiente de conflitos e incerteza.

Ambas as instituições aderiram ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) lançado pelo MEC. O PNAP é uma continuidade do curso piloto de Administração, que além do Curso de Graduação em Administração Pública oferta ainda Cursos de Especialização, entre eles o de Gestão Pública, na modalidade EAD.

Os Cursos de Especialização em questão, ofertados pela UFSC e pelo IFSC, são avaliados estatisticamente pelas instituições, porém estas avaliações não revelam toda a complexidade da atividade docente e do processo educacional da EAD, bem como as relações com os discentes, as interações com as ferramentas tecnológicas, as práticas de gerenciamento dos cursos e o estímulo ao aprendizado autônomo.

Um estudo qualitativo envolvendo estes cursos pode revelar informações importantes sobre trabalho docente na EAD, escondidas pelas generalizações dos números e gráficos, ofuscadas pela valorização dos resultados e metas. Sendo assim, um estudo que contemple a subjetividade do professor pode vir a contribuir para a melhoria do trabalho destes profissionais. Diante deste contexto surge a proposta desta dissertação e o seu problema de pesquisa citado a seguir:

Como ocorre o trabalho docente no Curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC e da UFSC?

Para tanto serão pesquisados os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* de Especialização em Gestão Pública, os quais são ofertados por ambas as instituições (UFSC e IFSC) e alicerçadas pelo Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP.

## 1.2 OBJETIVOS

Neste subcapítulo serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos que foram traçados com a finalidade de orientar este estudo e com intuito de responder ao problema de pesquisa.

Ainda neste tópico encontram-se as justificativas para a confecção deste trabalho, com informações sobre o tema a ser abordado. Por fim é apresentada a estrutura deste trabalho para que o leitor possa ter conhecimento de como este estudo foi organizado.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o trabalho docente no Curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC e da UFSC.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

a) Apresentar os Cursos de Especialização em Gestão Pública à distância na UFSC e no IFSC.

b) Descrever o trabalho docente nas categorias Didática, Tecnológica, Pedagógica e Administrativa nos Cursos de Especialização em Gestão Pública à distância na UFSC e no IFSC;

c) Comparar o resultado das duas instituições;

d) Identificar os fatores que influenciam a efetividade do trabalho do docente na Educação a Distância.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Com intuito de justificar o presente trabalho foi realizado um levantamento das publicações nacionais que tivessem relação com a temática a ser estudada nesta dissertação. Para tanto foram escolhidas as bases de dados da CAPES periódicos, banco de teses e dissertações, e SCIELO como fonte de informações, confrontando os temas trabalho docente e educação à distância. A análise foi concluída no dia 08 de março de 2015 e apresentam aos seguintes resultados, conforme Quadro 01.

Quadro 01 – Resultados da pesquisa sobre o tema Trabalho Docente na Educação a Distância

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
<b>Artigos</b>	15	57,69%
<b>Dissertações</b>	6	23,08%
<b>Teses</b>	5	19,23%
<b>Total</b>	26	100%

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quando inseridas as palavras “trabalho docente” no sistema de busca da Plataforma Scielo, obteve-se 543 resultados, desde o ano de 1991. Porém na pesquisa surgiu o tema trabalho docente em diversas áreas de conhecimento e muitos níveis de educação, incluindo ensino médio e fundamental, que não se aproximavam com o interesse deste estudo.

Percebeu-se a necessidade de utilizar os filtros disponíveis na própria plataforma, selecionando apenas as publicações na área das ciências sociais aplicadas. Diminuiu-se drasticamente o número de publicações para 26, sendo 25 em Português e 01 na língua inglesa, apenas uma publicação na área temática da administração pública.

Alterando as palavras chaves da busca para “Educação a Distância”, encontrou-se 27 publicações no Brasil, destas 26 em português, duas possuem versões em inglês e uma em espanhol, com publicações desde o ano 2000.

Entretanto ao juntar os dois temas “trabalho Docente e Educação a Distância” encontraram-se apenas 10 (dez) publicações, sendo 08 nacionais, uma Chilena e uma Venezuelana. Destas nenhuma contemplou a área das Ciências Sociais Aplicadas, sendo 08 publicações da área de Ciências Humanas e 02 da Ciência da Saúde.

Quando realizada a busca com os mesmos parâmetros na Plataforma da CAPES, encontraram-se resultados mais significativos. Foram encontrados 226 artigos, 62 dissertações, 06 recursos textuais e 01 livro. Filtrando pelo idioma reduziu-se para 105 resultados, sendo 63 artigos, 16 Teses e 19 dissertações, permanecendo 06 recursos textuais e 01 livro.

Realizando uma leitura dos resumos das teses e dissertações e, selecionando aqueles trabalhos que mais se aproximam do tema desta dissertação, os resultados foram os seguintes:

Dentre as teses apenas 05 possuem temáticas que realmente envolvem trabalho docente na Educação à Distância, e dentre as dissertações apenas 06 podem ser consideradas dentro desta temática.

As teses e dissertações refutadas em sua maioria apresentam os temas isoladamente, ou seja, tratam de trabalho docente ou educação à distância, outros trabalhos não tratam especificamente de educação superior ou ainda são de áreas distantes das ciências sociais aplicadas.

Nesse sentido este trabalho se justifica por conta da contribuição com a temática pouco explorada na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Aretio (2002) afirma que a maioria dos professores que atuam em EAD foi formada por métodos convencionais de ensino e preparados para lecionar em sistemas convencionais, cujas dimensões didáticas e pedagógicas são distintas da EAD.

De acordo com Aretio (2002), além das atividades inerentes a sua função, as tecnologias que são incorporadas progressivamente no processo de ensino a distância exigem que o docente em EAD tenha uma constante atualização.

Corroboram com esta opinião Oliveira e Mercado (2010) ao afirmarem que esta atividade profissional demanda um acompanhamento permanente das tecnologias que surgem no mercado da informação, bem como, a realização de pesquisa e experimentação quanto as suas aplicações pedagógicas destas interfaces para então agregá-las EAD.

Não obstante Oliveira e Mercado (2010) afirmam que o trabalho docente na modalidade EAD é mais complexo que na modalidade presencial, pelo fato de exigir a habilidade em conciliar várias dinâmicas, bem como a proposta de uma quebra de paradigmas na forma de ensinar. Parte do trabalho é realizada em casa, exigindo mais tempo e disposição para acompanhamento do curso, remuneração por meio de bolsas não valoriza o trabalho. “Essas implicações exigem um olhar sobre a questão da profissionalização ou proletarianização deste trabalho.”(OLIVEIRA; MERCADO, 2010, p 17).

Muitos são os fatores que dificultam o trabalho docente na EAD, Saraiva et al. (2006) ao levantarem as questões sobre as tensões presentes nesta modalidade, colocam o professor, o tutor e o monitor como agentes que assumem posições geradoras de tensões no processo de ensino e aprendizagem, pois falta um modelo que considere suas “peculiaridades técnicas, tecnológicas e até relativo às linguagens e perfis das áreas de conhecimento a que se destinam” (SARAIVA, et al., 2006, p. 487).

Outro fator que causa desconforto, sendo ponto de muita discussão entre os profissionais atuantes na EAD do sistema público de educação superior, está relacionado à sua não institucionalização, sobremaneira no quesito trabalho docente. Esta discussão motivou um

debate acalorado no Simpósio de Educação à Distância 2013 - EADSIMP 2013, cujo tema central foi a “Políticas e Institucionalização da EAD nas Instituições Públicas de Ensino Superior”, realizado pela UFSC com a parceria do IFSC (FLORIANÓPOLIS, 2013).

Está claro que esta modalidade de ensino tem muito a acrescentar para a educação de forma geral, sobretudo a educação superior. Porém a carência de estudos efetivos que demonstrem a complexidade de sua dinâmica, as potencialidades de seus resultados e as especificidades do trabalho docente, pode ser fator limitante para um desenvolvimento mais sólido e consistente desta forma de ensinar e aprender.

O fato é que as tecnologias envolvidas neste sistema de aprendizagem são mutantes e a cada dia surgem novas ferramentas digitais que precisam ser absorvidas pelos profissionais da EAD e aplicadas no processo educacional com a mesma velocidade que é criada, sob pena de comprometer a eficácia do ensino. Neste contexto encontra-se o profissional docente que além de todas as suas atribuições didáticas e institucionais precisa também acompanhar estas mudanças.

Considerando este cenário pouco explorado, surge à oportunidade de desenvolver um estudo comparativo entre duas instituições públicas de ensino superior que aderiram ao mesmo programa (PNAP) com projeto pedagógico único, sujeitas aos mesmos parâmetros de financiamento para a oferta do curso na modalidade à distância.

De acordo com Schneider e Schmitt (1998) a comparação ou raciocínio comparativo é uma atividade cognitiva inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. Possibilitar a descoberta de regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitar as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Esta pesquisa busca minimizar a carência de estudos científicos acerca do tema em questão e contribuir para ampliar as discussões relacionadas, pode servir como um instrumento de reflexão para os profissionais envolvidos, de maneira que as instituições de ensino possam utilizá-lo como ferramenta de apoio no tocante trabalho docente na EAD e gestão dos cursos na EAD.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Identificadas as principais características deste estudo será apresentada a seguir a estrutura interna do mesmo, que está estruturado

em capítulos. No Capítulo 2 será apresentada a fundamentação teórica que procura por meio de revisão de literatura conceituar a EAD no Brasil, descrevendo seu histórico, modelos pedagógicos, e o sistema UAB. Ainda neste capítulo será apresentado um estudo sobre a gestão de maneira geral para em seguida abordar a gestão na EAD, finalizando então com o tema trabalho docente na EAD.

No terceiro capítulo do trabalho estão às questões metodológicas da pesquisa, mostrando sua abordagem qualitativa, com características descritivas e de estudo de caso, procura responder aos objetivos demarcados na introdução. Aqui se define o universo da pesquisa e seus atores bem como suas limitações e descreve a forma como foram elaboradas as categorias de análise, o processo de recolha e tratamento de dados, o instrumento de análise utilizado e a sua estrutura, assim como demais procedimentos adotados.

No capítulo sequencial, estão os resultados da pesquisa (capítulo 4), com a caracterização e contextualização das instituições estudadas, em seguida a descrição dos cursos selecionados e do trabalho docente em cada Instituição, e por fim é apresentada uma análise comparativa do entre as duas instituições, cujas informações verificadas irão gerar a identificação dos fatores que influenciam nos resultados do trabalho docente em EAD, estabelecidas por meio das correlações entre os dados coletados e a teoria apresentada, em concordância com os objetivos previamente delineados.

Finalmente, o capítulo 5 apresenta as considerações finais do estudo em questão, elaboradas a partir das informações obtidas, bem como as recomendações e sugestões para trabalhos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que a pesquisa seja elaborada e o trabalho científico seja materializado é preciso um levantamento do que já foi feito, dito, discutido, escrito, ou seja, buscar conhecer o estado da arte em relação ao tema proposto.

Destarte, o presente capítulo inicia com um texto sobre Gestão, pois esta é uma das atividades que o docente desenvolve em suas atividades, e será bastante explorada no decorrer deste trabalho.

Em seguida aborda-se a temática EAD, iniciando pelo Sistema de Educação à Distância, evoluindo para os aspectos conceituais e particularidades desta modalidade para em seguida abordar o processo de gestão na EAD, também é abordado o Trabalho Docente na EAD, os diversos papéis do professor, entre eles o professor-gestor, por fim, é apresentada a discussão referente aos discentes neste processo de Educação não presencial.

### 2.1 GESTÃO

Para Ferreira, Reis e Pereira (2002) os termos administração e gestão se confundem, existindo uma similaridade entre ambos. Versam os autores que a confusão não é exclusividade da língua portuguesa, em outros idiomas como o francês e o inglês os termos também causam confusão.

De acordo com Nogueira (2007), todo administrador ou gestor administra ou gere recursos, processos e pessoas. A gestão nasce a partir da lógica do mercado, na ânsia de aumentar os lucros e aperfeiçoar os recursos disponíveis, no momento em que empresários resolveram controlar com eficiência os recursos técnicos e materiais.

É interessante citar a análise feita por Henry Mintzberg (2011) acerca do caráter científico da administração, deixando claro na entrevista publicada pela Revista GV Executivo o seu posicionamento em relação à dicotomia, método científico *versus* empirismo, fato este que sempre pairou sobre as teorias administrativas.

A administração não seria, como se costuma pensar normalmente, uma forma de “ciência aplicada”?

**H:** Não creio. Para mim, a administração não é nem mesmo uma “ciência aplicada”, pois esta aqui ainda é uma ciência. A administração é a

aplicação da ciência, entre outras coisas. Gestores usam tudo o que eles podem de um jeito prático, objetivando fazer as coisas acontecerem ou encorajar outras pessoas a fazerem as coisas acontecerem. Quero dizer com isso que a administração é uma espécie de artesanato. Ou seja, ela depende da experiência, da aprendizagem de campo. Coloco isso da seguinte forma: a administração tem muito mais a ver com pensar depois de ter feito algo do que com pensar primeiro, e depois fazer. (BERTERO; BENDASSOLLI, 2007, p 11)

Ciência ou arte parece ser uma discussão atual no campo da gestão, pois historicamente percebe-se que o pensamento dominante na administração tende a considerar relevantes as teorias que utilizam métodos científicos de análise, sobretudo aquelas em que se busca um caminho lógico e resultados previsíveis.

Este pensamento foi impulsionado pelos resultados econômicos positivos gerados pela aplicação dos estudos de Taylor, elaborados a partir de experiência em fábrica, organização racional do trabalho com ênfase nos tempos e métodos generalizados como um modelo para administração (FERREIRA; REIS; PEREIRA, 2002).

De acordo com Motta (1982), a racionalização do trabalho surgiu no início do Século XX com a administração científica, cujas ideias centrais envolvem a relação administração-empregados de interesse estritamente econômico (*Homo Economicus*), a produção padrão e o incentivo monetário com intuito de obter resultados máximos. Suas ideias básicas são a divisão e especialização do trabalho, centralização das decisões e desconsidera os problemas de ordem pessoal daqueles que vão ocupar a função. “A administração científica sempre viu a organização como forma de se estruturar a empresa e não no sentido de sistema social” (MOTTA, 1982, p. 09).

No decorrer da história foram feitas muitas pesquisas e estudos sobre administração e conseqüentemente surgiram diversas modalidades de gestão. Entretanto, sempre com intuito econômico de maximizar os lucros. Percebeu-se que poderiam manipular os recursos sociais e comportamentais em seu favor, tentou-se atingir a eficácia e a eficiência pelo controle sistêmico das variáveis internas das organizações, criou-se controle da qualidade com participação e com o trabalho em grupo e agora se desenvolve a reestruturação em busca da flexibilidade e da



competitividade. As palavras chaves tem sido “controle”, “produtividade” e “competitividade”. (NOGUEIRA, 2007, p. 320).

Ferreira, Reis e Pereira (2002) afirmam que, desde o tempo de Taylor, dois elementos são constantes nos modelos e teorias de gestão independente do grau de transformações envolvidas: a contextualização e a necessidade de mudanças. Os autores afirmam que um modelo de gestão não pode ser analisado de forma estanque, desvinculado de seu contexto, pois um paradigma de gestão perde seu sentido quando fora da realidade em que surgiu. O segundo elemento diz respeito às transformações impostas pela sociedade, impulsionadas pela utilização dos elementos tecnológicos que revolucionam suas relações.

Seguiram-se, portanto, muitos modelos e teorias administrativas com o passar do tempo, podendo ser classificados, segundo o enfoque, em prescritivos ou explicativos. Motta (2002) ao falar sobre os modelos e teorias administrativas afirma que a escola das relações humanas que utilizou as ciências comportamentais como estratégia administrativa (Homo Social), juntamente com administração científica, apresenta enfoques prescritivos. De acordo com Motta (1982) sob o enfoque explicativo encontram-se o behaviorismo (Homo Administrativo, organização como sistema cooperativo racional), os estruturalistas (Homo Organizacional, organização como sistema deliberadamente construído), a teoria geral dos sistemas (Homem Funcional, organização como sistema aberto) e a teoria da contingência. Paula (2002) afirma que esta última teoria retoma a visão sistêmica de que as organizações precisam responder às mudanças ambientais para sobreviverem, focalizando especialmente o impacto da tecnologia nas organizações.

Paula (2002) possui uma visão mais crítica e afirma que essas teorias cruzaram o século se sobrepondo uma à outra, sempre com o enfoque econômico, com intuito de obter a eficiência e manter a produtividade.

A gestão contemporânea se caracteriza pelo controle integrado sobre as dimensões técnica, social, de mercado e da sociedade como contexto externo, embora esse controle pareça ter adquirido autonomia diante de seus criadores (NOGUEIRA, 2007).

Lacombe (2009) apresenta em seu livro as tendências atuais da administração, ou seja, as práticas que as empresas estão adotando para aumentar a sua produtividade e qualidade, considerando um ambiente cada vez mais competitivo. Estas práticas nada mais são que ferramentas gerenciais ou modelos de gestão, tais como gestão da qualidade total, gestão do conhecimento, reengenharia e *downsizing*, novas formas de vínculos de trabalho (terceirização, tele trabalho, jornadas atípicas),

novas estruturas organizacionais (organização virtual, redes de organizações, equipes multidisciplinares, etc.).

Percebe-se, portanto que as organizações apropriam-se das teorias e modelos existentes por estarem preocupadas em sobreviver e prosperar em ambientes dinâmicos e caóticos, exigindo-lhes mudanças de maneira ágil flexível e veloz. A tendência da administração que Lacombe (2009) cita, refere-se à capacidade das organizações adaptarem-se para atender as necessidades dos clientes internos e externos, utilizando principalmente modelos que priorizam o uso de novas tecnologias da informação. “O uso da transmissão de informações á distância tende a aumentar exponencialmente. Essa tendência permeia as demais, viabilizando algumas.” (LACOMBE, 2009, p 330).

Porém de acordo com Paula (2002), as “novas” teorias administrativas continuam reproduzindo a ideologia da “harmonia administrativa”, que procura assegurar a produtividade amenizando as naturais tensões entre capital e trabalho, por meio de instrumentos de controle que disfarçam os interesses dominantes e distanciando-se da real democratização das relações de trabalho.

Sobre gestão nas organizações Etzioni (1978) afirma que a sociedade moderna é, em grande parte uma sociedade burocrática, isto é, muitas de suas exigências funcionais tais como a distribuição de meios e a integração social – são executadas e controladas por organizações complexas. De acordo com o autor, um sistema cooperativo é um complexo de componentes físicos, biológicos, pessoais e sociais, entre os quais existe uma relação sistemática e específica em razão da cooperação de duas ou mais pessoas que visam um determinado fim.

Nogueira (2007) fala sobre a legitimidade da gestão como um novo paradigma de gestão que engloba eficiência, eficácia e efetividade. A legitimidade pressupõe o resgate de dois instrumentos úteis para democratizar o processo de gestão: a negociação e a participação. A negociação participada faz com que as pessoas controlem a gestão e não o contrário.

Dentre as teorias modernas de gestão consideradas por Ferreira, Reis e Pereira (2002) está a administração estratégica, cujo termo estratégia surgiu no cenário empresarial em meados da década de 60 e ganhou amplitude a partir dos anos 80 com o enfoque no planejamento estratégico. De acordo com os autores, este planejamento é um processo “formalizado e de longo alcance, empregado para se definir e atingir os objetivos organizacionais” (FERREIRA, REIS e PEREIRA, 2002, p 116).

Tenório (2005) define a gestão estratégica como ação social gerencialista e, segundo seu ponto de vista, apresenta as seguintes características: ser utilitarista, possuir cálculos de meios e fins, monológica, autoridade formal onde o sistema-empresa impõe seu funcionamento e o Estado se impõe sobre a sociedade.

Este pensamento linear e cartesiano de gestão é duramente criticado por Tenório (2005) que apresenta como contraponto a gestão social, com pensamento mais voltado para a complexidade, trazendo conceitos de dialogicidade, ação comunicativa e cidadania deliberativa onde o processo decisório é feito por diferentes sujeitos sociais, considerando fatores econômicos, ambientais, sociais entre outros.

Tenório (2005) inclusive recorre a Pedro Demo (1993) para ajudá-lo a definir a noção de participação. Imagina-se então que gestão estratégica está para o pensamento linear assim como a gestão social está para o pensamento complexo.

O fato é que a administração é uma atividade complexa e dinâmica, que exige a teoria aliada à prática para obter sucesso. A administração não possui seus conhecimentos totalmente codificados, como as áreas de exatas, e o seu sistema de certificação não garante que as pessoas formadas são ou serão bons gestores (MINTZBERG, 2007).

Pode-se inferir dos comentários de Mintzberg (2007), Tenório(2005), Paula(2002), Ferreira, Reis e Pereira (2002) que a gestão não deve ser vista como um modelo estanque e aplicável cegamente em qualquer situação ou organização, tampouco esperar que a reprodução de um modelo, ou cumprimento de etapas previamente elaboradas em teorias desenvolvidas em contextos alheios, seja uma garantia de sucesso nos resultados organizacionais.

A grande virtude do gestor (ou da gestão), no ponto de vista dos autores, deve-se a sua adaptabilidade e flexibilidade, ao possuir a sensibilidade de perceber as possíveis incongruências na aplicação dos modelos de gestão, bem como experiência e criatividade para propor alternativas de mudanças e soluções.

Veremos a seguir que a EAD pode obter melhores resultados com a aplicação dos conceitos de gestão voltados para suas necessidades, que envolvem quebras de paradigmas, espaços, tempos, e toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem desta modalidade.

## 2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste tópico iniciaremos com um resgate histórico para melhor conhecer os fatos pretéritos relacionados à EAD, e que ajudaram a forjar a sociedade do conhecimento e criando um solo fértil para a educação mediada por tecnologias.

A modalidade de educação à distância não é algo recente e sua origem antecede a própria informática. Simonson (2006) afirma que os conceitos que formam a base da educação à distância nasceram há mais de um século.

### 2.2.1 Cronologia da EAD

É necessário dizer que não se pretende aqui fazer um estudo histórico profundo, embora fosse interessante para a EAD esclarecer algumas dúvidas do passado, contextualizando-a social e politicamente com os interesses de cada época, sejam estes econômicos ou pedagógicos.

Portanto seria interessante iniciar apresentando os principais termos utilizados para designar a Educação a Distância e os períodos correspondentes. Formiga (2009) organizou estas informações num quadro (Quadro 02) para melhor mostrar suas variações.

Quadro 02 - Terminologias da Educação à Distância

<b>Terminologia mais usual</b>	<b>Período aproximado de domínio</b>
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX.
Ensino a distância; educação à distância; educação permanente ou continuada.	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em broadcasting)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e à distância	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, Reino Unido).
Aprendizagem à distância; aprendizagem aberta e à distância.	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning; aprendizagem virtual.	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX para a primeira década do século XXI

Fonte: Formiga (2009, p.44).

Formiga (2009) demonstra no Quadro 02, por meio das nomenclaturas utilizadas em cada período, que a Educação à Distância tem uma relação muito estreita com o avanço tecnológico, utilizando as mídias disponíveis em cada época.

Mugnolo (2009) corrobora com o autor do Quadro 02 ao afirmar que a forma inicial de oferta dos cursos à distância era por correspondência e tinha como finalidade ampliar a oferta de oportunidades educacionais, permitindo que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente pudessem participar do sistema formal de ensino, sobretudo da educação básica, uma vez que as preocupações iniciais da EAD estavam focadas neste nível de ensino e em cursos preparatórios para o trabalho.

Nunes (2009) também afirma que os primeiros Cursos à distância foram por correspondência e aponta o ano de 1728 como data do primeiro registro da modalidade de educação à distância, em Boston nos Estados Unidos da América - EUA. Registros históricos mostram que entre 1830 e 1840 surgem em alguns países Europeus como Suécia, Inglaterra e mais tarde a Alemanha, cursos por correspondência, como redação e taquigrafia. Em meados de 1890 este formato de ensino começa a ser reconhecido legalmente por meio da diplomação de seus egressos (SIMONSON, 2006).

Na Europa as gravações de áudio entre outras tecnologias já utilizadas em laboratórios de rádio e eletrônica foram inseridas no ensino por correspondência (SIMONSON, 2006). Em 1928 a British Broadcasting Corporation ("Corporação Britânica de Radiodifusão", mais conhecida pela sigla BBC) promove Cursos de educação de adultos utilizando o rádio (NUNES, 2009).

Na década de 30 surge a televisão, inserida no processo de ensino, desponta na década de 50 como novo meio de comunicação, é reforçada pelo desenvolvimento da tecnologia por satélite em meados de 1960, teve seu ápice durante os anos oitenta, foram aproximadamente 20 anos de reinado da televisão educativa (SIMONSON, 2006, NUNES, 2009).

Castells (1999) afirma que a sociedade do final do segundo milênio presenciou o início da era da informação, porém o conceito de sociedade informacional surgiu bem antes, a partir dos anos setenta. A década citada é considerada pelo autor como um divisor tecnológico onde foram inventados o microprocessador, o microcomputador e os seus sistemas operacionais, os computadores eletrônicos, a fibra ótica, o vídeo cassete e uma nova e revolucionária rede eletrônica de comunicação, pelo Departamento de Defesa americano, que deu origem

à Internet. Estes inventos constituíram a base tecnológica que viabilizou os progressos científicos na área das comunicações.

Nunes (2009) afirma que a telemática, ou seja, a informática com a telecomunicação é uma nova tecnologia comunicativa e se articula por meio de organizações virtuais conectadas em uma rede.

O uso destas novas tecnologias aplicadas à educação pode gerar aprendizados mais interativos, por meio de caminhos não lineares. Apostando nas tecnologias cada vez mais interativas na área de comunicação, a UNESCO (1997) aponta fortes tendências de internacionalização da EAD, com o aumento da cooperação institucional e intergovernamental. A sala de aula global tornou-se realidade na maioria dos programas educacionais à distância.

No Brasil, a EAD acompanhou as tendências internacionais. Mesmo antes da virada do Século XX já circulavam anúncios em jornais do Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes como datilografia por correspondência.

Com o advento do rádio surgem projetos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAF, vinculado ao Governo Federal com abrangência nacional, alcançaram sucesso absoluto, especialmente pelo uso do principal mecanismo de comunicação de massa, o rádio.

A televisão para fins educacionais foi usada inicialmente nas décadas de 60 e 70 (NUNES, 2009).

No Quadro 03 são apresentados os principais fatos históricos da EAD no Brasil desde 1904.

Quadro 03- Fatos históricos da EAD no Brasil

(Continua)

<b>ANO</b>	<b>ACONTECIMENTOS</b>
1904	Jornal do Rio de Janeiro registra anúncio de classificado curso de profissionalização por correspondência para datilógrafo.
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia.
1939	Surge em SP, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes à distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor.
1941	Surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
1959	A Diocese de Natal, RN, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB).
1967	O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de EAD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.

(Continuação)

1976	É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional.
1979	A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD.
1981	É fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo- Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio à distância.
1991	O programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início. Em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na EAD nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.
1992	É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país.
1995	É criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a Multirio (RJ) que ministra Cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.
1996	É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação EAD surge oficialmente no Brasil por meio da LDB.
2000	É formada a Unirede, Rede de Educação Superior à Distância.
2005	É criada a Universidade Aberta do Brasil.
2006	Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e Cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade à distância (BRASIL, 2006).
2007	Entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).
2008	Em São Paulo, uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial.
2009	Entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação <i>in loco</i> e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).
2011	A Secretaria de Educação a Distância é extinta.
2012	A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) absorve parte das atribuições da SEED e atende ambas as modalidades.
2013	MEC começa a usar indicadores do SINAES para reconhecer ou não cursos de graduação à distância.

Fonte: Alves, (2011) adaptado pelo Autor.

Alves (2011) preocupou-se em estudar apenas a cronologia da EAD no Brasil, cuja história inicia em 1904, ou seja, mais de um século depois do primeiro registro da EAD, em 1728 pela Gazeta de Boston (CATAPAN et al., 2009). Sabe-se que existem divergências entre autores quanto às datas e registros encontrados. Castro Neto, Gutierrez e Ulbricht (2009), por exemplo, afirmam que as primeiras experiências de EAD no Brasil datam de 1923.

Outras datas parecem ser unânimes, como na década de 90 a Lei Federal 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Este é um importante marco na história da EAD nacional, pois a LDB além de torná-la livre em todos os níveis e modalidades de ensino e educação, “ordenou” ao poder público que a incentivasse, e que não a limitasse (CASTRO NETO, GUTIERREZ e ULBRICHT, 2009).

Os autores acreditam ainda que outro marco importante foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, um relevante programa do Ministério da Educação que articula as instituições estatais de educação existentes com intuito de oferecer ensino superior público com bom nível de qualidade, com abrangência nos municípios carentes deste serviço e preocupada com a capacitação de docentes.

De acordo com Alves (2009), naquele ano existiam no Brasil mais de quinhentas entidades que utilizam EAD em sua metodologia de ensino, destas 158 são instituições credenciadas pelo Governo Federal para ministrar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, pouco mais de cem atuam no campo da educação básica, sendo os atos de permissão expedidos pelos Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal. Há ainda um número significativo de cursos livres e programas ministrados por empresas (dentre as quais as chamadas "universidades corporativas").

Dados mais recentes publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/MEC, no censo de educação superior mostram que existem mais de um milhão cento e cinquenta mil alunos matriculados em Cursos de graduação na modalidade a distância. O crescimento de alunos universitários novos matriculados cresceu cerca de 3% na modalidade presencial e 12% na EAD. A evasão nestes Cursos ficou em 17% no ano de 2011 para 2012 e 30% de 2012 para 2013 (ABED, 2014).

No próximo tópico são apresentadas as gerações da EAD, definidas ou divididas de acordo com a ordem cronológica do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e informação.



## 2.2.2 As Gerações da EAD

O Quadro 04 mostra cinco gerações da EAD. A primeira geração teve início em meados do Século XIX, e perdurou por mais de um século. Interessante citar que, a partir da segunda geração, os interstícios entre as demais gerações diminuíram drasticamente. Percebe-se que a evolução da EAD está fortemente ligada aos avanços da tecnologia da informação e comunicação. Para Aretio (2002) os recursos técnicos de comunicação protagonizaram um avanço espetacular para EAD, e hoje o acesso à informação e cultura não reconhecem distâncias ou fronteiras.

Quadro 04 - As Gerações da EAD e suas tecnologias

GERAÇÕES DA EAD	TECNOLOGIAS UTILIZADAS
Primeira Geração – 1850 a 1960	Ensino por Correspondência - Começa por papel impresso e anos mais tarde, ganha a participação do rádio e da televisão. Características: uma tecnologia predominante.
Segunda Geração – 1960 a 1985	Ensino Multimídia - Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Características: múltiplas tecnologias sem computadores.
Terceira Geração – 1985 a 1995	Ensino por telemática - Correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, mediante uso de computadores, internet, cd, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo os computadores e as redes de computadores.
Quarta Geração – 1995 a 2005 (estimado)	Ensino via Internet - Correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, vídeo conferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
Quinta Geração	Aprendizagem Flexível Inteligente - Identificada por James C. Taylor (1999) como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação por computadores com sistemas de respostas automatizadas, além de acesso por portal a processos institucionais). Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

Fonte: Adaptado de Aretio (2002)

Já é possível também encontrar textos apontando a sexta geração EAD, chamada *second life*, ou seja, uma vida paralela virtual que simula a vida real em 3D. “O *Second Life* é um mundo virtual 3D *online* inteiramente criado por seus habitantes, os avatares” (MATTAR NETO, 2008, p 2).

O uso do *Second Life* como ambiente de aprendizagem pode ser compreendido neste sentido mais amplo, como uso de jogos em educação. Independente de o programa ser considerado um jogo ou não, ele possibilita experiências pedagógicas com grau de interatividade similar ao que se obtém com o uso de games em educação. E permite, assim como exige, designs instrucionais criativos e inovadores para EAD (EAD-PUC-SP, 2011).

Piva Jr (2013) apresenta como principais vantagens do uso do *Second Life* a grande quantidade de recursos (construção 3D, comunicação por voz ou *chat*, som, imagem, entre outros), navegação por nuvem, e a possibilidade de compartilhamento simultâneo com até 100 pessoas (avatares). Do ponto de vista educacional, a aprendizagem experiencial, a colaboração e a simulação são algumas vantagens.

Mattar Neto (2008) corrobora dizendo que o *second life* é uma ferramenta de aprendizagem que possibilita o uso compartilhado, podendo criar comunidades de estudo. Diferente das ferramentas assíncronas típicas da EAD, ela envolve os alunos e desperta um maior interesse, além disso:

Ela possibilita colocar em prática diversas estratégias contemporâneas do design instrucional, como aprendizado distribuído, aprendizado pela descoberta, aprendizado situado, aprendizado ancorado, aprendizado autêntico, aprendizado pelo fazer e aprendizado ativo. (MATTAR NETO, 2008, p 6).

Portanto o ambiente virtual 3D *second life*, simula realidades e permite que seus usuários, aluno ou professor, tenham experiências e outros tipos de interação muitas vezes impossíveis de realizar no mundo real. Em contrapartida, pode-se apontar como desvantagens o fato do ambiente ser bastante complexo, exige conhecimento para operá-lo, instalação de um *software*, bons recursos gráficos e uma boa conexão com a internet (PIVA JR, 2013).

O próximo tópico irá mostrar alguns conceitos da EAD, de maneira a compreender os fundamentos desta modalidade de educação.

### **2.2.3 EAD e sua Concepção Teórica**

Neste momento pretende-se mostrar ao leitor algumas conceituações da EAD encontradas na literatura estudada, mostrando a

dificuldade em construir um conceito para a EAD, devido principalmente a sua natureza complexa.

Aretio (2002) dedica um tópico em seu livro sobre a dificuldade em criar uma definição para esta modalidade, inclusive levantando a dúvida sobre os termos educação e ensino.

De acordo com Moore e Kearsley (2007) o termo educação é mais complexo que o termo ensino. O autor explica ainda que aprendizado e ensino são expressões distintas, e quando se pretende estudar aprendizado e ensino utiliza-se o termo educação, pois este descreve corretamente uma relação com ambos os lados.

A modalidade EAD abrange ainda a quebra de alguns paradigmas, entre eles as barreiras do espaço e do tempo presentes no ensino convencional, graças às tecnologias da informação e comunicação.

A EAD teve grande impulso com o surgimento do rádio, do telégrafo e do telefone. Estes equipamentos caracterizaram o início da era dos meios modernos de comunicação. O desenvolvimento das telecomunicações com meios interativos, a relativa popularização do computador e da *internet*, proporcionaram novas perspectivas se constituindo em ferramentas importantes para a contínua evolução da EAD, sobretudo após na segunda metade do Século XX. (MUGNOL, 2009).

Novamente pode-se perceber que a EAD está intimamente relacionada com tecnologias e sistemas de informação, que permitem a Instituição (re)produzir materiais virtuais e aulas em grande escala, para grandes quantidades de estudantes, em diversos países, com custos reduzidos.

Estas características levaram alguns autores a conceituar a EAD dentro do paradigma econômico taylorista. Questionando o uso das tecnologias de informação pelo capitalismo (WERTHEIN, 2000) como forma de reprodução da economia de escala com a produção em massa no campo educacional (PETERS, 1973).

Werthein (2000) afirma que a expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada nos últimos anos do século passado, como substituto para o conceito complexo de sociedade pós-industrial e como forma de transmitir o conteúdo específico do novo paradigma técnico-econômico. Esta sociedade pós-industrial, ou informacional como prefere Castells (1999), está ligada à expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de 80.

Apesar de o autor fazer críticas a sociedade da informação alegando que as desigualdades de renda e desenvolvimento industrial

entre os povos e grupos da sociedade reproduzem-se no novo paradigma, afirma que este novo paradigma permite a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida.

Peters (1973) utiliza também em sua definição de EAD o paradigma econômico relacionado ao processo de produção industrial fordista, com organização racional do trabalho e produção em massa que foi muito conveniente ao capitalismo em dado período.

No Quadro 05 - Definições EAD são apresentadas algumas definições de EAD segundo alguns autores consagrados na área.

Quadro 05 - Definições EAD

<b>Autor</b>	<b>Definição</b>
Aretio (2002, p 41)	A educação à distância se baseia em um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, este localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente (cooperativa).
Belloni (1999)	Educação à distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre em lugar diverso do professor e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através de tecnologias bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.
Litwin (2001, p. 13)	Mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Pode-se observar no Quadro 05 - Definições EAD que Aretio (2002) e Belloni (1999) focam suas definições na separação geográfica (distância espacial), já Litwin (2001) acrescenta o tempo como mais uma variável a ser considerada neste processo educacional.

Belloni (1999, p. 27) afirma que “as definições de EAD são de modo geral descritivas e a definem pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino presencial”. Muitos conceitos estão focados na

distância como espaço geográfico, esquecendo que o fator tempo também representa uma característica importante. A separação espaço-temporal entre aluno, professor e instituição, permite a flexibilização dos horários de ensino e aprendizagem, bem como dos períodos de formação. Peters (1973) foi um dos poucos autores que incluiu o fator tempo em sua conceituação (BELLONI, 1999).

Ao pesquisar textos posteriores, entre eles os escritos por Simonson (2006), Mendonça (2007) e Kfoury (2009) percebe-se que esta deficiência nos conceitos apontada por Belloni (1999), parece já ter sido superada.

Simonson (2006) define a EAD como sendo uma educação formal, baseada em uma Instituição na qual o grupo de aprendizagem se separa e na qual se utilizam sistemas de telecomunicações interativos para conectar estudantes, recursos e instrutores.

No entendimento de Simonson (2006), a EAD possui como alicerces quatro pilares, sendo o primeiro a base em uma instituição, seguida da separação espaço temporal entre professor e estudante, o terceiro pilar são as Telecomunicações interativas, utilização de mídias e tecnologias de informação e finalmente o compartilhamento, (conexão) de dados, voz e vídeo (experiências de aprendizagem).

De acordo com Kfoury (2009), a EAD se constitui de um modelo de educação que se caracteriza, fundamentalmente, por desenhar novos ambientes de aprendizagem, valendo-se de mediações pedagógicas que permitem introduzir uma ruptura espaço-tempo nas relações imediatas de ensino-estudante, professor-estudante e estudantes entre si, e criar uma dinâmica de interações orientadas à aprendizagem autônoma.

Mendonça (2007) conceitua a EAD como uma nova configuração do processo de ensino-aprendizagem que segue uma lógica espaço-temporal diferente, além de acompanhar as novas formas de sociabilidade e as mudanças sociais decorrentes do uso das tecnologias.

O conceito citado por Mendonça (2007) está alinhado com o conceito de EAD apresentado na legislação Brasileira, que será trabalhada mais adiante.

#### **2.2.4 Legislação da EAD**

A primeira legislação brasileira que menciona em seu texto a modalidade de educação à distância (ainda que de maneira humilde) é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A referida lei teve sua origem em 1961, e apenas dez anos mais tarde acrescenta o

ensino supletivo aceitando sua difusão por rádio, televisão, correspondência entre outros. Em 1996 a LDB (BRASIL, 1996) passa por outra reforma e então a EAD passou a ser possível em todos os níveis, incluindo cursos de graduação e pós-graduação (ALVES, 2009).

O autor afirma ainda que o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), deu maior visibilidade para a EAD quando trouxe expresso em seu texto legislativo que o reconhecimento de um novo paradigma para a EAD seria a sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Fragale Filho, Rover e Bacha (2003) afirmam que a EAD teve um impressionante crescimento apesar da pequena regulamentação, a partir da segunda metade da década de 1990, alavancada pela política de expansão do ensino superior e a revolução tecnológica.

Os autores acrescentam que a EAD foi quase sempre ignorada nas preocupações legislativas relativas à regulamentação da educação brasileira, e foram as novas tecnologias aplicadas a EAD que tornaram possível sua expansão e conseqüentemente a sua inclusão na agenda legislativa.

O artigo 80 da LDB (BRASIL, 1996) traz expresso que o Poder Público incentivará a EAD em todos os níveis e modalidades, inclusive com a prerrogativa de regimes especiais, gozando de tratamentos diferenciados.

Em 1996 a reforma da LDB foi assinada pelo Presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Em 1998 regulamentou-a por meio de Decreto Federal.

Em 2005 o Presidente Luiz Inácio da Silva decide assinar o Decreto Federal nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), seis meses antes da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB revogando os Decretos Federais anteriores de regulamentação do artigo 80 da LDB.

Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) é a atual legislação que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96 – a LDB (BRASIL, 1996), e estabelece as diretrizes para a veiculação de programas de educação à distância.

Interessante citar que, é neste decreto de regulamentação que se encontra a definição legal para a EAD, citada expressamente no artigo primeiro como um modelo de educação que permite a aprendizagem autônoma, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação,

utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e.

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Alves (2009) elogia a iniciativa da lei de diretrizes e bases da educação, mas aponta alguns problemas existentes, sobretudo nas disposições infralegais, como os decretos, portarias e atos normativos que entravam o funcionamento das organizações. De acordo com o autor o emaranhado de normas, a falta de legislação específica, as restrições no reconhecimento de cursos no exterior, dificultam a expansão do EAD em todos os níveis, percebendo um crescimento maior em entidades que atuam de forma livre.

Contudo, o Brasil evoluiu em relação às grandes normas legais, se compararmos com o determinado no passado.

Há tendências de aprimoramento da legislação, especialmente tendo em vista o maior diálogo que existe entre o Governo e as entidades representativas do setor e instituições. Igualmente, tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado Federal projetos visando modificar, as leis do EAD.

No Quadro 06 podem-se observar as principais legislações da EAD no Brasil.

Quadro 06 - Legislação da EAD no Brasil

<b>Tipo</b>	<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Assunto</b>
Lei Federal	9.394	1996	LDB – incentiva a EAD em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil;
Decreto Federal	2.494	1998	Regulamenta o Art. 80 da LDB (revogado pelo decreto 5.622/2005);
Decreto Federal	2.561	1998	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (revogado pelo decreto 5.622/2005);
Portaria Normativa MEC	301	1998	Normalizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância (revogada pela Portaria 4361/2004);
Lei Federal	10.172	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
Portaria Ministerial	2.253	2001	Regulamenta as aulas semipresenciais nos cursos reconhecidos das Instituições de Ensino Superior (IES), (revogado pela Portaria Ministerial 4.059/2004);
Portaria Ministerial	4.059	2004	Regulamenta as aulas semipresenciais nos cursos reconhecidos das IES;
Portaria Ministerial	4.361	2004	Credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores à distância (dentre outras providências);
Decreto Federal	5.622	2005	Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
Decreto Federal	5.800	2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB;
Decreto Federal	6.303	2007	Altera dispositivos dos Decretos n.º 5.622 de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773 de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;
Portaria Normativa MEC	40	2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação;
Portaria Normativa MEC	2	2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância.

Fonte: Elaborado pelo Autor



Ao analisar o Quadro 06, percebe-se um enorme conjunto normativo para regular o funcionamento da EAD no Brasil, o que justifica o posicionamento crítico dos autores citados, pois o emaranhado de leis existentes, muitas vezes dificulta ações mais dinâmicas das instituições.

De acordo com Fragale Filho, Rover e Bacha (2003), o quadro normativo da EAD é um processo ainda em construção, existem, portanto muitas dúvidas e impasses não resolvidos.

Apresentadas as características históricas, conceituais e legais da EAD, faz-se necessário relacionar o tópico Gestão com o tópico EAD, sendo assim no próximo subcapítulo será estudado como se relaciona o processo de Gestão na EAD.

### 2.3 A GESTÃO NA EAD

Independente da lógica aplicada na forma como será trabalhada a gestão, as instituições perceberam a necessidade de organizar seus recursos (materiais, financeiros e humanos) por meio da utilização de técnicas adequadas como ferramenta administrativa. Tal percepção atinge praticamente todas as categorias empresariais com ou sem fins lucrativos, não sendo diferente na área da educação. Rumble (2003) afirma que não se faz gestão apenas em empresas, ou em alguns tipos específicos de empresa, esta é uma atividade comum em todos os tipos de organizações, em todas as áreas, inclusive na educação. No seu ponto de vista, para que a educação possa cumprir seu papel é preciso um equilíbrio financeiro, um controle e planejamento dos gastos e das receitas.

Pacheco (2010) alerta para a importância de trabalhar na gestão com três conceitos basilares: eficiência, eficácia e efetividade. A eficiência está relacionada aos meios, preocupa-se com os processos e os recursos empregados, ou seja, a (melhor) maneira de atingir os objetivos, a eficácia relaciona-se com os fins, preocupando-se com os resultados e o que precisa ser feito para atingi-los. Portanto é possível ser eficiente sem produzir os resultados esperados, ou ainda atingir os objetivos sem, no entanto utilizar a melhor maneira os meios disponíveis. O conceito de efetividade, porém reúne os dois conceitos anteriores, aliam a eficácia com eficiência ao atingir os resultados pretendidos utilizando a melhor maneira os meios disponíveis (Lacombe, 2004).

Resgatando conceitos citados anteriormente, cabe salientar que os modelos de gestão precisam considerar o contexto em que serão inseridos e adaptar-se de acordo com as necessidades e especificidades de cada organização. Rodrigues (2007), seguindo a lógica pedagógica de que não é aconselhável reproduzir metodologias da modalidade presencial para a modalidade EAD, defende que a gestão do sistema EAD não pode ser concebida da mesma forma que na educação presencial. A autora afirma que um sistema de gestão de EAD demanda tempos e espaços institucionais não lineares, com relações de trabalho mediadas pelas TDICs e práticas pedagógicas específicas da modalidade à distância.

A autora explica ainda que a EAD é uma modalidade de ensino com características educativas diferenciadas e entende que sendo assim deve incluir novas formas de gestão que contemplem instrumentos de comunicação e informação. Estes instrumentos devem ser incorporados nas práticas diárias da instituição integrando as dimensões: Administrativa, pedagógica, financeira, tecnológica e produção de materiais didáticos e de publicação.

Aretio (2002) ao comparar a modalidade à distância com a presencial, demonstra a existência de aspectos estruturais comuns em ambos os modelos (exemplos disso são os setores de informações e matrículas).

O autor ao tratar de estrutura, organização e gestão na EAD, deixa claro que são características desta modalidade educacional possuir em sua estrutura as seguintes unidades e funções: desenho e produção de materiais didáticos, distribuição de materiais, processos de comunicação, coordenação do processo de aprendizagem, avaliação, centros de apoio ou de estudo (polos).

Seguindo esta linha de pensamento, Mill e Brito (2009) afirmam que a gestão na educação possui processos administrativos semelhantes em ambas às modalidades, ou seja, existem algumas equivalências nas estruturas da educação presencial e à distância.

Apesar das similaridades afirmadas pelos autores citados, o processo de gestão da EAD deve focar principalmente nos aspectos existentes em sua estrutura que os diferem da educação presencial. Estas especificidades da modalidade à distância demandam maior atenção dos gestores ao analisá-los (ARETIO, 2002), (MILL e BRITO, 2009). Neste sentido a gestão na EAD precisa atuar de maneira distinta da presencial para obter maior nível de qualidade em seus serviços, exigindo do gestor uma visão sistêmica para planejar e implantar os sistemas EAD (PERRY

et al., 2006). O sucesso de uma política EAD depende do compromisso e das tomadas de decisões dos gestores envolvidos (NEVES, 2003).

Em um sistema de educação à distância, devemos ter em conta diversos aspectos que precisam ser gerenciados: os recursos financeiros, as pessoas envolvidas no projeto do curso, a necessidade de formação, a produção e distribuição de materiais didáticos, a tecnologia empregada, os processos acadêmicos, o monitoramento e a avaliação das ações postas em andamento para a execução do curso (CATAPAN et al., 2009, p. 41).

Mill e Brito (2009) corroboram este pensamento afirmando que a gestão na educação à distância, assim como no ensino presencial, envolve ações como planejamento, coordenação e controle relacionados diretamente com as variáveis, espaço, tempo, dinheiro, instalações, pessoas e informações. Todas estas funções administrativas precisam ser desempenhadas sem deixar de lado o foco pedagógico.

Parece ser este o entendimento também da UNESCO, pois a entidade afirma que a gestão da EAD deve possuir além de uma equipe competente, um sistema administrativo com processos bem definidos e eficientes, com planejamento e monitoramento constante em termos orçamentário, financeiro, pessoal, etc. Muitas vezes estes processos administrativos serão bem distintos dos sistemas correspondentes na gestão de outros modelos de educação (UNESCO, 1997).

Dentre as ações desempenhadas pelos gestores da EAD, Catapan et al. (2009) chamam a atenção para o planejamento. De acordo com as autoras, esta função é muito importante para a realização de um curso EAD, pois a distância física dos estudantes com a instituição exige uma organização e projeção das atividades acadêmicas com períodos maiores que os do ensino presencial, porém este planejamento pode ter certo grau de flexibilidade, permitindo ser alterado.

A UNESCO também enfatiza o planejamento do sistema de aprendizagem à distância em nível estratégico e político, envolvendo senão todos, mas pelo menos os principais componentes dos sistemas da organização, inclusos nesse processo estão os atores internos e externos a instituição, como políticos, educadores, especialistas nas áreas de tecnologia da informação, mídia, economia, professores, estudantes (UNESCO, 1997).

No Quadro 07 encontram-se os principais componentes comuns à maioria dos sistemas de aprendizagem a distância vigentes, citados pela UNESCO.

Quadro 07 - Componentes do Sistema EAD

<b>COMPONENTES</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
<b>Missão</b>	Define o papel do sistema dentro de um contexto específico da política de educação;
<b>Programas e currículos</b>	Definem o perfil do sistema ou instituição;
<b>Estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem</b>	Estão relacionadas à filosofia e valores educacionais e tecnologias empregadas;
<b>Materiais e recursos didáticos</b>	Software, mídias, livros-texto, etc.;
<b>A comunicação entre professores e alunos</b>	Uso de tecnologias da informação como recurso para dar suporte ao estudante;
<b>Interação entre os estudantes</b>	Troca de informações entre alunos e grupos de estudos através dos recursos midiáticos ou outros meios;
<b>O serviço de apoio local</b>	Conhecidos no Brasil como polos dão suportes administrativos e educacionais, funcionando como centro de estudos e centro de recursos;
<b>Sistema de ensino</b>	Distribuição de material programado, a transmissão de programas, palestras, etc. e sistemas de comunicação/interação e apoio local;
<b>Subsistema estudante e instrutor</b>	Admissão, alocação de serviços, atendimento estudantil, procedimentos de aprendizagem e ensino, avaliações, exames, desistência e conclusões de curso;
<b>A Equipe e outros especialistas em educação</b>	Profissionais (internos e externos) qualificados para atuarem nas diversas áreas administrativas (mídia, marketing) em tempo integral, para planejar, desenvolver e produzir programas, pesquisas, assessorias.
<b>A gerencia e Administração eficiente</b>	Planejamento e monitoramento dos processos administrativos (orçamentos, finanças, gestão de pessoas, etc.);
<b>Espaço físico e equipamentos</b>	Salas de aula, auditórios, sede central e espaços locais. Os espaços físicos e equipamentos podem divergir das instituições convencionais;
<b>Avaliação</b>	<i>Feedback</i> ou retroalimentação, de modo a prover informações relevantes para melhorias contínuas.

Fonte: UNESCO (1997) adaptado pelo Autor.

A implementação de um curso à distância exige algumas premissas próprias de processos de gestão, porém com especificidades que não podem ser desconsideradas. Todo o planejamento deve ser feito

considerando a complexidade da educação à distância, com práticas educacionais e de gestão que promovam a aprendizagem como *output*, abandonando o pensamento linear que considera a venda de “produtos educativos” como fim em si mesmo. As dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras, tecnológicas e econômicas devem ser os meios para se atingir o objetivo principal, a geração de conhecimento. (PACHECO, 2010).

A autora ainda alerta para a métrica simplista utilizada na gestão em EAD quanto ao binômio custo e benefício gerados por esta modalidade. Análises quantitativas das equações econômicas são limitadas e giram em torno da própria instituição, deixando de fora as implicações sociais mais amplas.

Os papéis dos profissionais atuantes na gestão em EAD por vezes somam-se ou confundem-se com outras atribuições, como a de docente, cujas competências podem conflitar com os desafios encontrados no gerenciamento dos processos de gestão. Estes gestores precisam possuir também as competências comuns a quaisquer gestores, e ainda considerar as particularidades apresentadas pelo cenário em que exercem suas atividades (RUMBLE, 2003).

Com objetivo de estudar os principais desafios na gestão de Cursos de Administração à distância em instituições públicas brasileiras, Gnecco Junior (2012) afirma em sua pesquisa que a gestão de cursos a distância desvaloriza o papel do gestor, pois são os docentes, tutores e alunos que operacionalizam o curso. O autor identificou algumas potencialidades e limites de gestão para essa modalidade de ensino no contexto da educação superior e apontou 14 desafios na gestão de cursos à distância na percepção dos atores envolvidos.

No Quadro 08 estão elencados os desafios, de acordo com a pesquisa do autor não devem ser vistos como algo fixo ou imutável, mas sim mola propulsora para melhorias continua observando conceitos como complexidade, visão sistêmica, tecnologia, interação, paradigmas que surgem com a sociedade do conhecimento (GNECCO JUNIOR, 2012).

Quadro 08– Desafios na gestão de Cursos EAD e itens mais relevantes desdobrados (continua)

<b>Desafios na gestão de Cursos à distância</b>	<b>Itens mais relevantes na percepção de todos os atores</b>
Gestão das políticas de formação e Capacitação do corpo social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualificação de coordenadores, tutores e docentes;</li> <li>- programas de formação e capacitação para a equipe;</li> <li>- formação e capacitação de profissionais especializados (gestão de bibliotecas, produção de material didático, etc.).</li> </ul>
Gestão das Parcerias (MEC, Polos, secretarias municipais, Governos Estaduais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestão dos convênios e contratos;</li> <li>- gestão dos polos e abrangência geográfica;</li> <li>- relacionamento e integração com os polos e IES;</li> <li>- capacidade de articulação com o MEC e parceiros.</li> </ul>
Gestão da logística de atendimento ao aluno de EAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- secretaria do curso;</li> <li>- relacionamento com os polos e outras IES parceiras;</li> <li>- cumprimento de prazos;</li> <li>- favorecer a aprendizagem do aluno como objetivo.</li> </ul>
Gestão da infraestrutura e de serviços	<ul style="list-style-type: none"> <li>- secretaria do curso;</li> <li>- materiais disponibilizados pelo curso;</li> <li>- bibliotecas e laboratórios.</li> </ul>
Gestão de recursos humanos: gerir equipes multidisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plano de cargos, salários e carreira;</li> <li>- ausência de critérios para remuneração de tutores e indefinição de atribuições;</li> <li>- sistemas de avaliação e indicadores de desempenho;</li> <li>- compreender e desenvolver autonomia.</li> </ul>
Gestão da inovação, novos negócios, Cursos e programas com aplicabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- projetos pedagógicos inovadores;</li> <li>- planejamento de cursos e programas desenvolvidos visando aplicabilidade no mercado;</li> <li>- organização didático-pedagógica dos cursos (contexto, objetivos, ementa, metodologia, recursos de TDIC's etc.).</li> </ul>
Gestão das ações de marketing e da comunicação institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliações da IPES positivas em exames nacionais;</li> <li>- gestão do relacionamento e atendimento ao aluno;</li> <li>- corpo diretivo qualificado e experiente;</li> <li>- relacionamento com os demais atores do sistema EAD.</li> </ul>

(Continuação)

Gestão das tecnologias da informação e de telecomunicações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- integração de sistemas e recursos de TDIC;</li> <li>- redes de telecomunicação;</li> <li>- AVA – ambientes virtuais de aprendizagem.</li> </ul>
Gestão estratégica e da mudança organizacional p/ EAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- missão institucional para EAD, Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP);</li> <li>- plano de gestão para EAD (criação de unidade);</li> <li>- gestão da mudança organizacional; - integração de tecnologia, pessoas e processos.</li> </ul>
Gestão do planejamento e produção de materiais didáticos para EAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sistemas de produção e distribuição do Material Didático</li> <li>- gerir equipes multidisciplinares;</li> <li>- qualidade do material, inclusive com pré-teste.</li> </ul>
Gestão da avaliação institucional para EAD e aproximação com o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas de avaliação e planejamento da auto-avaliação;</li> <li>- produção científica e titulação dos docentes e tutores;</li> <li>- aproximação com o mercado de trabalho.</li> </ul>
Gestão para a excelência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestão da qualidade;</li> <li>- gestão por processos e melhoria contínua;</li> <li>- Gestão de competências.</li> </ul>
Gestão do conhecimento (GC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fatores críticos para implantação da GC;</li> <li>- aplicação de técnicas de gestão do conhecimento;</li> <li>- gestão da memória organizacional.</li> </ul>
Gestão da evasão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- causas da evasão escolar;</li> <li>- sustentabilidade do curso x evasão;</li> <li>- medidas preventivas para evitar a evasão.</li> </ul>

Fonte: Gnecco Junior (2012, p. 236).

Os desafios citados no Quadro 08 de acordo com o autor podem ser considerados como limites ou potencialidades para a gestão em EAD, podendo-se identificar como limites aqueles desafios em que a

organização não consiga desenvolvê-los e classifica-os como ameaças ou fraquezas. Já as potencialidades na gestão estão relacionadas aos desafios em que se exige esforço da organização em transformá-los em oportunidades e forças (GNECCO JUNIOR, 2012).

Estes desafios apresentados por Gnecco Junior (2012) na gestão de cursos à distância, fornecem subsídios interessantes para guiar o gestor no processo de melhoria do nível de qualidade sem ter a pretensão de tornar-se um modelo de gestão pronto e acabado. A percepção dos atores envolvidos pode ser mutável diante da dinamicidade dos ambientes e dos contextos que cercam a EAD. Não obstante, pode ser utilizado como uma poderosa ferramenta de gestão, pois apresenta diversos aspectos que precisam ser trabalhados continuamente para a melhoria do processo educacional.

Considerando que os gestores na área da educação, sobretudo as funções de coordenadores de cursos são desempenhadas por professores, o próximo tópico traz um estudo sobre o trabalho docente na EAD.

## 2.4 O TRABALHO DOCENTE NA EAD

No final dos anos 90, Pedro Demo já percebia as mudanças que estavam ocorrendo nas mediações pedagógicas e incluiu em seu livro uma discussão sobre as transformações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O autor cita as vantagens da utilização das ferramentas digitais, bem como, afirma que a informatização do conhecimento irá absorver a transmissão do conhecimento (DEMO, 1997).

Demo (1997) fala sobre a informatização do conhecimento como sendo uma característica do tempo moderno, com maior abrangência, mais atraente e manejável, irá superar os métodos convencionais de transmissão do conhecimento exigindo do professor a reconstrução do conhecimento.

Ao pesquisar o uso das tecnologias de comunicação digital (TCD) no processo de aprendizagem e mediação pedagógica, Catapan (2001) afirma que são perceptíveis as mudanças comportamentais e culturais na sociedade moderna, impostas pelo uso das tecnologias e alterando o panorama econômico, social e cultural, modificando os processos produtivos e construindo novas formas de organização do trabalho.

Não obstante a autora afirma que as intersecções entre epistemologia e tecnologia podem enriquecer significativamente o campo da pedagogia.



Ao afirmar que “a cibercultura impõe um desafio radical aos profissionais da educação” (CATAPAN, 2001, p 9), a autora infere que aquele modelo de ensino tradicional, cujo conhecimento estava focado no saber do professor cede espaço a um novo modo de saber, com dimensões mais amplas ou multidimensionais, dinâmico, flexível e autônomo. Esta transformação é inevitável, e o novo modo de saber postado longitudinalmente ou transversalmente ao processo pedagógico, envolve a mudança de paradigma, sufocando o modelo tradicional ou conservador de ensino e abrindo caminho para um aprendizado interdisciplinar, dialético e complexo.

O paradigma conservador ou dominante pautado pelo pensamento cartesiano que valoriza a visão de mundo fragmentada e cujo saber e ação são orientados pela racionalidade técnica onde o culto a razão e a visão mecanicista suprime valores como solidariedade, humanidade, sensibilidade, amor e espírito de ajuda mútua.

Neste sentido, a educação continua seguindo o padrão newtoniano-cartesiano apenas com uma nova roupagem, trocando o quadro negro por projetores mais modernos, porém o conhecimento continua fragmentado e conservador, uma simples reprodução do conhecimento, linear, estático e com metodologias que convergem a respostas únicas, onde o aluno é um mero espectador ou copiador. (OLIVEIRA, 2012).

Ao tratar da complexidade da aprendizagem Demo (2002) afirma que a educação dominante é muitas vezes uma atividade linear, *top-down* e de fora para dentro, com aulas reprodutivas onde o professor leciona e o aluno assimila.

Moraes (1996) afirmar que a abordagem pedagógica tradicional enfatiza a transmissão, sendo o conteúdo e as informações reproduzidas aos alunos pelo professor com intuito de domesticar por meio de uma educação disciplinadora, condicionante, monopolista e separada da realidade, que impõe e induz as respostas.

O autor afirma ainda que no paradigma tradicional existe um compromisso com o passado, onde o professor ministra assuntos que não podem ser esquecidos, as relações entre docente e discente é vertical, subserviente e autoritária. No paradigma emergente este compromisso se volta para o futuro, com relações horizontais recíprocas, dialéticas e verdadeiras, onde o professor ensina, mas também aprende e o estudante aprende e também ensina (MORAES, 1996).

Pode-se inferir que o paradigma emergente não se resume à inserção de ferramentas digitais no processo pedagógico, pois a

tecnologia por isso não garante as mudanças esperadas no processo de aprendizagem.

Catapan (2001) afirma que o uso das tecnologias de comunicação digital sem os pressupostos pedagógicos definidos por um novo modo de saber e um novo modo de aprender, é apenas uma reprodução do modelo tradicional, com uma nova roupagem.

“O plano pedagógico emergente pressupõe um tipo de currículo topológico, ou pelo menos que admita a transdisciplinaridade, ou, melhor ainda, a transversalidade” (CATAPAN, 2001, p 117).

Para a autora o grande desafio deste novo paradigma é conseguir associar a tecnologia disponível com propostas pedagógicas inovadoras. Do contrário o computador continuará reproduzindo o método da transmissão de conhecimento, sendo apenas uma máquina de ensinar, fragmentado e hierarquizado, como ocorre no ensino tradicional, com o mesmo princípio epistemológico do empirismo ou em alguns casos ao apriorismo.

O novo paradigma ou paradigma emergente propõe aos professores e estudantes a construção do conhecimento por meio de um processo pedagógico pautado na autonomia, senso crítico e investigativo (BEHRENS, 2005).

Moraes (1996) corrobora ao afirmar que a nova matriz educacional ultrapassa o âmbito escolar, amplia os espaços de aprendizagem, superando as barreiras existentes entre escola e comunidade, alunos e professores, e as TDICs ampliam os espaços onde circulam o conhecimento e o saber, criam novas formas de aprender, desenvolvem a imaginação e a intuição.

Portanto, é indiscutível que o trabalho docente na EAD é uma atividade complexa conforme cita Mercado (2006). Este possui características próprias e sua dinâmica difere do ensino presencial, o professor precisa lidar com a quebra de paradigmas e desenvolver conhecimentos específicos, criação de materiais didáticos, interação por meio de mídias e a construção do conhecimento de forma partilhada.

Vieira et al. (2012) afirmam que na EAD é preciso existir uma interação entre alunos e professores diferente do ensino presencial, os tutores, orientadores educacionais e demais profissionais precisam ser bem treinados e preparados para atuar na modalidade de educação a distância que possui uma dinâmica distinta da presencial, onde o espaço físico é diferenciado e a equipe de trabalho é mais diversificada.

Belloni (2001) alega que as TDICs trouxeram não apenas ferramentas, mas também reflexões sobre a formação docente para o uso das tecnologias. De acordo com Kfoury (2009), a figura do professor e

suas práticas é o grande desafio a ser assumido pela realidade das TIC, tornando o profissional docente, aquele que deverá estabelecer uma relação pessoal, interativa e colaborativa com o aluno, provocando práticas e facilitando o processo de ensino e aprendizagem num processo dialógico, não linear e integrado a outras redes.

De acordo com Kfoury (2009), o perfil do docente teve suas práticas alteradas pela evolução tecnológica, necessitando, portanto de uma ressignificação deste perfil, ou seja, é preciso rever o significado da aula, do aluno e das relações entre estes perfis.

Percebe-se que com a inserção das ferramentas tecnológicas no processo educacional, a relação de poder entre professor e aluno sofre alterações, tornando-se menos impositiva e mais cooperativa, considerando que os alunos possuem grande intimidade com essas novidades. Embora muitos professores se esforcem em manter-se atualizados não nasceram na era digital, ao contrário de seus alunos, fenômeno conhecido por *gap geracional* (GODOI, 2010).

Devido a grande familiaridade dos alunos com os avanços tecnológicos, o docente carece de novas habilidades para auxiliar este estudante na utilização das informações disponíveis e assim ajudá-lo na construção do conhecimento. O papel do professor passa a ser o de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Seu principal desafio é estimular a autonomia do aluno na aquisição do conhecimento criando um ambiente mais favorável à aprendizagem que ao ensino (ABREU e MASETTO, 1997).

Portanto o docente que atua na EAD precisa ter uma relação de parceria com o estudante e caminharem juntos na construção do conhecimento. A modificação no perfil do professor que deixa de ser voltado para a individualidade e passa a ter caráter de coletividade, modifica também às características da educação que passa de ensino para aprendizagem (BELLONI, 2006).

Claro que esta visão construtivista de Belloni (2006) sobre o trabalho docente não é unânime entre os autores que pesquisam EAD, alguns chegam a ter dúvidas quanto ao futuro da profissão. Mill et al. (2008) afirmam em seu artigo que o impacto das atividades de EAD sobre o trabalho docente merece atenção. São muitos elementos assinalados, especialmente quanto aos riscos trabalhistas que os programas em EAD envolvem. Educadores mais críticos – ou mais pessimistas – temem pelo futuro da profissão docente, indicando a possibilidade de redução das funções do professor por meio de sua substituição pelas tecnologias de informação e comunicação.

Oliveira e Mercado (2008) citam o Art. 80 da LDB (BRASIL, 1996) que acrescenta a EAD como mais uma alternativa nas formas de ensino-aprendizagem, o que sob seus pontos de vista causou impacto sobre o trabalho docente, como por exemplo, o aumento da carga de trabalho e a presença da figura do tutor que está entre os profissionais que compõem a equipe necessária para o planejamento e a execução de um curso *on-line*, conforme destaca Mercado (2006):

- Professor conteudista – responsável por criar e selecionar conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo e preparar o programa do curso.
- Professor Especialista – aquele que tem domínio do conhecimento a ser ministrado no curso.
- Coordenador de Tutoria – responsável pela validação das atividades educacionais, definindo qual o modelo pedagógico a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem do curso.
- Tutor – responsável pela realização do curso no AVA, participação nos fóruns, encontros em chat, aplicação de conteúdo e avaliação, entre outras tarefas que possam surgir depois do início do curso.

Considerando que na educação à distância tem-se uma “nova configuração profissional”, pode-se perceber a partir da categorização de Mercado (2006), que existem três denominações para professores que nela atuam: conteudista, especialista e tutor.

Estas diversas categorias de profissionais educadores na EAD, fazem com que no processo de concepção e realização do curso, existam papéis bem diferenciados, vivenciados por diferentes pessoas (OLIVEIRA; MERCADO, 2008).

A verdade é que existem diversos modelos de EAD. Belloni (2001) reconhece esta pluralidade e aponta alguns desdobramentos da função do professor nesta modalidade de educação, que difere da educação presencial por ser esta desenvolvida por um único indivíduo enquanto aquela envolve diversas figuras no processo de aprendizagem.

Segundo a autora citada no parágrafo anterior, no exercício da atividade docente em EAD existe uma divisão por funções, que embora outros autores usem nomenclaturas diferentes, suas atribuições pouco se diferem das que a autora apresenta, resumidas no Quadro 09.

Quadro 09– Funções docentes na EAD

<b>Grupo</b>	<b>Profissional</b>	<b>Função</b>
1º	Conceptor e realizador de Cursos e materiais	Corresponde a função didática, à transmissão do conhecimento realizada em sala de aula;
	Professor pesquisador	Pesquisa e atualização;
2º	Professor formador	Corresponde a função pedagógica do professor no ensino presencial;
	Tecnólogo educacional (designer ou pedagogo especialista em novas tecnologias)	Assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais de curso;
3º	Professor tutor	Orienta o estudo e esclarece as dúvidas relativas ao conteúdo da disciplina;
	Professor “recurso”	Responde dúvidas em relação ao conteúdo de uma disciplina, organização dos estudos e avaliações (função normalmente exercida pelo tutor);
	Monitor	Possui mais caráter social que pedagógico, pode ser uma pessoa da comunidade com espírito de liderança, para coordenar e orientar atividades presenciais específicas.

Fonte: Belloni (2001), adaptado pelo Autor.

As funções citadas estão distribuídas dentro de três grupos principais de acordo com Belloni (2001):

Primeiro grupo: Docentes que tem por atribuição criar e realizar o curso e os materiais de estudo;

Segundo grupo: Atuantes na área administrativa acadêmica, planejando e organizando as rotinas como matrículas, avaliações, materiais, dentre outros; e,

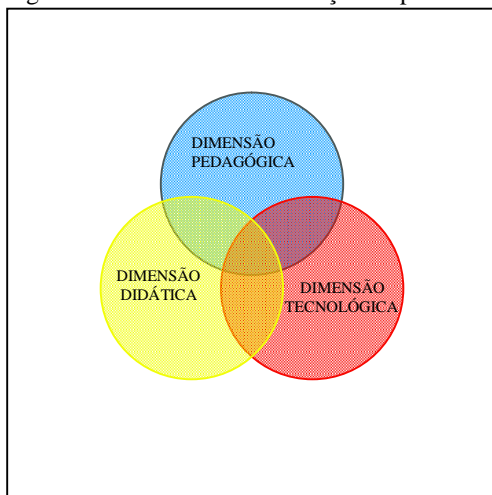
Terceiro grupo: profissionais que monitoram os alunos durante o processo de aprendizagem, podendo ser tutores, aconselhadore, avaliadores, entre outros.

É importante citar que a configuração das funções do profissional docente em EAD não é estanque e sua variação dependerá da política de ensino da instituição que a está ofertando, em alguns casos poderá o profissional exercer mais de uma função (PINTO, 2004).

Moran (2003, p. 41) afirma que “com a educação online os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”.

De acordo com Belloni (2001) no desempenho de quaisquer dessas funções docentes (as funções citadas no Quadro 09), o professor necessita ter uma formação (seja ela inicial ou continuada) em três dimensões: pedagógica, didática e tecnológica, conforme a figura 01.

Figura 01- Dimensões da formação do professor



Fonte: Pinto (2004)

Para Belloni(1999), a **Dimensão Pedagógica** na EAD diz respeito às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, e estão relacionados aos conhecimentos específicos na área de pedagogia. A **Dimensão Tecnológica** está relacionada com as tecnologias e a Educação (produção, avaliação, seleção e definição de estratégias de uso de materiais pedagógicos). A **Dimensão Didática** é inerente à formação específica do professor em determinados campos científicos, e sua necessidade constante de atualização.

Rezende (2004) afirma que o professor EAD precisa buscar em suas ações ter uma preocupação na melhoria constante de sua formação pedagógico-didática com intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso das TDICs, bem como o nível de qualidade dos conteúdos, e finalmente, promover a transição de sua prática do real ao virtual, por meio de ações concretas e reflexivas, buscando evitar os modelos prontos e acabados.

Nas atribuições inerentes a profissão docente, além das áreas pedagógica, gerencial e técnica, existe a função social. A função social é o atributo que considera dentro do processo educacional as relações humanas presentes nas comunidades virtuais, ainda que as relações sejam intermediadas por TDICs. A preocupação com as relações sociais entre docentes e alunos facilita o desenvolvimento de um grupo coeso, unido, participativo (PALLOFF; PRATT, 2002).

A UAB, conforme apresentado no Quadro 10, por meio de análise de currículo classifica o profissional docente, e utiliza uma divisão econômica para distinguir as funções do professor EAD, por meio de pagamento de bolsas diferenciadas para funções similares.

Inicialmente, em 2006, havia uma distinção pecuniária entre tutor à distância do tutor presencial. Em 2009 os tutores passaram a receber bolsas de mesmo valor e surgiu ainda uma subdivisão nas categorias de professores e coordenadores, (UAB/CAPES, 2014).

No Quadro 10 são apresentadas as funções docentes de acordo com as divisões feitas pelo sistema UAB/CAPES.

Quadro 10 – Funções Docentes segundo a UAB/CAPES (Continua)

<b>Função</b>	<b>Atuação</b>	<b>Subdivisão</b>	<b>Pré- Requisitos</b>
Coordenador/ Coordenador adjunto da UAB	Coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema	Coordenador/ Coordenador adjunto I	Professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior.
		Coordenador/ coordenador adjunto II	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado.
Coordenador de curso	Coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos	Coordenador de curso I	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior.
		Coordenador de curso II	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado.
Coordenador de Tutoria	Coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos	Coordenador de Tutoria I	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior.
		Coordenador de tutoria II	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado.



(Continuação)

Professor Pesquisador Conteudista	Elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema.	Professor – Pesquisador I	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB com experiência de 03 (três) anos no magistério superior.
		Professor – Pesquisador II	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado.
Professor Pesquisador	Atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	Professor – Pesquisador I	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB com experiência de 03 (três) anos no magistério superior.
		Professor – Pesquisador II	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado.
Tutor (presencial e a distância)	Exercício das atividades típicas de tutoria	-	Profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.
Coordenador de Polo	Responsável pela coordenação do polo de apoio presencial	-	Professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial.

Fonte: UAB/CAPES (2014) adaptado pelo Autor

Lapa e Pretto (2010) alertam para o surgimento da figura do professor-bolsista, ou seja, aquele docente que atua em programas EAD nas IFES sob regime de bolsas. O docente de carreira do ensino superior possui um plano de cargo e salários definido por lei, o professor-

pesquisador recebe bolsas financiadas pelo CNPq ou pelas FAPs, já o professor-bolsista não recebe bolsas de atividades de ensino, mas sim bolsas de extensão.

Estes profissionais continuam cumprindo a mesma carga horária de atividades didáticas registradas no departamento, associado a todos os demais encargos e atribuições, agregando ainda a carga horária da EAD. As atividades na EAD exigem muitas vezes cumprir excessiva carga horária de trabalho, como horas extras e trabalho nos finais de semana, viagens para as atividades presenciais nos polos, (LAPA; PRETTO, 2010).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

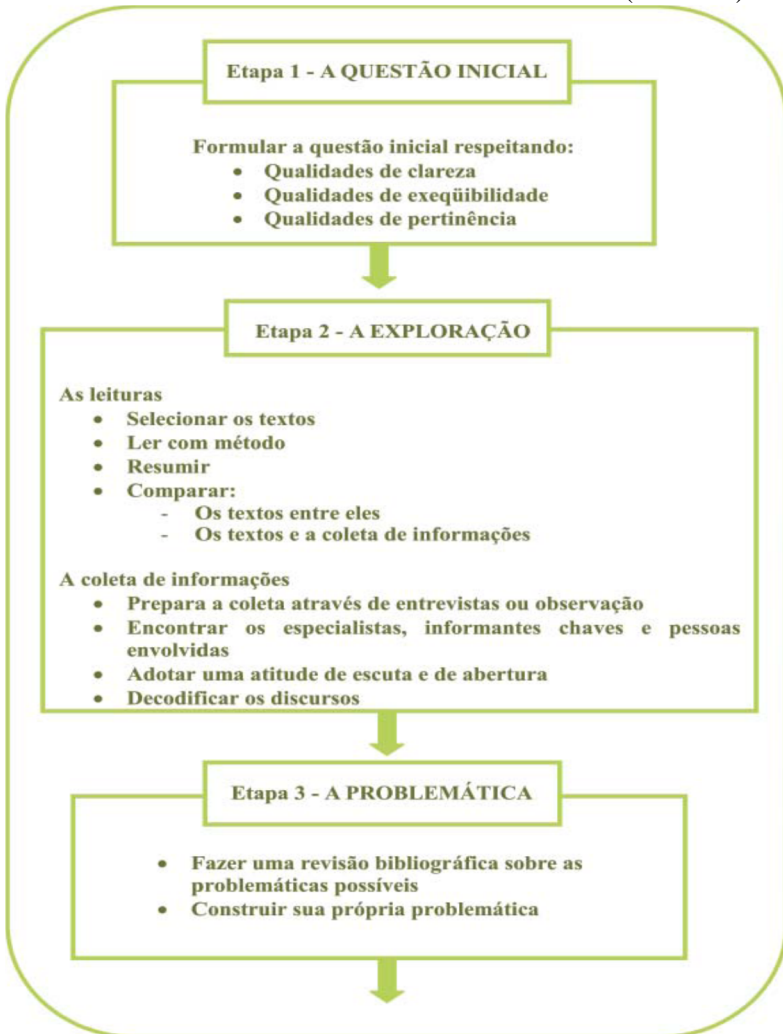
Neste capítulo será apresentado à descrição da metodologia adotada neste Estudo, como foi construída a pesquisa, quais os preceitos teóricos utilizados. Iniciando pelas etapas de construção da pesquisa, caracterização e o tipo de estudo, em seguida as categorias de análise, com o Enquadramento da Pesquisa, ou seja, a classificação segundo a abordagem metodológica e estratégias escolhidas, bem como os procedimentos metodológicos para se efetuar a coleta e análise dos dados. Sempre priorizando o máximo rigor científico, assentado em critérios de validade e confiabilidade. Em seguida, os instrumentos e procedimentos adotados neste trabalho de investigação.

Quivy e Campenhoudt (2005) cientes das dificuldades presentes na construção de uma pesquisa científica apresentam de forma didática e objetiva um esquema teórico constituído por sete etapas que serve como um guia de construção de pesquisas científicas.

As sete etapas mencionadas (e que podem ser observadas com maior clareza na Figura 02) são compostas pelos seguintes elementos: a formulação da questão inicial; a exploração da questão inicial (por meio de leitura e de coleta de dados exploratória); a elaboração da problemática; a construção de um modelo de análise; a coleta de dados; e, a análise das informações e as conclusões.

Figura 02 - As etapas da pesquisa

(Continua)



(Continuação)



Fonte: Quivy e Campenhoudt (2005).

Estas etapas não são independentes entre si, estão em entrelaçadas harmonicamente, de forma que a construção da pesquisa seja coerente. O presente estudo procurou atender estas etapas sem ficar preso a elas, ou seja, atento a outros procedimentos necessários no intuito de realizar uma pesquisa com boa qualidade e validade científica.

Todas as etapas desta pesquisa foram realizadas sob orientações de professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC (PPGA). As três primeiras etapas foram testadas em grupo por meio de apresentação em sala de aula nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica e Seminário de Qualificação.

As demais etapas seguiram uma ordem cronológica de construção de acordo com o esquema da Figura 02, apresentando os referenciais teóricos importantes e pertinentes ao estudo em questão, coletando os dados de modo que sejam captados aqueles que realmente são relevantes aos objetivos estabelecidos. Foi escolhido um modelo para análise das informações que pudesse interpretar também os fatos não cogitados, por meio de um estudo qualitativo de modo a propor reflexões modificações e até mesmo implicações para futuras pesquisas.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

A abordagem utilizada para a confecção desta pesquisa foi a qualitativa, com características de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e estudo de caso. Todos os conceitos da caracterização e tipo de estudo bem como suas respectivas relações com o conteúdo da pesquisa serão apresentados a seguir por meio de tópicos.

#### 3.1.1 A abordagem Qualitativa

Os tipos de abordagens utilizadas em pesquisas científicas são a qualitativa e quantitativa. Guba e Lincon (1994) criticam o exagero histórico acerca da valorização do método quantitativo pelos cientistas, sobretudo seu caráter positivista e ortodoxo, diferenciando-o do método qualitativo supostamente impreciso e pouco confiável.

Na abordagem qualitativa, não existe uma preocupação maior com “princípios, leis e generalizações” (GARNICA, 1997), mas sim uma investigação das realidades sociais compreendendo e investigando o homem e a sociedade (VERGARA, 1997).

As características básicas de uma pesquisa qualitativa de acordo com Lüdke e André (1986) são as seguintes:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÚDKE; ANDRE, 1986; p. 11).

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, pois se pretende analisar o trabalho docente buscando identificar os fatores que influenciam a efetividade dos resultados, para tanto, faz-se necessário estudar a realidade vivida pelos profissionais educadores em seus ambientes de trabalho, neste caso os Cursos de EAD na UFSC e no IFSC.

O contexto em que estes profissionais atuam e suas relações com o trabalho é demasiado complexo e requer um estudo acerca da realidade envolvida. Demo (2012) afirma que a realidade tem faces qualitativas e, portanto exigem-se métodos qualitativos de análise.

Não se deseja aqui quantificar o fenômeno, mas sim buscar o seu lado subjetivo, analisando-o a partir dos depoimentos dos pesquisados quando estes representarem dados relevantes.

### **3.1.2 A Pesquisa Descritiva**

A pesquisa descritiva tem por premissa realizar descrições dos fatos e fenômenos da realidade estudada, exigindo do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, por meio de análise e observação, utilizando entrevistas, análise documental, estudo de caso, entre outros (TRIVIÑOS, 1994).

Klaes (2005) acrescenta que a pesquisa descritiva inclui observação, registros, análises e correlação de fatos ou fenômenos

presentes na sociedade, com intuito de estudar a natureza e características de um fenômeno sem manipulá-los. Todas estas características da pesquisa descritiva apontadas pelos autores são convergentes e nortearam a presente pesquisa.

A pesquisa enquadra-se como descritiva quando expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno (VERGARA, 1997), neste caso específico, descreve os fatos e fenômenos vivenciados nos Cursos de Especialização em gestão pública na UFSC e IFSC.

### **3.1.3 Estudo de Caso**

Godoy (1995) explica que a abordagem qualitativa permite três opções de realização da pesquisa, podendo ser pesquisa documental, estudo de caso e a etnografia.

O estudo de caso é uma análise intensiva de uma unidade social que pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, uma empresa, entre outros. Estratégia preferida por pesquisadores que procuram estudar como e por que certos fenômenos ocorrem, o estudo de caso é aplicado em situações onde o controle sobre os eventos estudados é difícil ou inexistente, ou ainda para estudar fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real, (GODOY, 1995).

A autora explica ainda que a realidade é complexa, portanto o pesquisador deve mostrar as múltiplas dimensões presentes, o contexto em que a pesquisa se situa bem como as divergências e conflitos, características da situação social.

Para Yin (2001) o estudo de caso pode ser caracterizado pela coleta de evidências, que podem originar de diversas fontes como documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Neste estudo os dados foram coletados por meio de pesquisa documental, observação bem como entrevistas semiestruturadas.

## **3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Aretio (2002, p.116) afirma em seu livro que “a eficácia e eficiência das instituições educativas dependem em grande parte da formação, capacidade e atitudes de seus docentes”. Como o intuito deste trabalho é analisar o trabalho docente na educação à distância relacionando-a com os resultados, as variáveis de análise orbitam nas dimensões basilares que compõem a profissão do docente em EAD,



aliadas ao uso de novas tecnologias bem como o desempenho de suas funções gerenciais.

As categorias de análise para esta pesquisa são, portanto as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e administrativa ou de gestão, necessárias para a formação docente em EAD segundo os autores estudados. Estas dimensões quando interagem entre si de maneira harmônica podem possibilitar a realização dos trabalhos de maneira satisfatória.

Belloni (1999) aponta as dimensões pedagógicas, didáticas e tecnológicas como sendo fundamentais na formação do profissional docente, sobretudo aqueles que atuam na EAD.

Aretio (2002), Catapan (2009), Mill e Brito (2009), Neves (2003), Perry et al. (2006) entre outros, corroboram com a opinião da autora e acrescentam ainda outras dimensões oriundas de suas funções dentro do processo de educação à distância, principalmente as funções de gestor.

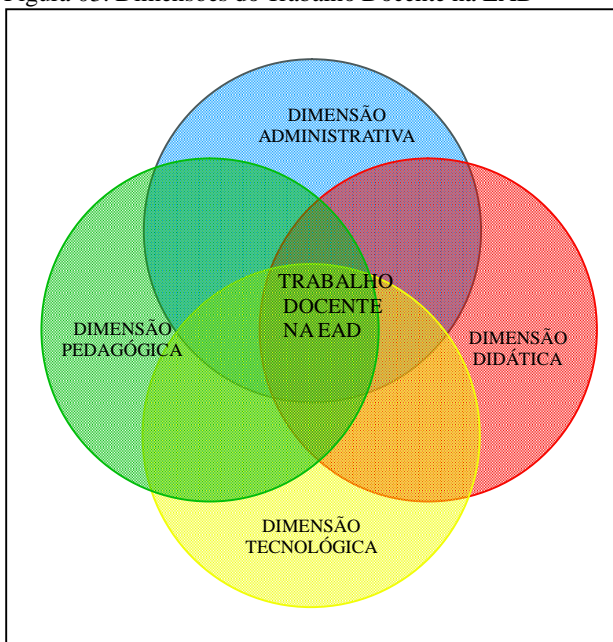
Mill e Brito (2009) creditam a efetividade da EAD em gestões que harmonizem as questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas entre outras. De acordo com o autor a gestão administra estruturas, instalações equipes de trabalho, comunicação, financiamento, infraestrutura física e tecnológica.

A importância da dimensão Administrativa no trabalho docente pode ser percebida na figura dos Coordenadores de Cursos EAD dos programas da UAB/CAPES. Via de regra são funções típicas de gestor dentro da divisão do trabalho, com a característica de ser um cargo exclusivo de professores, doutores, da própria Instituição ofertante dos cursos.

Não obstante, Belloni (1999) ao categorizar as funções do docente na EAD por grupos, acrescenta a função administrativa acadêmica como sendo uma função importante. Esta diz respeito a uma característica muito comum no processo educativo onde o professor invariavelmente executa funções de gestor. Não obstante, Aretio (2002) também considera a gestão um dos componentes da educação à distância.

A Figura 03 ilustra a importância das interações entre as dimensões do trabalho docente. Cada dimensão atua de forma complementar a outra e elas se entrelaçam por meio de relações complexas ou não lineares, não necessariamente proporcionais e harmônicas, porém coexistindo entre conflitos e sinapses, importantes para a evolução do processo educativo.

Figura 03: Dimensões do Trabalho Docente na EAD



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Assim, apresentam-se as categorias de análise por dimensão, de maneira individualizada, para fins de compreensão.

### 3.2.1 Dimensão Didática

O professor precisa estar atualizado no que diz respeito à sua formação específica ou em determinado campo, ele precisa estar atento à evolução da disciplina, sendo que esta atualização deve também estar relacionada com a dimensão tecnológica (BELLONI, 1999).

É importante para o processo de ensino e aprendizagem que o professor preocupe-se com a seleção e elaboração de subsídios didáticos, com materiais acessíveis, de boa qualidade, que desperte o interesse dos estudantes, tudo isso dentro da proposta pedagógica norteadora da EAD e de acordo com as características de cada unidade curricular (SARMENTO; BARBOSA; MANGAN, 2008).

Reflexões sobre a didática na EAD são importantes para o processo de formação do professor e para o futuro da própria EAD. As discussões a respeito precisam considerar os aspectos organizacionais e

metodológicos do processo de construção do conhecimento por meio das tecnologias da informação e comunicação (FERREIRA; SILVA, 2009).

### **3.2.2 Dimensão Tecnológica**

Abrange as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos. A utilização dos meios técnicos disponíveis, que inclui a avaliação, a seleção de materiais e elaboração de estratégias de uso, bem como a produção de materiais pedagógicos utilizando estes meios, isto é, o conhecimento das suposições metodológicas que a utilização destes meios implica e a capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de tais materiais (BELLONI, 1999).

### **3.2.3 Dimensão Pedagógica**

De uma maneira geral a pedagogia tem caráter social, e dentro da EAD possui algumas características diferenciadas devido às particularidades desta modalidade de educação, sobretudo no que diz respeito aos sujeitos (docentes, discentes, gestores), os recursos tecnológicos, a forma como é organizado e operacionalizado o processo educacional (FARIA; LOPES, 2014).

Belloni (1999) afirma que a dimensão pedagógica na EAD está relacionada às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria. Nesta dimensão está compreendido o domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia que de acordo com a autora agregam conhecimentos advindos de outras ciências humanas como a psicologia.

As teorias construtivistas e as metodologias ativas são os principais meios para “desenvolver capacidades relacionadas com a pesquisa e a aprendizagem autônoma, que o professor precisa experimentar em sua própria formação para desenvolver com seus alunos”(BELLONI, 1999, p. 88).

### **3.2.4 Dimensão Administrativa**

A dimensão administrativa da EAD envolve alguns princípios básicos de Gestão. Mill e Brito (2009) denominam de gestão educacional na EAD, que envolvem planejamento, organização, direção e controle. Preocupa-se com instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas.

Perry et al. (2006) sugerem em seu artigo que um dos principais desafios da EAD está diretamente ligado aos processos de planejamento e gestão, os quais também terão impacto no aprendizado, na motivação de alunos e professores e nas taxas de evasão dos cursos.

Retamal, Behar e Maçada (2009) apontam em seu artigo alguns elementos que julgam serem fatores críticos de sucesso para a gestão de EAD, são eles a qualidade, processos, infraestrutura, recursos humanos, recursos financeiros, além do modelo pedagógico e da avaliação da aprendizagem.

Catapan et al. (2009) afirma ainda que na organização e operacionalização de cursos na modalidade à distância alguns elementos precisam estar presentes em sua estrutura, sendo eles o planejamento, comunicação, serviços de apoio, avaliação (*feedback*), estrutura física, tecnológica e de pessoal, estrutura de monitoramento e avaliação do sistema EAD. As autoras observam que diversos aspectos precisam ser gerenciados, como recursos financeiros, pessoas, produção e distribuição de materiais didáticos, tecnologia utilizada, processos acadêmicos, monitoramento e avaliação das ações.

Aretio (2002) afirma ser importante preocupar-se com a estrutura, organização e gestão voltadas para a EAD, ou seja, uma instituição de educação à distância precisará dispor em sua estrutura (ou contratar) algumas unidades e funções necessárias à organização do curso.

O autor cita algumas unidades importantes que precisam ser gerenciadas (interna ou externamente) como a unidade de desenho e produção de materiais, distribuição de materiais, processos de comunicação, coordenação de ensino-aprendizagem e avaliação. O autor salienta que o processo de gestão deve ser extensivo aos centros de apoios (conhecidos como polos presenciais).

No quadro a seguir (Quadro 11) estão as variáveis a serem observadas, agrupadas por dimensões e com intuito de analisar os resultados do trabalho docente. As variáveis 01 a 14 foram adaptadas das dimensões apontadas por Belloni (1999) e Aretio (2002). As variáveis da dimensão administrativa foram elaboradas com base nos autores Catapan et al. (2009) Mill e Brito (2009), Aretio (2002) e Perry et al. (2006).

Quadro 11: Categorias de Análise

<b>Dimensão</b>	<b>Item</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Autores</b>
Didática	01	Formação específica do professor.	Belloni (1999) Aretio (2002)
	02	Necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina, e que deve estar relacionada com a dimensão tecnológica.	
	03	Domínio sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	
	04	Interação entre professor-aluno e entepares.	
	05	Criação/produção/revisão/recomposição dos materiais Didáticos.	
Tecnológica	06	Avaliação, seleção de materiais e elaboração de estratégias de uso.	Belloni (1999)
	07	Produção de materiais pedagógicos utilizando meios tecnológicos e ferramentas digitais.	
	08	Capacitação e inclusão de novas tecnologias no processo de aprendizagem.	
	09	Comunicação mediada por TIs.	
Pedagógica	10	Orientação, aconselhamento.	Belloni (1999) Aretio (2002)
	11	Planejamento e organização das informações.	
	12	Motivar Processos de aprendizagem e de conhecimentos.	
	13	Desenvolvimento de pesquisas e aprendizagem autônoma.	
	14	Metodologia adequada a EAD.	
Administrativa	15	Estrutura e organização (infraestrutura, equipamentos, processos administrativos, recursos tecnológicos).	Aretio (2002)
	16	Gestão Econômica e Financeira.	Catapan et al. (2009) Mill e Brito (2009) Perry et al. (2006)
	17	Gestão de Pessoas.	
	18	Gestão de Material.	
	19	Gestão da informação e comunicação.	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Ainda que o trabalho docente possa envolver diversas outras dimensões, nesta pesquisa foram utilizadas quatro dimensões para a análise do trabalho docente, sendo elas: pedagógica, didática, tecnológica e administrativa (gestão). Dentro destas dimensões foram definidas algumas variáveis para serem analisadas, deixando claro que elas não se esgotam neste quadro, existem outras variáveis que podem ser analisadas, mas que por questões de limitação da pesquisa não foram incluídas.

### 3.3 COLETA DE DADOS

Klaes (2005) explica que nas ações humanas sobre as coisas é necessário que haja um intermediário, um instrumento que possibilite as ações. O autor inclui nesta afirmação a investigação científica, alegando ser necessário conhecer os instrumentos que serão utilizados, ou seja, os processos metodológicos.

De acordo com Triviños (1994) a coleta e análise dos dados fazem parte da pesquisa qualitativa, sendo que o feedback é importante nessa etapa do processo de pesquisa, as ideias dos sujeitos, informações dos documentos e demais informações são descritas, explicadas e compreendidas num processo retroalimentável.

A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014, sendo feito neste período levantamento de documentos, entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio, transcrições na íntegra das entrevistas e categorização das informações encontradas.

#### 3.3.1 Instrumento de Coleta de Dados

As entrevistas por seu turno colaborarão para a descoberta de elementos importantes além de corrigir ou ampliar a área de investigação, mas sua grande ajuda ao pesquisador diz respeito à aproximação com a realidade dos atores sociais (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Assim a entrevista torna-se parte da coleta de dados desta pesquisa, ainda que de maneira a guiar os objetivos do trabalho.

Contribuem com esta pesquisa, fornecendo informações por meio dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas os atores envolvidos no processo EAD das instituições estudadas, ou seja, os professores e coordenadores.

Quivy e Campenhoudt, (2005) entendem que a entrevista semidirigida é certamente a mais utilizada em investigação social e as pesquisas que se utilizam do método fenomenológico costumam utilizar as entrevistas como principal técnica de coleta de dados.

A entrevista semidirigida é relativamente aberta e flexível, não possuindo muitas perguntas precisas. Utiliza algumas perguntas pontuais destinadas a evitar que a entrevista desvie do seu objetivo, mas não segue com rigor uma ordem ou sequência cronológica de perguntas, evita-se interromper o entrevistado deixando-o à vontade para falar, por meio de perguntas apropriadas e naturais (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

A utilização deste método de entrevista fornece a pesquisa uma análise a respeito da percepção dos atores em relação às suas atividades e aos conflitos sociais e profissionais existentes, bem como os conjuntos de valores, normas, interpretações pessoais e leituras acerca dos seus papéis e suas vivências. Sua aplicação contribui também na análise de questões específicas, fornecendo outras óticas existentes nas relações e no modo como funciona uma organização, (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

As entrevistas foram aplicadas com os professores e gestores das instituições ligadas ao objetivo desta pesquisa, com intuito de verificar a percepção destes em relação aos trabalhos docentes nos cursos em EAD.

O roteiro da entrevista é composto de 18 perguntas divididas em quatro blocos, podendo derivar em outras dependendo das respostas obtidas. O Roteiro passou por um pré-teste com dois gestores, obtendo-se resultados satisfatórios e, portanto mantiveram-se as perguntas.

As entrevistas surgirão nos textos de maneira codificada para preservar a identidade dos entrevistados. Foram, portanto utilizados números de 01 a 06 para diferenciar cada entrevistado.

Além das entrevistas também foram utilizadas pesquisas documental e bibliográfica com intuito de acrescentar e fortalecer as informações contidas nas entrevistas.

O roteiro da entrevista encontra-se no anexo A desta pesquisa.

### **3.3.2 Universo e sujeitos da Pesquisa**

Sequenciando o presente estudo faz-se necessário apresentar o universo da pesquisa, este limitado por duas instituições federais de ensino superior em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Para poder analisar o trabalho docente foi necessário definir um Curso para representar cada Instituição. Dentro deste recorte, foi escolhido o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Pública na modalidade à distância.

A escolha do curso foi motivada pelas proximidades e afastamentos de suas características. Ambas as instituições ofertam este curso, que são regidos pelas diretrizes do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP). Este programa prevê um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Especialização em Gestão Pública na Modalidade a Distância as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES que compõem o Sistema UAB.

Entretanto os cursos tiveram que se adaptar a realidade de cada instituição e com isso apresentam algumas diferenças na forma como estão sendo gerenciados. Os grupos gestores, formados por servidores docentes, precisaram ser criativos para manter os estudantes motivados a concluir os cursos e obterem baixos índices de evasão.

Os cursos possuem um quadro de professores que incluem servidores docentes (contratados internamente e possuem vínculos empregatícios com a instituição) e docentes externos (contratados externamente por meio de bolsas).

No IFSC são poucos servidores docentes que atuam nos cursos EAD, estes se concentram nas atividades de coordenação. Diferente da UFSC onde o quadro de docentes é composto em sua maioria por servidores docentes.

Devido ao interesse da pesquisa (analisar o trabalho docente nas dimensões propostas) e pelo fato das instituições pesquisadas apresentarem estas características distintas em seu quadro profissional, optou-se por entrevistar os docentes do quadro permanente de servidores que, além de suas atribuições no ensino presencial e na Educação à Distância, possuíssem alguma experiência como coordenadores de Curso, sendo priorizado o Curso de Especialização em Gestão Pública.

Importante ressaltar que não foram entrevistados somente coordenadores, mas também docentes sem função de gestor, embora estes não tenham sido maioria. Desta maneira pode-se observar as opiniões dos diversos atores envolvidos no processo.

Os docentes sem vínculos empregatícios com as instituições, com remunerações apenas por meio de bolsas, não foram entrevistados por diversas razões, as principais ficam por conta da equalização e grau de complexidade.

A equalização diz respeito ao fato das instituições apresentarem políticas diferentes de contratação, no IFSC o quadro de professores é



composto basicamente por bolsistas enquanto na UFSC são basicamente servidores públicos.

O grau de complexidade que envolve a problemática dos professores puramente bolsistas merece um estudo à parte, pois suas realidades são muito peculiares e envolvem temáticas que não se alinham com a proposta desta pesquisa.

Analisar o trabalho docente sob uma ótica administrativa sugere que os atores conheçam também os processos gerenciais. Professores bolsistas estão impedidos de assumirem cargos de coordenação, regra é que os coordenadores sejam docentes do quadro permanente, inclusive coordenadores de polos.

Os coordenadores, geral e pedagógico, são professores do quadro permanente de IFES profissionais de carreira das instituições onde atuam (IFSC ou UFSC). Com título de doutor e experiência em ensino de especialização. Estas são exigências do PPC criado pelo PNAP

Portanto considerando os critérios utilizados, foram selecionados para entrevista três docentes do IFSC e três docentes da UFSC, sendo dois, também gestores.

A coleta de dados iniciou em outubro de 2014 com a pesquisa documental, agendamento, entrevistas e transcrições, encerrando-se em dezembro do mesmo ano.

### **3.3.3 Métodos utilizados**

Conforme Castro (1978), o pesquisador ao selecionar os métodos de coletas de dados deve preocupar-se com aspectos teóricos como considerar a relevância de conclusão, clareza e limpidez de resultados, bem como aspectos de ordem práticos como gastos com despesas, tempo, pessoal e equipamentos, além dos aspectos éticos.

No apêndice A está o roteiro das entrevistas, que é composta de 18 perguntas divididas em quatro blocos de acordo com as dimensões selecionadas nas categorias de análise.

Para atingir os objetivos desta pesquisa foram utilizados métodos para coleta de dados distribuídos de acordo com o Quadro 12.

Quadro 12: Método utilizado para alcançar cada objetivo específico.

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Método de coleta de dados</b>	<b>Atores pesquisados</b>
a) Apresentar os Cursos Especialização em Gestão Pública à distância na UFSC e no IFSC.	Pesquisa documental, Pesquisa bibliográfica, Entrevistas semidirigidas com professores e gestores do Curso de Especialização Gestão Pública.	Professores e coordenadores da UFSC e do IFSC
b) Descrever o trabalho docente nas categorias Didática, Tecnológica, Pedagógica e Administrativa nos Cursos de Especialização em Gestão Pública à distância na UFSC e no IFSC;	Pesquisa documental, Pesquisa bibliográfica, e entrevistas Semidirigidas com professores e gestores do Curso de Especialização Gestão Pública.	Professores e coordenadores da UFSC e do IFSC
c) Comparar os resultados encontrados nas duas instituições;	Pesquisa documental, Pesquisa bibliográfica, e entrevistas Semidirigidas com professores e gestores do Curso de Especialização Gestão Pública.	Professores e coordenadores da UFSC e do IFSC
d) Identificar os fatores que influenciam a efetividade do trabalho do docente na Educação à Distância.	Pesquisa documental, Pesquisa bibliográfica, e entrevistas Semidirigidas com professores e gestores do Curso de Especialização Gestão Pública.	Professores e coordenadores da UFSC e do IFSC

Fonte: Elaborado pelo Autor

Considerando a proposta apresentada no objetivo geral, onde se pretende analisar o trabalho docente nos modelos de educação a distância da UFSC e IFSC, serão objetos desta investigação os atores que constituem os modelos de EAD associados ao sistema UAB, mais especificamente aqueles que lecionam e coordenam (denominados gestores) os Cursos de Especialização em Gestão Pública à distância na Universidade Federal de Santa Catarina e no Instituto Federal de Santa Catarina.

### 3.3.3.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é muito similar à pesquisa documental, e por vezes confundida, alguns autores inclusive as tratam como sinônimo. Porém a diferença está na natureza das fontes de informações.

A bibliográfica utiliza fontes secundárias de diferentes autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental fontes primárias, ou seja, materiais que ainda não receberam tratamento analítico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Lakatos e Marconi (1991) afirmam que a pesquisa bibliográfica alimenta-se de fontes secundárias e diz respeito a toda bibliografia publicada com relação ao tema proposto para o estudo. Caracteriza-se, portanto como um estudo metódico de materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, materiais acessíveis ao público (VERGARA, 1997).

Com intuito de entender um pouco da complexidade da Educação à Distância e contextualizar o modelo preconizado pelo sistema UAB, bem como a dinâmica operacional da EAD na UFSC e no IFSC e suas relações formais de trabalho, as leis e normas existentes, os resultados do processo de aprendizagem, fez-se necessário efetuar uma revisão bibliográfica, construindo o conhecimento por meio de textos clássicos e contemporâneos relacionados à temática e dessa forma iniciando a coleta de dados.

As leituras acompanham todo o processo de construção da pesquisa, desde a absorção dos conhecimentos necessários para propor o problema de partida (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

Nesta pesquisa foram utilizados diversos autores na temática EAD, gestão e trabalho docente, entre eles pode-se citar Lorenzo Garcia Aretio, Maria Luiza Belloni, Araci Hack Catapan, Edith Litwin, Pedro Demo, Amitai Etzioni, Michael Fredric Formiga, Michael Moore, Greg Kearsley, Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Kelly Cristina Tonani Tosta, Raphael Schlickmann, entre outros.

### *3.3.3.2 Pesquisa Documental*

De acordo com Godoy (1995) a abordagem qualitativa não possui uma estrutura rígida, o que permite a pesquisa documental de acordo com o enfoque da investigação científica, não obstante os documentos são importantes fontes de dados.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que a pesquisa documental é um processo que envolve métodos e técnicas específicas com o intuito de fornecer ao pesquisador a compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

O pesquisador utiliza documentos com objetivo de extrair informações úteis para a pesquisa, com intuito de investigar, examinar, para tanto utiliza técnicas de manuseio e análise, segue etapas e

procedimentos, elabora sínteses e organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009)

Quando comparado com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental exige mais trabalho do pesquisador, pois os documentos ainda não passaram por nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007).

No Quadro 13 é mostrado um resumo das principais características da pesquisa documental.

Quadro 13 – Características da Pesquisa documental

Vantagens	Possui caráter inovador;
	Contribuições importantes ao estudo de alguns temas;
	Estudar longos períodos de tempo;
	Permite o estudo de pessoas às quais não são possíveis o acesso físico;
	Fontes não reativas, as informações permanecem inalteradas, não há o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos.
Desvantagens	Muitos documentos não foram produzidos para fornecer informações para investigações sociais;
	A maioria dos documentos registram relatos verbais, deixando de fora os comportamentos não verbais;
	Nem sempre os documentos constituem amostras representativas do fenômeno em estudo.
Materiais Escritos	Jornais; revistas; obras literárias, científicas e técnicas; leis, normas, memorando, relatórios, estatísticas.
Elementos iconográficos	Sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes.
Documentos Primários	Produzidos diretamente pelos envolvidos na Pesquisa, pessoas que vivenciaram o evento que está sendo estudado.
Documentos Secundários	Coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião do evento.

Fonte: Adaptado de Godoy (1995).

Considerando o Quadro 13, percebe-se que a pesquisa documental foi um dos principais recursos utilizados neste estudo como fonte de informações. Dentre os documentos primários estão às transcrições das entrevistas realizadas, e entre os documentos secundários estão às leis, normas, projetos pedagógicos, relatórios, artigos científicos, livros de autores consagrados e presentes no estado da arte para a temática em questão.

Foram consultados para a confecção desta pesquisa os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC disponíveis nos sítios eletrônicos das instituições bem como as grades curriculares, os editais de seleção dos docentes, Portarias da CAPES, MEC e PNPAP, Leis Federais. Os relatórios dos cursos confeccionados pelos coordenadores foram disponibilizados a pedido do autor pela coordenação do curso. Todos os documentos utilizados estão citados e referenciados.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apontado na caracterização da pesquisa, buscou-se estudar e entender os processos que envolvem a problemática em questão a partir do seu contexto.

Para a análise dos dados numa pesquisa qualitativa pode-se utilizar vários métodos, entre eles a análise do discurso.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) o modelo de análise é naturalmente definido de acordo com a problemática da pesquisa, articulando operacionalmente o referencial teórico com as pistas escolhidas para guiar o trabalho de coleta de dados e a análise. É composto de conceitos e hipóteses que estão interligados para formar conjuntamente um quadro de análise coerente. A conceitualização é uma construção abstrata que tenta dar conta do real.

#### 3.4.1 Análise do Discurso

Para realizar a análise dos dados qualitativamente foi aplicado um método chamado análise do discurso que, segundo Vergara (2006, p. 25), “é um método que visa não só apreender como uma mensagem é transmitida, como também explorar o seu sentido”.

“Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira” (RICHARDSON, 2007, p. 243). Assim, as análises não ficarão restritas ao olhar do pesquisador.

Benetti (2008) explica que a realização da análise do discurso precisa considerar o contexto no qual o discurso está inserido, não apenas o que foi dito, mas também como foi dito. Os dados são analisados por meios de relações entre a análise feita da pesquisa documental (análise de conteúdo), das informações obtidas nas entrevistas e a observação do pesquisador, correlacionando estas com a teoria.

Mendes e Silva (2005) em seu artigo afirmam que a análise do discurso é um método eficaz para perceber e captar as representações e reações dos indivíduos diante de situações específicas. Somente a fala dos participantes permite ter acesso a esse conteúdo, ou seja, o pesquisador tem uma aproximação maior com a subjetividade dos indivíduos por meio da análise do discurso.

Ao discorrer sobre o fato de um discurso poder ser objeto de uma pesquisa, a autora mostra o caráter científico deste método que envolve a observação do analista sobre as superfícies linguísticas na busca por vestígios deixados no discurso (dizíveis e não dizíveis) que possam revelar as formações imaginárias em suas relações de sentido e forças.

Ao realizar uma análise do discurso, o analista pode observar os processos de identificação e jogos simbólicos que os sujeitos estabelecem entre si e com a ideologia. Nesse processo ele “retoma conceitos e noções, entrelaçando constantemente a teoria, corpus e análise” (MENDES E SILVA, 2005, p. 38).

Nesta pesquisa foi realizada uma análise a partir das entrevistas, primeiramente estas foram transcritas integralmente, e depois as informações separadas por categorias de análise, identificando as mais pertinentes com os objetivos do estudo proposto.

De posse destas catalogações, devidamente classificadas e agrupadas por dimensões, iniciou-se o processo de resgate da teoria, retomando os conceitos e explorando-os de maneira a construir uma análise coerente entre as teorias e os discursos dos entrevistados.

Desta maneira pode-se fazer uma comparação entre as duas instituições levantando aspectos que se alinhavam com os pensamentos teóricos e aqueles que divergiam das recomendações dos autores pesquisados.

Estes aspectos foram expostos em forma de texto apontando os pontos fortes e pontos fracos do trabalho docente na EAD para cada instituição, sendo chamados de “Aspectos Positivos” e “Aspectos a serem Melhorados”. Por fim construiu-se um quadro resumo com os principais aspectos encontrados.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O presente estudo está limitado aos Cursos de Especialização em Gestão Pública da UFSC e IFSC integrantes do Programa Nacional de Administração Pública. Nesta pesquisa foram enfatizadas informações que se referem aos professores gestores, ou seja, aqueles que possuem atribuição de coordenadores nestes cursos.

Outra limitação diz respeito ao vínculo empregatício dos docentes estudados, sendo estes servidores públicos contratados em regime estatutário pelas instituições estudadas, ficando de fora os demais professores, ou seja, aqueles contratados temporariamente por meio de bolsas.

Apesar de autores apresentarem outras dimensões do perfil docente, sobretudo do docente que atua na EAD, aqui se optou estudar o trabalho docente sob quatro dimensões, a citar: pedagógica, didática, tecnológica e administrativa.





## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

O presente capítulo busca responder ao problema de pesquisa por meio das respostas aos objetivos determinados para esta pesquisa. Primeiro serão caracterizados os Cursos de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Pública na modalidade EAD na UFSC e no IFSC. Em seguida a análise do trabalho docente nestes cursos e finalizando com uma análise geral.

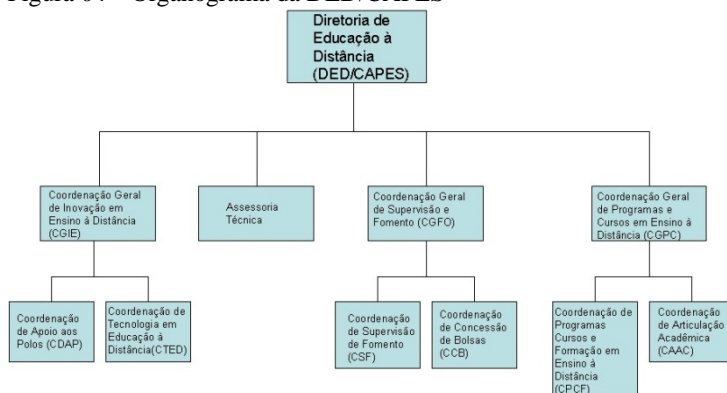
### 4.1 O SISTEMA UAB

A criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação em 27 de maio de 1996 foi um marco para a modalidade de educação à distância, pois foi por meio dela que foram criados o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, a TVESCOLA e a UAB (ABED, 2012).

A UAB foi criada por meio do Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, fruto de uma parceria entre a Associação Nacional das Instituições Federais (ANDIFES) e empresas estatais. Em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criou-se também a nova CAPES, que passou também a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Gerou-se, portanto duas novas diretorias, a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DEED). Desde então a CAPES passou a gerenciar o sistema UAB e a SEED (extinta em 2011) como órgão que regulamenta e avalia os Cursos EAD que posteriormente passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Regulação e Supervisão (SERES). (ABED, 2012).

A Figura 04 mostra como ficou a estrutura formal e as hierarquias dentro da organização da DEED.

Figura 04 – Organograma da DED/CAPES



Fonte: UAB/CAPES (2013).

Foi por intermédio da UAB que a EAD no Brasil ganhou destaque, apoiada por uma política pública do Governo Federal materializada em investimentos da ordem de 3,6 bilhões de reais para que as instituições públicas de ensino superior se dedicassem a formação de professores (TEATINI, 2012).

De acordo com informações do portal da CAPES (2014), o Ministério da Educação criou o sistema Universidade Aberta do Brasil de maneira articulada e integrada, no princípio as propostas de Cursos apresentadas estavam restritas as IFES (UAB1) e a posteriori, em 2006, o novo edital (UAB2) permitiu o acesso a todas as instituições públicas de educação superior (IPES). O projeto UAB visa programar as ações, programas, projetos, e demais políticas públicas voltadas para a expansão e democratização da oferta do ensino superior gratuito.

A UAB atualmente é composta por IPES credenciadas que oferecem cursos de nível superior na modalidade à distância. Sua intenção é atender a demanda reprimida da população com dificuldades de acesso a formação universitária. Seu público alvo são professores que atuam na educação básica, porém atende também o público em geral (UAB, 2015).

De acordo com Benetti (2008) a UAB interage com os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE no que tange a ampliação da oferta de programas de formação e qualificação de professores, com a parceria entre Governo Federal, Estadual e Municipal.

A autora afirma ainda que a UAB não cria uma nova instituição de ensino, mas sim utiliza a estrutura existente das IES já existentes para aproximar o ensino superior público dos municípios com carência ou déficit educacional por ensino superior.

Em 2008 a UAB fomentou a criação de cursos na área de Administração, Gestão Pública e outras áreas técnicas (UAB, 2014). É neste contexto que está inserido o Curso de Especialização em Gestão Pública, objeto de estudo deste trabalho.

A UAB (2014) determina que para a oferta de cursos superior à distância, algumas etapas devem ser cumpridas:

- A IES deve estar credenciada junto ao MEC;
  - Cada município deve montar um polo presencial, com estruturas de laboratórios de informática, biologia, química e física, além de uma biblioteca;
  - Infraestrutura para o apoio de tutores e à disposição dos alunos;
- e,
- Elaboração dos cursos bem como material didático e pedagógico. Esta etapa fica sob responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo País.

Benetti (2008) acrescenta ainda a criação do Programa Nacional de Formação da UAB, fruto de uma parceria entre UFSC e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O programa tem como objetivo capacitar professores e servidores técnicos administrativos para atuarem nos programas de EAD das IFES da região Sul. O programa pretende discutir e estabelecer políticas e práticas educacionais, constituindo uma identidade nacional respeitada as peculiaridades regionais para a modalidade à distância (BENETTI, 2008, p. 71)

Uma variação do programa citado pela autora é o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), onde está alicerçado o Curso de Especialização em Gestão Pública na modalidade EAD ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Considerando sua importância na estruturação do curso, o referido programa será discutido no item a seguir.

#### 4.2 O PROJETO PNAP

Desde 2009 está em vigor o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) no âmbito do sistema UAB com participação da CAPES e diversas IPES, como estratégia de descentralização e fortalecimento da Gestão Pública (DEMARCO, 2013).

O PNAP tem suas origens no Curso piloto de Administração à distância. Sua criação tem caráter estratégico dentro da UAB, com fundamentos pautado no desenvolvimento científico, tecnológico e sustentado do País, promovendo o desenvolvimento regional e local. Foi construído de forma coletiva e colaborativa, com envolvimento de várias IES vinculadas a UAB na figura dos coordenadores de projetos pilotos, Conselho Federal de Administração (CFA), Escola Nacional de Administração Pública (ENAPE), Ministério da Saúde por meio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) (WEINZIERL; COSTA, 2014).

Esta ação visou à otimização do uso dos recursos públicos e o compartilhamento de experiências e práticas educativas em EAD e no próprio ensino de administração; e assim foi construído um projeto básico comum, a ser implementado pelas universidades integrantes do Sistema UAB. Esta forma de construção permite um maior aproveitamento das competências reconhecidas nas diferentes áreas específicas, contribuindo para a legitimidade da proposta (PNAP, 2014).

A principal justificativa de sua criação é atender a demanda por gestores públicos mais qualificados em todos os níveis e esferas do Governo, aqueles que já atuam profissionalmente ou que ainda pretende exercer a função pública, aumentando assim a geração de empregos e possibilitando uma maior equidade social (PNAP, 2014).

A proposta do Programa compreende a construção de um perfil nacional do administrador público, de maneira que sejam formados gestores com uma linguagem comum e que consigam compreender a dinâmica de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal (PNAP, 2014).

De acordo com Demarco (2013) o programa contempla ainda em seus objetivos, fornecer aos seus discentes um arcabouço teórico que possibilite a reflexão sobre as atuais políticas de governo, conhecer o contexto socioeconômico, cultural e político que permeia a gestão pública nacional. Sua finalidade é qualificar e capacitar o estudante a exercer atividades gerenciais, com habilidades intelectuais específicas

para intervirem na realidade existente, regional ou local, no intuito de buscar soluções para problemas e desafios atuais da Administração Pública.

Faz parte do programa PNAP a oferta de quatro cursos, sendo um curso de graduação (bacharelado em Administração Pública) e três cursos de Especialização *Lato Sensu* (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde). Estes cursos estão espalhados pelo interior do País por intermédio dos polos da UAB e coordenados pelas IES contempladas pelo edital PNAP. Esta estrutura permite uma enorme capilaridade na oferta dos cursos, levando o ensino superior para os mais distantes municípios brasileiros (PNAP, 2014).

Com soberania em suas decisões, a Diretoria de Educação à Distância da CAPES é responsável por selecionar as propostas para oferta dos Cursos do PNAP, certificando-se que estas venham de Instituições Públicas de Ensino Superior, oficialmente integrantes do sistema UAB e com credenciamento vigente para a oferta de cursos na modalidade à distância (CAPES, 2014). Esta talvez seja uma limitação do Programa, considerando que podem ficar de fora propostas interessantes, por não satisfazer as exigências do edital.

De acordo com o diretor de Educação à Distância da UAB/CAPES, no ano de 2012 estavam matriculados em cursos públicos de EAD cerca de 210 mil alunos, com a previsão do MEC em atingir o total de 600 mil alunos em 2014, ou seja, quase triplicar o número de matrículas. De acordo com o gestor, a resistência e o preconceito ao modelo estão entre os desafios encontrados, juntamente com a falta de estrutura tecnológica de suporte para comunicação (principalmente a falta de banda larga) em certas regiões do País (HARNIK, 2012).

#### 4.3A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, localizada na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, foi criada em 1960 a partir da reunião de todas as faculdades existentes na capital do Estado: Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial (UFSC, 2014).

Por iniciativa do Professor Henrique da Silva Fontes, a UFSC se instalou na Trindade. O Governo do Estado cedeu à área onde antes funcionava a fazenda Assis Brasil para a construção do *campus*. Destaca-se que foi somente em 1969 a partir da reforma universitária,

que as faculdades foram extintas e a universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa (NECKEL; DIANA, 2010).

Em seus mais de 50 anos de história, a UFSC se consolidou como uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil e da América do Sul, considerada por um ranking internacional como a 3ª do Brasil, a 5ª da América Latina e a 342ª do mundo, dentre as 2000 universidades classificadas (SCHILIKMANN, 2008).

A UFSC oferece atualmente 91 Cursos de graduação (entre turnos e habilitações), possui ainda 78 programas de pós-graduação *stricto sensu*, destes 67 Cursos de mestrado acadêmico, 11 Cursos de mestrado profissional, 55 Cursos de doutorado, distribuídos em cinco *campi* presentes nos municípios de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville. A UFSC atua ainda na educação infantil, no ensino fundamental e médio por meio do Núcleo de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação (UFSC 2014).

Quando se trata de EAD no Brasil, pode-se afirmar que a UFSC é uma das pioneiras nessa modalidade, juntamente com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

De acordo com Benetti (2008) a EAD na UFSC antecede a própria LDB (BRASIL, 1996), surgindo na década de 80 por meio da criação do Laboratório de Ensino à distância (LED), e idealizado pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP).

O laboratório teve papel importante na história da EAD na UFSC, desenvolvendo pesquisas e implementando modelos e estratégias para a modalidade a distância, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem com recursos interativos de áudio e vídeo, apoiados por redes de comunicações e pela internet (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006).

De acordo com a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) a UFSC iniciou a modalidade à Distância em 1995 como projetos de pesquisa e extensão qualificando em 1995 e 1996 funcionários de mais de duas mil empresas de transporte rodoviário, distribuídos em 17 cursos de aperfeiçoamento e 169 videoaulas transmitidas por satélite.

Reis (2010) acrescenta que no início dos anos 90 foi criado o Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC), mais precisamente no ano de 1995, com o objetivo de inserir e estimular a pesquisa sobre o uso das tecnologias na educação, acomodados em duas pequenas salas localizadas no CED. Em 2004 o LANTEC iniciou na EAD, atuando na formação de professores na modalidade à distância, com cursos de licenciatura, bacharelado, especialização e extensão. Ressalta a autora que esta iniciativa contribuiu com a descoberta e o aprendizado do

mundo digital numa época em que a internet começava a se tornar popular

Schlickmann (2008) corrobora com as afirmações confirmando que a UFSC iniciou os trabalhos na modalidade à distância no ano de 1995 com programas de extensão para a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Os cursos envolviam tecnologias da informação e comunicação como vídeo aulas e teleconferências e eram voltados para as áreas de Gestão Escolar, Redução da Demanda de Drogas, Educação Ambiental, Formação de Formadores, Jovens Empreendedores, Gestão de Resíduos Hospitalares, Capacitação em Defesa Civil e Educação à Distância, entre outros.

A UFSC teve um crescimento na oferta de cursos, sobretudo na educação continuada e na pós-graduação, entre os anos de 1996 e a 1999, por meio da virtualização do seu *campus*. Neste período a Universidade Federal de Santa Catarina esteve presente em 23 cidades espalhadas pelo Brasil via EAD. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a Internet ampliaram seu raio de ação para cerca de 70 cidades, chegando a oferecer programas de educação continuada em 527 cidades simultaneamente(VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006).

Em maio de 2004 foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) com a importante missão de garantir maior qualidade de ensino nos cursos de extensão na modalidade EAD da UFSC.

A implementação do ensino de graduação pública à distância teve início no ano de 2005 com os cursos de licenciatura de matemática e física. A UFSC ofereceu ainda o primeiro curso de mestrado a distância no Brasil, comprovando seu pioneirismo nesta modalidade de educação (SEAD, 2015).

Em 2006 a UFSC adere ao Programa Nacional do Governo Federal para expansão do ensino superior no País, iniciando sua trajetória de parceria com UAB.

O projeto piloto de graduação em Administração à distância inaugurou a Universidade Aberta do Brasil – UAB no ano de 2006, contando com a participação de 10.000 alunos de 18 Instituições Federais e 6 Estaduais do Ensino Superior e com a parceria entre a SEAD, o MEC (SEED) e o Banco do Brasil (integrante do Fórum das Estatais pela Educação). Trata-se de um curso semipresencial que combina a modalidade à distância aos polos presenciais (SEAD, 2015).

Já em 2008 havia em funcionamento 10 Cursos de graduação a distância na UFSC, sendo eles: Matemática, Física, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Biológicas, Letras –Português, Letras – Espanhol, Filosofia, Administração e Libras. Incluem-se neste cálculo as dezenas de polos espalhados pelos diversos Estados e municípios do território nacional (SCHLICKMANN, 2008).

Atualmente a Universidade Federal de Santa Catarina conta com mais de 30 Cursos à distância, distribuídos entre graduação UAB, graduação Pró-Licen, especialização, especialização UAB, especialização UNA-SUS e extensão (UFSC, 2014).

No Quadro 14 estão relacionados os Cursos oferecidos e o respectivo programa em que está inserido (UFSC, 2014).

Quadro 14 – Cursos EAD UFSC 2014

(continua)

<b>Graduação – UAB</b>	Administração
	Administração Pública
	Biologia
	Ciências Contábeis
	Ciências Econômicas
	Filosofia
	Física
	Letras Espanhol
	Letras Inglês
	Letras Português
Matemática	
<b>Graduação – Pró-Licen</b>	Física SC
	Letras Libras
	Matemática MA
	Matemática SC
<b>Especialização – UAB</b>	Controle da Gestão Pública
	Controle da Gestão Pública Municipal
	Especialização em Gestão em Saúde
	Especialização em Gestão Pública
	Especialização em Gestão Pública Municipal
	Estudos da Tradução
	Formação de Professores de Matemática
Gestão de Bibliotecas Escolares	
<b>Especialização – UNA-SUS</b>	Gestão de Assistência Farmacêutica
	Saúde da Família
	Linhas de Cuidado em Enfermagem
<b>Especialização</b>	Especialização MTM
	Enfermagem Oncológica em Sistema de Redes
	Gestão e Docência em EAD



(continuação)

<b>Extensão – UAB</b>	Diversidade e Cidadania
	Educação Integral Integrada
	Educação de Jovens e Adultos
	Gênero e Diversidade na Escola

Fonte: UFSC (2014).

Pode-se perceber no Quadro 14 que o curso de Especialização em Gestão Pública está classificado dentro dos cursos de Especialização ofertados pela UAB. Na UFSC o curso está distribuído em três cidades polos em Santa Catarina (Canoinhas, Criciúma e Florianópolis) e uma cidade polo no Rio Grande do Sul (São Francisco de Paula) (UFSC, 2014).

A coordenação do Curso de Especialização em Gestão Pública (UFSC) na modalidade à distância, forneceu dados primários de suas pesquisas de avaliação do Curso de Especialização em Gestão Pública de 2014, que enriquecem esta pesquisa, gerando informações interessantes sobre os resultados efetivos do Curso.

Interessante ressaltar ainda que, esses dados foram analisados pelos coordenadores e publicados no XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância - ESUD 2014, realizado em agosto de 2014 na cidade de Florianópolis (WEINZIERL; COSTA, 2014).

#### 4.4 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO IFSC

Com mais de 100 anos de história, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) sempre atuou no ensino técnico e tecnológico, e atualmente participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. O IFSC é uma das instituições catarinenses de ensino superior que apoia a proposta do Ministério de Educação de articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância.

A oferta de cursos à distância pelo IFSC antecede a sua parceria com a UAB. Desde o ano de 2000 que a Instituição oferta cursos na modalidade à distância. Estes cursos, de formação inicial e continuada, buscavam contribuir para o aperfeiçoamento profissional de trabalhadores sem formação, mas que já atuavam na área. No *Campus* de São José foram ofertados Cursos de Refrigeração e Condicionamento de Ar e o Curso técnico semipresencial de eletrotécnica para

funcionários da ELETROSUL (CORNÉLIO FILHO; RIBAS, 2010), (RIBAS; HERMENEGILDO, 2009).

O IFSC continua oferecendo estes Cursos profissionalizantes na modalidade à distância para todo o País, como por exemplo, o Curso Básico de Refrigeração e do Curso de Instalação de Splits, este último instalado no ano de 2006 (RIBAS; HERMENEGILDO, 2009).

Em 2005 uma nova etapa para a educação à distância no IFSC começava a se desenhar. O edital lançado pelo MEC em 16 de dezembro de 2005 foi o *start* e a UAB começa efetivamente a fazer parte do cotidiano do IFSC em 2006 por meio da elaboração da proposta de oferecer o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, iniciado em 2007 com 300 vagas (IFSC, 2015).

Com isso o IFSC teve ampliada sua abrangência dentro do Estado de Santa Catarina, inclusive com alunos em outros Estados como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.

O IFSC ampliou ainda mais suas ofertas de Cursos à distância quando em 2009 aderiu ao Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) com o Curso Técnico de Informática para Internet e o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (IFSC, 2014).

Iniciou em 2010 o Curso de Especialização em Gestão Pública, juntamente com outros Cursos de Especialização (Gestão em Saúde e Ensino de Ciências). No ano de 2012 surge a pós-graduação em EJA (Educação de Jovens e Adultos) bem como a primeira turma do Curso de Especialização em Mídias na Educação (IFSC 2014).

Atualmente o IFSC oferta os seguintes cursos de EAD, considerado o primeiro semestre de 2014, de acordo com o publicado por IFSC (2014):

- Curso Técnico em Informática para Internet (e-Tec);
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (UAB);
- Especialização em Educação de Jovens e Adultos (UAB);
- Especialização em Gestão em Saúde (UAB);
- **Especialização em Gestão Pública (UAB);**
- Especialização em Ensino de Ciências (UAB);
- Especialização em Mídias na Educação (UAB); e,
- Especialização em PROEJA (CeRFEAD).

Estes Cursos são ofertados dentro de um modelo que foi desenvolvido no IFSC em 2013, denominado Centro de Referência em Formação e Apoio à EAD (CERFEAD), ao qual o Departamento de EAD está vinculado. O CERFEAD é na verdade uma diretoria vinculada Pró-Reitoria de Ensino, mas foi idealizado e construído com esforços

conjuntos da Instituição em construir um modelo de educação à distância (IFSC, 2014).

O CERFEAD assume um papel importante na qualificação dos servidores do IFSC, formação de servidores da rede pública de ensino, ampliação e consolidação da oferta de cursos EAD de formação dos *campi* do IFSC e promoção de reflexões sobre a construção da identidade e saberes docentes (IFSC, 2015).

O Centro de Referência atua, portanto na implementação e consolidação da Política de Formação do IFSC, sendo um dos seus objetivos fomentar a expansão da EAD no IFSC, fornecendo uma assessoria técnica e pedagógica na implantação dos Núcleos de Educação à Distância – NEaD e na articulação das ofertas em EAD (IFSC, 2014).

O Núcleo de Educação a Distância – NEaD é um ambiente criado para acolher os cursos à distância de cada *Campus* do IFSC, nestes núcleos são realizadas atividades pedagógicas e administrativas. Dentro dos núcleos são elaborados projetos pedagógicos de cursos para a modalidade EAD, seguindo o eixo tecnológico e a competência do *campus* (IFSC, 2014).

Outra característica interessante destes núcleos é a oferta de Cursos de outros *campus* ou convênios com os programas parceiros do IFSC. Os NEaDs possuem certa flexibilidade pedagógica, pois são estruturados de acordo com a proposta pedagógica de cada *campus*, porém em alguns aspectos são rígidos sendo exigido que tenham uma infraestrutura física, de pessoal e tecnológica mínima para o seu funcionamento, e assim estar aptos a receberem recursos de fomento para a oferta em EAD (IFSC, 2014).

Portanto a estrutura de EAD no IFSC é composta pela diretoria de EAD, componente do Centro de Referência em Formação e Apoio à EAD, os NEaD nos *campi*, além de polos de apoio presencial em convênio com prefeituras municipais (IFSC, 2014).

O Curso de Especialização em Gestão Pública tem uma carga horária de 570 horas distribuídas em quatro módulos, de acordo com informações publicadas pela Instituição e mostradas a seguir (IFSC, 2014).

- Módulo 1: Nivelamento (30h);
- Módulo 2: Formação Teórica (210h);
- Módulo 3: Formação Específica (210h);
- Módulo 4: Monografia (120h).

A seguir será apresentada uma contextualização do Curso Especialização em Gestão Pública na modalidade à distância em parceria com o PNAP, UAB e CAPES.

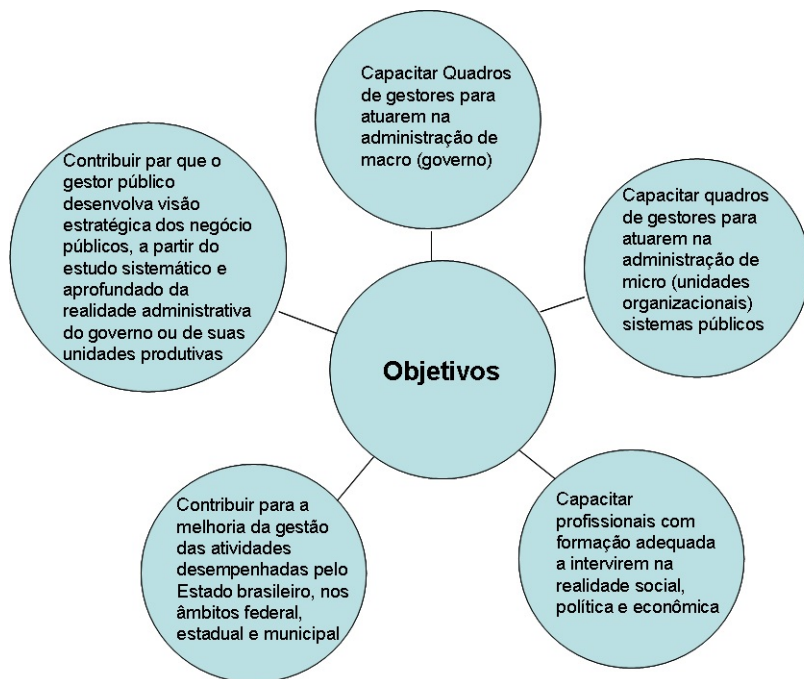
#### 4.5 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO PÚBLICA - PNAP

O Curso de pós-graduação de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Pública na modalidade à distância, proposto pelo Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), faz parte da iniciativa do Ministério da Educação para expandir o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)(WEINZIERL; COSTA, 2014).

O Curso foi criado para atender a demanda nacional por qualificação profissional de nível superior, formando profissionais aptos para atuar nas atividades gerenciais do setor público. Sua oferta contribui para o desenvolvimento econômico e social dos municípios onde as vagas são ofertadas (PNAP, 2014).

Seus objetivos estão dispostos no diagrama mostrado na figura 05, a seguir.

Figura 05 – Objetivos do Curso de Especialização em Gestão Pública - PNAP



Fonte: PNAP (2014).

O curso destina-se aos portadores de diploma de nível superior que exercem atividades em órgãos públicos ou do terceiro setor ou que tenham aspirações ao exercício de uma função pública, selecionados por meio público de seleção regulamentada por edital específico, e para os quais a flexibilidade de horário de estudo que esta modalidade propicia permite que a formação seja realizada no horário que for mais adequado para o aluno respeitando os prazos estabelecidos para entrega das avaliações de conhecimento de cada disciplina.

Em termos de organização pedagógica, os três cursos possuem uma estrutura comum, onde se destacam as seguintes características principais, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) criado pela CAPES (SILVA et al., 2012):

a) Os cursos são gratuitos com carga horária mínima de 420h e duração média de 18 meses desde a realização da primeira disciplina até a defesa do trabalho de conclusão (monografia ou artigo científico);

b) Realizados na modalidade à distância (EAD), com no mínimo uma atividade síncrona (chat) e uma atividade assíncrona (fórum ou portfólio) por semana, em datas e horários específicos, sempre à noite, já que os alunos são trabalhadores do setor público;

c) O aluno necessita ter a sua disposição computador e acesso banda larga à Internet ou frequentar um dos polos presenciais que terão equipamentos a disposição dos alunos;

d) Estima-se que o aluno deva dedicar cerca de 10 horas semanais de estudos (entre participação nas atividades e leituras dirigidas) para um acompanhamento satisfatório das atividades;

e) O material didático dos cursos é impresso e fornecido gratuitamente aos alunos selecionados;

f) O programa do curso será distribuído em dois módulos – módulo básico (7 disciplinas) e módulo específico (entre 5 a 7 disciplinas). As disciplinas do módulo básico são comuns aos três cursos – Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde – havendo diferenciação nas disciplinas do módulo específico;

f) Para a obtenção do título de especialista, além das disciplinas o aluno deve apresentar um trabalho de conclusão de curso (monografia ou projeto de intervenção) referente às temáticas trabalhadas ao longo do curso;

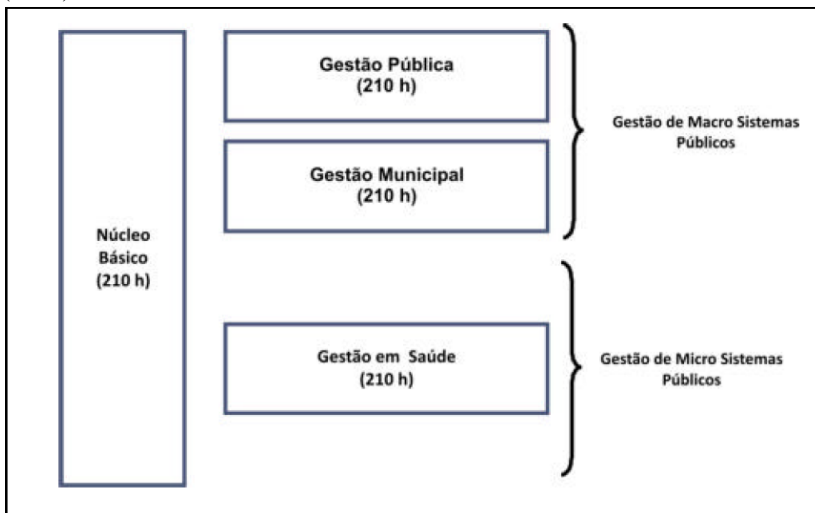
g) Frequência às atividades presenciais – ao menos dois encontros para realização das atividades obrigatórias de avaliação – que são realizadas no polo da UAB onde o aluno fez a opção no momento da inscrição;

h) Cada curso possui um coordenador e equipe técnica específica, contando com coordenador de tutoria e grupo de tutores para cada disciplina, além de secretaria e apoio técnico, viabilizadas por meio de bolsas;

i) Os tutores são recrutados por meio de processo seletivo, onde se prioriza, além dos conhecimentos na área temática da disciplina em questão, a experiência de trabalho em EAD. Os tutores selecionados passam por processo de qualificação para uso do ambiente virtual de aprendizagem dos cursos que foi estruturado na Plataforma Moodle Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A Figura 06 mostra um diagrama com os componentes da ação formativa no curso de Especialização de Gestão Pública à distância.

Figura 06 – Módulos do Curso de Especialização em Gestão Pública (EAD)



Fonte: (SILVA et al., 2012).

De acordo com as diretrizes dos cursos de Especialização do Programa PNAP, na formação dos profissionais devem ser privilegiadas a dimensão profissional e a dimensão política, valorizando a formação ético-humanística e a formação técnico-científica adequada ao mercado de trabalho atual (SILVA et al., 2012).

As coordenações, geral e pedagógica, dos cursos devem ser exercidas por professores do quadro permanente de IPES, com título de doutor e experiência em ensino de especialização.

#### 4.5.1 O Curso de Especialização em Gestão Pública da UFSC

As discussões aqui apresentadas são referentes à primeira edição do curso em questão, concluído em 2013, trazendo dados das entrevistas realizadas com os gestores e professores do curso, bem como informações contidas em documentos públicos e publicações oficiais.

Na UFSC o Curso de Especialização em Gestão Pública é oferecido pelo Departamento de Ciências da Administração - CAD em parceria com as prefeituras municipais. O curso é integrante do PNAP e tem como política a democratização do acesso e a interiorização de uma educação pública gratuita e de boa qualidade (WEINZIERL; COSTA, 2014).

O curso em questão possui uma proposta pedagógica definida pela CAPES, UAB e PNAP e, portanto as instituições ofertantes credenciadas apresentam estruturas similares em suas grades curriculares. De acordo com o Entrevistado 1:

No caso do PNAP a proposta pedagógica ela é estabelecida pela CAPES, todas as Universidades participaram da construção, bateram o martelo e aí...(bate na mão) esse aqui é o projeto! Tem tantas disciplinas, carga horária, essa ementa, esse aqui é o conteúdo, ponto!

É permitido um grau de flexibilidade quanto à contextualização dos assuntos estudados nas unidades curriculares, de acordo com a criatividade de cada professor ministrante da disciplina.

O professor da Instituição tem total autonomia em contextualizar aquele assunto, então ele pode trazer exemplos regionais, ele pode trazer exemplos que ele domina, mas ele não pode fugir do conteúdo(...) (Entrevistado 1).

O curso possui um sistema que prevê em sua concepção atividades obrigatórias, com datas e prazos definidos previamente. São provas, tarefas e outras atividades que, pela estrutura do curso, exigem encontros presenciais (previamente agendados), realizados nos polos, sendo a frequência cobrada diretamente no polo em que o estudante estiver matriculado (UFSC, 2014).

De acordo com os entrevistados as disciplinas são ministradas também por videoconferências, com a presença do professor ou coordenação no polo de ensino.

O curso possui um total de 480 horas aula, distribuídos em dois módulos: um básico e um específico, por área de concentração. E foram realizadas atividades tanto presenciais, no polo de ensino, quanto à distância desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem – AVEA.

No final do curso os alunos apresentaram como produto final da aprendizagem um artigo científico, oportunidade para demonstrar suas habilidades e conhecimentos construídos ao durante curso. Estes artigos são compilados e publicados em um livro digital organizado pelos coordenadores do curso. (COSTA; BUNN; WEINZIERSL, 2013).

O curso teve uma boa procura e seus números apontam resultados satisfatórios, principalmente no quesito evasão, mostrados



resumidamente no Quadro 15 e comprovados pelos depoimentos dos gestores entrevistados.

Quadro 15 – Resultados do primeiro Curso de Especialização em Gestão Pública – PNAP.

Processo seletivo (candidatos)	1009
Vagas	200
Concluintes (total)	170
Aproveitamento	85%
Evasão Total	15%

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os números do Curso de Especialização Gestão Pública da UFSC, que ocorreu de 2011 a 2013, mostram que a UFSC formou 170 profissionais em um universo de 200 alunos matriculados, tendo uma evasão total de 15%, se for descontado deste cálculo os alunos que acompanharam o curso até o final, mas não entregaram os trabalhos ou então foram reprovados, a evasão é menor, aponta o coordenador (COSTA; BUNN; WEINZIERL, 2013).

As discussões referentes a estes dados são corroboradas pelo Entrevistado 1:

(...) nosso Curso, por exemplo, teve 200 ingressantes e concluiu 170 (...) 85% de aproveitamento, isso que o aproveitamento se deu mediante o conceito médio mínimo de B e uma entrega de um trabalho de conclusão de curso, então teve alguns que não entregaram o trabalho, teve alunos que não tiveram nota, ou seja, mas acompanharam o curso, então (...) a gente não pode chamar de evasão, que teve uma evasão de 15%, teve uma evasão menor, teve abandono, teve gente que não aproveitou que reprovou, (...)

O índice de evasão pode ser considerado baixo, principalmente se for comparada com os números do Rio Grande do Sul. Demarco (2013) fez um balanço do PNAP na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) enquanto estratégia de fortalecimento da Gestão Pública e constatou que o grau de evasão nos Cursos do programa (Cursos iniciados em 2010) chega a 63,44% (67,3 para a evasão total) no geral e para o Curso de Especialização em Gestão Pública o índice foi de 56,5% (com evasão total de 63,7%). Importante frisar que a evasão total compreende a soma dos abandonos e reprovações.

Em relação ao número de concluintes por polos, Florianópolis/SC obteve o melhor resultado com 47 especialistas, seguido por Criciúma/SC com 44 especialistas, São Francisco de Paula/RS com 42 especialistas e o pior resultado foi o de Canoinhas/SC com 37 especialistas.

#### **4.5.2 O Curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC**

Por se tratarem de dois cursos oferecidos por instituições integrantes do PNAP, a similaridade em suas estruturas curriculares é muito grande, portanto será apresentado nesta parte do trabalho aspectos conceituais que o pesquisador considera relevante pelas características particulares e específicas do IFSC, por meio de documentos oficiais, publicações científicas e relatos dos gestores Entrevistados.

Veja o depoimento do Entrevistado 3 quando questionado sobre a dimensão da autonomia dentro curso.

Já vem o pacote montado...inclusive os livros não fomos nós que desenvolvemos, nós já recebemos. Não é o caso, por exemplo, da graduação, do tecnólogo em gestão pública, você já difere um pouco, lá nos desenvolvemos o conteúdo (Entrevistado 3)

O curso segue o PPC criado pelo PNAP e recomendado pela UAB/CAPES com um grau de flexibilidade limitado pela padronização do curso em rede nacional, portanto assim como a UFSC, o Entrevistado 03 confirma que o IFSC também segue esta mesma lógica.

Portanto o IFSC, assim como a UFSC, também é uma das Instituições Públicas de Ensino Superior que aderiram ao programa PNAP, onde oferece juntamente com outros cursos na modalidade a distância, o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Pública. Para o ano de 2014 foram ofertadas 210 vagas, distribuídas entre seis municipais (polos presenciais) Jales (SP), Joinville (SC), São José (SC), São Miguel do Oeste (SC) e Tubarão (SC) e Palmitos (SC) (SISUAB, 2014.).

O curso possui duração de 18 meses e aulas presenciais obrigatórias todas as quartas no período noturno, considerando que os alunos trabalham durante o dia.

A primeira edição do curso no IFSC foi em 2010 e de acordo com o Entrevistado 4, o Curso teve um índice de aproveitamento alto e pouca evasão, com uma evasão próxima dos 12%.

(...) a gente teve uma evasão pequena na primeira e segunda turma (...) a gente entrou com 250 alunos, foram 220 pra monografia, é um índice que não tem em nenhum outro curso do IFSC, nenhum curso do IFSC tem essa estatística, presencial, à distância, o que for(...) (Entrevistado 04).

O Entrevistado 04 afirmou ainda que a evasão fosse crescendo a partir da terceira turma, embora não tenha precisado os números. Deixou claro também que a motivação era uma das suas prioridades na gestão do curso, integrando docentes, discentes e demais profissionais envolvidos no processo.

A equipe eram 14 professores, 50 orientadores de monografia e tutoria a gente tinha 24 tutores (entre presenciais e a distância). Entre professor e tutor chegou a dar umas 80 pessoas na época (Entrevistado 4)

Apesar da grande quantidade de cursos e alunos matriculados, Ribas e Hermegildo (2009) afirmam que é necessária a existência de uma política para a EAD no IFSC que considere as atividades desenvolvidas pelos professores na sua carga horária, e que esta modalidade faça parte da planilha orçamentária de distribuição de recursos. “Esse cenário, porém, começa a modificar-se com a criação da Coordenadoria de EAD, que busca regulamentar essa modalidade como Curso de oferta regular com todas as suas implicações legais” (RIBAS; HERMENEGILDO, 2009, p. 3).

A seguir estão as reflexões apontadas por Ribas e Hermegildo (2009) que apontam para uma política de institucionalização da EAD no IFSC.

a) A falta de reconhecimento e validação das atividades operacionais dos coordenadores e professores participantes do processo junto à equipe dirigente do IFSC. Os profissionais envolvidos com o programa passaram a receber do Governo Federal uma bolsa de pesquisa para participar do programa Universidade Aberta do Brasil. Esse incentivo, contudo, no IFSC, foi avaliado como atividade de

extensão, sendo cumulativa a carga horária e atividades regulares na por parte desses profissionais;

b) A ausência de indicações tanto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como no Plano Pedagógico Institucional (PPI) de referências para condução de ações e ofertas de cursos na modalidade à distância;

c) A ausência de infraestrutura física (ambiente, equipamentos, material de consumo), de pessoal e de processos para operacionalizar as atividades de planejamento, organização, implantação e acompanhamento do projeto e implementação do curso;

d) A inexistência de instrumentos para avaliação de curso, na modalidade a distância, instruídos pela Comissão Própria de Avaliação – CPA;

e) Inexistência de um sistema de controle acadêmico parametrizado para as especificidades da EAD;

f) Carência de infraestrutura tecnológica capaz de fazer satisfazer as necessidades de um programa regular de EAD;

g) A carência de pessoal técnico especializado;

h) A falta da adoção de planilha orçamentária e, consequentemente, distribuição de recursos;e,

i) A inexistência de um programa para capacitação de pessoas para atuarem em EAD.

Algumas destas reflexões foram satisfeitas, ainda que parcialmente, como por exemplo, o item b que trata da inclusão da EAD no PDI do IFSC, atualmente a EAD está incluído no capítulo 11 do PDI IFSC 2014-2018 (IFSC, 2014)

A institucionalização da EAD no IFSC citada pelos autores começou a ser idealizada em 2013, ano em que o Departamento de EAD ainda era subordinado a Pró-Reitoria de Ensino, porém a Instituição decidiu construir um modelo de educação à distância, e de forma participativa, com esforços de toda a Instituição, foi desenvolvido o Centro de Referência em Formação e Apoio à EAD (CERFEAD), ao qual o Departamento de EAD está vinculado.

#### 4.6 ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE POR IFES

Serão discutidas nesta seção as dimensões do trabalho docente para cada Instituição pesquisada de maneira separada, correlacionando a teoria já apresentada e selecionadas pelas categorias de análise entrelaçando-as com as entrevistas realizadas com os professores

docentes de cada Instituição, buscando assim descrever as atividades docentes em EAD para cada uma das instituições.

#### **4.6.1 Análise do Trabalho Docente na UFSC**

Para a apresentação dos resultados da pesquisa foi resgatada a estrutura criada nas categorias de análise, apoiando-se na teoria das dimensões da formação profissional docente (pedagógica, tecnológica, didática e administrativa) que formam a análise do trabalho docente.

Diante destas categorias serão correlacionadas as entrevistas com os professores e gestores, com documentos fornecidos, bem como a teoria pesquisada.

##### **4.6.1.1 Dimensão Didática**

Esta dimensão também está presente na função do coordenador de curso, pois sendo este um professor com experiência em educação à distância, suas ações se baseiam em fundamentos da educação, como a didática. Quando questionados sobre esta dimensão, os Entrevistados demonstraram estar preocupados com a criação de ferramentas educacionais que congreguem o aprendizado com a tecnologia. Rezende (2004) afirma que o professor EAD precisa buscar em suas ações ter uma preocupação na melhoria constante de sua formação didático-pedagógica com intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso da TDCIs, bem como melhorar a qualidade dos conteúdos, e finalmente, promover a transição de sua prática do real ao virtual, por meio de ações concretas e reflexivas, buscando evitar os modelos prontos e acabados.

As diretrizes curriculares nacionais determinam que uma parte do Curso deva ser desenvolvida sob escolha do aluno, chamado de atividades complementares. A UFSC obedecendo esta regra, criou um mecanismo para superar as dificuldades encontradas pelos estudantes em desempenhar estas atividades.

(...) atividades complementares, elas precisam de fato ser ofertadas pela Instituição, ou até mesmo o aluno vai atrás de algumas palestras do SEBRAE do SENAC, assim por diante. Só que quando falamos em educação a distância nós falamos em cidades que não tem essa estrutura que tem

Florianópolis, como tem Porto Alegre (Entrevistado 01).

Criou-se, portanto, de maneira colaborativa, uma ferramenta que poderia oferecer palestras para os estudantes que não tem a oportunidade de assisti-las presencialmente.

O ciclo de palestras é uma plataforma com apresentações sobre temas de interesse dos alunos e também interesse do curso, dos professores, da coordenação para que pudesse orientar os estudos complementares, obedecendo ainda às vocações econômicas de cada região ou polo.

Os professores também têm acesso e podem inclusive utilizar em discussões em fóruns ou chats, porém o que chama a atenção é que o aluno assiste à palestra, faz um *paper*, encaminha ao tutor, é validada e ele ganha um certificado.

(...) assiste uma hora mais ou menos, assiste a palestra quando ele quiser porque está na internet, aí ele faz o *paper* mais uma hora hipoteticamente, e ele ganha o certificado em duas horas. (Entrevistado 01).

Apesar de não haver uma interação direta com o palestrante, o Entrevistado 01 afirma que neste modelo o estudante aproveita mais a palestra, pois enquanto no sistema presencial não se pode garantir que todos os que obtêm o certificado realmente assistiram as apresentações, no ciclo de palestras esse problema parece ter sido resolvido com a comprovação em forma de texto.

As TDICs ampliam os espaços onde circulam o conhecimento e o saber, criam novas formas de aprender, desenvolvem a imaginação e a intuição (MORAES, 1996). O ciclo de palestras é uma alternativa criada pelo grupo gestor do curso que coincide com a opinião do autor, pois ampliam os espaços de aprendizagem, superando as barreiras existentes entre escola, comunidade, alunos e professores.

Neste sentido podemos citar ainda as videoconferências, que de acordo com os Entrevistados foi uma atividade que gerou motivação aos docentes, sendo avaliado positivamente pelos estudantes. Nos quatro polos a maioria dos estudantes considera a videoconferência como boa ou muito boa, de acordo com a avaliação global do curso, cujos dados foram disponibilizados pela coordenação.

#### 4.6.1.2 Dimensão Tecnológica

Demo (1997) prevê que a informatização do conhecimento irá absorver a transmissão do conhecimento, sendo assim é importante que os professores da EAD tenham intimidade com as ferramentas digitais disponíveis e as utilizem como instrumento de superação dos métodos convencionais de ensino, ou seja, o professor precisa reconstruir seu conhecimento.

No entanto a pesquisa aponta que, de uma maneira geral, as ferramentas tecnológicas são utilizadas seguindo a mesma lógica do ensino presencial, reproduzindo na EAD os métodos convencionais de transmissão do conhecimento.

Não foi possível perceber as mudanças apontadas por Catapan (2001) oriundas das intersecções epistemológicas e tecnológicas, ou seja, a educação continua seguindo o padrão newtoniano-cartesiano, reproduzindo o conhecimento de forma linear, apenas com uma nova roupagem, como cita Oliveira (2012).

Os professores de uma maneira geral não estão alheios as TDICs, pois utilizam habitualmente muitas das ferramentas que existem disponíveis nos Cursos, sejam síncronas ou assíncronas. As mais citadas são fóruns, *chats*, e *e-mails*. Uma professora afirmou ser interessante testar novas tecnologias, citando inclusive as redes sociais como uma possível ferramenta educacional. Também estão dispostos a aprender os recursos disponíveis a eles conforme pode observar no relato a seguir:

Sempre acho que existe alguma facilidade a mais da ferramenta que posso conhecer. Quando preciso usar determinada facilidade que desconheço, pesquiso sobre ela. Sobre o AVA, ainda tenho dificuldades em Editar os espaços visando personalizá-los conforme minhas demandas e modo de condução da disciplina (Entrevistado 5).

Os professores constroem também seus materiais didáticos, adaptando-os, sejam em formatos de vídeos, textos, produzindo ou simplesmente indicando a fonte, o que também os aproxima das ferramentas digitais. Porém é discutível que a utilização das tecnologias de comunicação digital siga os pressupostos pedagógicos definidos pelo paradigma emergente apontados por Catapan (2001).

O paradigma emergente vai além da inserção de ferramentas digitais no processo pedagógico. O uso das tecnologias de comunicação digital sem os pressupostos pedagógicos definidos por um novo modo de saber e um novo modo de aprender, é apenas uma reprodução do modelo tradicional, com uma nova roupagem.

#### 4.6.1.3 Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica na EAD, conforme já citado, está relacionada às atividades de orientação, aconselhamento, como utilizam os recursos, como se relacionam com os sujeitos, a organização e operacionalização do processo educacional.

Na UFSC os docentes em sua grande maioria fazem parte do quadro efetivo da própria Universidade, é uma política adotada pela própria Instituição. Estes desempenham várias atividades dentro do processo educacional da EAD, podendo ser professores conteudistas, pesquisadores, coordenadores, orientadores, que se somam as suas atividades no ensino presencial.

Um dos aspectos mais discutidos nas entrevistas foi a autonomia, com os professores concordando que o docente do curso ofertado pelo PNAP possui um baixo grau de autonomia quanto ao conteúdo a ser aplicado, sendo esse um dos principais fatores de limitação do curso. O Entrevistado 05 afirma que:

A ementa da disciplina já vem pronta. A partir daí, tive mais autonomia na seleção e construção dos conteúdos. No caso do projeto UAB, esta autonomia é de cerca de 90%. Já, no projeto PNAP, ela é bem inferior (Entrevistado 05).

Pode-se dizer que, de uma maneira geral, a autonomia de fato não existe, o que existe é certa flexibilidade na contextualização dos conteúdos, trazendo exemplos e exercícios adaptados à realidade local. Portanto os conteúdos aplicados pelos professores do Curso possuem uma diretriz nacional, contextualizado regionalmente ou localmente.

Durante a pesquisa observou-se que o novo paradigma ou paradigma emergente (BEHRENS, 2005), que propõe a construção do conhecimento por meio de um processo pedagógico pautado na autonomia, senso crítico e investigativo não ocorre em sua plenitude no curso estudado.



O plano pedagógico emergente pressupõe um tipo de currículo topológico, ou pelo menos que admita a transdisciplinaridade, ou, melhor ainda, a transversalidade (CATAPAN, 2001, p 117).

É fundamental ainda que o professor conheça ou procure entender a realidade local, para poder adaptar o conteúdo, o Entrevistado 01 explica que esta é uma preocupação do professor do Curso de Especialização em gestão pública da UFSC: “(...)tínhamos essa preocupação de entender qual era o público alvo, e sabendo quem é o público fica mais fácil você conseguir construir essas simulações, esses exercícios (...)”.

Dentro da dimensão pedagógica Belloni (2006) entende que é importante que o docente na EAD tenha esta relação de parceria com o estudante e caminhem juntos na construção do conhecimento. Esta modificação no perfil do professor voltado para a coletividade é também uma modificação nas características da educação que passa de ensino para aprendizagem.

É preciso admitir que existam aspectos que dificultam conhecer a realidade dos estudantes. Foram declaradas nas entrevistas que os fatores complicadores dizem respeito à variedade de realidades existentes (considerando a abrangência dos cursos) e o acúmulo de atividades dos docentes.

Há situações em que o conteúdo poderia estar mais bem alinhado à realidade dos alunos. Apesar de que aí se tem 2 complicadores: um refere-se à variedade de realidades, já que os Cursos cobrem municípios de Norte a Sul do Brasil; e o outro se refere aos acúmulos de atividades a que os docentes estão hoje submetidos, o que impede que se dediquem mais para pesquisar a fundo sobre cada uma das realidades (Entrevistado 05).

Os professores de uma maneira geral participam de trabalhos de orientações a artigos científicos, aconselhando os alunos em pesquisas científicas. Embora tenha sido observado que seriam interessantes investimentos do MEC em bolsas de pesquisas para estudantes EAD, conforme relato do Entrevistado 01.

(...) vejo uma situação que hoje ainda não conseguiu consolidar, que é, por exemplo, oferecer bolsa de monitoria, de pesquisa, para os alunos à distância, porque que os alunos à

distância não podem fazer uma pesquisa lá no polo? Porque ele não pode ser um monitor e ajudar um aluno com dificuldade? **Porque não existe essa possibilidade**, porque hoje não tem (...) nos editais da universidade, o que tem de edital de PIBIC, edital de monitoria... mas só pra quem? Só para os presenciais (Entrevistado 01, Grifo nosso).

Esta foi outra questão levantada durante as entrevistas que diz respeito à produção científica na EAD. Os professores sentem-se incomodados com a falta de política de incentivo as pesquisas na EAD, afirmando que a oferta de bolsas de iniciação científica e outras bolsas existentes no ensino presencial, poderiam também beneficiar os estudantes à distância, disponibilizando maior dedicação à pesquisa e trazendo melhorias para as produções acadêmicas.

Este é um lapso no projeto UAB/CAPES que prejudica a construção de conhecimentos, deixa de fora dos projetos bolsas aos estudantes e assim a oportunidade dos atores envolverem-se mais com atividades de pesquisa. Com isso os professores não têm a oportunidade de preparar estudantes para realizarem pesquisas, os estudantes perdem a oportunidade de se sentirem mais pertencentes à Instituição, de se aproximarem deste universo de estudos, de adquirirem experiência em pesquisas e monitorias.

Quando você vai num polo e quer fazer um artigo científico com aluno e se ele tivesse a oportunidade de passar por um processo de iniciação científica, ele teria muito mais condições de fazer um trabalho, então a energia que você gasta é muito maior que você gasta no presencial (Entrevistado 6).

A gestão do curso sente-se prejudicada também, percebendo que poderia ter melhores resultados e ser mais bem avaliada, caso estas questões fossem resolvidas.

Percebe-se que os coordenadores tem se esforçado em criar mecanismos para manter os estudantes motivados, ao mesmo tempo em que precisam obedecer as regras do programa. No intuito de atender uma exigência do programa e ao mesmo tempo não prejudicar o aprendizado criou-se o Ciclo de Palestras (que foi discutida na dimensão

didática), disponível *online* e com emissão de certificados da Universidade.

#### 4.6.1.4 Dimensão Administrativa

É comum o coordenador de um curso na modalidade à distância do sistema UAB/CAPES ser também um professor. Então surge a figura do professor-gestor, presente em ambas as instituições estudadas.

Esta constatação é também apontada por Rumble (2003), ou seja, os papéis dos profissionais atuantes na gestão em EAD por vezes somam-se ou confundem-se com outras atribuições, como a de docente, cujas competências podem conflitar com os desafios encontrados no gerenciamento dos processos de gestão.

O coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pública da UFSC - PNAP, bem como o coordenador de tutoria tem formação específica na área administrativa, portanto possuem no mínimo o conhecimento acadêmico das funções de um gestor. Não obstante os demais professores possuem formação em administração ou administração pública. Este cenário é favorecido pela política de contratação da UFSC que aproveita os professores experientes do Curso de Administração presencial da própria Instituição para ministrar as aulas.

Novamente resgata-se Rumble (2003) que aponta a necessidade dos gestores possuírem também as competências comuns a quaisquer gestores, e ainda considerar as particularidades apresentadas pelo cenário em que exercem suas atividades.

Seguindo nesta seara percebeu-se que existe certa insegurança em relação aos planos futuros, ou seja, é difícil realizar o planejamento a médio e longo prazo do Curso sem ter uma definição quanto à institucionalização da EAD. Os profissionais que se dedicam nas atividades da EAD, e que acatam todas as exigências da UAB/CAPES estão preocupados, pois as regras não estão bem definidas, como explica o Entrevistado 01.

(...) quando se está na gestão de um curso a gente precisa saber institucionalmente quais são as regras... bem definidas, e a gente vive uma situação hoje em que a universidade está amadurecendo, mas está demorando... pra institucionalizar a educação a distância, e isso deixa a gente assim inseguro (...).

Em relação à acumulação do cargo de gestor com o de professor, os entrevistados entendem que não há prejuízo para a educação e aprendizagem. Entendem ainda que é importante que o gestor do curso seja também um professor.

Eu acho importante que o gestor seja professor também, que dê aula, pra que ele possa também sentir a temperatura da turma do Curso, porque senão fica aquela coisa do telefone sem fio, um fala outro fala até chegar ao coordenador... se ele está lá em sala de aula ele já pode entender e até mesmo tomar decisões (Entrevistado 01).

Legalmente ocorre uma diminuição da carga horária de docência para que o professor possa executar as atividades de gestor do curso. Entretanto na prática os professores afirmam que é comum ultrapassar os limites de horários estabelecidos para conseguirem desempenhar bem suas funções.

Esta prática coincide com a opinião dos autores Mill et al. (2008) e Oliveira e Mercado (2008) que afirmam ser este um dos riscos trabalhistas que os programas em EAD, como mais uma alternativa nas formas de ensino-aprendizagem, envolvem: o aumento da carga de trabalho dos docentes.

Os gestores do ensino à distância possuem desafios específicos da modalidade, como administrar os polos não estando presentes, são desafios que obrigam o profissional a encontrar caminhos alternativos para manter os objetivos do curso.

Rodrigues (2007), seguindo a lógica pedagógica de que não é aconselhável reproduzir metodologias da modalidade presencial para a modalidade EAD, defende que a gestão do sistema EAD não pode ser concebida da mesma forma que na educação presencial. A autora afirma que um sistema de gestão de EAD demanda tempos e espaços institucionais não lineares, com relações de trabalho mediadas pelas TDICs e práticas pedagógicas específicas da modalidade à distância.

Neste sentido, a gestão de pessoas precisa ser eficaz na seleção dos profissionais que irão atuar como coordenadores de polos, buscando profissionais com perfis diferenciados para trabalhar sob uma coordenação não presencial.

Outro aspecto administrativo importante é a gestão financeira dos cursos. Por se tratar de recursos públicos e limitados estes devem ser utilizados de acordo com a dotação orçamentária prevista, não é permitido alocar recursos financeiros para itens que não estão previstos.

Estas práticas administrativas (econômicas e financeiras) não se diferenciam muito das gestões do ensino presencial. Esta constatação comprova o fato que a gestão na educação possui processos administrativos semelhantes em ambas as modalidades, ou seja, existem algumas equivalências nas estruturas da educação presencial e à distância (MILL e BRITO 2009).

A gestão de materiais é uma atividade que exige muito cuidado por parte do gestor, pois alguns dos bens patrimoniais do curso encontram-se a quilômetros de distâncias, outros tantos não pertencem aos cursos ou mesmo a Instituição, como é o caso das instalações, móveis e equipamentos dos polos, que invariavelmente são disponibilizados pelas prefeituras onde os polos estão sediados para a concretização do curso.

A gestão da logística também deve ser bem planejada para que não haja falhas e atrasos nos processos que venham a prejudicar o andamento das atividades educacionais. Muitas atividades ainda são desenvolvidas presencialmente, seja na coordenação do curso ou nos polos, como a produção de materiais e aplicação de provas.

Apesar de existir na EAD muitas atividades similares com a administração do ensino presencial, o processo de gestão da EAD deve focar principalmente nos aspectos existentes em sua estrutura que os diferem da educação presencial (ARETIO, 2002; MILL e BRITO, 2009).

#### **4.6.2 Análise do Trabalho Docente no IFSC**

Nesta parte da pesquisa encontram-se os resultados gerados pela pesquisa realizada no IFSC. Aqui as entrevistas com os coordenadores e professores, e documentos pesquisados serão correlacionadas às teorias levantadas na fundamentação teórica, referentes ao tema em questão, trazendo também a estrutura criada nas categorias de análise, apoiando-se na teoria das dimensões da formação profissional docente (pedagógica, tecnológica, didática e administrativa).

##### **4.6.2.1 Dimensão Didática**

O professor da EAD precisa preocupar-se em melhorar constantemente sua formação didático-pedagógica, adquirindo conhecimentos voltados para beneficiar o ensino e aprendizagem mediados pelo uso da TDICs, conteúdos, e finalmente, promover a transição de sua prática do real ao virtual, por meio de ações concretas e reflexivas, buscando evitar os modelos prontos e acabados (REZENDE, 2004).

Percebe-se que o paradigma tradicional de educação continua reproduzindo-se na EAD. Apesar dos incrementos tecnológicos aplicados percebe-se que na essência muitas ações continuam seguindo a mesma lógica do sistema tradicional de educação.

Na educação tradicional o estudante é recompensado quando segue fielmente o modelo e as regras impostas pela Instituição e pelo professor. Ao desobedecer às regras ele é reprimido e punido sofrendo diversos tipos de sanções disciplinares (BEHRENS; OLIARI, 2007).

No ensino presencial, puramente presencial como é que tu impunhas a disciplina? Impunha a disciplina no dia a dia, o aluno fez algo que não foi legal, você chama a atenção, briga, enfim... na EAD você não tem esse artifício, o aluno está lá fora, você não tem esse contato, estou falando aqui como professor. Uma das principais armas, vamos dizer assim, para manter a disciplina é a questão do prazo (ENTREVISTADO 03)

De acordo com Belloni (1999), na EAD existe uma separação espaço-temporal entre aluno, professor e instituição, que permite a flexibilização dos horários de ensino e aprendizagem, bem como dos períodos de formação. Portanto é contraditório que um modelo de ensino pautado na flexibilidade espaço-temporal, adote prazos como ferramentas de coerção.

Os materiais didáticos aplicados nos cursos foram estabelecidos pela coordenação seguindo um padrão já utilizado pela própria Instituição em outros cursos. Plataforma Moodle, livros digitais e impressos e as videoaulas foram os principais instrumentos didáticos, cujos conteúdos obedeciam às diretrizes do programa PNAP.

A gente elaborou a plataforma, o moodle, os livros impressos, então o curso de gestão diferente de outros cursos, a gente tinha livros feitos pro Brasil inteiro, que era do programa PNAP, então a gente

recebeu, a gente elaborou só dois livros que era a Introdução ao Ambiente Virtual e Metodologia. Esses foram os materiais... e as videoaulas também (ENTREVISTADO 4).

A seguir pode-se perceber como é complexa a construção de uma videoaula, atividade esta inerente à profissão docente na EAD. É uma construção realizada de forma cooperativa, exigindo a participação de profissionais de diversas áreas de conhecimento, refletindo de maneira prática mais uma atribuição do docente.

Neste depoimento foram ocultados os nomes para preservar as identidades dos profissionais citados. Nos trechos alterados que aparecem entre aspas, os nomes foram substituídos pelas atribuições.

Pra fazer uma videoaula há um desgaste enorme do professor, da equipe, de acompanhar o processo todo (...) era um processo bem demorado. Vamos montar uma aula, qual disciplina? qual tópico? Senta com o professor, aí sentava “com a equipe de criação”, daí o português, vinha pra mim, eu olhava o roteiro, ia pra “revisão”, ou depois pra empresa, voltava, ele se queixava, voltava para o professor, e daí que ia gravar, então não era... e depois editar, depois arrumar a aula, ver o resultado final, depois postar, então era um trabalho de um mês e meio pra uma videoaula, e é caro, a videoaula ela é cara, claro com a qualidade que o IFSC usa para videoaula (ENTREVISTADO 04).

Além das videoaula eram utilizados outros recursos didáticos como fóruns de discussões. Interessante citar que os professores eram desaconselhados a se comunicarem com os estudantes e tutores por e-mail particulares, ou seja, as comunicações e interações deveriam ser feitas todas pela plataforma moodle, pois desta maneira ficam registradas todas as conversas e atividades feitas no curso, sendo utilizados como ferramenta de controle entre estudantes, tutores, professores e coordenação.

Por meio da plataforma moodle, tutores e coordenadores controlam as interações entre professores e estudantes, de maneira a evitar descontinuidades no processo educacional. É consenso entre os entrevistados que um dos principais fatores que desmotivam os

estudantes é a sensação de haver sido “esquecido” pelos professores e consequentemente pela Instituição.

Os coordenadores acompanham as interações entre professores e alunos, sobretudo nos fóruns de discussões, de maneira que estes não fiquem muito tempo sem respostas aos seus questionamentos.

eu acompanho muito no moodle, a interação entre os alunos e o professor, ou tutor presencial ou o tutor à distância, ou a coordenação de tutoria, por causa dos fóruns, **o nosso ambiente aqui, ele não tem o chat**, mas ele tem o fórum, fórum de discussões e sugestões (ENTREVISTADO 03).

Mas a gente usava bastantes recursos, estou comparando... eu já fiz vários cursos a distância, a gente entrava em várias plataformas de várias instituições, até pra comparar as ferramentas, **a gente usava videoaulas, o moodle mesmo, chat**, poderia usar mais recursos? Poderia, só que a gente não sabe também o quanto o aluno sabe usar o recurso, nem sempre o aluno... ele olha metade das coisas, então às vezes não pode ter milhões de recursos porque o aluno não consegue, ou ele tem uma dificuldade com isso (novas tecnologias) (ENTREVISTADO 04).

De acordo com os entrevistados o professor precisa também ter uma boa desenvoltura diante das câmeras e microfones. Quando ele está numa videoconferência ou numa aula *online* assume o papel de locutor, precisa ter uma postura firme e transmitir seus conhecimentos de maneira clara e objetiva. Não pode transmitir insegurança, gaguejar, dar branco, etc. Até mesmo suas vestimentas precisam ser pensadas, a escolha de cores e modelos fazem parte do planejamento das videoaulas de acordo com o Entrevistado 04.

Existe, sabe o que tu descobre... que às vezes o professor na EAD ele não precisa ser um gênio daquele conteúdo, ele tem que falar bem... pelo menos no nosso modelo, na videoconferência (ENTREVISTADO 04).

(...) nosso modelo que você tem esse contato ao vivo, tem que ser como o cara do Telejornal... se



tu chegar ali e o apresentador falar todo com medo... o que eu to vendo esse cara falar, né ? Então tinha isso... então agente conversava com o professor, olha... desde a camisa que o professor vinha eu palpitava...da cor...olha o nível de exigência , porque se ele vier com uma roupa clara...o nosso estúdio é preto...se ele vier com uma roupa escura (...) o aluno não enxerga ele direito, não vê, não chama a atenção...e isso uma hora e vinte uma pessoa que tá lá apagada é ruim. Então eu dizia tem que vir com uma roupa branca amarela clarinha verde limão coisas que contrastem não sei o que... tudo isso era pensado (ENTREVISTADO 02).

Percebe-se que este novo modelo de ensino possui dimensões mais amplas e impõe desafios mais radicais aos professores, como cita Catapan (2001). O modelo de ensino tradicional cede lugar a um novo modo de ensinar e aprender, com dimensões mais amplas ou multidimensionais, dinâmico, flexível e autônoma. E neste novo modelo o professor precisa entender que sua postura diante das mídias da comunicação não pode ser a mesma aplicada numa sala de aula presencial.

#### 4.6.2.2 Dimensão Tecnológica

Dentro desta dimensão buscou-se observar a capacidade dos docentes em interagir com as ferramentas tecnológicas disponíveis. Percebeu-se nas entrevistas que os professores não tiveram uma capacitação adequada, portanto havia docentes que tinham muita dificuldade em utilizar as TDIC, enquanto outros se mostravam á vontade em utilizá-los.

#### **E os professores dominavam bem as ferramentas (TDIC)?**

- Não, assim apareceu tudo quanto é tipo de professor, porque a gente fazia a seleção né? Então tinha professor que era analfabeto digital, então vinha ali (no IFSC) pra abrir o moodle, não conseguia acessar a página, então seguido na minha sala chegava: - aí professora não consegui acessar. E tinham pessoas que sabiam tudo e ainda

questionavam, então tiveram estas situações (ENTREVISTADO 04).

A introdução e utilização das TDICs no processo de ensino é um desafio para os professores, pois em sua maioria não estão preparados para esta nova estrutura de ensino. As instituições de ensino precisam investir recursos (dinheiro e pessoas) em seus programas tecnológicos, mas também adotar estratégias flexíveis o bastante para satisfazer às diferentes necessidades dos diversos tipos de professores (PIVA JR, 2013).

(...) nós tivemos muita dificuldade para que os tutores dos polos absorvessem as tecnologias, isso foi muito difícil porque estávamos longe deles, e daí explicar algo, para que servia aquilo, aquela ferramenta, á distância, é difícil, por que a gente tinha que convencer eles para eles convencerem os alunos, e nem sempre tu consegue convencer ele, e se tu não o convenceres, o aluno não vai se convencer (ENTREVISTADO 4).

Outra dificuldade encontrada diz respeito aos tipos de tecnologias utilizadas, principalmente no quesito qualidade e compatibilidades. O modelo adotado de EAD, por meio de estruturas disponibilizadas pelas prefeituras municipais, permite que os polos não tenham uma uniformidade ou padrão na oferta de suas tecnologias, incluindo a disponibilidade local dos serviços de internet. “(...) os nossos polos diferem muito a tecnologia, alguns tem um equipamento bom outros tem um equipamento mais ou menos”(ENTREVISTADO 03).

(...) a gente tinha uma dificuldade muito grande em TICs era de atualizar o Moodle, porque nós tínhamos que passar por versões, e isso demanda uma equipe muito grande, e nossa equipe de TDIC não era tão grande (ENTREVISTADO 04).

O uso de tecnologias na educação exige que os profissionais docentes façam capacitações e atualizações constantes para manterem-se atualizados perante a velocidade com que as ferramentas digitais se desenvolvem.

De acordo com Aretio (2002), além das atividades inerentes a função docente, as tecnologias que são incorporadas progressivamente

no processo de ensino a distância exigem que o professor em EAD tenha uma constante atualização.

Corroboram com esta opinião Oliveira e Mercado (2010) ao afirmarem que esta atividade profissional demanda um acompanhamento permanente das tecnologias que surgem no mercado da informação, bem como, a realização de pesquisa e experimentação quanto as suas aplicações pedagógicas destas interfaces para então agregá-las na EAD.

Entretanto este não é um ponto forte na EAD do IFSC que encontra muitas dificuldades em oferecer Cursos específicos nestas áreas aos professores. Ocorrem Cursos de capacitação para ambientar os profissionais com as ferramentas que estão disponíveis no Curso, porém estes não avançam sobre as possibilidades de incorporação de novas tecnologias, tampouco interagem com cursos superiores específicos na área de TDIC.

E a gente fez diversas capacitações, no começo as capacitações eram muito fracas, a gente teve um problema no começo que as nossas capacitações eram juntas com a UFSC. A UFSC usa um modelo e a gente usa outro. Então a primeira capacitação foi bem frustrante, no sentido que os professores não agregaram muito, porque são dois modelos muito diferentes, então a maiorias dos exemplos era da UFSC, então não foram muito positivo, eles saíram cheios de duvidas, até o momento que a gente decidiu que a gente faria capacitação de moodle e de tecnologia aqui, com os da nossa equipe, porque eram tecnologias diferentes, eram ambientes diferentes, recursos e possibilidades e aí as coisas começaram há engrenar um pouco mais, mas mesmo assim é difícil tu ter gente que capacite professor, professor não gosta de ser... às vezes tem dificuldade em querer aprender, mas essa foi a forma que a gente encontrou (ENTREVISTADO 04).

O Entrevistado 03, que possui Graduação em Ciências da Computação, expõe as dificuldades em acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico das ferramentas digitais de informação e comunicação. Cabe ressaltar novamente o quesito “falta de tempo” como um fator limitante.

### **O senhor acompanha as evoluções das TDICs?**

- É eu até sou um pouco da área, mas também o que a gente acompanha é muito assim em contatos com pessoal da área ou às vezes algum evento que a gente participa. Às vezes também há algumas capacitações, o próprio programa prevê algumas capacitações, não só para os coordenadores, mas também para todos que trabalham, os tutores, professores, e os demais, então a gente procura acompanhar, também não se torna muito fácil em função da velocidade com que as coisas mudam e também da falta de tempo (ENTREVISTADO 03)

Pode-se afirmar de acordo com os depoimentos colhidos, que as atualizações de uma maneira geral ocorrem por conta do interesse e disponibilidade de cada professor, que buscam por meio de recursos próprios, alternativas para atualizarem-se como cursos, palestras, eventos e outras formas de adquirir conhecimentos.

#### **4.6.2.3 Dimensão Pedagógica**

O modelo de EAD no IFSC difere um pouco do modelo utilizado na UFSC, principalmente em relação à política de contratação do corpo docente. Enquanto na UFSC procura-se priorizar a contratação de professores servidores da própria Instituição, no IFSC os professores que irão trabalhar na EAD são na grande maioria contratados por meio de editais e bolsas, cabe salientar que ambas as instituições trabalham com o sistema de bolsas estipuladas pela CAPES.

### **A equipe era basicamente servidores aqui do IFSC?**

Não, a maioria era externo, muita gente externa, 80% da equipe era externa, contratados por meio de bolsas (...) (ENTREVISTADO 4).

Não... aqui o curso ele funciona praticamente, no caso do curso de pós gestão pública o único funcionário que existe na parte da gestão que é do IFSC sou Eu , o coordenador, e de professores do Curso dos 14 professores que nós temos ou

quinze, somente 2 são do IFSC. O restante são todos bolsistas do programa UAB (ENTREVISTADO 03)

Mas de acordo com relatos dos entrevistados, o processo seletivo não consegue filtrar de maneira eficaz os profissionais que possuem habilidades voltadas para a EAD. Com frequência são contratados professores que não tem experiência com as ferramentas tecnológicas disponíveis no processo de aprendizagem do curso, ou apresentam muitas dificuldades em interagir com os alunos por meio das TDICs.

Sob o ponto de vista pedagógico, a EAD requer do profissional docente a compreensão do processo de ensino e aprendizagem mediada, além de demandar o desenvolvimento de competências e habilidades especiais dos docentes. Em particular, a educação à distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual (REZENDE, 2010)

Na sociedade do conhecimento a mão-de-obra que irá abastecer o mercado de trabalho deve possuir conhecimentos e habilidade compatíveis com as tecnologias que estão sendo empregadas (MELO, MELO E NUNES, 2009; TOSTA, 2012). Neste sentido, pode-se afirmar que o processo seletivo para docente na EAD do IFSC não está alinhado com as novas necessidades da sociedade atual.

Os professores na EAD são os facilitadores dos aprendizados que serão construídos pelos integrantes da sociedade do conhecimento, não deveriam estes profissionais possuir perfis próximos desta realidade também? Ou seja, possuir também as habilidades e conhecimentos compatíveis com as tecnologias que estão sendo empregadas?

Salvucci, Lisboa e Mendes (2012) apoiam que as escolas e Universidades precisam ser fontes de tais conhecimentos e fazer uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem. Pela lógica esta política deveria iniciar-se no processo de contratação dos seus docentes.

Assim como o processo de seleção não evita a contratação de profissionais sem os perfis desejados, o excesso de atribuições dos docentes gestores não permite realizar um acompanhamento efetivo destes profissionais.

A falta de tempo compromete o ensino, pois não permitem que os professores acompanhem a evolução das disciplinas, conteúdos, metodologias, técnicas educacionais, tecnologias, entre outros. Quando questionado acerca deste tema o Entrevistado 03 respondeu “Olha até acho que deveria acompanhar mais, mas confesso que é difícil pela falta de tempo”.

A CAPES exige que os coordenadores dos cursos da EAD tenham vínculos empregatícios com a Instituição. Portanto o gestor do curso é um funcionário público, nomeado por meio de portaria para assumir a coordenação, inclusive a orientação dada pela CAPES é que os coordenadores de tutoria também sejam servidores.

Os critérios de escolha são subjetivos e consideram sobretudo os interesses políticos dentro da Instituição, deixando para segundo plano aspectos como experiências de coordenação e habilidades com a EAD e suas ferramentas digitais.

Acontece que o sistema acadêmico tem que ser institucional, e o coordenador têm que ser da Instituição, isso é obrigatório, não pode ter nenhuma coordenação sem ser funcionário público. Daí sai portaria, é nomeado (ENTREVISTADO 4).

Na prática são comuns os docentes do IFSC acumularem funções de professor (na EAD e no ensino presencial) e coordenador. Os gestores do curso EAD, possuem uma carga horária reduzida na docência para dedicar-se as atividades de coordenação. O Entrevistado 02 afirma que “todos os coordenadores são também professores do IFSC”.

Isso gera uma sobrecarga de trabalho, onde o profissional ultrapassa sua carga horária semanal. “(...) o meu trabalho de coordenador ele dá 20 a 22 horas por semana, mas na verdade eu ocupo mais” (ENTREVISTADO 03).

Esse é um dos principais problemas relacionados ao trabalho do docente no IFSC, sobretudo na EAD. Alguns autores questionam a influencia das relações de trabalho na atividade docente realizada na educação à distância. Mill, Santiago e Viana (2008) levantam a questão da precarização do trabalho docente na EAD, sobretudo no que tange a flexibilidade espaço-temporal, onde suas atividades ultrapassam o horário remunerado e o local de trabalho, realizando tarefas em suas residências e durante o horário de repouso.

Continuei dando aula no presencial. Porque aqui no IFSC todo mundo tem que dar no mínimo oito horas de sala de aula quando está numa coordenação (...) isso foi difícil, porque (...) demandava MUITO tempo, muito mais tempo do

que eu tinha pra ela que seria vinte horas... eu tenho vinte horas pra coordenar, eu não levava vinte horas eu ficava todo dia até de noite daí eu fugia pra dar aula... daí até que eu fui chamada pela minha coordenadora na época, da radiologia...disse olha, tem que se dedicar mais a radiologia, isso teve. Porque tu não dá conta, não dá conta MESMO (ENTREVISTADO 04).

É natural que diante a acumulação de funções algumas atividades sejam prejudicadas, afinal é preciso muita dedicação nas atividades de docência e gestão para poder obter resultados positivos. Neste momento o apoio da Instituição é fundamental.

**Na tua percepção o fato de ter assumido a coordenação do Curso de GP prejudicou as suas aulas?**

Ah sim... o primeiro ano foi bem ruim pras aulas... porque era muitas atividades... depois tu vai aprendendo...mas o primeiro ano tinha muita atividades, muitos alunos e era novo, o IFSC não fazia especialização, teria que ter dedicação só para aquilo, mas a Instituição não apoia. (ENTREVISTADO 04).

Outra prática não muito comum, mas que ocorre de maneira imprevista é a necessidade de o coordenador substituir professores e ministrar aulas no próprio curso.

**O senhor substituiu algum professor, já se viu obrigado a ministrar alguma aula?**

**Entrevistado 3** - já fiz isso, eu já fiz isso, dependendo da área que é... eu já fiz isso. (ENTREVISTADO 03).

Apesar das dificuldades encontradas, o fator humano se mostrou relevante nos resultados do curso, cujos índices de evasão foram considerados baixos pelo grupo gestor. A habilidade em gerir pessoas de maneira que estas preservassem suas motivações foi muito importante, de acordo com os coordenadores entrevistados.

Nas duas primeiras turmas do Curso de Especialização em Gestão Pública havia 14 professores, 50 orientadores de monografia e 24 tutores (entre presenciais e à distância), com evasão considerada pequena.

Porque era o Curso maior na primeira e segunda turma, porque a gente teve uma evasão pequena na primeira e segunda turma (ENTREVISTADO 4).

Perry et al. (2006), Retamal, Behar e Maçada (2009), Catapan et al. (2009) sugerem que os principais desafios da EAD estão diretamente ligados aos processos de planejamento e gestão, considerando importante o papel das pessoas nestes processos que envolvem além dos recursos humanos, o modelo pedagógico, a comunicação, os serviços de apoio entre outros, e causam impactos no aprendizado, na motivação de alunos e professores e nas taxas de evasão dos cursos.

Os cursos atraíram um público alvo exigente e diversificado, oriundos de diversos segmentos do mercado de trabalho, muitos eram servidores públicos, administradores e advogados. Os cursos precisaram adequar-se as necessidades destes estudantes, tornando-se menos teóricos e mais objetivos. Não só os professores tiveram dificuldades em adaptarem-se a esta realidade como os docentes gestores tiveram que desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentarem estes desafios.

(...) era um curso de gestão pública onde tinham muitos advogados, e muitos administradores e muitos servidores públicos, então é um público alvo difícil, tinha muito processo de alunos, eu tinha muitas dificuldades que não era a rotina de um curso presencial, dificilmente você tem um processo de um aluno presencial, processo judicial mesmo, de entrar no MPOG, e era desgastante neste sentido, porque eles eram advogados e contestavam os conceitos, contestavam o professor, contestavam o currículo do professor, então a gente tinha muitas dificuldades” (ENTREVISTADO 4).

(...) a gente também teve muitos funcionários do IFSC que fizeram, a segunda turma teve quase 50% da turma de funcionários fazendo, e isso foi



extremamente desgastante institucionalmente (ENTREVISTADO 4).

Seguindo a lógica pedagógica de que não é aconselhável reproduzir metodologias da modalidade presencial para a modalidade EAD (RODRIGUES, 2007), o curso teve que passar por algumas adaptações de modo a atingir seus objetivos. Com uma preocupação em obter baixos índices de evasão, adaptou-se o conteúdo de modo que fossem mais valorizadas as necessidades dos estudantes.

Estes em sua maioria já inseridos no mercado de trabalho, com profissões já definidas e todos com formações superiores completas em diversas áreas, exigiram aulas menos teóricas e mais voltadas as suas práticas diárias.

#### 4.6.2.4 Dimensão Administrativa

Os coordenadores do Curso de Gestão Pública do IFSC não possuem formação específica em administração ou gestão, são professores oriundos de outras áreas da educação que assumem estas funções. Até porque o IFSC não oferece curso de graduação em Administração, seja presencial ou à distância.

Isso vai de encontro com a opinião de muitos autores, como Catapan et al. (2009) que apontam à necessidade de formação como um fator importante nos aspectos que precisam ser considerados no gerenciamento do sistema de EAD.

#### **Os coordenadores possuem alguma formação em gestão?**

Não, tem que meter a cara e aprender na marra. Existem algumas capacitações que aconteceram no começo da EAD aqui no *campus*, aqui no IFSC, tiveram alguns cursos de capacitações, discussões, fóruns, seminários junto com a UFSC vários, mas não foi uma coisa específica pra gestão de cursos, ou coisa desse tipo (ENTREVISTADO 02).

Independente da lógica aplicada e na forma como será trabalhada a gestão, as instituições possuem a necessidade de organizar seus recursos (materiais, financeiros e humanos) por meio da utilização de técnicas adequadas como ferramenta administrativa. Tal percepção

atinge praticamente todas as categorias empresariais com ou sem fins lucrativos, não sendo diferente na área da educação.

Rumble (2003) afirma que não se faz gestão apenas em empresas, ou em alguns tipos específicos de empresa, esta é uma atividade comum em todos os tipos de organizações, em todas as áreas, inclusive na educação. No seu ponto de vista, para que a educação possa cumprir seu papel é preciso um equilíbrio financeiro, um controle e planejamento dos gastos e das receitas.

Isso faz com que os gestores do IFSC tenham que buscar por meios próprios os conhecimentos e habilidades necessárias para desempenharem as funções administrativas. Muitas são as dificuldades encontradas no dia-a-dia dos coordenadores, como a gestão de pessoas, gerenciamento de materiais, logística, gestão das tecnologias, entre outros.

Alguns processos gerenciais precisam ser feitos de maneira não presencial, o que dificulta ainda mais a organização e o controle das tarefas, exigindo um planejamento adequado do curso, com os processos bem definidos e setores alinhados com a coordenação.

Apesar de Aretio (2002) afirmar existir pontos de convergência entre os aspectos estruturais nas duas modalidades e, Mill e Brito (2009) afirmarem que a gestão na educação possui processos administrativos semelhantes em ambas, Rodrigues (2007) defende que a gestão do sistema EAD não pode ser concebida da mesma forma que na educação presencial. A EAD é uma modalidade de ensino com características educativas diferenciadas e entende que sendo assim deve incluir novas formas de gestão que contemplem instrumentos de comunicação e informação.

A seguir alguns depoimentos que comprovam as dificuldades encontradas pelos gestores do curso.

O coordenador ele tem vinculado a coordenação de tutoria, a coordenação de monografia, o pessoal de TI, designer instrucional, tutor de moodle, tem todos os polos, (...) faz a gestão junto aos coordenadores de polo, então quer dizer só isso aí, já demanda assim diariamente um processo constante de estar gerenciando, além de todo o gerenciamento com os professores, tanto antes das disciplinas acontecerem, quanto depois (ENTREVISTADO 03).

Eu acho mais complicado é o recurso humano, porque se você pega uma equipe boa, tudo bem, mas quando você pega uma equipe ruim aí é complicado. Porque aí você está mexendo com ser humano é diferente, trabalha ou mexer com dinheiro, e às vezes você pega equipes muito boas, e às vezes pega uns que nem sempre são, ou às vezes tem um ou outro com mais dificuldade de entender o processo, e aí às vezes acaba minando, e aí dificulta um pouco esse gerenciamento ENTREVISTADO 02).

No começo eu senti muita dificuldade, porque minha formação não é administração, então tinham muitos conceitos de administração... e de gestão, por mais que eu tivesse feito um mestrado, mas o meu mestrado voltou-se para gestão de políticas públicas, não é gestão de contabilidade, então isso me deixou assim no começo... os primeiros seis meses eu ficava mais insegura só que daí claro tu vai se apropriando, tu vai estudando, tu vai atrás, entendeu (...) mas no começo foi bem difícil em termos técnico, porque eu não era administradora. Então eu tinha dificuldades técnicas. (ENTREVISTADO 4).

Perry et al. (2006), Catapan et al., (2009), Mill e Brito (2009) entre outros autores afirmam que para a gestão na EAD obter melhores resultados nos seus serviços, é preciso considerar todos os aspectos que precisam ser gerenciados como os recursos pessoais, financeiros, necessidade de formação, a logística da produção e distribuição de materiais, didáticos ou não, os processos acadêmicos, o monitoramento, o *feedback*, entre outros.

Os autores concordam ainda que este tipo de gerenciamento envolve ações como planejamento, coordenação e controle relacionadas diretamente com as variáveis espaço, tempo, dinheiro, instalações, pessoas e informações. Todas estas funções administrativas precisam ser desempenhadas sem deixar de lado o foco pedagógico.

Um exemplo disso pode ser visto no gerenciamento do capital intelectual agregado ao curso e a Instituição. A falta de formação específica em gestão de pessoas pode ocasionar alguns equívocos básicos e até mesmo confundir os gestores em suas decisões. Manter um

bom relacionamento com subordinados, parceiros e fornecedores e clientes é requisito básico desta função.

O coordenador não é uma pessoa para os outros amarem, na hora que tu decide ser coordenador, e quiser que todo mundo te ame, não seja coordenador, porque não tem como, tu agrada um e desagrade outro (ENTREVISTADO 4).

Neste sentido é preciso estar bem claro os objetivos organizacionais para que todos os envolvidos tenham ciência de suas responsabilidades e compromisso com o produto final, neste caso a educação. O gestor precisa ter capacidade de liderança, para administrar os comportamentos internos e potencializar o capital humano. No mercado de trabalho cada vez mais as pessoas são valorizadas principalmente pelas suas ideias (TOSTA, 2012).

#### 4.7 ANÁLISE GERAL DO TRABALHO DOCENTE NA EAD

A Educação à Distância trouxe a quebra de alguns paradigmas, entre eles o rompimento das barreiras espaço-temporal presentes no ensino convencional, graças às tecnologias da informação e comunicação, que permitem a utilização de materiais virtuais e aulas em grande escala, para grandes quantidades de estudantes, em diversos países, com custos reduzidos (OLIVEIRA; MERCADO, 2010).

A EAD é um modelo de educação que constrói ambientes de aprendizagem que ultrapassam os muros das instituições, as relações professor-estudante e estudantes entre si, propiciando a aprendizagem autônoma e acompanhando as novas formas de sociabilidade. (KFOURY, 2009; MENDONÇA, 2007).

No Brasil sua expansão é recente, iniciou há cerca de uma década, e ainda caminha na busca de soluções para muitos problemas apresentados nos diversos formatos e modelos utilizados de EAD. É preocupante querer aplicar um modelo único e estanque para uma modalidade de educação que está pautada na dinamicidade dos avanços tecnológicos da informação e comunicação.

Portanto buscou-se nesta pesquisa analisar o trabalho do docente neste cenário de constante mudança, onde os professores encontram muitos desafios em desempenhar suas funções. Sendo assim, pode-se firmar que são inúmeras as funções desempenhadas por estes

profissionais dentro do sistema nacional de EAD utilizado pela UAB/CAPES.

Dentro deste sistema de EAD estudado, aparece então a figura do PNAP, programa criado com intuito de construir um perfil nacional do administrador público, formando gestores com uma linguagem comum, independente da área em que for atuar, seja federal, estadual ou municipal.

O Programa é recente, iniciou em 2009 e suas primeiras turmas concluíram o curso há pouco tempo, portanto existem muito poucas avaliações publicadas destes cursos, tampouco dos profissionais que atuam neste formato de ensino.

As instituições aqui estudadas foram selecionadas por apresentarem características distintas na forma de EAD, embora apresentem pontos convergentes. Um destes aspectos diz respeito à adesão por meio da UAB ao programa PNAP, que de certa maneira equalizou os cursos, pelo menos no quesito conteúdo.

No Quadro 16 estão as variáveis que foram observadas e agrupadas por dimensões com intuito de analisar os resultados do trabalho docente. Os resultados são apresentados em forma de resumo, considerando o conjunto de respostas dos professores entrevistados, analisados qualitativamente e separados por categorias de análise, para o Curso de Especialização em Gestão Pública na modalidade EAD no IFSC e na UFSC.

Quadro 16: Resultados por Categorias de Análise (continua)

Dimensão		Variáveis	EAD UFSC	EAD IFSC
Didática	01	Formação do professor	Em sua maioria são Professores Doutores do Curso de Administração presencial na Graduação, mestrado e doutorado. Os coordenadores possuem formação em Administração.	Os professores em geral são Mestres com pouca experiência em EAD. Possuem formação de acordo com a disciplina a ser ministrada. Os coordenadores não possuem formação em gestão.
	02	Necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina, e que deve estar relacionada com a dimensão tecnológica.	Existe uma atualização informal, depende do interesse de cada profissional em buscar informações.	Existe uma atualização informal, depende do interesse de cada profissional em buscar informações.
	03	Domínio sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	Não foi relatado nenhum problema neste quesito.	Foram relatados problemas com professores que não sabiam utilizar o AVA.
	04	Interação entre professor-aluno e entre-pares.	As interações entre professores e alunos ficam condicionadas as atividades inerentes ao curso.	As interações entre professores e alunos não ficam condicionadas apenas as atividades inerentes ao curso.

(continua)

<b>Dimensão</b>		<b>Variáveis</b>	<b>EAD UFSC</b>	<b>EAD IFSC</b>
	05	Criação/ produção/ revisão/ recomposição dos materiais Didáticos.	A criatividade dos professores é limitada pelo programa PNAP.	A criatividade dos professores é limitada pelo programa PNAP.
Tecnológica	06	Avaliação, seleção de materiais e elaboração de estratégias de uso.	Os livros didáticos, conteúdos e demais diretrizes são impostas pelo programa PNAP.	Os livros didáticos, conteúdos e as diretrizes são impostas pelo programa PNAP.
	07	Produção de materiais pedagógicos utilizando meios tecnológicos e ferramentas digitais.	Presença da Produção de ferramentas auxiliares e conteúdos complementares Criação do Ciclo de Palestras	Pouca produção de ferramentas auxiliares e conteúdos complementares. Basicamente atualizações do AVA.
	08	Capacitação e inclusão de novas tecnologias no processo de aprendizagem.	Apenas capacitação Inicial padrão Depende muito de cada professor, do seu interesse.	Apenas Capacitação inicial padrão. Receio pelos estudantes não assimilarem as novas tecnologias
	09	Comunicação mediada por TIs.	Utilizam Fórum, chat, videoconferências.	Utilizam fórum e videoconferências
Pedagógica	10	Orientação, aconselhamento.	Professores participam de orientações dos artigos, aconselhamento e demais acompanhamentos com tutores.	Professores e até coordenadores participam de orientações, Professores também fazem aconselhamentos junto com tutores.

(continua)

<b>Dimensão</b>		<b>Variáveis</b>	<b>EAD UFSC</b>	<b>EAD IFSC</b>
	11	Planejamento e organização das informações.	As unidades curriculares já vem prontas, basicamente o professor adapta o conteúdo.	As unidades curriculares já vem prontas, basicamente o professor adapta o conteúdo.
	12	Motivar Processos de aprendizagem e de conhecimentos.	Imposta por regras, prazos rígidos e encontros presenciais obrigatórios.	Imposta por regras, prazos rígidos e encontros presenciais obrigatórios.
	13	Desenvolvimento de pesquisas e aprendizagem autônoma.	Não existe incentivo institucional e financeiro a pesquisa.	Não existe incentivo institucional e financeiro a pesquisa.
	14	Metodologia adequada a EAD.	Metodologia imposta pelo programa PNAP.	Metodologia imposta pelo programa PNAP.
Administrativa	15	Estrutura e organização (infraestrutura, equipamentos, processos administrativos, recursos tecnológicos).	Utiliza-se da estrutura da própria Instituição. Espaços pequenos e limitados. Estrutura hierarquizada e Administração burocrática.	Infraestrutura adequadas, embora tipos e qualidades dasTDIC variem entre polos e CERFEAD; Possui estrutura hierarquizada e uma Administração burocrática.
	16	Gestão Econômica e Financeira.	Existente, principalmente na figura do coordenador de curso, de maneira geral é positiva, mas existem alguns problemas pontuais.	Inexistente. A gestão financeira do curso é feita pelo setor financeiro do IFSC, não pelos professores coordenadores do curso;



(continuação)

<b>Dimensão</b>		<b>Variáveis</b>	<b>EAD UFSC</b>	<b>EAD IFSC</b>
	17	Gestão de Pessoas.	A gestão de pessoas é feita por pessoas formadas na área de administração.	A gestão de pessoas no curso não é feita por profissionais habilitados em Administração. Falta capacitação e há falhas no processo seletivo de professores.
	18	Gestão de Materiais.	A gestão de pessoas é feita por pessoas formadas na área de administração.	Depende do conhecimento empírico do professor coordenador.
	19	Gestão da informação e comunicação.	Em geral todos os profissionais estão envolvidos neste processo, porém a responsabilidade recai sobre os profissionais de TI.	Em geral todos os profissionais estão envolvidos neste processo, porém a responsabilidade recai sobre os profissionais de TI.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Na prática são muitas diferenças encontradas, embora tratar-se de duas instituições federais de ensino superior. A principal diferença entre elas é a política de contratação dos professores, que conforme mencionado no capítulo 4, uma Instituição (UFSC) incentiva a contratação de profissionais já atuantes em seu quadro de professores, enquanto outra (IFSC) adota o processo seletivo por meio de editais, trazendo renovação constante em seu quadro de profissionais docentes.

Ambas as políticas de contratação oferecem vantagens e desvantagens, podendo destacar que na UFSC estes profissionais são altamente capacitados na área de administração, haja vista lecionarem estas disciplinas também no ensino presencial da própria Instituição, atuando na graduação, mestrado e doutorado.

No IFSC não é ofertado regularmente cursos de graduação em administração e tampouco existe um programa institucional de pós-

graduação em Administração. Isso contribui para que sejam selecionados profissionais fora da Instituição para ministrarem as disciplinas do Curso de Gestão Pública.

Entretanto o que algumas vezes apresenta-se como desvantagem, pois permite atrair profissionais despreparados, pode ser também considerado um fator positivo, um potencial de mudanças significativas, pois atraem novas ideias, novos conhecimentos, pessoas que ainda não estão conformadas pelo atual sistema educacional, enfim novas propostas de aprendizagem.

O que desabona esta política fica por conta da alta rotatividade destes profissionais, que desmotivados pelo sistema de contrato por meio de bolsas ou mesmo pela defasagem do valor pago pela CAPES, acabam buscando outras oportunidades em outras instituições, com destaque para os profissionais de TDIC. No IFSC já foi realizado concurso público específico para estes profissionais, com apoio do MEC.

Entre as aproximações encontradas nos modelos pesquisados, pode-se citar além das diretrizes do programa PNAP presente em ambas as instituições; o sistema de polos presenciais como estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo no padrão UAB/CAPES; as ferramentas digitais utilizadas como, fóruns, videoaula, livros didáticos, videoconferência e o ambiente virtual de ensino e aprendizado, a plataforma moodle.

Em ambas as instituições os professores possuem formações compatíveis com as áreas de atuação, porém percebeu-se que devido às características de cada Instituição os coordenadores da UFSC possuem formação em administração ou administração pública e áreas afins. Entretanto no IFSC são poucos os coordenadores que possuem formação em administração, no curso estudado especificamente nenhum deles possui este tipo de formação específica.

As capacitações dos professores é outro ponto de carência em ambas as IFES, praticamente não existem, e quando é feita depende exclusivamente do interesse de cada profissional, que por vezes utiliza recursos financeiros próprios para tal finalidade.

Ocorrem Cursos de capacitação para ambientar os profissionais com as ferramentas que estão disponíveis no Curso, porém estes não avançam sobre as possibilidades de incorporação de novas tecnologias, tampouco interagem com Cursos superiores específicos na área de TDIC.

Os professores em geral possuem bom conhecimento das ferramentas digitais, sobretudo aquelas que eles já utilizam em sua

rotina, porém relatos de gestores do IFSC apontam a existência de professores com dificuldades no uso de tecnologias da informação e comunicação.

Não houve relatos que apontassem problemas de interações entre professores e estudantes, ambas as instituições estimulam os professores a interagirem virtualmente e presencialmente, por intermédio de visitas aos polos e avaliações presenciais. Porém percebeu-se que no IFSC esta aproximação é maior, por meio de eventos presenciais. Existe uma preocupação com a percepção do estudante em sentir-se parte da Instituição.

Pode-se destacar ainda que no modelo do IFSC sejam utilizados encontros presenciais regulares entre os estudantes, “semanalmente eles são obrigados a irem ao polo, onde o professor ministra via videoconferência uma aula daqui, de uma hora e quinze, a gente tem duas disciplinas por noite todas as quartas feiras” (ENTREVISTADO 03).

A avaliação também é presencial e realizada nos polos, por meio de material impresso, e os professores visitam os polos, uma vez por semana um professor visita um polo, realizando encontros presenciais com estudantes, tirando dúvidas e realizando orientações para os trabalhos de conclusão do curso.

Esta prática traz benefícios ao curso, pois motiva os estudantes, trazendo-lhes o sentimento de pertencimento à Instituição. Nestes encontros são realizadas confraternizações que contribuem para a integração entre os estudantes e estes com os professores e demais profissionais dos polos, criando um clima de solidariedade e união entre o grupo.

O estudante do ensino à distância por vezes se sente solitário em seu estudo, e atitudes como estas ajudam a minimizar esta sensação favorecendo a redução dos índices de evasão. Portanto este é um dos papéis mais importantes do professor neste modelo, o de motivador.

O professor por sua vez não possui uma total autonomia em relação ao conteúdo, pois este é definido pelo PNAP, restando-lhe apenas a adaptação do conteúdo a realidade dos estudantes por meio de exemplos próximos. O planejamento e organização das informações já vêm num pacote pronto, basta ao professor aplica-lo.

Grande reclamação dos professores e gestores dos cursos foi a defasagem no valor das bolsas CAPES. Sem reajustes desde que foi implantado, o que era antes um atrativo para profissionais bem qualificados, hoje se tornou um fator limitante, já apresentando dificuldades em conseguir candidatos às vagas.

Isto afeta principalmente o IFSC, onde muitos de seus professores são remunerados apenas por meio de bolsas. Na UFSC este fator é amenizado pelo fato dos professores também serem remunerados pela Instituição, com planos de cargos e salários bem definidos e suas principais motivações são suas carreiras dentro e fora da Instituição.

Outra grande reclamação dos professores, e que afeta diretamente o ensino e, sobretudo o trabalho docente é a falta de incentivo às pesquisas. Simplesmente não existe atualmente a possibilidade de estudantes da modalidade EAD receberem bolsas de pesquisa ou extensão, como funciona no ensino presencial. Isso prejudica além do desenvolvimento da própria EAD, pois poderia estimular pesquisas neste sentido, os professores sentem a carência desta experiência nos trabalhos de conclusões dos cursos.

No Quadro 17 pode-se observar um resumo com as práticas que se destacaram durante a pesquisa, ou seja, aquelas que tiveram maior impacto na efetividade do trabalho docente em cada Instituição, de forma positiva e negativa.

Quadro 17: Práticas que Impactaram na Efetividade do trabalho Docente

(Continua)

<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>IFES</b>
Professores e coordenadores com formação em Administração.	UFSC
Gestão de pessoas com qualidade e realizada por profissionais qualificados.	UFSC
Gestão de materiais e logística para EAD.	UFSC/IFSC
Preocupação com a qualidade das videoaulas e vídeo conferências.	IFSC
O Professor como apresentador e artista diante das câmeras.	IFSC
Preocupação constante com a rapidez nas respostas aos alunos.	IFSC
Proatividade dos professores coordenadores em superar a ausência de formação em Gestão.	IFSC
Criação de um Centro de Referência em EAD (CEFEARD).	IFSC
Criação do ciclo de palestras, com auxílio de ferramentas tecnológicas.	UFSC
Videoconferências nos polos de ensino.	UFSC/ IFSC
Eventos sociais presenciais entre alunos e professores, estimulando a interação e sentimento de pertencimento ao grupo e Instituição.	IFSC
Busca-se entender a realidade local dos estudantes (embora tenha dificuldades).	UFSC

(Continuação)

<b>ASPECTOS A SEREM MELHORADOS</b>	<b>IFES</b>
Baixo grau de autonomia em relação ao conteúdo, que inclui senso crítico e investigativo.	UFSC/IFSC
Dificuldades na melhoria constante de formação pedagógico-didática voltada para EAD.	UFSC/IFSC
Ferramentas tecnológicas são utilizadas seguindo a mesma lógica do paradigma tradicional de ensino.	UFSC/IFSC
Educação continua a seguir a mesma lógica linear de reprodução do conhecimento, apenas com uma nova roupagem.	UFSC/IFSC
Dificuldades em entender a realidade local do estudante.	UFSC/IFSC
Baixa flexibilidade nos prazos e entregas de atividades.	UFSC/IFSC
Ausência de bolsas de pesquisas financiadas pelo Governo.	UFSC/IFSC
Preocupação excessiva com os resultados de avaliações Governamentais (CAPES/MEC).	UFSC/IFSC
A falta de institucionalização da EAD compromete os planejamentos futuros.	UFSC/IFSC
Professores ultrapassam o limite estabelecido de horas de trabalho.	UFSC/IFSC
Aumento da carga de trabalho docente, prejudicando suas atividades.	UFSC/IFSC
Recursos materiais, pessoais e financeiros limitados.	UFSC/IFSC
Dificuldades com capacitações, atualizações.	UFSC/IFSC
Não há investimentos em programas tecnológicos para atender as demandas dos professores e estudantes.	UFSC/IFSC
Não há uniformidade e padronização das tecnologias adotadas entre polos, centros de estudos e coordenação.	IFSC
Pouca incorporação de novas tecnologias.	UFSC/IFSC
Falta de tempo dos professores e coordenadores em acompanhar a evolução das disciplinas, conteúdos, novas metodologias, técnicas educacionais, entre outros.	UFSC/IFSC
Coordenadores não possuem formação em Administração ou Gestão.	IFSC
Apesar de ser uma estrutura por projetos, possui gestão centralizada, verticalizada e burocrática.	UFSC/IFSC
Dificuldades na Gestão, sobretudo na gestão de Pessoas.	IFSC

Fonte: Elaborado pelo Autor

Podem-se observar no quadro 17 que foram identificadas algumas práticas desempenhadas pelos docentes em ambas as instituições que tiveram impacto na efetividade do trabalho docente nos cursos estudados.

Entre os aspectos positivos pode-se citar ainda a dedicação dos profissionais, que motivados enfrentaram todos os desafios impostos pelo sistema EAD. Seus resultados positivos em termos de avaliação institucional são resultantes da intersecção destes aspectos (positivos e a serem melhorados), que não podem ser analisados apenas quantitativamente ou apenas expressos em números.

Procurou-se aqui mostrar um pouco da subjetividade presente nos trabalhos desempenhados por estes profissionais, que quando medida por cálculos estatísticos deixam de fora detalhes importantes de sua realidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura do professor docente na EAD mostrou-se um fator importante no sucesso dos cursos, ambos obtiveram excelente resultados devido principalmente a motivação destes profissionais. Suas limitações foram superadas por suas experiências, potencializadas pelas suas criatividade em lidar com as necessidades dos estudantes, procurando oferecer um ambiente propício para a aprendizagem.

Neste sentido pode-se afirmar que o docente na EAD realmente precisa ter relações de parcerias com os estudantes e demais profissionais envolvidos neste processo, em busca da construção do conhecimento.

Mesmo com o perfil do docente em transformação, suas relações com a educação presencial não deixam de existir, apenas somaram-se à educação à distância, necessitando uma nova postura deste profissional que constantemente habita estes dois universos.

A pesquisa teve predominância da participação de docentes gestores, o que enriqueceu o estudo com suas experiências e dificuldades nas coordenações de cursos. Esta é mais uma faceta da atividade docente e um importante papel para o sucesso do curso.

Ao propor uma análise do trabalho docente no curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC e da UFSC, foi preciso traçar alguns objetivos específicos para realizar esta pesquisa.

O primeiro objetivo envolve a descrição dos cursos de Especialização em Gestão Pública à distância na UFSC e no IFSC, buscou-se atender este item por meio de literaturas voltadas para EAD, documentos públicos e entrevistas com atores envolvidos nas instituições em questão.

Dessa forma foi possível perceber as aproximações e distanciamentos entre as instituições e os cursos selecionados, que apesar de possuírem práticas distintas de conduzirem suas ações, existem pontos de convergências.

Ambos os cursos fazem parte do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, que padroniza nacionalmente os cursos envolvidos. Portanto seguem um modelo pronto de ensino, com as mesmas diretrizes, mesmos materiais didáticos e o mesmo PPC.

Apesar do PNAP buscar uma equalização na qualidade dos Cursos, percebeu-se no decorrer da pesquisa que este é um fator limitante para o processo de aprendizagem, que vai de encontro com os

preceitos da educação à distância e até mesmo da ideia Universidade Aberta.

Esta particularidade influencia diretamente na análise do trabalho docente, pois limita suas dimensões pedagógica, didática, tecnológica e administrativa, diminuindo seu grau de autonomia, impondo seus materiais didáticos e conteúdos, limitando o uso de novas tecnologias e controlando as funções administrativas e financeiras dos cursos.

De uma maneira geral os professores, gestores, estudantes e toda a equipe de trabalho precisam seguir a cartilha do PNAP, e tornam-se dependentes dos resultados, cujas avaliações são medidas principalmente em termos de índices de evasão.

Outro aspecto importante verificado é a estrutura criada pelo IFSC para atender aos cursos EAD. Em termos institucionais o IFSC possui uma capilaridade maior que a UFSC, estando presente em muitos municípios catarinenses e, com intuito de melhorar a infraestrutura dos cursos, existe uma tendência de utilizar a própria estrutura da Instituição como polo da EAD.

Ainda pode-se observar que os modelos apresentam algumas diferenças, destacando-se as políticas de contratação dos docentes, o uso de ferramentas tecnológicas de comunicação, o trabalho de tutoria, as plataformas AVAs, entre outros.

Percebeu-se que o curso EAD do IFSC é mais presencial que o da UFSC, sobretudo para/entre os estudantes. Os coordenadores estimulam os alunos a irem até os polos para assistirem as aulas e as vídeo conferências, e no final as turmas se confraternizam.

O segundo objetivo específico proposto foi descrever o trabalho docente nas categorias Didática, Tecnológica, Pedagógica e Administrativa nos Cursos de Especialização em Gestão Pública à distância na UFSC e no IFSC.

Considera-se atendido também este objetivo, que de forma qualitativa apresentou as dificuldades dos profissionais docentes dentro de cada Instituição, seja na condução de um curso à distância ou nas atividades puramente docentes. Fazendo um diálogo entre a literatura e as informações colhidas nas entrevistas, podem-se observar aspectos positivos e negativos nas práticas docentes de ambas as IFES.

Os resultados foram discutidos e depois apresentados em quadros resumos, apontado os principais aspectos observados por dimensões estipuladas pelas categorias de análise e para cada Instituição, este processo foi feito para cada Instituição separadamente.

O docente do Curso de EAD na UFSC, em sua grande maioria, são professores da própria Instituição, com excelentes titulações,



doutores e pós-doutores, que ministram disciplinas de administração em diversos níveis, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Isso além de ser importante para o processo de ensino e aprendizagem facilita o processo de gestão, que conta com profissionais da área da administração para reger a coordenação do curso.

O mesmo não ocorre no curso EAD do IFSC, que possui majoritariamente em seu corpo docente profissionais externos, sem vínculos empregatícios com a Instituição e apenas remuneração por bolsas da CAPES. A desvalorização monetária das bolsas prejudica a seleção de profissionais qualificados. Não raro os professores apresentam dificuldades com as tecnologias utilizadas, didática tradicional e pouca experiência na EAD, sobretudo nas videoaulas.

Porém, ainda assim é uma alternativa que traz um enorme potencial de mudança para EAD, atraindo novos docentes, recém-formados ou não, mas com novas ideias, pensamentos e atitudes.

Ambos os Cursos apresentam professores que não possuem qualificação formal na modalidade à distância, e ainda, não são exclusivos em atuação na EAD, acumulando a função de docente no ensino tradicional. São professores que tiveram suas formações pautadas no ensino presencial, ou seja, suas experiências com educação, enquanto estudantes e professores, muitas vezes sequer passou perto deste novo paradigma de aprendizagem que envolve muitas inovações, sobretudo as tecnológicas.

Não é o ambiente que vivenciaram e amadureceram seus conhecimentos, muitos deles são testemunhas vivas das provas e avaliações reproduzidas em papel carbono e mimeógrafo, bem como dissertações e teses manuscritas.

Portanto ambas as formas de contratação possuem suas vantagens e desvantagens, que coadunam experiência e inovação. O que poderia existir é um equilíbrio maior.

O último objetivo específico previa a comparação dos resultados das duas instituições e identificar os fatores que influenciam a efetividade do trabalho do docente-gestor na Educação à Distância.

Não diferente dos outros objetivos, este também obteve êxito, que novamente utilizou-se de recursos qualitativos de pesquisa para comparar os resultados encontrados em ambas IFES. A comparação destes resultados auxiliou a identificar os principais fatores que influenciaram a efetividade dos trabalhos docentes.

Cabe destacar que, os fatores que influenciam os resultados e a efetividade do trabalho docente, podem orbitar uma ou mais das

dimensões estudadas e escolhidas como categorias de análise, e inclusive outras.

Pode ainda contribuir positivamente ou de forma contrária com os objetivos de cada curso. Nesse ínterim não foram encontrados apenas aspectos positivos, embora os resultados práticos gerados pelos cursos tenham sido avaliados positivamente pelas próprias instituições, sobretudo no quesito evasão.

Essas estatísticas dos cursos aqui estudados induzem a pensar que o processo educacional está cumprindo seus objetivos com excelência. Entretanto os objetivos não deveriam ser apenas formar o maior número possível de pessoas, como sugere a política nacional da UAB/CAPES/MEC, mas sim o compromisso com a educação em toda sua plenitude.

Foram encontrados muitos pontos em desacordo com as recomendações de autores e pesquisadores em EAD. Entre eles o já citado baixo grau de autonomia, ausência de atualizações constantes, dificuldade de entender a realidade local do estudante, normas e prazos como ferramentas de coerção, recursos materiais, pessoais e financeiros limitados.

A falta de institucionalização da EAD, ausência de apoio às pesquisas acadêmicas, sobrecarga de trabalho, falta de tempo e acúmulo de funções são outros fatores presentes observados que afetam diretamente o trabalho docente na EAD, como por exemplo, a diminuição na qualidade das aulas.

Mas também foram observados aspectos positivos em ambas as instituições e cursos. Os professores foram obrigados a utilizar seus conhecimentos e habilidades para superarem as limitações impostas, destaque para a proatividade e o aspecto motivacional presente nos docentes-gestores.

Positivamente também se podem citar as criações de ferramentas auxiliares, adaptações ao conteúdo das unidades curriculares, eventos sociais entre estudantes e professores, preocupação constante com o aluno, criar no estudante o sentimento de pertencer à Instituição, combate ao absenteísmo por meio de lembretes constantes e rapidez nas respostas e *feedbacks*.

De uma maneira geral os resultados da pesquisa apontam traços de reprodução do paradigma tradicional de ensino nos trabalhos docentes da educação à distância nas instituições estudadas. As limitações espaço temporais ainda não foram totalmente superadas, e os estudantes continuam tendo que frequentar atividades presenciais e com

limites temporais em relação à entrega das atividades e conclusão das disciplinas, dos blocos e mesmo do curso.

A inserção de ferramentas digitais no processo pedagógico não garante as mudanças esperadas na qualidade da educação. No paradigma emergente o professor ensina, mas também aprende, numa relação recíproca com o estudante, de forma horizontal e dialética. (MORAES, 1996; CATAPAN, 2001; OLIVEIRA, 2012).

Por fim pode-se afirmar que a efetividade do trabalho docente na EAD está diretamente ligada às gestões que harmonizam as questões pedagógicas, didáticas, administrativas, tecnológicas, entre outras. Este deve buscar uma educação com dimensões mais amplas ou multidimensionais, dinâmico, flexível e autônoma. Neste sentido o professor continua sendo o protagonista deste processo, sendo unânime entre os entrevistados a importância deste profissional para a efetividade dos resultados na EAD.

## 5.1 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES

Apresentam-se neste momento algumas sugestões de estudos que poderão contribuir significativamente para a continuidade desta pesquisa. Entre eles pode-se citar a ampliação das categorias de análise, explorando outras dimensões da formação do profissional docente que atua na EAD.

Aqui se estudou as dimensões didáticas, pedagógicas, tecnológicas e administrativas, mas pode-se considerar em futuros estudos além do aprofundamento em cada uma destas dimensões, outras como a metacognitiva, cultural, social, psicológica, econômica, entre outros.

As instituições estudadas são públicas e possuem realidade totalmente diferente das instituições de ensino particulares ou privadas, neste sentido um estudo que contemple estas e instituições de outras naturezas jurídicas seria muito interessante em termos comparativos.

Ainda seguindo esta lógica, as realidades mudam também de um curso para outro, portanto sugere-se também a realização de pesquisas em cursos diversos, em áreas distintas, em qualquer instituição.

Os cursos de gestão pública continuam sendo ofertados por estas instituições, portanto uma nova avaliação, usando esta de forma comparativa, pode mostrar a evolução (ou não) dos trabalhos docentes.

Desta maneira pode-se aprofundar ainda mais no tema trabalho docente na EAD, trazendo benefícios significativos a esta profissão e a esta modalidade de educação.



## REFERÊNCIAS

- ABED (São Paulo). Associação Brasileira de Educação a Distância. **Legislação em EAD**. 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e à Distância**. 3.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 11. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação à Distância: O estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. Cap. 2. p. 9-13. Disponível em: <<http://ufsc.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576051978>>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- ALVES, Lucinéia. Educação à distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e à distância**, São Paulo, v. 11, n. 7, p.83-92, 2011. Anual. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/edicoes/2011/2011\\_EdicaoV10.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2011/2011_EdicaoV10.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Educação a Distância e Ensino Presencial: Convergência de Tecnologias e Práticas Educacionais. In: **SIED 2012 – Simpósio Internacional de Educação à Distância**. EnPED 2012 .11 a 22 de setembro de 2012. São Carlos: UFSCar, 2012. p 1-12.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación à distancia: de la teoría a la práctica**. Provença: Ariel, 2002.
- BARBETTA, Pedro Albert. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999. 115 p

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO: DO PENSAMENTO CIENTÍFICO TRADICIONAL A COMPLEXIDADE. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.53-66, dez. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <file:///C:/Users/CCA/Downloads/dialogo-1573.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

BENETTI, Kelly Cristina. **Competências Docentes para EAD: Análise da Realidade do Curso de Graduação em Administração à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2008. 110f. Dissertação (Mestre) - Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91997/257758.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BERTERO, C. O.; BENDASSOLLI, P. F. Henry Mintzberg. **GV-executivo**, v. 6, n. 5, set-out, 2007.

BRASIL. Capes. Ministério da Educação. **Sobre a UAB: o que é?** Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acesso em: 01 jan. 2015.

BRASIL. Ronaldo Mota. Ministério da Educação. EDITAL Nº 1, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 2005. p. 39-41. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=20/12/2005>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. v. 134, n. 243, Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: atos do poder legislativo. 1. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 10 jan. 2001. v. 1, n. 7, Seção 1, p. 177-197. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Atos do Poder Executivo. 1. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 20 dez. 2005. n. 243, Seção 1, p. 1-4. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: Atos do Poder Executivo. . 1. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 09 de jun. 2006. n. 110, Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

CAPES. **Periódicos CAPES**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.com.br>>. Acesso em 13 julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>>. Acesso em 05 outubro de 2014.

CASTELLS, Manuel. Tradução Roneide Venâncio Majer. **A era da Informação**: economia, sociedade e cultura; v.1. 4ª ed. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CASTRO NETO, Mariano; GUTIERREZ, Arsenio José Carmona; ULBRICHT, Vania Ribas. **Educação à distância sem distância**. Florianópolis: Pandion, 2009. 148 p.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM**: o novo modo do ser, do saber e do apreender (construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital). 2001. 289 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

CATAPAN, Araci Hack et al. **Introdução a educação à distancia**. Florianópolis: Biologia/EAD/UFSC, 2009. 122 p. (1).

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007. 162 p. Disponível em: <<http://ufsc.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CHAGAS, Laura Vala. **Satisfação docente e discente no ensino superior nos regimes presencial e à distância**. 2012. 189 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Educação (tecnologias de Informação e Comunicação e Educação), Departamento de Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8250>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, Alexandre Marino; BUNN, Denise Aparecida; WEINZIERL, Greici (Org.). **Contribuição para a Gestão Pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração (CAD), 2013. Coleção Gestão Pública. Disponível em: <<http://labgestao.ufsc.br/portal/biblioteca/colecao-gestao-publica/>>. Acesso em: 23 out. 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta 3ª edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. 296 p.

DEMARCO, Diogo Joel. UM BALANÇO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (PNAP) COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO PÚBLICA: O CASO DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 6.2013, Brasília. **Anais...** Brasília: Consad, 2013. v. 1, p. 1 - 27. Disponível em: <[http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1026/1/C6\\_TP\\_UM BALANÇO DO PROGRAMA NACIONAL.pdf](http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1026/1/C6_TP_UM%20BALANÇO%20DO%20PROGRAMA%20NACIONAL.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

DEMO, Pedro. **Participação é uma conquista: noções da política social participativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.



\_\_\_\_\_, Pedro. **O Desafio de Educar pela pesquisa na Educação Básica**. Campinas, SP: Editores Associados, 1997 – 2. ed.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002. 195.p

\_\_\_\_\_, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2012. 191 p. Disponível em: <<http://ufsc.br3.digitalpages.com.br/users/publications/9788578389796>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2004. 168 p. Disponível em: <<http://ufsc.br3.digitalpages.com.br/users/publications/9788587918949>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **SciELO: educação e sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p.891-917, out. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300012&lang=pt)>. Acesso em: 12 jul. 2013.

EAD-PUC-SP. **Gerações da EaD**. 2011. Disponível em: <<http://ead-pucsp.wikidot.com/geracoes>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais**. 1 ed. São Paulo, Atlas, 1978.

FARIA, Adriano Antônio; LOPES, Luís Fernando. **Práticas pedagógicas em EAD**. Curitiba: Intersaberes, 2014. Livro eletrônico. Disponível em: <<http://ufsc.br3.digitalpages.com.br/users/publications/9788544300671/pages/5>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

FERREIRA, Admir Antonio; REIS, Ana Carla Fonseca; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias evolução e**

tendências da moderna administração de empresas. 12. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 256 p. 6 reimpressão.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância.

**Fundamentos em Humanidades**, vol. 20, núm. II, pp. 201-219, 2009.

Universidad Nacional de San Luis Argentina. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18412520015>> . Acesso em: 14 de julho de 2013

FERREIRA, Renilze de B. A. dos S.; SILVA, Ivanda Maria Martins.

“Didática” no contexto da Educação a Distância: quais os

desafios? **Rbaad: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à**

**Distância**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.01-14, nov. 2009. Anual. Disponível

em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/edicoes/2009/2009\\_Edicao.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2009/2009_Edicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Sergio Kieling Franco. Pró-Reitor de Graduação –

UFRGS **.Políticas e institucionalização da EAD nas instituições**

**públicas de ensino superior**. 2013. Disponível em:

<<https://eadsimp2013.wordpress.com>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. A terminologia da EAD. in: LITTO

Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação

à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil,

2009.

FRAGALE FILHO, Roberto; ROVER, Aires José; BACHA FILHO,

Teófilo (Org.). **Educação à distância**: análise dos parâmetros legais e

normativos. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. Paz e Terra, São

Paulo, 2006.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti, Algumas notas sobre Pesquisa

Qualitativa e Fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde,**

**Educação**, v.1, n.1, 1997.

GODOI, Guilherme Canela. **Desafio aos professores**: aliar tecnologia e

educação. 2010. ENTREVISTA. Disponível em:

<<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desafio-aos-professores-aliiar-tecnologia-educacao>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Rae**, São Paulo, v. 35, p.20-29, jun. 1995. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvona S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (p 105-117). Thousand Oaks. CA: Sage. (1994)

HARNIK, Simone. MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014. **UOL Educação**, São Paulo, abril. 2012. Disponível em:<<http://educacao.uol.com.br/>> Acesso em: 10 Jan. 2015

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (Florianópolis). Site Institucional. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/> Acesso em: 15 jan. 2015.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFSC - PDI 2014-2018**.2014. Disponível em:<<http://pdi.ifsc.edu.br/>> acesso em: 15 de jan. 2015.

KLAES, Luiz Salgado. **COOPERATIVISMO E ENSINO À DISTÂNCIA**. 2005. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103034/213746.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 out. 2014.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KFOURY, Samira Fayez. A comunicação midiaticizada na EAD: Um discurso pedagógico diferenciado. Universidade Metodista de São

Paulo. Programa de pós-graduação em Comunicação Social. São Bernardo do Campo: SP, 2009. Tese de Doutorado

LACOMBE, Francisco Jose Masset. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Saraiva, 2009. 351 p.

LAKATOS, E. V., MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, 2010.

Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Onilza Borges e Polak, Ymiraci N. de Souza. Gestão: Relações de Poder e suas Formas. In: MARTINS, Onilza Borges e Polak, Ymiraci N. de Souza (org.). **Planejamento e Gestão em Educação a Distância**. Unired, 2001.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A IDEOLOGIA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. **Currículo Sem Fronteiras**, Local não Informado, v. 11, n. 2, p.70-85, dez. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/masson-mainardes.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

MATTAR NETO, João Augusto. O USO DO SECOND LIFE COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM. In: JOGOS ELETRONICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 4., 2008, Salvador. **Anais**. Salvador: UNEB, 2008. v. 1, p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jamn.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**: documento

básico. Avaliação, Campinas, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.1., p.54-59, jul.1996.

MELO, Pedro Antônio; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 24, p.278-304, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p278/12624>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MENDES E SILVA, Maria Alice Siqueira. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 1, n. 4, p.16-40, 2005. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/view/30/55>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

MERCADO, Luis Paulo. **Fundamentos da educação à distância**: Notas de aula,2006.

MILL, Daniel. BRITO, Nara D. GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Origens e Desafios . 15º CIED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. A Procura de Inovações no Processo Ensino-Aprendizagem em EAD. 2009. **Anais**. São Carlos: ABED, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/cd/trabalhos/652009145737.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2014.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação à distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista Extra Classe**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p.56-73, 2008. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças teoria das organizações. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria Geral da Administração: uma introdução**. 10 ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982.

MUYINDA, Paul Birevu (Ed.). **Distance education**. Croatia: Intech, 2012. Disponível em: <<http://www.intechopen.com/books/distance-education>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

MUGNOL, Marcio. A Educação A Distância No Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NECKEL, Roselane; DIANA, Alita. **UFSC 50 Anos**. Florianópolis: UFSC, 2010. 480 p. Disponível em: <[http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro\\_UFSC50Anos\\_2010\\_web.pdf](http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro_UFSC50Anos_2010_web.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de Qualidade para Cursos à Distância**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

NOGUEIRA, Arnaldo J. F. Mazzei **Teoria geral da Administração para o século XXI**. São Paulo: Ática, 2007.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação a Distância. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Brasília (DF): v.3 n.4/5 (dez. 1993/abr. 1994) p.7-25**.

OLIANI, Gilberto; MOUR, Rogério A. de (Org.). **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: gestão e docência**. Curitiba: Crv, 2012. 174 p.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. O trabalho docente na educação online. Em teia: **Revista de educação matemática e tecnológica iberoamericana**, recife, v.

1, n. 1, p.73-99, 2010. Disponível em:  
<<http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/6/4>>.  
Acesso em: 10 jul. 2013.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação à distância na transição paradigmática**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão e permanência dos estudantes de um Curso de administração do sistema universidade aberta do brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento**. 2010. 298 f. Tese (Doutor) - Curso de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Departamento de Programa de Pós- Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis, 2010. Disponível em:  
<<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Andressa-Pacheco.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Teoria Crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

PAULA, A. P. Paes de. **Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível**. *Revista de Administração Pública*, v. 36, n. 1, p. 127-144, jan./fev. 2002.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PERRY, Gabriela Trindade et al. **Desafios da gestão e EaD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 4, n.1, jul.2006. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13880/7798>>. Acesso em 01 ago.2014.

PETERS, O. **A Estrutura Didática da Educação à Distância**. São Paulo: Olho d'Água, 1973.

PINTO, Anamelea de Campos. **A formação de professores para a modalidade de Educação à Distância: por uma criação e autoria coletivas**. 2004. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação,

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87168/204120.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 out. 2014.

PNAP – PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Site Institucional. Disponível em <<http://www.pnap.ufsc.br/>>. Acesso em: 06 de nov. 2014.

POPPER, Karl R. **A lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, [1975]. 567 p. Disponível em: <<http://ocondedemontecristo.files.wordpress.com/2011/05/popper-karl-a-logica-da-pesquisa-cientifica.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

PRETTI, Orestes (Org.); et al. **Educação à Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

REIS, Cláudia Schaun. Mãos que levam a UFSC ao mundo. In: NECKEL, Roselane; DIANA, Alita (Org.). **UFSC 50 Anos**. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 423-424. Disponível em: <[http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro\\_UFSC50Anos\\_2010\\_web.pdf](http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro_UFSC50Anos_2010_web.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

RETAMAL, Daniela Rodrigues Cunha; BEHAR, Patrícia Alejandra; MAÇADA, Antonio Carlos Gastaud. Elementos de Gestão para Educação a Distância: um estudo a partir dos Fatores Críticos de Sucesso e da Visão Baseada em Recursos. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.01-10, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13974>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

REZENDE, Flavia Amaral. **Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários**. 2004. 243 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Multimeios, Departamento de Instituto de Artes, Unicampi, Campinas, 2004. Cap. 1. Disponível em:



<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000343855&fd=y>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

RIBAS, Júlio César da Costa; HERMENEGILDO, Jorge Luiz Silva. A Educação a Distância no IFSC: Trajetória e a Necessidade de Uma Política Institucional. In: **ABED. Anais do 15º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância**. 27 a 30 de setembro de 2009. Fortaleza: ABED, 2009. p 1-10

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho **GESTÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**. XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. **Anais**. ANPAE. Porto Alegre: 2007.  
[shhttp://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/84.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/84.pdf)

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino à distância**. Brasília: Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p.1-14, jul. 2009. Disponível em: <[http://rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo\\_Pesquisa\\_documental.pdf](http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo_Pesquisa_documental.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J. A.; MENDES, Nelson C.. Educação a Distância no Brasil: Fundamentos legais e implementação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, São Paulo, v. 11, sn, p.49-62, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_04\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_04_v112012.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SARAIVA, Luciana Martins et al. Tensões que Afetam os Espaços de Educação a Distância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3,

p.483-491, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a03.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; BARBOSA, Débora Nice Ferrari; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. A dimensão didático-pedagógica na Educação a Distância: um enfoque na prática docente na disciplina de Psicologia da Educação. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.1-11, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14486/8405>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SCHLICKMANN, Raphael. **Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade à distância: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestre). Curso de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSC: Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91292/250450.pdf?sequence=1>> Acesso em 18 ago. 2014.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p.49-87, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/373.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

SILVA, Maria Aparecida da et al. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA MODALIDADE A DISTÂNCIA. Brasil: Capes, 2012. 69 p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

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

TEATINI, João Carlos. Especial EAD: Entrevista com Diretor da EAD – CAPES/MEC. [Publicada em 01 de março de 2013]. São Paulo: **Simpro SP TV**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7DziNBttNMs>. Acesso em: 06 jan 2015.

\_\_\_\_\_. MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014: depoimento. [24 de abril de 2012]. São Paulo: **Portal UOL Educação**. Entrevista concedida a Simone Harnik. Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.jhtm>. acesso em: 06 jan. 2015.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re)Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em Questão**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 5, p.101-124, jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/issue/view/10>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

TOLEDO, Luciano Augusto; LOURES, Carlos Augusto. Organizações virtuais. **Cadernos Ebape**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.01-17, mar. 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4976>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani. **A UNIVERSIDADE COMO CATALISADORA DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA BASEADA EM CONHECIMENTO**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/01/KellyCristina-BenettiTonaniTosta.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

UAB – UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Site Institucional**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>> Acesso em: 06 janeiro de 2015.

UAB/CAPES. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Maringá: Sinergia, 2013. 35 p. Disponível em: [http://www.uab.unb.br/arquivos/livros/guia\\_uab.pdf](http://www.uab.unb.br/arquivos/livros/guia_uab.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (Florianópolis). **Site institucional**. Disponível em <<http://www.ufsc.br>> Acesso em 12 de novembro de 2014.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão et al. Institucionalização da EAD nas Universidades Públicas: unicidade e gestão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, São Paulo, v. 11, n. , p.63-72, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_05\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_05_v112012.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

WERTHEIN, Jorge. A Sociedade da Informação e Seus Desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v.29, n. 2, agosto de 2000. Disponível a partir do <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652000000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200009&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 03 novembro de 2013.

WELZEL, Evelize. Estudo sobre características virtuais: afinal, o que é uma organização virtual? In Encontro nacional de engenharia de produção. 2001, Salvador. **Anais**. Salvador. ABREPO, 2001. Disponível em <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001\\_TR76\\_0828.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR76_0828.pdf)>. Acesso em 01 ago. 2014.

WEINZIERL, Greici; COSTA, Alexandre Marino. Sistema de Avaliação na Gestão de Cursos na Modalidade A Distância: relato de Experiências do Curso de Especialização em Gestão Pública da UFSC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Esud, 2014. v. 1, p. 1351 - 13665. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/>>. Acesso em: 14 jan. 2015.





## APÊNDICE A –Roteiro de Entrevista

Dimensão Didática	1	Como iniciou sua carreira como docente e coordenador na EAD? Possui alguma formação específica nesta área?
	2	Você acompanha as evoluções da disciplina no seu campo científico? Realiza atualizações? Com que frequência?
	3	Quais os principais materiais didáticos que você utiliza? Vídeos, áudios, textos, informáticos?
	4	De que maneiras são criados os materiais didáticos? Você participa de alguma maneira na sua confecção?
	5	Você acompanha as evoluções TDICs e as utiliza como ferramentas de aprendizagem?
Dimensão Tecnológica	6	Quais ferramentas tecnológicas mais utilizadas na mediação e interação entre aluno e docente? e com que frequência é feita?
	7	O professor utiliza e domina plenamente as ferramentas (TDICs) disponíveis?
	8	Em sua opinião o processo de comunicação e informação é suficiente e atende as expectativas e demandas do discente?
	9	Quais são os resultados práticos gerados pelo uso das TDICs e sua relevância dentro do processo educacional?
Dimensão Pedagógica	10	Você participa de atividades de orientação, aconselhamento e tutoria?
	11	Os conteúdos aplicados no curso em que atua são adequados às necessidades e realidades dos estudantes?
	12	Qual seu grau de autonomia e participação na escolha dos conteúdos ofertados?
	13	Estimula desenvolvimento de pesquisa e aprendizagem autônoma?
	14	A metodologia utilizada é adequada?
Dimensão Administrativa	15	Você desempenha alguma atividade de gestão? Qual?
	16	Você possui alguma formação em gestão?
	17	Explique a dinâmica do processo gerencial no curso em que atua. Existe alguma atividade que você se sente menos preparado?
	18	Você acumula a função de gestor com a função de docente?
	19	Seu papel de gestor compromete sua atividade docente de alguma maneira?
Fechamento da entrevista	20	Qual a influência do trabalho docente para a efetividade dos resultados na EAD?

## APÊNDICE B–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa que se intitula —Análise do trabalho docente na educação à distância: estudo comparativo entre UFSC E IFSC, que resultará numa Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Administração (CPGA), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como objetivo geral — Analisar o trabalho docente no Curso de Especialização em Gestão Pública do IFSC e da UFSC, realizada pelo mestrando Robson Vander Canarin da Rocha, sob orientação da Professora Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco Pereira. Estou ciente de que minha participação na entrevista durará aproximadamente 30 minutos, onde serão abordados aspectos referentes ao trabalho docente na educação à distância do Curso de Especialização em Gestão Pública. O pesquisador prestará esclarecimento quando necessário a qualquer momento durante a realização da entrevista. Estou avisado(a) de que a pesquisa poderá ser utilizada como base para publicação, mas que os dados de identificação serão mantidos em sigilo. Estou avisado(a), também, de que poderei solicitar informações durante qualquer fase da pesquisa, inclusive após a sua publicação. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei entrar em contato com: pelo e-mail: robson.rocha@ufsc.br.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n° \_\_\_\_\_, telefone n° \_\_\_\_\_, consinto em participar voluntariamente da pesquisa pelo mestrando Robson Vander Canarin da Rocha.

Local \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE C - Resultados da pesquisa na Plataforma  
SciELO**

Nº Publicações por ano com temas separados

Ano	Trabalho Docente	Educação a Distância
	Nº Publicações	Nº Publicações
2014	4	3
2013	4	1
2012	3	2
2011	4	2
2010	2	-
2009	1	5
2008	3	1
2007	1	3
2006	1	3
2005	2	1
2004	-	2
2003	1	-
2002	-	3
2001	-	-
2000	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>27</b>

**APÊNDICE D - Resultados da pesquisa na Plataforma  
SciELO**

Nº Publicações com ambos os temas

<b>Ano</b>	<b>Trabalho Docente e Educação a Distância Nº Publicações</b>
2014	1
2013	1
2012	1
2011	2
2010	1
2009	1
2004	1
2003	2
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

## APENDICE E - Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo

Nº Publicações por temas isolados e divididos por periódicos

REVISTA	Trabalho Docente	Educação a Distância
	Nº Publicações	Nº Publicações
Rev. adm. Contemp	3	1
Serv. Soc. Soc	3	-
Estud. Econ	2	-
Organ. Soc	2	-
RAM, Rev. Adm. Mackenzie	2	-
REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)	2	1
Rev. contab. Finanç	2	1
Transinformaçã	2	4
Cad. CRH	1	-
Cad. EBAPE.BR	1	3
Perspect. ciênc. Inf	1	2
Rev. Adm. (São Paulo)	1	2
Rev. Adm. Pública	1	2
Rev. econ. Contemp	1	-
Ver Katálysis	1	1
Soc. Estado	1	1
Ci. Inf.	-	5
Rev. Adm. Emp.	-	2
RAE Electron.	-	1
Sur, Rev. int. direitos human.	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>27</b>

## APENDICE F- Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo

Nº Publicações por ambos os tema e divididos por periódicos

<b>REVISTA</b>	<b>Trabalho Docente e Educação à Distância</b>
	<b>Nº Publicações</b>
Educ. Soc.	2
Ciên. Educ. (Bauru)	1
Educ. Pesqui.	1
Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)	1
Estud. Pedagóg.	1
Investigación y Postgrado	1
Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte(	1
Rev. Bras. Educ. Med.	1
Rev. Bras. Enferm.	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

**APENDICE G -Resultados da pesquisa na Plataforma  
Scielo**

Nº Publicações com ambos os temas e divididos por áreas  
temáticas

<b>ÁREA TEMÁTICA</b>	<b>Trabalho Docente e Educação à Distância</b>
	<b>Nº Publicações</b>
Educação e pesquisa educacional	7
Sociologia	2
EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES	1
Ciências e serviços da saúde	1
Enfermagem	1
Ciências do esporte	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

## APÊNDICE H- Resultados da pesquisa na Plataforma Scielo

Títulos dos artigos encontrados na plataforma Scielo após pesquisa.

Ordem	Títulos dos Artigos
1	Tecnologia e educação: trabalho e formação docente;
2	A noção de sujeito implicado na formação docente em uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) no Ensino Superior público;
3	Colaboração docente online na educação universitária;
4	Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização;
5	A formação docente na modalidade de educação a distância, uma exigência dos docentes da UPEL-IMP: Caso: sucursal el tigre;
6	Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais;
7	Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC;
8	Panorama dos Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais;
9	INTRODUÇÃO À PESQUISA COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS;
10	Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada.