



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Mariana Sias D'avila

**Proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial em
programas de mestrado profissional na área de administração**

Florianópolis
2023

Mariana Sias D'avila

Proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Raphael Schlickmann, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

D'avila, Mariana Sias

Proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração / Mariana Sias D'avila ; orientador, Raphael Schlickmann, 2023.

115 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Ensino não presencial. 3. Mestrado profissional na área de administração. 4. Práticas de gestão. 5. Práticas de ensino. I. Schlickmann, Raphael. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Mariana Sias D'avila

Proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 19 de julho de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Nério Amboni, Dr.(a)

Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.(a) Maurício Rissi, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Administração Universitária obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Raphael Schlickmann, Dr.(a)

Orientador

Florianópolis, 2023

Aos que constantemente buscam formas
de fazer o conhecimento ultrapassar
barreiras, e que o entendem como
sinônimo de liberdade.

Esse mundo que aí está foi feito por nós,
portanto, pode ser por nós reinventado.

(Mario Sérgio Cortella)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor um conjunto de práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração. Para tanto, contextualizou-se o momento atual da educação no país, destacando-se a pandemia de Covid-19 e os ajustes necessários para todos os níveis de ensino. Na fundamentação teórica foram apontadas as características dos mestrados profissionais do Brasil, o perfil dos alunos de mestrado profissional, as características do ensino presencial, do ensino a distância, do ensino remoto e do ensino híbrido, e as regulamentações para o funcionamento dos programas de mestrado profissional a distância, de acordo com a CAPES. Em relação aos procedimentos metodológicos, a natureza da pesquisa foi definida como aplicada e descritiva e a abordagem qualitativa-quantitativa. Além disso, foram utilizadas técnicas bibliográficas e documentais e pesquisas de campos como instrumentos de coleta e análise de dados. Apresentou-se então os resultados das pesquisas aplicadas, tais como a percepção dos discentes em relação às dinâmicas de ensino e ferramentas de acompanhamento de disciplinas não presenciais, as dificuldades percebidas pelos docentes com as práticas de ensino não presenciais e a percepção de técnicos de secretarias sobre os pontos positivos e negativos das práticas de gestão utilizadas durante o ensino não presencial. Por fim foi proposto um conjunto de 19 práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração, tanto relacionadas à gestão do programa como em relação ao ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: ensino não presencial; mestrado profissional em administração; práticas de gestão; práticas de ensino.

ABSTRACT

This paper aims to propose a set of practices for the insertion of non-face-to-face teaching in professional master's programs in the area of administration. To do so, the current moment of education in the country was contextualized, highlighting the Covid-19 pandemic and the necessary adjustments for all levels of education. The theoretical foundation pointed out the characteristics of professional masters' programs in Brazil, the profile of professional masters' students, the characteristics of face-to-face learning, distance learning, remote learning, and hybrid learning, and the regulations for the operation of distance professional master's programs according to CAPES. Regarding the methodological procedures, the nature of the research was defined as applied and descriptive, and the approach qualitative-quantitative. In addition, bibliographic and documentary techniques and field research were used as instruments of analysis and data collection. The results of the applied research were then presented, such as the perception of students in relation to the dynamics of teaching and accompanying tools for non-face-to-face classes, the difficulties perceived by teachers with non-face-to-face teaching practices, and the perception of secretarial technicians about the positive and negative points of management practices used during non-face-to-face teaching. Finally, a set of 19 practices was proposed for the insertion of non-face-to-face teaching in professional master's programs in the area of administration, both related to the management of the program and in relation to teaching-learning.

Keywords: non-face-to-face education; professional master's in administration; management practices; teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do quantitativo de programas de Mestrado Profissional e Acadêmico entre 1996 e 2017.....	28
Figura 2 - Títulos de Mestrado Acadêmico e Profissional concedidos entre 1996 e 2017 no Brasil	29
Figura 3 – Faixa Etária	59
Figura 4 - Dificuldade para acompanhar disciplinas/atividades não presenciais na pós-graduação	61
Figura 5 - Percepção sobre o cumprimento dos objetivos das disciplinas não presenciais	62
Figura 6 - Equipamentos utilizados majoritariamente para participar de atividades não presenciais	63
Figura 7 - Aspectos mais importantes para a execução do ensino não presencial.....	64
Figura 8 – Dinâmicas de ensino mais relevantes para o ensino não presencial	65
Figura 9 – Fatores mais importantes para a escolha de disciplinas não presenciais	66
Figura 10 - Impacto do número de estudantes por turma no ensino não presencial.....	67
Figura 11 - Ferramentas mais apropriadas para o acompanhamento de disciplinas não presenciais.....	68
Figura 12 - Facilidade obtidas com a utilização do ensino não presencial ...	69
Figura 13 – Motivação para a execução de atividades não presenciais.....	70
Figura 14 – Meios de comunicação com a secretaria considerados mais relevantes.....	70
Figura 15 – Proposição 01.....	73
Figura 16 – Proposição 02.....	74
Figura 17 – Proposição 03.....	75
Figura 18 – Proposição 04.....	76
Figura 19 – Proposição 05.....	77
Figura 20 – Proposição 06.....	78
Figura 21 – Proposição 07.....	79

Figura 22 – Proposição 08.....	80
Figura 23 – Proposição 09.....	81
Figura 24 – Proposição 10.....	82
Figura 25 – Proposição 11.....	83
Figura 26 – Proposição 12.....	84
Figura 27 – Proposição 13.....	85
Figura 28 – Proposição 14.....	86
Figura 29 – Proposição 15.....	87
Figura 30 – Proposição 16.....	88
Figura 31 – Proposição 17.....	89
Figura 32 – Proposição 18.....	90
Figura 33 – Proposição 19.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características de cada modalidade de ensino	37
Quadro 2 - Objetivos, Categorias de Análise, Fatores de Análise e Instrumentos de Coleta de Dados	43
Quadro 3 - Percepções em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional (secretaria)	52
Quadro 4 - Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas positivas	53
Quadro 5 - Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas negativas.....	54
Quadro 6 - Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas inovadoras	55
Quadro 7 - Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas retrocessos	55
Quadro 8 - Facilidades obtidas com o uso das práticas de ensino não presencial.....	56
Quadro 9 - Dificuldades percebidas com o uso das práticas de ensino não presencial.....	57
Quadro 10 - Práticas mantidas após o ensino não presencial.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Concentração de cursos de Mestrado Profissional e Acadêmico por Região Geográfica	27
Tabela 2 - Cidade em que reside.....	60

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Plenário do Conselho Universitário
Covid-19	Infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2.
CSE	Centro Socioeconômico
EaD	Educação a distância
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGAU	Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
SARS-CoV-2	Vírus da família dos coronavírus
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
5w2h	What, Why, Where, When, Who, How, How Much

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	18
1.3 OBJETIVOS	19
1.4 OBJETIVO GERAL	19
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.6 JUSTIFICATIVA	20
1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	24
2.1.1 Os Alunos de Mestrado Profissional	30
2.2 MODALIDADES EDUCACIONAIS, DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	31
2.3 A CAPES E AS REGULAMENTAÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EAD	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	40
3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	42
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E COLETA DE DADOS	42
3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	44
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	45
4.1 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS ESTUDADOS.....	45
4.1.1 O Programa De Pós-Graduação Em Administração Universitária – PPGAU/UFSC.....	45
4.1.2 O Programa De Pós-Graduação Profissional em Administração da UDESC.....	48
4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	49
4.2.1 Resultado Da Aplicação De Questionário Com Membros Das Secretarias.....	50
4.2.2 Resultados Da Aplicação De Questionário Com Docentes	53
4.2.3 Resultado Da Aplicação De Questionário Com Discentes.....	58

5 PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS PARA A INSERÇÃO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL EM PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – PESQUISA APLICADA COM OS MEMBROS DAS SECRETARIAS DO PPGAU E DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DA UDESC.....	105
APÊNDICE B – PESQUISA APLICADA COM OS DOCENTES DO PPGAU E DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DA UDESC.....	107
APÊNDICE C – PESQUISA APLICADA COM OS DISCENTES DO PPGAU E DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DA UDESC.....	109

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo será apresentada a contextualização do tema, sua problematização, a pergunta de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos propostos, a justificativa para a escolha do tema e por fim, a estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A constante transformação dos hábitos de vida demanda que as instituições de ensino superior estejam em processo de adaptação continuado, considerando o papel que a educação ocupa no contexto social. Sousa e Ramalho (2012) afirmam que estamos vivendo no centro de modificações descomuns no seio da sociedade, as quais requerem dos profissionais e das escolas, maneiras novas de produção, organização e incorporação do conhecimento.

Andrade, D'ávila e Oliveira (2004) entendem que “a educação visa à autonomia intelectual do cidadão para intervir e transformar a realidade”. Para Bueno e Gomes,

A educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Embora a educação seja um processo historicamente contínuo em todas as sociedades, ela não se mantém invariável em relação ao tempo e aos locais, mas vincula-se ao projeto de sociedade e de homem que se busca trazer à tona por meio do processo educativo (SCHAFRANSKI, 2005). Corroborando com a temática, Saviani (1991) salienta que o estudo dos vínculos históricos da educação aponta sua profunda relação com a consciência que os sujeitos têm de si, a qual modifica-se de lugar para lugar e de época para época, em conformidade com o pensamento ideal de sociedade e de homem.

Para atender às urgências apresentadas pelo complexo cenário social, a universidade vivencia o desafio de diversificar e maximizar sua atuação frente à sociedade, uma vez que é percebida como um espaço privilegiado em relação à formação de recursos humanos e produção de conhecimento (SILVA JÚNIOR, 1996).

De acordo com Pereira (2000), ainda que tenha caráter integrativo, a tecnologia da atualidade e do futuro é, e sempre será, meio, instrumento, estratégia e decorrência. É papel da educação colocar os indivíduos como cidadãos perante a ela, com o intuito de submeter a tecnologia e a ciência às determinações objetivas do homem.

Levando em consideração os diferentes estilos de vida dos indivíduos, juntamente com a necessidade crescente de se profissionalizar para o mercado de trabalho, as universidades, entendidas como parte das Instituições de Ensino Superior (IES), são de extrema importância como balizadoras do dinamismo da sociedade, e cada vez mais necessitam se adequar para atender as demandas que surgem. Descritas como instituições não singulares, atípicas e complexas (MEYER, 2014), as universidades trazem consigo um conjunto de responsabilidades face a uma sociedade que estabelece a informação e o conhecimento como principais fomentadores do desenvolvimento (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

Uma recente necessidade de ajuste que todos os sistemas de ensino precisaram realizar se deu a partir do primeiro semestre do ano de 2020, em virtude do início da pandemia de Covid-19. Arruda (2020) relembra o início do ano de 2020, o qual pode ser definido como um marco histórico, por conta da emergência de um novo tipo de vírus, detectado pela primeira vez na China, no final de 2019. Sua alta transmissibilidade, e uma taxa de mortalidade de cerca de 5% “permitiram ao novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19) se tornarem uma das maiores epidemias da história, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista” (ARRUDA, 2020, p.258).

Após a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), de que se tratava de uma pandemia, uma das estratégias indicadas e entendidas como a mais eficiente foi o isolamento social, o qual buscava o enfrentamento do vírus, a diminuição de seu espalhamento e, conseqüentemente um meio de salvar vidas. Nesse sentido, fronteiras entre países foram fechadas, além dos espaços de lazer, comércio, escolas e universidades tiveram suas atividades suspensas (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Assim, o cenário pandêmico foi responsável por diversas mudanças na maneira de socialização dos indivíduos. Repentinamente houve uma ampla necessidade de assimilação ao que, até pouco tempo, era visto com hesitação por grande parte das pessoas: a tecnologia (SOUZA, et al. 2021). “Novos instrumentos permitiram a

construção de um mundo digital que passou a ser protagonista essencial na vida dos indivíduos” (SOUZA, et al, 2021, p.145).

Para que os impactos na educação, seja no nível básico, superior ou de pós-graduação, fossem dirimidos, a solução proposta foi a implementação do ensino remoto emergencial (SOUZA, 2022), o qual tinha como objetivo permitir temporariamente o acesso a suportes e conteúdos educacionais, com rapidez, facilidade de configuração e confiabilidade durante uma crise ou emergência (HODGES et al, 2020).

Embora o período tenha sido marcado por grandes desafios, Souza et al. (2021, p.143), acreditam que “não se pode desconsiderar o esforço que fazem as instituições de ensino para promover efetiva educação a distância, baseada em tecnologia e instrumentos globalizados, contudo, o esforço ainda é tímido e, portanto, limita o real objetivo que se persegue, a Universalização da educação”.

Assim, a pandemia em questão foi responsável por provocar uma reflexão sobre o atual paradigma educacional, ou seja, além de se buscar a universalidade da educação, também impôs a professores e alunos a atualização tecnológica e a utilização de instrumentos de comunicação, pesquisa e ensino remoto para a interação social (SOUZA, et al, 2021).

Cabe ressaltar que, segundo Hodges et al. (2020, p. 2), “uma experiência de aprendizado *online* bem planejada é muito diferente dos cursos oferecidos *online* em momentos de crises ou de desastres”. Nesse sentido, é importante que universidades e escolas entendam as particularidades de cada uma, ao avaliar o ensino remoto emergencial vivenciado (HODGES, et al., 2020). Hodge et al. (2020), consideram a oportunidade para as instituições de ensino avaliarem o sucesso do ensino remoto emergencial implementado, e considerando isso, seguirem com seus planos de ensino.

Por fim, na visão de Souza et al. (2021), o sistema de ensino que se almeja, ou até mesmo o que futuramente será instaurado, para o qual a sociedade global caminha, é um sistema ainda mais inclusivo, sustentável e retroalimentativo, advindo da ruptura brusca nos padrões utilizados até então.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

De acordo com Imbernón (2002), a finalidade da educação é auxiliar na transformação das pessoas, de forma que se tornem mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

No entendimento de Schafranski (2005),

não se pode negar a função da educação como fator de desenvolvimento econômico e social de um país, donde urge o imperativo de ela estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, colocando-se lado a lado com o progresso, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, formando pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, capazes de trabalhar em equipe, e que estejam devidamente habilitadas para enfrentar um mundo que vive um processo acelerado de mudanças (SCHAFRANSKI, 2005, p. 109).

A velocidade de reprodução do conhecimento, ultrapassa os limites da ciência pura, e demanda constante atualização dos profissionais e acompanhamento das necessidades do mercado (FERNANDES, 2012). Fernandes (2012) relembra que o desenvolvimento econômico e social de um país depende da capacidade tecnológica e técnica advinda de laboratórios de desenvolvimento e pesquisa, e de seu repasse para a população e para os setores produtivos. Ainda, o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos serviços de instituições de ensino transformou-se em um fator decisivo no decorrer dos últimos anos, tendo em vista o dever de devolutiva à comunidade acadêmica e sociedade, em função de todos os recursos por elas investidos (MEYER; LOPES, 2015).

Ademais, a pandemia de Covid-19 vivenciada nos últimos anos, escancarou a necessidade de uma adaptação nos métodos de ensino e aprendizagem atuais, para que sejam capazes de acompanhar as novas demandas e visando a universalização do saber. Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) entendem que é “urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade”, para que as tecnologias empregadas nessa transição, não sejam reduzidas a práticas e metodologias de ensino puramente transmissivas (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Deste modo, fica evidente a necessidade das instituições de ensino superior em se adequar às novas demandas, de forma a garantir o fortalecimento da coletividade.

Considerando a importância que têm para a difusão do conhecimento dentro da universidade, Souza da Silva, Freire Costa e Nunes dos Santos (2022) entendem que, os mestrados profissionais, levando em conta o conhecimento obtido pelo tipo de pesquisa que se propõem a realizar, buscam criar soluções para problemas práticos e reais, além de respostas gerenciais simplificadas. É a busca pelas alternativas reflexivas que leva à prática reflexiva, de maneira que sejam geradas possibilidades de aprendizado partindo dos desafios laborais. Sendo assim, as pesquisas dessa categoria de mestrado “estimulam o desenvolvimento de uma cultura de aprendizado e de proatividade dentro das organizações, trazendo abordagens criativas e proíficas para a solução de seus impasses. É exatamente neste ponto que reside o seu valor” (SOUZA DA SILVA; FREIRE COSTA; NUNES DOS SANTOS, 2022, p.275).

Considerando as informações apresentadas, utilizadas como base para o desenvolvimento desta pesquisa, surge o seguinte questionamento: **Que conjunto de práticas poderia ser proposto para inserção do ensino não presencial aos programas de mestrado profissional na área de administração?**

1.3 OBJETIVOS

Para dar continuidade a este trabalho, de forma a responder ao problema de pesquisa, definiu-se os objetivos geral e específicos.

1.4 OBJETIVO GERAL

De forma a responder à pergunta de pesquisa, definiu-se como objetivo geral: **Propor um conjunto de práticas para inserção do ensino não presencial aos programas de mestrado profissional na área de administração.**

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Visando alcançar o objetivo geral estabelecido, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar práticas dos mestrados profissionais na área de administração da UFSC e UDESC em relação ao ensino não presencial;
- b) Comparar as práticas em relação ao ensino não presencial com as do ensino presencial;
- c) Verificar aspectos positivos e negativos do ensino não presencial na percepção dos atores envolvidos.

1.6 JUSTIFICATIVA

A importância de um tema é percebida quando está, de alguma maneira, relacionada a um ponto crucial, que influencia ou polariza uma parcela considerável da sociedade (CASTRO, 2006). Para Roesch (2009), “é possível justificar um projeto através de sua importância, oportunidade e viabilidade”, que tem como intuito “apresentar razões para a própria existência do projeto” (ROESCH, 2009, p. 98-99). Nesse sentido, a importância deste estudo está em seu objetivo, isto é, na proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial aos programas de mestrado profissional na área de administração. Em relação à oportunidade, o trabalho se justifica pelo cenário atual da educação, principalmente relacionado à pandemia de Covid-19, às modalidades de ensino propostas para enfrentar o período e os aprendizados advindos deste panorama. Já em relação à viabilidade, entende-se que o produto da pesquisa é capaz de auxiliar no entendimento dos novos contextos da educação e das adaptações necessárias para garantir a continuidade e ampliação do alcance dos cursos de mestrado profissional na área de administração.

Outro ponto importante, utilizado como pressuposto para a execução desta pesquisa foi a constatação da globalização da comunicação e da economia, o avanço das tecnologias e de uma compreensão de mundialização em rede, os quais têm sido responsáveis por alterações impactantes na sociedade, fomentando a criação de novos modelos, processos de comunicação educacional, paradigmas e contextos de ensino e aprendizagem digital (GARRISON; ANDERSON, 2005). Levando isso em conta, determinadas situações no contexto do ambiente de trabalho podem ser consideradas para a elaboração da pesquisa profissional, que tem como objetivo atingir um tipo de conhecimento que habilita para a compreensão e intervenção em determinadas realidades profissionais (SOUZA DA SILVA; FREIRE COSTA; NUNES DOS SANTOS, 2022).

Um exemplo a ser citado é a gestão das universidades. As particularidades das instituições acadêmicas demandam maneiras singulares de administração, diferentemente de outros tipos de organizações. (MEYER; LOPES, 2015). A administração de uma instituição educacional pública é feita em sua grande maioria por servidores técnicos administrativos, os quais estão em constante avaliação pela comunidade para qual presta serviços. A atuação destes não deve voltar-se apenas às atividades do dia a dia, mas também buscar seu desenvolvimento profissional, de forma que seja possível encontrar novas formas de exercer suas tarefas e tomar decisões (FEITOSA et al. 2022). Evidencia-se então a importância das capacitações e da formação continuada, responsáveis pela atualização dos servidores nas diferentes áreas de conhecimento (FEITOSA et al. 2022).

Para Ribeiro (2003, p. 227),

Hoje não se discute mais a educação somente para o trabalho, mas a educação integral do homem para o trabalho e para a cidade. À medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento dos seus requisitos básicos: capacidade inovadora, criatividade, integração e solidariedade. Uma nova abordagem para a educação traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional, ou de uma reformulação de papéis dos atores envolvidos no processo da educação (RIBEIRO, 2003, p. 227).

De acordo com Loureiro (2008, p.52) o conhecimento é “uma construção social, historicamente datada, não-neutra, que atende diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação de saber e poder”. A relevância do ensino *online* dentro do contexto nacional impõe-se à medida que as alterações comportamentais da sociedade estão conectadas com o conhecimento, tendo como resultado a criação de novos estilos de vida, de consumo e de visão de mundo (BELLONI, 2009).

Ainda, a expansão da pandemia de Covid-19 ao redor do mundo, a partir do ano de 2020, fez com que a maioria das atividades letivas presenciais fossem suspensas, o que resultou na obrigatoriedade de estudantes e professores migrarem para o ambiente virtual, transferindo práticas e metodologias pedagógicas comuns dos cenários presenciais de aprendizagem para o ensino remoto de emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Amaral, Rossini e Santos (2021, p. 350) asseveram que, de acordo com o contexto atual, os processos de ensino e aprendizagem, “pautados em princípios

integrals e democráticos, são fundamentais no enfrentamento dos desafios decorrentes da pandemia e para além dela”. Corroborando com o pensamento, Ribeiro (2003, p. 233) assevera que,

A educação é o resultado de um processo complexo de relações conscientes e inconscientes, espontâneas e provocadas, da pessoa com os outros, a comunidade, a sociedade, a natureza, o meio ambiente, a cultura, os valores e os contravalores, o transcendente. Relações estas que envolvem as dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais da pessoa em seu universo interior e exterior, produzindo, progressivamente, sínteses existenciais que articulam um certo sentido para a vida e uma certa sensação de segurança e felicidade, ou, dependendo de fatores adversos, produzem sensação de fracasso (RIBEIRO, 2003, p. 233).

É então necessário repensar a educação no que tange a possibilidade de garantir aos sujeitos a autonomia para assumirem os papéis de atores e autores na cultura atual, mediada por tecnologias em rede e que altera as formas de aprender e ensinar, além dos modos de produção, comunicação e sociabilidade (SANTOS, 2019).

Considera-se como justificativa para a elaboração deste trabalho as contribuições que pode trazer para a UFSC, uma vez que seu intuito é a proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial em cursos de mestrado profissional na área de administração.

Por fim, este trabalho busca auxiliar na ampliação do debate sobre o ensino não presencial em cursos de mestrado profissional na área de administração, além de contribuir para as pesquisas do programa de pós-graduação em que está inserido, tendo utilidade ainda para a UFSC no que diz respeito a reflexões sobre o alcance, o acesso e a efetividade das modalidades de ensino presentes atualmente na instituição. Nesse sentido, é possível verificar a aderência da temática com o que é proposto pelo Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU) da UFSC, tendo em vista a possibilidade de contribuição da pesquisa com a gestão universitária, uma vez que o produto é passível de aplicação ou adaptação.

1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está dividido em seis capítulos.

O primeiro capítulo consiste na introdução, na qual estão inseridos a contextualização, a apresentação do problema de pesquisa, o objetivo geral, os

objetivos específicos, utilizados como base para o prosseguimento do estudo, a justificativa para a realização do trabalho e sua estrutura.

O segundo capítulo é destinado à fundamentação teórica, em que se discorre sobre o mestrado profissional no Brasil, os alunos do mestrado profissional, as modalidades educacionais, suas definições e características e as regulamentações para o funcionamento dos mestrados profissionais de acordo com a CAPES.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho, incluindo a classificação da pesquisa, a delimitação do estudo, as técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados e as limitações da pesquisa.

O quarto capítulo é destinado para a apresentação e análise dos dados obtidos durante a elaboração do trabalho.

O quinto capítulo consiste na proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial nos cursos de mestrado profissional na área de administração, de acordo com o objetivo geral do estudo.

No sexto capítulo são apresentadas as considerações finais, onde os objetivos específicos são resgatados e relacionados aos resultados obtidos e sugestões para estudos futuros.

Por fim, são apresentados as referências e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica utilizada como base para este trabalho. Inicia-se com a literatura a respeito dos programas de mestrado profissional no Brasil e os alunos dos referidos programas. Na sequência, aborda-se as características, semelhanças e diferenças entre o ensino presencial, o ensino a distância, o ensino remoto e o ensino híbrido. Ao final, apresenta-se as regulamentações para o funcionamento dos mestrados profissionais na modalidade EaD.

2.1 MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL

A formação, qualificação e requalificação de profissionais para o mercado de trabalho constantemente em renovação é um dos principais desafios que as instituições de ensino superior enfrentam (ANDRADE; D'ÁVILA; OLIVEIRA, 2004).

Atualmente, a atividade das universidades é retratada por duas visões distintas, as quais evidenciam os confrontos e contradições deste nível de ensino. Por um lado, a universidade é vista em seu sentido original, aliando o ensino e a pesquisa, e um viés predominantemente cultural atribuído a seus ensinamentos, em detrimento ao caráter profissional. Por outro lado, têm-se evidenciada as evoluções requisitadas pelo contexto socioeconômico, o qual carece de profissionais que tenham perfis de formação mais flexíveis e cada vez mais habilitados (CHAMLIAN, 2003).

Considerando o contexto mencionado, a materialização dos mestrados profissionais no país pode ser entendida como um desenvolvimento natural da progressão da ciência e tecnologia, que tinham a necessidade urgente de ultrapassar limites em cada disciplina, buscando a cooperação entre a pesquisa e o saber (FERREIRA, 2015). O mestrado profissional (MP) diz respeito ao processo a que se destina o exame de situações e a proposição de respostas aos problemas, por meio de atitudes direcionadas à sociedade e às experiências profissionais do aluno (FERREIRA, 2015).

De acordo com Fischer (2003), em termos de legislação, o primeiro documento formal, que deu suporte para a existência dos mestrados profissionais foi o parecer nº 977/1965, o qual traz em seu texto o modelo norte-americano como possibilidade de base para a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil. No

modelo citado, os cursos de mestrado podem ser de pesquisa ou profissional (BRASIL, 1965).

Embora a primeira discussão documentada a respeito da possibilidade de criação de cursos de mestrado profissional date de meados dos anos 60, foi somente por meio da Portaria nº 47/1995 que ficou determinada a implantação de procedimentos apropriados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a recomendação, acompanhamento e avaliação dos cursos de mestrado profissional (BRASIL, 1995).

Diversas reformas e transformações legais afetaram o ensino superior no Brasil, durante a década de 90. Buscava-se produzir uma estrutura nova, a qual fosse legítima para a sociedade (MELO; OLIVEIRA, 2005).

Assim, em 1998 a Portaria nº 80/1998, além de revogar a Portaria nº 47/1995, reconheceu oficialmente os mestrados profissionais, orientando as condições e os requisitos para seu enquadramento (BRASIL, 1998).

Já em 2017, a Portaria nº 131/2017 revoga a Portaria nº 80/1998, e em 2019, a Portaria nº 60/2019 revoga a anterior e passa a ser a norma vigente no que diz respeito aos mestrados e doutorados profissionais, no âmbito da CAPES (BRASIL, 2019).

Os mestrados profissionais são uma categoria de pós-graduação do tipo *stricto sensu*, que se encontra sob avaliação da CAPES, e que busca formar profissionais capacitados para pesquisa, desenvolvimento e inovação, e que sejam ainda capazes de agir como multiplicadores de seus conhecimentos, passando-os para os demais profissionais do seu campo (QUELHAS; FARIAS FILHO; FRANÇA, 2005). Fischer (2003) complementa, elucidando a finalidade de tais cursos como sendo a possibilidade de formar profissionais para o desempenho não da pesquisa científica, mas de outras atividades, ou seja, aptos para o mercado de trabalho. Enquanto os mestrados acadêmicos partem do problema para abordar a problemática, os mestrados profissionais focam no tratamento dos problemas das organizações (RUAS, 2003).

Já, de acordo com o Parecer CNE/CES 0079/2002, mestrado profissional é a designação dada ao tipo de curso que destaca técnicas e estudos voltadas de forma direta ao desempenho de um nível de qualificação profissional elevado, sendo esta a única diferença relacionada ao mestrado acadêmico. No mais, são conferidos idênticos graus e prerrogativa e, assim como os demais programas de pós-graduação

stricto sensu, o reconhecimento prévio do curso é condição para a validade nacional do diploma (BRASIL, 2002).

Ferreira (2015) corrobora, ao afirmar que o mestrado profissional tem como objetivo desenvolver competências e habilidades dirigidas ao estudo de situações e proposição de resolução de problemas, levando em consideração a aproximação do desenvolvimento de inovações e tecnologias, e a geração de conhecimento. Ou seja, os mestrados profissionais têm como característica própria a necessidade de gerar contribuição para as organizações, utilizando como base a pesquisa de respostas para um problema real e já existente (MATTOS, 1997).

Nesse sentido, é possível dizer que a CAPES, aposta no somatório dos aspectos teórico e prático, enfatizando situações externas à academia, mas considerando a qualidade avaliada e atestada nos rigores acadêmicos, de modo a garantir programas que sejam interessantes para a nação, e ainda, consolidar uma relação recíproca entre a comunidade acadêmica e os diversos campos da sociedade, os quais carecem de pesquisas de qualidade e estudos, sobretudo àqueles relacionados a atividades de tecnologia (SILVEIRA; PINTO, 2005).

Ainda, Ferreira (2015) sugere que os mestrados profissionais têm as seguintes motivações:

- a) a imprescindibilidade de gerar estímulos para a formação de mestres profissionais com habilidades para o desenvolvimento de trabalhos técnicos-científicos e tarefas em temáticas de interesse público;
- b) a necessidade de verificar potenciais competências para o desenvolvimento de atividades em âmbito local, regional, nacional e internacional, por meio de órgãos públicos e privados, cooperativas, organizações não-governamentais e empresas;
- c) a indispensabilidade de atendimento da necessidade de profissionais com qualificação excelente, em particular nas áreas vinculadas de forma mais intensa ao âmbito do trabalho e do sistema produtivo;
- d) as alternativas a serem averiguadas no que tange áreas de necessidade por formação de recursos humanos para que o desenvolvimento político, socioeconômico e cultural do país seja alcançado;
- e) a necessidade de treinamento e capacitação de profissionais e pesquisadores direcionados a elevar as aptidões internas de geração,

disseminação e uso de conhecimentos científicos juntamente com a política industrial brasileira, nos processos produtivos de bens e serviços;

- f) a pertinência científica, social e tecnológica da formação profissional avançada, além da necessidade de aproximação nas relações entre o setor produtivo e as universidades.

Para Nagatani (2017) é importante ressaltar também a questão relacionada às contribuições que o mestrado profissional acrescenta para a qualidade da educação, no que diz respeito ao atendimento de demandas específicas, como a necessidade de formação de professores de pós-graduação. Rezende e Ostermann (2015) colaboram ao indicar que, na atual conjuntura, os cursos em questão correspondem a um significativo investimento da CAPES na formação continuada de professores no contexto da pós-graduação.

Nagatani (2017) ainda relembra a obrigação social, em relação à prestação de contas, que a progressão institucional dos cursos *stricto sensu* carrega, considerando as pesquisas exploratórias relacionadas aos problemas que as instituições enfrentam, as concepções de fortalecimento das pós-graduações e o acompanhamento do desenvolvimento de seus esforços, os quais têm notável importância para a solidificação e transparência das ações dos cursos e a participação da sociedade.

Em relação à concentração de cursos de mestrado profissional por região geográfica, de acordo com dados da Plataforma Sucupira¹ (2020), têm-se:

Tabela 1 – Concentração de cursos de Mestrado Profissional e Acadêmico por Região Geográfica

Região	Cursos de Mestrado Acadêmico	Cursos de Mestrado Profissional	Total
CENTRO-OESTE	323 (83%)	67 (17%)	390
NORDESTE	771 (82%)	172 (18%)	943
NORTE	217 (78%)	60 (22%)	277
SUDESTE	1547 (80%)	397 (20%)	1944
SUL	811 (83%)	162 (17%)	973
TOTAL	3669 (81%)	858 (19%)	4527

Fonte: Cursos Avaliados e Reconhecidos – Plataforma Sucupira (2020), elaborado pela autora.

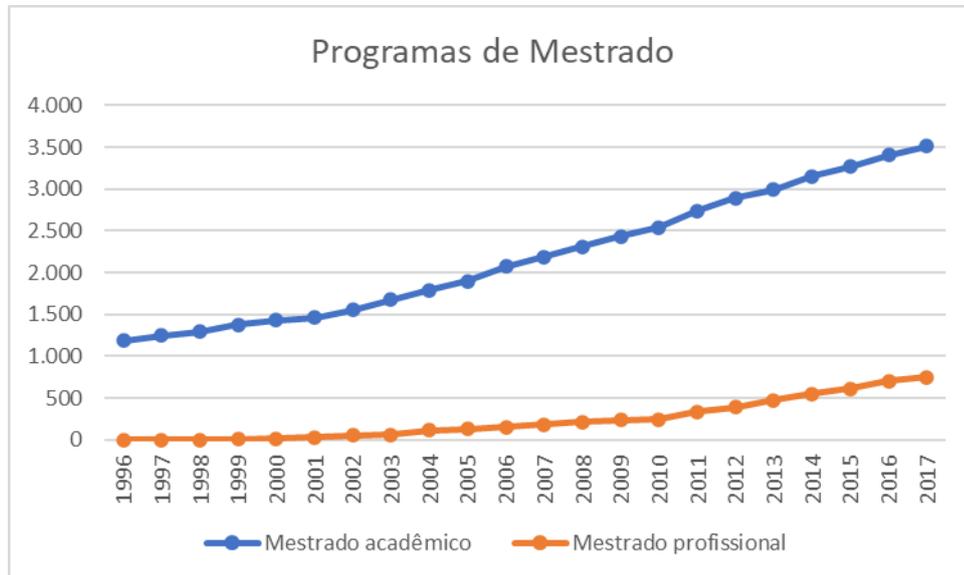
¹ A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileira (SNPG). Por meio da CAPES, as informações, processos e procedimentos realizados no SNPG são disponibilizados para a sociedade.

Como pode ser constatado pela tabela 01, os cursos de MP recomendados pela CAPES (2020) representam cerca de 19% do total de mestrados no país, sendo a região sudeste a que possui a maior concentração, com um quantitativo superior ao dobro da região nordeste, a qual detém a segunda maior porção.

Embora ainda haja certa discrição na quantidade de cursos de mestrado profissional em relação aos programas de mestrado acadêmico, o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), aponta que a criação de cursos de MP desde o ano de 1998 e seu crescimento intenso desde então, são importantes auxiliadores da pós-graduação brasileira, no que diz respeito à superação dos limites das formações essencialmente direcionadas para a academia (CGEE, 2019).

O estudo mais recente do CGEE, realizado em 2019, relacionado à demografia da base técnico científica brasileira, de mestres e doutores, mostra a evolução do quantitativo de programas de mestrado profissional e acadêmico entre 1996 e 2017:

Figura 1 – Evolução do quantitativo de programas de Mestrado Profissional e Acadêmico entre 1996 e 2017



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC), elaborado pela autora.

Em termos percentuais, em 2017 o número de cursos de mestrado profissional cresceu cerca de 22% em relação aos dois anos anteriores. Em contrapartida, a quantidade de cursos de mestrado acadêmico cresceu apenas 7,4% no mesmo período (CGEE, 2019).

Já em relação à titulação, o mesmo estudo demonstra os quantitativos de títulos de mestrado acadêmico e profissional concedidos no país, entre os anos de 1996 e 2017, conforme a figura 2 (CGEE, 2019):

Figura 2 – Títulos de Mestrado Acadêmico e Profissional concedidos entre 1996 e 2017 no Brasil



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC), elaborado pela autora.

Os primeiros títulos de mestrado profissional no Brasil foram concedidos em 1999, num total de 56. Já em 2017, foram concedidos 11.035, isto é, o correspondente a 18% do montante de títulos de mestrado acadêmico e profissional concedidos naquele ano (CGEE, 2019).

Corroborando com o entendimento sobre mestrado profissional, Paixão e Bruni (2013), argumentam:

O mestrado profissional pode representar um elo entre a cadeia produtiva regional e o ambiente técnico científico. As organizações podem buscar nos MPs profissionais aptos a formular e propor soluções para novos problemas, os quais não são resolvidos, a priori, apenas com profissionais cuja formação se limita à graduação ou especialização. Ao promover o desenvolvimento dos negócios nos quais os alunos estão inseridos, os MPs terminam por promover também o desenvolvimento socioeconômico da comunidade regional (PAIXÃO; BRUNI, 2013, p. 289).

Por sua importância, Negret (2008), assevera que os mestrados profissionais consistem em uma maneira de engajar a universidade com setores da sociedade, criando métodos para a aplicação dos resultados de suas pesquisas.

Assim, “o mestrado profissional configura a viabilidade de a universidade atuar de forma proativa, usando os seus recursos para identificar áreas, problemas e impasses que se beneficiariam, e muito, do contato com o que é investigado na sua rotina” (QUELHAS; FARIAS FILHO; FRANÇA, 2005, p. 99).

Com o objetivo de garantir a qualidade dos mestrados profissionais, é necessário um conjunto de normas e critérios operacionais para dirigir e controlar sua implementação e desenvolvimento. É então por meio dos resultados do acompanhamento e avaliação coordenados pela CAPES, considerando as exigências previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002, que se obtém a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional (BRASIL, 2019).

Entende-se então a importância do surgimento dos mestrados profissionais como sendo uma forma de aproximar a produção acadêmica das práticas de trabalho, isto é, um direcionamento para as necessidades do mercado de trabalho (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

2.1.1 Os Alunos de Mestrado Profissional

Para que as organizações sobrevivam às inovações e mudanças que acontecem diariamente, é indispensável que se reconheça a necessidade de dispor de sujeitos dotados de competências particulares, capazes de lidar com a realidade que se impõe e que tenham habilidades para trabalhar pelo aprimoramento do ambiente (MARTINS, 2021).

De maneira geral, o perfil do discente do mestrado profissional tem características próprias. Para Fischer (2003), trata-se de indivíduos que têm como objetivo elevar a qualificação profissional, sejam eles funcionários de empresas ou professores (CASTRO, 2005), por meio de um curso significativo em termos de forma e conteúdo, de maneira a conciliar trabalho e aulas. Para Paixão e Bruni (2013), neste tipo de programa, não se objetiva que o discente atue como pesquisador, mas que tenha capacidade para absorver práticas e valores de seu ambiente organizacional, transformando-se em um usuário privilegiado dela.

Além disso, os mestrados profissionais podem ser entendidos como uma renovação para as instituições de ensino superior que os abrangem, já que têm como característica a dedicação parcial do aluno, o qual não carece de desvincular-se de

seu ofício para realizar as atividades do curso, sendo então um importante elo entre as organizações e a universidade (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004).

De acordo com os quatro primeiros incisos do Art. 2º, da Portaria nº 60/2019, os mestrados profissionais têm como objetivo (BRASIL, 2019):

- I – capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II – transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III – contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV – atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados; (BRASIL, 2019, art. 2º).

Para Takahashi *et al.* (2010), a clientela dos MPs são profissionais que atuam no mercado de trabalho, e que desejam dedicar-se ao aprofundamento de seus conhecimentos e aplicá-los de volta para o mercado. Deve haver a identificação do perfil do aluno com a demanda social a que o curso se destina. Ainda, Janine Ribeiro (2005) aponta que o intuito do MP “é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades”.

Assim, o contexto de sociedade atual demanda profissionais que, embora não lidem diretamente com pesquisas de ponta ou docência, devem estar cada vez mais qualificados, sendo um dos intuítos o benefício da sociedade de forma geral, por meio da elevação das titulações do país, além da transmissão de conhecimento científico para o mercado e para organizações (JANINE RIBEIRO, 2005).

Pode-se concluir então que os cursos de mestrado profissional são fundamentalmente direcionados a profissionais que objetivam alavancar seus conhecimentos (CASTRO, 2005).

2.2 MODALIDADES EDUCACIONAIS, DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Aretio (1994) define ensino presencial como aquele que ocorre a partir da comunicação direta entre alunos e professores, ou seja, é o ensino convencional, em que se faz necessário que ambos os atores estejam no mesmo espaço físico, a sala de aula. El Hajj (2007) corrobora com o conceito, uma vez que considera o ensino

presencial como aquele caracterizado por, obrigatoriamente, dispor de salas de aulas físicas, onde as tecnologias disponíveis para a utilização estejam amparadas no professor, nos meios e nos alunos.

Dentre os diversos pontos positivos desta modalidade de ensino, o estudo de Puerta e Amaral (2008) aponta:

- a) respostas mais velozes em relação a dúvidas;
- b) potencial de relacionamento de conteúdos;
- c) convívio social e contato pessoal;
- d) viabilização de um ambiente de trabalho;
- e) possibilidade de conversas informais, as quais são parte importante do processo de aprendizagem.

No entanto, a velocidade das transformações tecnológicas atuais determina a existência de novos ritmos e proporções relacionados à tarefa de ensinar e aprender. Assim, faz-se necessário estar em constante estado de aprendizagem e adaptação ao novo (KENSKI, 2003). Acrescido a isso, o crescente interesse da população por cursos a distância tem aumentado consideravelmente a oferta destes por instituições de ensino superior no país (MARTINS, 2008).

Levando este cenário em conta, Nunes (2009) pondera que, observando a aplicabilidade na educação, as tecnologias mais recentes de comunicação e informação são capazes de viabilizar um aprendizado mais interativo, utilizando caminhos não lineares, nos quais o estudante se autorregula, isto é, determina seu percurso, sua velocidade e seu ritmo. Em contrapartida, a consequência da distância física é uma lacuna na comunicação, onde compreensões errôneas entre professores/tutores e alunos são potencializadas, e necessitam de especial atenção para que possam ser preenchidas com métodos próprios, ou seja, gerar interação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007).

De acordo com o Decreto nº 9.057/2017, do Ministério da Educação, considera-se como educação a distância:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Em relação aos termos “Educação a Distância” e “Ensino a Distância”, Landim (1997) diferencia os mesmos, uma vez que entende o termo “ensino” como aquele que exprime a atuação em atividades de treinamento e instrução, enquanto “educação” está ligado a práticas educativas e aos métodos de ensino-aprendizagem, os quais direcionam o aluno a pensar, aprender, criar, inovar e participar de maneira ativa da construção do conhecimento. Anohina (2005), por sua vez, entende os dois termos como sinônimos, os quais correspondem ao modelo em que os alunos fazem uso por conta própria de materiais de aprendizagem, ainda que haja e seja necessária a presença de um professor capacitado para dar-lhes tutoria e suporte. Para fins de simplificação, neste trabalho serão adotadas as duas expressões como sinônimas, e a abreviação “EaD”.

Ronchi, (2011), conceitua ensino a distância como sendo um extenso campo de ensino não convencional, em que as ferramentas de comunicação disponíveis são utilizadas para gerar conexão entre instrutores, alunos e recursos. É a associação de tecnologias modernas e convencionais, capaz de possibilitar o estudo em grupo ou individual, no local de trabalho ou em local diverso, através de ferramentas de tutoria e orientação de maneira remota, além de incluir atividades presenciais específicas, a exemplo do encontro de grupos para estudo e avaliação (LANDIM, 1997).

Em cursos da modalidade presencial, os benefícios para os alunos estão no convívio em grupo de modo rotineiro, além de realizarem as tarefas e receberem os conteúdos de forma síncrona, com o acompanhamento do professor e se comunicando de maneira direta. Já em cursos a distância, os alunos dependem majoritariamente de tecnologias para que seja possível se comunicarem e acessarem os conteúdos planejados (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Keegan (1996) entende que o ensino a distância possui seis elementos principais, sendo eles:

- a) distância entre aluno e professor;
- b) influência de uma instituição educacional responsável por planejar e preparar materiais de aprendizagem;
- c) utilização de meios técnicos e mídia;
- d) disponibilidade de comunicação sem sentido bidirecional;
- e) possibilidade de encontros presenciais esporádicos;
- f) oferta de educação de forma sistematizada.

El Hajj (2007) afirma que, dentre as principais vantagens do EaD, está a concretização de seus objetivos, no que tange ao alcance de uma população ainda que geograficamente dispersa, à flexibilidade, a qual não necessita de espaços físicos, e elimina aspectos rígidos de ritmo de estudo e de tempo, e à formação personalizada e contínua. No entanto, a falta de socialização, sendo consequência da inexistência de redes dinâmicas de aprendizagem *online* e a ausência de atividades culturais e comunitárias podem ser apontadas como a principal restrição do ensino não presencial (EL HAJJ, 2007).

No ponto de vista de Martins (2008), levando-se em consideração a flexibilidade dos meios tecnológicos disponíveis, bem como as diversas possibilidades de organização dos cursos, não é possível determinar um modelo único de ensino a distância, pois sob ele, estão diferentes combinações de tecnologias de comunicação e informação e metodologias de ensino.

Para Tori (2010), quanto mais significativa for a associação entre a modalidade de ensino a distância e presencial, isto é, conforme os recursos virtuais forem utilizados em maior grau pelos cursos tradicionais, e as atividades presenciais incorporadas em maior número nos cursos a distância, mais complexa será sua separação.

Fardo (2013) assevera que, por si só, as metodologias tradicionais de ensino não são capazes de responder às necessidades do aluno atual, que integra de maneira cada vez mais acentuada as características da cultura digital, por conta do acesso fácil à informação.

Têm-se então a combinação de práticas de aprendizagem presenciais com atividades a distância, denominada *blended learning*, ou ensino híbrido (TORI, 2009). Horn e Staker (2015) corroboram com o conceito, uma vez que entendem como ensino híbrido o programa educacional formal em que haja, pelo menos em parte, a utilização do ensino *online* como método de aprendizagem, além de ser necessário um elemento de controle dos discentes em relação ao tempo, ao ritmo, ao caminho e ao lugar.

Uma das vantagens do ensino híbrido está na possibilidade de concentrar informações básicas em ambientes virtuais de ensino, enquanto as salas de aula físicas são utilizadas para as atividades que necessitem de supervisão, ou sejam de cunho criativo, de forma que o aluno estipule seu próprio ritmo de aprendizagem (MORAN, 2015).

É necessário esclarecer que a ideia do modelo de ensino híbrido é ser uma ampliação do ensino tradicional, incorporando metodologias do ensino *online* com o intuito de atender as demandas atuais de educação. Ou seja, não é paradoxal ou dicotômico em relação ao ensino presencial (SILVA, 2017). O ensino híbrido se apresenta como uma alternativa para aprimorar o ensino tradicional, porém sem que haja a ruptura com ele (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Assim, a ideia central em relação ao tema, e conseqüentemente à pesquisa em questão é “convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro” (TORI, 2010, p.20).

Outra importante modalidade de ensino, utilizada intensamente durante a pandemia de Covid-19, principalmente durante os anos de 2020 e 2021, foi o ensino remoto emergencial, em resposta à suspensão das aulas presenciais no país, imposta pela necessidade de distanciamento social e com o intuito da continuidade do ensino e da aprendizagem.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 343/2020, sendo a primeira sobre o tema, que autorizava as instituições de ensino superior federal, em caráter de excepcionalidade e enquanto durasse a situação de pandemia, “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020, Art. 1º).

Para Daros (2020), a atividade remota pode ser entendida como:

a realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da *internet*, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise (DAROS, 2020, n.p.).

Moreira e Schlemmer (2020), conceituam o ensino remoto como sendo uma modalidade de ensino que necessita que professores e alunos estejam separados fisicamente, mas que permaneçam trabalhando de forma integrada por meio do deslocamento do curso que antes era presencial, para o meio digital, mantendo-se então as práticas pedagógicas, metodologias e organização curricular já utilizadas anteriormente. Significa então o uso de alternativas de ensino integralmente remotas para aulas planejadas previamente no formato presencial (ARRUDA, 2020).

Ainda, no ensino remoto emergencial, a demanda de interação entre os atores dos processos educativos é necessariamente maior, uma vez que o objetivo é chegar o mais próximo possível do modelo de ensino tradicional, por meio da utilização de plataformas *online* que possibilitem a realização de atividades síncronas, buscando a simultaneidade das atividades por professores e alunos (ARRUDA, 2020). Já no ensino a distância, há maior flexibilidade em relação ao formato, ritmo e métodos, considerando também a possibilidade de não haver interação alguma entre os envolvidos (MORAN; VALENTE, 2015).

Em relação a isso, é importante ressaltar que ensino remoto e educação a distância não são sinônimos, sua principal distinção está centrada no caráter emergencial e temporário da primeira, sendo a solução encontrada para a continuação das atividades pedagógicas durante a recente pandemia (DAROS, 2020).

Embora o ensino remoto tenha enfrentado diversos desafios, consequentes de sua implementação emergencial e sem prévio planejamento, visando a continuação das atividades educacionais, é possível citar um importante benefício que o mesmo trouxe, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de uma visão diferenciada das metodologias e dos atores do processo, oportunizando o entendimento em relação ao ensino não apenas como mera transmissão de conteúdo e o estudante como sujeito central, ativo e envolvido nas atividades pedagógicas (ZHU; LIU, 2020).

Por fim, o Quadro 1 apresenta, de forma sistemática, as características do ensino presencial, do EaD, do ensino remoto e do ensino híbrido, destacando as principais particularidades de cada uma das modalidades.

Quadro 1 – Características de cada modalidade de ensino

Ensino Presencial	EaD	Ensino Remoto	Ensino Híbrido
- Aulas presenciais	- Aulas predominantemente gravadas	- Aulas remotas, predominantemente síncronas, em dias e horários definidos	- Combinação de aulas presenciais e aulas síncronas ou assíncronas
- Interação com professor em sala de aula	- Professor conduz a disciplina e tutor dá suporte aos alunos	- Interação com professor por meio de ferramentas digitais	- Interação com professor pessoalmente e por meio de ferramentas digitais
- Conteúdo de aula personalizado feito pelo docente da disciplina	- Conteúdo de aula padronizado	- Conteúdo de aula personalizado feito pelo docente da disciplina	- Conteúdo de aula personalizado feito pelo docente da disciplina
- Avaliações e testes desenvolvidos para cada turma	- Avaliações e testes padronizados e aplicados em larga escala	- Avaliações e testes desenvolvidos para cada turma	- Avaliações e testes desenvolvidos para cada turma
- Quantidade definida de estudantes por turma	- Número elevado de estudantes por turma	- Quantidade definida de estudantes por turma	- Quantidade definida de estudantes por turma
- Maior diálogo, aprofundamento e interações benéficas não planejadas	- Maior flexibilidade, autonomia e otimização do tempo	- Maior autonomia, otimização do tempo e aprofundamento	- Maior interação, diálogo, flexibilidade, autonomia, aprofundamento e otimização do tempo
- Modalidade de educação amplamente utilizada no Brasil	- Possui regulamentação própria e é utilizado em diversos níveis educacionais	- Autorizada pela primeira vez no Brasil em caráter emergencial, em função da pandemia de Covid-19	- Modalidade de ensino relativamente nova, em que o aluno é o protagonista e o professor, mediador
- Necessidade de espaço físico próprio	- Necessidade de aparelhos com acesso à internet	- Necessidade de aparelhos com acesso à internet	- Necessidade de espaço físico próprio e aparelhos com acesso à internet

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dando continuidade, na seção seguinte serão apresentadas as características da CAPES e as regulamentações definidas para o funcionamento de mestrados profissionais na modalidade a distância.

2.3 A CAPES E AS REGULAMENTAÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EAD

A CAPES foi criada em 1951, em decorrência de uma campanha nacional que objetivava o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. Instituiu-se, por meio do Decreto 29.741/51 de julho de 1951 uma comissão formada por representantes de entidades privadas e diversos órgãos do governo, presidida pelo ministro da Educação

e Saúde em exercício e seu secretário-geral, com o intuito de alcançar a meta previamente proposta (CAPES, 2012).

Embora tenha sido criada nos anos 1950, foi apenas em 1965, por meio do Parecer Sucupira, que o Ministério da Educação atestou a existência e regulamentou a pós-graduação no país, definindo o formato e subdividindo a formação em mestrados e doutorados. A partir de então, a pós-graduação foi instituída como nível de formação (BALBACHEVSKY, 2005).

Com o passar do tempo, sobretudo a partir da década de 1970, a institucionalização da pós-graduação sempre esteve atrelada à CAPES, pela necessidade de credenciamento e autorização das atividades dos cursos de pós-graduação que apresentem um padrão de qualidade adequado, pela identificação das áreas da sociedade a serem desenvolvidas, e pela atenuação dos desequilíbrios regionais (Cabral *et al.*, 2020).

Assim, a CAPES é responsável pelas seguintes atividades:

- a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- b) acesso e divulgação da produção científica;
- c) investimentos na formação de pessoal de alto nível, no país e no exterior;
- d) promoção da cooperação científica internacional;
- e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2012).

No que tange o ensino não presencial, entrou em vigor em 2018 a Portaria nº 275 de 18 de dezembro de 2018 da CAPES, que dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância (CAPES, 2018). Já em 2019, passa a vigorar a Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019 da CAPES, que revoga a norma supracitada e passa a ser a regulamentação em vigência (CAPES, 2019).

Destaca-se o art. 6º da portaria em vigor, o qual afirma que a oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza os cursos como sendo desta modalidade, uma vez que as instituições de ensino podem oferecer disciplinas que utilizem métodos não presenciais, estabelecidas durante a organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, conforme a Lei nº 9.394/1996 (CAPES, 2019).

Outro ponto importante é o art. 7º da portaria, que dispõe sobre a obrigatoriedade de atividades presenciais, sendo elas:

- a) os seminários integrativos, as avaliações presenciais, os estágios

obrigatórios e as práticas profissionais, devendo estar em consonância com o projeto pedagógico do curso e previsto em regulamento;

b) as pesquisas de campo, quando aplicável;

c) as atividades que tenham relação com laboratórios, quando aplicável (CAPES, 2019).

Ainda, conforme o art. 18, o regulamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância deve conter necessariamente capítulos que demonstrem o quantitativo máximo de vagas por turma, a infraestrutura compatível com a oferta EaD, a estrutura curricular do programa, os critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes do programa, as estratégias para evitar fraudes nas avaliações, os critérios para a manutenção da qualidade do programa e a emissão de diplomas (CAPES, 2019).

Cabral *et al.* (2020), sugere uma importante reflexão:

A pós-graduação é o grande *locus* da pesquisa de uma nação e é o agente diretamente interessado em responder às demandas da sociedade que ela mantém. Sem a pós-graduação há pouca perspectiva de desenvolvimento econômico, político e social num país, sobretudo de um desenvolvimento sustentável (CABRAL *et al.*, 2020, p.12).

Em adição, de acordo com a CAPES (2019), a criação de mestrados EaD será um facilitador da interiorização da pós-graduação no país, reduzindo a necessidade de deslocamento e permanência de discentes em grandes centros, além melhorar a qualidade do ensino básico no país, por meio da formação continuada de professores.

Embora a primeira portaria emitida pela CAPES, de regulamentação dos cursos de mestrado e doutorado na modalidade a distância, date do ano de 2018, até meados do ano 2022, nenhuma proposta de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância foi aceita pela CAPES (CARDOSO, 2022).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A execução de uma pesquisa, segundo o entendimento de Silva e Menezes (2005), é o agrupamento de ações as quais têm como objetivo encontrar a resposta para um problema, utilizando como base um conjunto de procedimentos racionais e sistemáticos.

Assim, o capítulo três do presente trabalho é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para validar cientificamente o estudo, os quais auxiliam na realização da pesquisa, com o objetivo de propor práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração.

Para tanto, nas subseções que seguem estão dispostas a classificação da pesquisa, a delimitação do estudo, as técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados e, por fim, as limitações da pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, em relação à natureza, é considerada aplicada. De acordo com Vergara (1998), este tipo de pesquisa tem finalidade prática, ou seja, sua motivação substancial é a resolução de problemas concretos. Seu objetivo então é “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20)

Ainda, a pesquisa é caracterizada também como descritiva. A pesquisa descritiva manifesta características de determinado fenômeno ou população, além de estabelecer relações entre variáveis e definir sua natureza (VERGARA, 1998). Para Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa descritiva busca descobrir, de maneira mais precisa possível, a frequência com que um fenômeno acontece, a conexão e a relação que tem com outros, suas características e natureza. A pesquisa está assim fundamentada pois, para atingir os objetivos a que se propõe, é necessário caracterizar as ações de gestão e estratégias dos programas de mestrado profissional na área de administração, em relação a práticas de ensino e aprendizagem na modalidade presencial e não presencial.

Quanto à abordagem, este estudo possui caráter qualitativo-quantitativo. No caso da pesquisa quantitativa, seu intuito é classificar, medir ou ordenar as variáveis

buscando apresentar estatísticas, efetuar comparações entre grupos ou indicar associações (VIEIRA, 2009). Para Hair Jr et al. (2005, p.105) “os dados quantitativos são mais objetivos, uma vez que os resultados estatísticos não dependem da opinião do pesquisador”. Já, considerando a pesquisa qualitativa, Silva e Menezes (2005) apontam que os focos principais da abordagem são o processo e seu significado, além de considerar a existência de uma relação dinâmica entre a subjetividade do sujeito e o ambiente objetivo, a qual não é passível de tradução numérica. Neste caso, a fonte para a obtenção de dados é o ambiente direto, e o pesquisador funciona como instrumento-chave. O presente estudo é delineado desta maneira uma vez que utilizará a aplicação de questionários com os atores envolvidos. Além disso, serão utilizados documentos dos programas de mestrado profissional investigados, tais como: regulamentos, resoluções, regimentos, ofícios, portarias, quantitativos, entre outros.

Em relação aos meios, os dados que serviram de base para este estudo foram obtidos utilizando pesquisa de campo, técnicas bibliográficas e documentais. Utilizar diferentes instrumentos para a obtenção de dados é uma maneira de garantir os resultados com a qualidade de uma pesquisa (GIL, 1999).

A pesquisa de campo “é a investigação empírica realizada no local onde ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (VERGARA,1998, p.46). Como pesquisa de campo, foi realizada a aplicação de questionários com os atores envolvidos. De acordo com Hair Jr., et al (2009), o questionário pode ser classificado como um instrumento que concentra um conjunto de perguntas padronizadas, com respostas constantemente limitadas a um número definido de possibilidades mutuamente excludentes, desenvolvidas com a finalidade de coletar dados dos respondentes.

Em relação à pesquisa bibliográfica, seu objetivo é estabelecer o contato direto entre o pesquisador e tudo o que foi dito, escrito ou filmado, sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2010). Já a pesquisa documental é caracterizada pelo exame dos documentos e registros relativos ao objeto de estudo, com o propósito de coletar dados relevantes para a análise e compreensão do problema de pesquisa (MICHEL, 2005). São informações que não foram submetidas a tratamento analítico, contudo, podem ser reorganizadas conforme o objetivo do estudo (GIL, 2010). Para o estudo em questão, serão utilizados documentos dos programas de mestrado

profissional na área de administração da UFSC e da UDESC para a realização da pesquisa documental e bibliográfica.

Para os dados obtidos a partir da pesquisa de campo, isto é, da aplicação de questionários, a análise será realizada a partir do uso de ferramentas estatísticas e análise de conteúdo. Já para os dados referentes à pesquisa documental e bibliográfica, será procedida a análise de conteúdo.

3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Os sujeitos deste estudo são os discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC e do Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC, bem como os técnicos administrativos que exercem atividades nas secretarias dos referidos programas. De acordo com dados obtidos via *e-mail* com os membros da secretaria dos dois cursos em questão, à época da aplicação dos questionários, o PPGAU contava com 84 discentes, 25 docentes, e 1 membro da secretaria do curso. Já o Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC estava constituído por 34 discentes, 19 docentes e 2 membros da secretaria.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E COLETA DE DADOS

A pesquisa em questão tem como objetivo propor práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração. Assim, contou com a coleta de dados primários e secundários.

Objetivando a sintetização dos procedimentos metodológicos da pesquisa, elaborou-se o Quadro 2, que relaciona os objetivos do estudo com as categorias de análise, fatores de análise e instrumentos de coleta de dados.

Quadro 2 – Objetivos, Categorias de Análise, Fatores de Análise e Instrumentos de Coleta de Dados

Objetivos	Categorias de Análise	Fatores de Análise	Instrumentos de coleta de dados
a) Identificar práticas dos mestrados profissionais na área de administração da UFSC e UDESC em relação ao ensino não presencial	Práticas dos mestrados profissionais (ensino não presencial)	- Ações de gestão (não presencial) - Estratégias de ensino-aprendizagem (não presencial)	- Levantamento de documentos dos programas de mestrado profissional estudados - Aplicação de questionários
b) Comparar as práticas em relação ao ensino não presencial com as do ensino presencial	Práticas dos mestrados profissionais (ensino presencial e não presencial)	- Ações de gestão (presencial e não presencial) - Estratégias de ensino (presencial e não presencial)	- Levantamento de documentos dos programas de mestrado profissional estudados - Aplicação de questionários
c) Verificar aspectos positivos e negativos do ensino não presencial na percepção dos atores envolvidos	Aspectos positivos e Aspectos negativos (ensino não presencial)	- Gestão e estratégias de ensino presencial - Gestão e estratégias de ensino não presencial (metodologia de ensino, sistema de avaliação, formato das aulas, procedimentos administrativos)	- Aplicação de questionários

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para atender o primeiro objetivo, que consiste em identificar práticas dos mestrados profissionais na área de administração da UFSC e da UDESC, em relação ao ensino não presencial, definiu-se como categorias de análise as práticas dos mestrados profissionais. Ainda para este objetivo, elencou-se como fatores de análise ações de gestão não presencial e estratégias de ensino-aprendizagem não presencial. Os dados foram coletados por meio de levantamento de documentos dos programas de mestrado profissional em administração da UFSC e da UDESC, tais como: regulamento interno, resoluções, regimentos, portarias, quantitativos, entre outros, coletados no primeiro semestre do ano de 2023. Além disso, foi realizada a aplicação de questionários entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre do ano de 2023.

Já para o segundo objetivo, isto é, comparar as práticas em relação ao ensino não presencial com as do ensino presencial, utilizou-se como categoria de análise as práticas do mestrado profissional em relação ao ensino presencial e não presencial.

Os fatores de análise para tal são as ações de gestão presencial e não presencial, e as estratégias de ensino presencial e não presencial. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o levantamento de documentos dos programas de mestrado profissional em administração da UFSC e da UDESC, tais como: regulamento interno, resoluções, regimentos, portarias, quantitativos, entre outros, coletados no primeiro semestre do ano de 2023. Ainda, foi realizada a aplicação de questionários entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre do ano de 2023.

Por fim, para o alcance do terceiro objetivo, que consiste em verificar aspectos positivos e negativos do ensino não presencial na percepção dos atores envolvidos, as categorias de análise definidas são os aspectos positivos e negativos relacionados ao ensino não presencial, e os fatores de análise são a gestão e estratégias de ensino presencial e a gestão e estratégias de ensino não presencial, em relação à metodologia de ensino, sistema de avaliação, formato das aulas, procedimentos administrativos. O instrumento de coleta de dados foi a aplicação de questionários com os sujeitos do estudo, entre o segundo semestre do ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023. Foram aplicados 3 questionários distintos, sendo o primeiro com os 3 técnicos das secretarias dos cursos de mestrado profissional em administração da UDESC e do PPGAU. O segundo questionário, aplicado aos docentes dos programas anteriormente citados, obteve 9 respostas. Por fim, o terceiro questionário, aplicado aos discentes dos programas mencionados, obteve 43 respostas. A análise de dados considerou as respostas individuais obtidas, nas questões abertas, e a frequência de respostas, nas questões fechadas.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa está limitada aos programas de mestrado profissional na área de administração da UFSC e da UDESC, pois considera as características e processos próprios dos cursos mencionados. Em contrapartida, os resultados poderão ser utilizados como base para outros programas de pós-graduação, seja nas próprias instituições de ensino citadas, ou em instituições distintas.

Cabe esclarecer que não se pretende esgotar a temática com a obtenção dos resultados do estudo, e que outras práticas para inserção do ensino não presencial em cursos de mestrado profissional na área de administração podem ser propostas e utilizadas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo serão abordados o Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da UFSC e o Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC. Na sequência, serão apresentados e analisados os dados resultantes dos questionários aplicados com os docentes, discentes e membros da secretaria dos cursos citados anteriormente.

4.1 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS ESTUDADOS

As subseções que seguem apresentam as principais características do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da UFSC e do Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC, apresentando suas histórias, características, quantitativos, entre outros.

4.1.1 O Programa De Pós-Graduação Em Administração Universitária – PPGAU/UFSC

O Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC iniciou suas atividades no ano de 2010, reconhecido pela Portaria nº 1045, de 18/08/10 (UFSC, 2022). O programa em questão tem como objetivo “formar profissionais capazes de construir conhecimentos e práticas em administração universitária, para o desenvolvimento das instituições de educação superior” (UFSC, 2022).

Em relação à estrutura, visa oferecer conteúdos capazes de aprimorar o desempenho profissional dos alunos, tendo como base uma formação que possibilite uma postura mais criativa, crítica e reflexiva nas atividades de seus ambientes de trabalho (UFSC, 2022). Ainda, levando em consideração seu currículo multidisciplinar, o programa tem como expectativa que seus egressos estejam habilitados e instrumentalizados para o exercício de suas atividades, com o intuito que se busque conhecimento científico capaz de permitir uma nova adequação dos processos e sistemas educacionais em ambientes de constantes transformações, além de oportunizar o aprimoramento contínuo (UFSC, 2022).

Como missão, o PPGAU busca “ser referência na produção e na transferência de conhecimento científico e tecnológico aplicado à administração universitária” (UFSC, 2022). Já a visão do programa pode ser traduzida como “formar profissionais capazes de construir conhecimentos e práticas em administração universitária, para o desenvolvimento das instituições de educação superior” (UFSC, 2022).

Atualmente, o programa desenvolve suas atividades no Centro Socioeconômico (CSE) da UFSC, onde conta com salas de aula climatizadas e equipadas adequadamente para a realização de práticas didáticas, além de salas de videoconferência e para defesa de teses e dissertações (UFSC, 2022).

No que diz respeito à infraestrutura digital, a UFSC disponibiliza o ambiente virtual *moodle*, utilizado pelos docentes para partilhar experiências e materiais com os discentes, durante o desenvolvimento das disciplinas. O ambiente funciona como suporte ao ensino presencial, e sincroniza informações com os sistemas acadêmicos (UFSC, 2022).

Durante o período de pandemia de coronavírus, o andamento das atividades do programa se deu por meio de diversas ferramentas digitais, mantendo as interações pessoais (de maneira virtual) e a qualidade esperada, as quais são imprescindíveis para o aperfeiçoamento de competências (UFSC, 2022). Como exemplo de ferramenta, foi utilizado o “Conferência Web” (RNP), que funcionou como sala virtual para Defesas de Dissertações e Qualificações. Além disso, essas atividades também foram transmitidas para o canal do *youtube* do PPGAU, de maneira a se manter os registros a longo prazo (UFSC, 2022). No ano de 2020, foram realizadas 32 qualificações/defesas de dissertação de forma remota, atingindo um público de, pelo menos, 30 pessoas em cada uma delas, e em alguns casos o público ultrapassou os 50 espectadores (UFSC, 2022).

Outra ferramenta utilizada durante o período pandêmico foi o “Assina UFSC”, para possibilitar a assinatura de atas, por meio da aplicação do protocolo de certificação digital ICP-Edu, capaz de garantir legitimidade, segurança e confiabilidade do processo (UFSC, 2022).

Algumas ferramentas que já eram utilizadas anteriormente tiveram seu uso potencializado durante o período, como é o caso do “Ambiente Virtual” (*Moodle*). A infraestrutura da referida ferramenta foi aperfeiçoada para que fosse possível a abertura de mais de uma sala virtual ao mesmo tempo. Para isso, utilizou-se o recurso “*BigBlueButton*”, o qual se integra totalmente ao Ambiente Virtual, e permite a

gravação e disponibilização de maneira prática das aulas síncronas para os discentes da disciplina (UFSC, 2022).

Em relação ao contato entre a secretaria do programa e a comunidade, alguns canais foram disponibilizados, tais como *e-mail*, telefone e *whatsapp* corporativos, *chat* e a possibilidade de realização de videochamadas (UFSC, 2022).

O PPGAU é estruturado em uma única área de concentração, intitulada “Gestão Universitária”. Seu objetivo é estudar, aplicar técnicas, sistemas, políticas e modelos para profissionalizar as IES, levando em conta a importância das mesmas para o desenvolvimento social e a profundidade de sua gestão (UFSC, 2022).

Em 2010, quando iniciou suas atividades, o programa contava com duas linhas de pesquisa: “Universidade e Sociedade” e “Gestão Acadêmica e Administrativa”. Entre 2015 e 2016, o processo de discussão, reformulação e aprovação de linhas de pesquisa do PPGAU teve como fim a estrutura que vem sendo utilizada desde então, dividindo o programa em três linhas de pesquisa, sendo elas (UFSC, 2022):

- a) Análises, Modelos e Técnicas em Gestão Universitária;
- b) Políticas Públicas e Sociedade e;
- c) Sistemas de Avaliação e Gestão Acadêmica.

A primeira linha de pesquisa trata de modelos, análises e técnicas de gestão destinados às IES, e tem como objeto de estudo as seguintes temáticas: Gestão de Inovação, Gestão do Conhecimento, Gestão Estratégica, Gestão de Processos, Gestão de Pessoas, Gestão de Marketing e Gestão de Projetos (UFSC, 2022).

Já a segunda linha de pesquisa abrange estudos e pesquisas capazes de auxiliar na análise das políticas públicas direcionadas às universidades. Além disso, seu intuito é entender a interface entre a sociedade e as Instituições de Ensino Superior, bem como a cooperação e integração destas com demais organizações e IES, objetivando o desenvolvimento de respostas empreendedoras e inovadoras para a gestão universitária, no que tange seus produtos, métodos organizacionais e processos (UFSC, 2022).

Por fim, a última linha de pesquisa é composta de duas vertentes: A dimensão que engloba os indicadores e sistemas de avaliação direcionados às IES busca estudar o SINAES e a avaliação da pós-graduação. Já a dimensão voltada à gestão acadêmica está ligada a estudos relacionados a permanência, evasão, egressos, implementação e gestão do Projeto Pedagógico de Curso (UFSC, 2022).

4.1.2 O Programa De Pós-Graduação Profissional em Administração da UDESC

O Mestrado Profissional em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina teve seu projeto de curso aprovado pelo CONSUNI em 16 de dezembro de 2004, pela Resolução nº 85/2004 (UDESC, 2004). O projeto em questão, elaborado entre os anos de 2003 e 2004, apresenta como objetivo central do curso “estudar sob o viés estratégico as inovações, as tecnologias, a gestão pública, privada e do terceiro setor, a *accountability* e a responsabilidade social das organizações de trabalho” (UDESC, 2004), e os seguintes objetivos específicos: pesquisar e avaliar os impactos das estratégias organizacionais, em termos das mudanças tecnológicas e inovações organizacionais:

- 1) capacitar profissionais para atuação eficaz em organizações transformadas por inovações tecnológicas;
- 2) desenvolver modelos de gestão próprios à condução de organizações de base tecnológica;
- 3) estudar e pesquisar as organizações públicas, privadas e do terceiro setor, sob o enfoque da co-produção do bem público;
- 4) preparar profissionais com visão de responsabilidade social para as organizações de trabalho;
- 5) estudar e pesquisar as organizações públicas, privadas e do terceiro setor, sob a ótica de sua *accountability* aos detentores de seus interesses;
- 6) estudar a co-produção do bem público pelas organizações públicas, privadas e do terceiro setor, no interesse de sua gestão;
- 7) qualificar gestores de organizações públicas, privadas e do terceiro setor, para a co-produção do bem público;
- 8) avaliar, à luz da educação continuada, os conhecimentos tradicionais do campo da administração, com o intuito de atestar sua relevância, eficácia e atualidade;
- 9) contribuir para a educação continuada, em nível de pós-graduação stricto sensu, na área de estratégias organizacionais;
- 10) contribuir para que o desenvolvimento humano seja tratado como parte essencial da razão de ser da organização de trabalho (UDESC, 2004, p. 4).

O reconhecimento do curso pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina se deu pela Resolução nº 076 de 10 de outubro de 2006 (SANTA CATARINA, 2006). Na sequência, em 25 de outubro de 2006, por meio do Decreto nº 4.807/2006, o governo do estado de Santa Catarina também reconhece o Programa de Mestrado Profissionalizante em Administração (SANTA CATARINA, 2006).

Ainda, considerando a Portaria nº 524/2008 do MEC, publicada no Diário Oficial da União em 30 de abril de 2008, o programa passa a ter reconhecimento da CAPES (BRASIL, 2008). Por fim, no ano de 2019, o programa tem o reconhecimento

pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina renovado, de acordo com a Resolução nº 11 de 31 de janeiro de 2019 (SANTA CATARINA, 2019).

Na oportunidade de sua criação, o projeto de curso contava com área de concentração única, denominada “Gestão Estratégica de Organizações” (UDESC, 2004). Com o passar do tempo, a área de concentração foi atualizada e passou a ser “Gestão Estratégica” (UDESC, 2023). A finalidade da mesma é prover formas de aprofundar o conhecimento, a pesquisa e o estudo referentes a estratégias que dão fundamento para as ações nos ambientes político, social e organizacional, de maneira contribuir para a capacitação de profissionais reflexivos e críticos, que tenham condições de utilizar o conhecimento científico e transformar o campo da administração (UDESC, 2023).

Além disso, o programa está estruturado em duas linhas de pesquisa, designadas “Gestão, Inovação e Empreendedorismo” e “Gestão Pública e Coprodução” (UDESC, 2023). O objetivo da primeira é “realizar estudos e pesquisas, sobre as decisões e ações dos ambientes organizacionais, a exploração de novas ideias, assim como o gerenciamento e o desenvolvimento de novos projetos no campo da administração” (UDESC, 2023, n.p.). A segunda linha, por sua vez, tem como propósito estudar experiências de políticas públicas e gestão, de forma a identificar limites e potenciais, levando em conta pressupostos da administração pública, sendo eles a responsividade, a eficiência, a legitimidade, a inovação e a sustentabilidade. Ainda, a referida linha busca incentivar a investigação da coprodução de serviços e bens públicos em redes constituídas pela sociedade civil, organizações privadas e públicas (UDESC, 2023).

4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados os resultados das pesquisas aplicadas com os membros da secretaria, discentes e docentes do Mestrado Profissional em Administração da UDESC e do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC.

4.2.1 Resultado Da Aplicação De Questionário Com Membros Das Secretarias

Participaram da pesquisa em questão, dois membros da secretaria do curso de Mestrado Profissional em Administração da UDESC e um membro da secretaria do PPGAU, sendo esses a totalidade dos membros das duas secretarias.

Foram aplicadas 9 questões relacionadas a práticas de gestão, em consonância com os objetivos específicos A, B e C deste estudo, sendo uma fechada e 8 abertas. O questionário com as questões preditas está disponível no apêndice A. A aplicação da pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2022.

Indagados sobre as práticas utilizadas no programa em que atuavam durante o período não presencial, que surtiram efeito positivo ou foram funcionais, os entrevistados apontaram as ferramentas de atendimento ao público como a comunicação via *e-mail*, *chat* institucional e reuniões *online*. Ainda foram citados como aspectos positivos a possibilidade de realização de bancas de defesa *online* e a utilização de sistemas de processos eletrônicos para a consecução das atividades diárias, tais como assinatura de documentos e solicitação de diplomas.

Já em relação às práticas de gestão/administrativas utilizadas nos programas durante o ensino não presencial, consideradas negativas ou que não funcionaram, os respondentes citaram que as reuniões do colegiado tornaram-se demasiadamente objetivas e que, embora em um primeiro momento pudesse parecer um ponto positivo, os encontros ocasionais que não se realizaram, fizeram com que algumas discussões estratégicas e de ideias, percebidas anteriormente, também não acontecessem. Ainda, foram citadas a dificuldade em coletar assinaturas digitais de pessoas de fora das instituições e a falta de convivência entre a equipe e com os alunos, professores e demais técnicos, o que prejudicou o compartilhamento de experiências para a solução de eventuais problemas.

Em relação a novas atividades, questionou-se quais práticas de gestão/administrativa foram consideradas como inovação, em relação ao ensino presencial. Os respondentes citaram atividades como as reuniões do colegiado, o aumento da utilização de ferramentas para assinatura de documentos, a possibilidade de realização de bancas de maneira *online*, a utilização de sistemas de processos eletrônicos, a realização de reuniões virtuais e o trabalho remoto.

Ao questionar-se quais práticas de gestão/administrativa eram consideradas um retrocesso, em relação ao ensino presencial, os respondentes citaram o

distanciamento social, e a não realização de encontros, eventos e atividades, o que dificultou a integração entre a equipe da secretaria, professores e alunos.

Na sequência, buscou-se saber quais facilidades e dificuldades foram obtidas com a utilização das práticas de gestão/administrativas anteriormente citadas, em relação ao ensino presencial. Como facilidades, foram citadas a utilização massiva de ferramentas para assinatura de documentos, a agilidade nos processos, a implementação de sistemas *online* de administração, a flexibilidade na realização da jornada de trabalho, a participação virtual de membros externos em bancas e aulas, e a possibilidade de gravar defesas, aulas e reuniões. Como dificuldades, foram mencionadas a resistência inicial de adaptação aos processos virtuais e coleta de assinaturas, a falta de contato presencial com demais técnicos, alunos e professores e a concentração de tarefas de suporte nas secretarias dos programas, o que poderia gerar problemas caso houvesse mudança de pessoal.

Perguntou-se aos entrevistados se alguma das práticas de gestão/administrativas utilizadas durante o ensino não presencial foram mantidas, e qual a opinião dos mesmos sobre o motivo da manutenção dessas práticas. Obteve-se como resposta as reuniões do colegiado, os novos meios de comunicação, a utilização de ferramentas para assinatura digital de documentos, o uso de sistemas de gestão de processos, a realização de defesas, qualificações e reuniões *online* e participação de membros externos ao programa de forma virtual. Os respondentes entendem que as práticas foram mantidas por conta de suas funcionalidades, por revelarem melhorias nos processos, agilidade na execução das tarefas, otimização de tempo, racionamento do uso de recursos e ampliação do alcance das comunicações e divulgações feitas pelos programas.

Por fim, abriu-se espaço para que os entrevistados pudessem fazer comentários que consideram relevantes em relação às práticas de gestão/administrativas adotadas durante o ensino não presencial. Foi relatada a dificuldade inicial enfrentada, já que não houve preparo para o funcionamento das secretarias de forma remota, porém, após o período de adaptação, percebeu-se melhorias em diversos aspectos, os quais foram mantidos mesmo após o retorno presencial. Ainda, citou-se que a obrigatoriedade de manter os atendimentos e processos de forma *online* foi benéfico para que os alunos e professores pudessem se habituar à utilização de ferramentas digitais, que anteriormente eram negligenciadas ou pouco utilizadas.

O Quadro 3 apresenta de forma resumida as respostas obtidas com a pesquisa realizada, de acordo com as questões propostas:

Quadro 3 – Percepções em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional (secretaria)

Percepções em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional	
Práticas de gestão/administrativas utilizadas durante o ensino não presencial consideradas positivas	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas de comunicação (chat institucional, <i>e-mail</i>, reuniões <i>online</i>) - Bancas de defesa <i>online</i> - Sistemas para a consecução de atividades rotineiras (assinatura de documento e solicitação de diplomas)
Práticas de gestão/administrativas utilizadas durante o ensino não presencial consideradas negativas	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões do colegiado (demasiadamente objetivas) - Dificuldade na coleta de assinaturas digitais de pessoas de fora da instituição - Falta de convivência entre alunos, técnicos e professores
Práticas de gestão/administrativas utilizadas durante o ensino não presencial consideradas inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões do colegiado <i>online</i> - Trabalho remoto - Realização de bancas <i>online</i> - Aumento da utilização de ferramentas para assinatura digital de documentos - Utilização de sistemas de processos eletrônicos
Práticas de gestão/administrativas utilizadas durante o ensino não presencial consideradas retrocesso	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamento social - Falta de realização de encontros e eventos
Facilidades percebidas com o uso das práticas durante o ensino não presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização massiva de ferramentas para assinatura digital - Flexibilidade da jornada de trabalho - Implementação de sistemas <i>online</i> de administração - Agilidade dos processos - Participação virtual de membros externos em aulas e bancas - Possibilidade de gravação de aulas e bancas
Dificuldades percebidas com o uso das práticas durante o ensino não presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência inicial de adaptação aos processos virtuais e coleta de assinaturas - Falta de contato presencial com demais técnicos, alunos e professores - Concentração de tarefas de suporte nas secretarias dos programas
Práticas mantidas após o retorno do ensino presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões do colegiado - Novos meios de comunicação - Utilização de ferramentas para assinatura digital - Utilização de sistemas de gestão de processos - Realização de defesas, qualificações e reuniões <i>online</i> - Participação virtual de membros externos ao programa

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A subseção que segue apresentará os resultados obtidos com a aplicação de questionários com os docentes do PPGAU e do Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC, considerando os objetivos específicos definidos neste trabalho.

4.2.2 Resultados Da Aplicação De Questionário Com Docentes

Para dar continuidade à pesquisa, aplicou-se questionário *online* com os docentes do curso de Mestrado Profissional em Administração da UDESC e do PPGAU, que, no momento da aplicação da pesquisa, contavam com 19 e 25 professores, respectivamente. Ao todo, foram obtidas 9 respostas. O questionário, o qual foi estruturado em 9 questões, sendo uma fechada e 8 abertas, considerando os objetivos específicos A, B e C deste estudo, está disponível no apêndice B. A aplicação da pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2022.

Iniciou-se a pesquisa questionando de qual programa de pós-graduação o docente fazia parte. Das respostas obtidas, 78% disseram pertencer ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, e 22% são professores do Mestrado Profissional em Administração da UDESC.

Na sequência, questionou-se que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação) usadas no Programa durante o ensino não presencial foram consideradas funcionais/positivas, e obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 4 – Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas positivas

Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas positivas
Salas virtuais para trabalhos em grupo
Videoaulas, <i>chat</i> e <i>e-mail</i>
Plataformas de comunicação (<i>Teams</i> , <i>Google Meet</i>)
Comunicação ativa com agenda semanal
Aulas Síncronas
Palestras
Aulas Síncronas com palestrantes externos ao programa e fisicamente distantes
Construção de mapas mentais sobre textos base da disciplina
Construção coletiva de documentos (câmera de documentos)
Orientação personalizada online
Debates em grupo
Seminários
Análise de práticas nas Instituições de Ensino Superior em que os alunos atuam
Comunicação síncrona e assíncrona

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com o Quadro 4, as práticas mais citadas pelos docentes, como sendo positivas durante o ensino não presencial, foram as aulas síncronas e palestras. Além disso, foram citados com frequência os meios de comunicação utilizados durante o período, a construção coletiva de documentos e a realização de trabalhos em grupo, adaptadas para a realidade em que os discentes estavam inseridos. Cabe lembrar que, utilizar como base ou objeto de estudo o contexto profissional dos alunos é característica dos programas de mestrado profissional.

Dando continuidade, foi perguntado que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação) usadas no Programa durante o ensino não presencial, foram consideradas não funcionais ou negativas. As respostas estão dispostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas negativas

Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas negativas
Aula integralmente online
Plataformas de acompanhamento da disciplina (<i>Moodle</i>)
Aula síncrona com conteúdo teórico
Gravação de vídeos para apresentação de trabalhos dos alunos
Carga de leitura para a construção de mapas mentais
Aulas expositivas sem participação dos alunos
Processo de avaliação e integração da disciplina

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No Quadro 5 é possível verificar que alguns docentes perceberam as aulas integralmente síncronas, ou sem a participação dos alunos como práticas negativas para o período. Ainda, foram citados como pontos negativos os processos de integração e avaliação das disciplinas e algumas ferramentas para acompanhamento das aulas. Por fim, alguns docentes entenderam como desfavoráveis a carga de leitura para construção de mapas mentais e as apresentações de trabalhos gravadas em vídeos.

Questionou-se então que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação) foram consideradas uma inovação, em relação ao ensino presencial. Os respondentes citaram as seguintes práticas:

Quadro 6 – Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas inovadoras

Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas inovadoras
Grupos de trabalho virtuais
Atendimento não presencial
Gravação de aulas
Aulas síncronas com a participação palestrantes externos ao programa e fisicamente distantes
Utilização de câmeras de documentos
Construção supervisionada do trabalho teórico/prático da disciplina
Uso adequado de ferramentas tecnológicas
Grupos de <i>whatsapp</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme apresentado no Quadro 6, os docentes perceberam como inovadoras a possibilidade de gravação de aulas, a participação de membros externos no decorrer das disciplinas, e a construção de trabalhos teóricos/práticos das disciplinas, complementado pelo atendimento não presencial e pela utilização de ferramentas tecnológicas para sua execução. Assim, fica clara a versatilidade de meios capazes de corroborar com o ensino/aprendizagem.

Seguindo, foi perguntado que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação) foram consideradas como um retrocesso, em relação ao ensino presencial.

Quadro 7 – Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas retrocessos

Práticas de ensino utilizadas durante o ensino não presencial consideradas retrocessos
Inexistência de encontros presenciais
Aula integralmente online

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As respostas obtidas evidenciam pontos importantes de restrição do ensino não presencial. Um dos respondentes citou o fato de não haver encontro presencial, embora tenha mencionado que considera mais uma necessidade de adaptação do que de fato um retrocesso. Um segundo entrevistado respondeu que acredita que aulas somente gravadas, sem a sincronicidade, não foram tão eficientes, e que a

combinação da gravação com a sincronicidade garante maior interatividade. O restante dos entrevistados respondeu que não percebeu ou não identificou nenhuma prática como retrocesso.

Ao prosseguir com a pesquisa, foi questionado que facilidades e dificuldades os respondentes consideraram que foram obtidas com o uso dessas práticas, em relação ao ensino presencial. As respostas estão descritas nos quadros que seguem:

Quadro 8 – Facilidades obtidas com o uso das práticas de ensino não presencial

Facilidades obtidas com o uso das práticas de ensino não presencial
Rapidez na comunicação
Gravação de aulas
Formas de avaliação diferenciadas
Participação de palestrantes externos ao programas e fisicamente distantes
Câmera de documentos
Aulas mais participativas
Melhor uso das tecnologias disponíveis
Desenvolvimento de competências de comunicação, organização do tempo e aprofundamento do conteúdo
Facilidades relacionadas a logística

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação às facilidades obtidas com o uso das práticas de ensino não presencial, destacam-se o desenvolvimento de competências de aprofundamento de conteúdo, comunicação e organização do tempo, a simplificação da logística para acompanhamento das disciplinas, a participação de membros externos ao programa e fisicamente distantes, a participação dos alunos, a construção coletiva de documentos, as dinâmicas de avaliação, a possibilidade de gravar as aulas e a velocidade da comunicação.

Quadro 9 – Dificuldades percebidas com o uso das práticas de ensino não presencial

Dificuldades percebidas com o uso das práticas de ensino não presencial
Impessoalidade
Evasão das disciplinas por falta de acesso à internet
Instabilidade de conexão com a internet
Necessidade de planejamento mais detalhado
Fadiga
Dificuldade de adaptação dos alunos às novas rotinas de estudo
Discentes com estrutura tecnológica ineficiente
Maior carga de leitura

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com os docentes entrevistados, as dificuldades percebidas com o uso das práticas de ensino não presencial estão relacionadas a problemas de adaptação às novas realidades, fadiga, evasão, falta de planejamento, estrutura tecnológica ineficiente, carga de leitura aumentada e impessoalidade.

Perguntou-se então se alguma das práticas de ensino foram mantidas após o ensino não presencial, e qual a opinião dos mesmos sobre o motivo da manutenção dessas práticas. Obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 10 – Práticas mantidas após o ensino não presencial

Práticas mantidas após o ensino não presencial
Qualificações e defesas online
Trabalhos em grupo
Gravação de aulas
Utilização ampliada do <i>Moodle</i>
Novas formas de avaliação
Aulas síncronas com a participação de palestrantes externos e distantes fisicamente
Ensino híbrido
Aulas e atividades online

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após o período de ensino não presencial, os docentes entrevistados afirmaram que mantiveram determinadas práticas de ensino, tais como as aulas *online*, o ensino híbrido, a utilização ampliada de ferramentas para acompanhamento das disciplinas, a participação de membros externos e fisicamente distantes, e as

qualificações e defesas *online*. Os entrevistados entendem que as práticas foram mantidas pois foram assertivas e consideradas como diferenciais pelos alunos. Neste ponto, percebe-se como o ensino não presencial pode colaborar com as metodologias tradicionais de ensino.

A última questão da pesquisa abria espaço para que os entrevistados pudessem fazer comentários que consideravam importantes, relativos às práticas de ensino adotadas durante o ensino não presencial. Um dos respondentes considerou que a transição entre o ensino presencial e a distância foi um experimento forçado pela pandemia, mas sinalizou uma possibilidade de novas formas de ofertas. Outro entrevistado considerou que houve necessidade de suporte a professores e alunos para o desenvolvimento de novas práticas. Um dos entrevistados citou a necessidade de capacitação docente constante para atuação com novas ferramentas. Ainda, houve como resposta a experiência positiva com as aulas síncronas, que contou com a participação dos alunos. O mesmo entrevistado indicou que não encontrou grandes desafios e não se habituou às aulas assíncronas, uma vez que elas não se mostraram fidedignas no feedback dos alunos. Um dos entrevistados respondeu que, de acordo com sua experiência participando de eventos nacionais e internacionais, o ensino totalmente presencial está caindo em desuso, sendo este fenômeno uma tendência mundial. Além disso, foram citadas a necessidade de inovação constante e a imprescindibilidade da potencialização das práticas de ensino não presencial em paralelo ao ensino presencial, combinando as duas práticas para que se possa extrair o que de melhor há em cada uma delas.

4.2.3 Resultado Da Aplicação De Questionário Com Discentes

Por fim, aplicou-se questionário *online* com os discentes do curso de Mestrado Profissional em Administração da UDESC e do PPGAU, que, no momento da pesquisa, contavam com 34 e 84 alunos, respectivamente. Ao todo, 43 alunos responderam a pesquisa. O questionário, que foi estruturado em 21 questões entre abertas e fechadas, considerando os objetivos específicos A, B e C deste estudo, está disponível no apêndice C. A aplicação da pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2023.

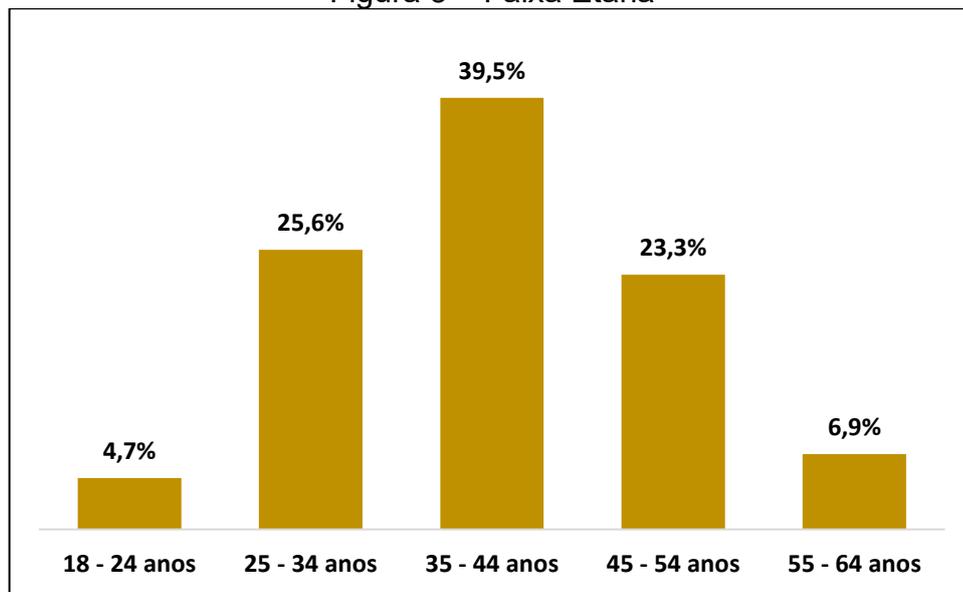
A primeira pergunta buscou identificar em qual programa de pós-graduação os respondentes estavam matriculados. Dos respondentes, 81% eram alunos do

Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, e 19% estavam matriculados no Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC.

A pergunta seguinte tinha como objetivo conhecer o gênero dos respondentes. Como resposta, 47% dos entrevistados declararam pertencer ao gênero masculino, e 53% ao gênero feminino.

Na sequência buscou-se identificar a faixa etária dos entrevistados. As respostas estão apresentadas na figura 3.

Figura 3 – Faixa Etária



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Percebe-se que, dentre os entrevistados, 39,5% estão na faixa entre 35 e 44 anos. Além disso, 25,6% dos respondentes têm entre 25 e 34 anos e 23,3% se encontram na faixa entre 45 e 54 anos. Por fim, 6,9% têm entre 55 e 64 anos e 4,7% se encontram entre 18 e 24 anos. Nenhum dos respondentes indicou possuir mais que 65 anos.

Dando continuidade, os entrevistados responderam em que cidade e estado residiam, como demonstrado na Tabela 2:

Tabela 2 – Cidade em que reside

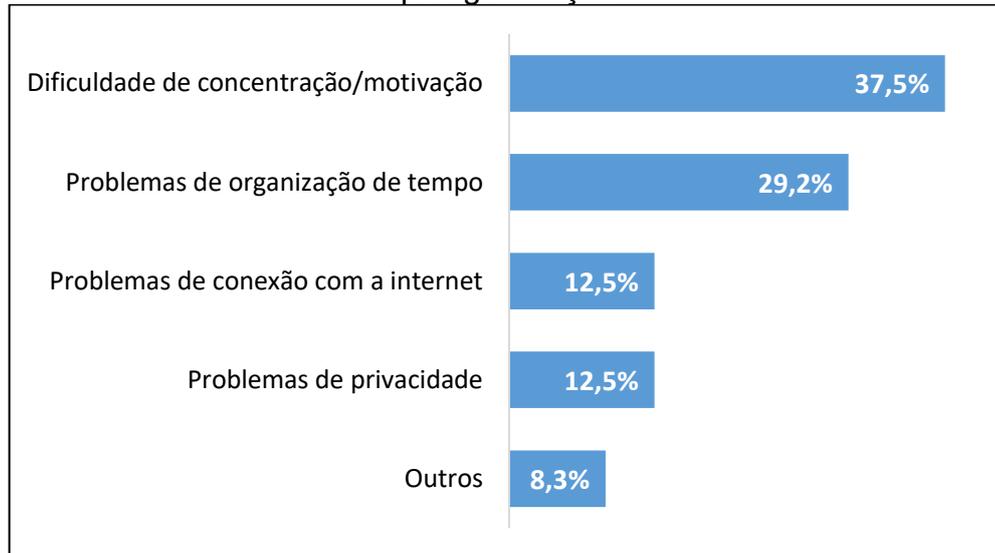
Cidade/Estado	Frequência
Araranguá/SC	1
Barra Velha/SC	1
Blumenau/SC	1
Brusque/SC	2
Campinas/SP	1
Chapecó/SC	2
Curitiba/PR	1
Florianópolis/SC	27
Manaus/AM	1
Palhoça/SC	1
Recife/PE	1
São José/SC	2
São Paulo/SP	2
Total	43

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Da coleta de dados, depreende-se que 27 alunos residem em Florianópolis/Santa Catarina, o que representa 63% do total de respostas. Dentro do mesmo estado, 1 aluno reside em Araranguá, 1 aluno reside na cidade de Barra Velha, 1 aluno reside em Blumenau, 2 alunos são residentes de Brusque, 2 alunos residem em Chapecó, 1 aluno reside na Palhoça e 2 alunos são residentes de São José. Ainda, verificou-se que 1 aluno reside em Manaus/Amazonas, 1 aluno tem residência em Curitiba/Paraná e 1 aluno reside em Recife/Pernambuco. No estado de São Paulo, 2 alunos residem na capital São Paulo e 1 aluno é residente de Campinas. Conforme exposto anteriormente, uma das vantagens do ensino não presencial é alcançar uma população geograficamente dispersa. Diante dos dados, percebe-se que 37% dos alunos entrevistados não residem na mesma cidade em que os programas de pós-graduação que estão matriculados estão situados.

Questionou-se então se os entrevistados tiveram alguma dificuldade para acompanhar disciplinas ou atividades não presenciais na pós-graduação. A figura que segue demonstra as respostas obtidas:

Figura 4 – Dificuldade para acompanhar disciplinas/atividades não presenciais na pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Das respostas obtidas, 27 alunos relataram que não tiveram problemas em acompanhar as disciplinas/atividades não presenciais na pós-graduação, e 3 alunos não realizaram disciplinas/atividades não presenciais na pós-graduação. Dos alunos que responderam ter alguma dificuldade (30,2%), 37,5% das respostas apontaram dificuldades de concentração, 29,2% se referiram a problemas com organização de tempo, 12,5% indicaram problemas para efetuar conexão com rede de *internet* e outras 12,5% estavam relacionadas a problemas de privacidade. Ainda, 8,3% das respostas foram direcionadas para a opção “Outros”, em que os respondentes citaram problemas relacionados a divisão de carga horária com outras atividades e problemas de ergonomia. Nenhum aluno indicou problemas como a falta de equipamentos apropriados para a realização das tarefas ou dificuldades para lidar com recursos tecnológicos.

A questão seguinte questionava a percepção dos alunos em relação ao cumprimento dos objetivos propostos pelas disciplinas realizadas de forma não presencial.

Figura 5 – Percepção sobre o cumprimento dos objetivos das disciplinas não presenciais

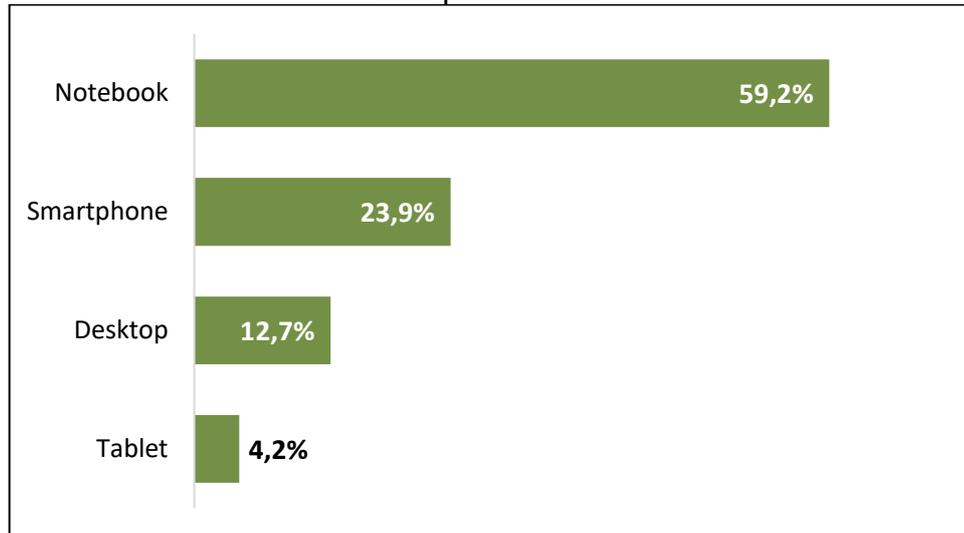


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com a análise da Figura 5, 46,5% dos entrevistados perceberam que os objetivos propostos pelas disciplinas foram totalmente cumpridos. Ainda, 39,5% responderam que entendem que a maior parte dos objetivos propostos foram cumpridos e 7% acreditam que a metade dos objetivos foram cumpridos. Por fim, 2,3% tiveram a percepção que a menor parte dos objetivos propostos foi cumprido e 4,7% acreditam que não houve cumprimento dos objetivos.

Na sequência, questionou-se quais equipamentos eram majoritariamente utilizados para participar das atividades não presenciais, sendo possível assinalar até 3 opções dentre as mais usadas.

Figura 6 – Equipamentos utilizados majoritariamente para participar de atividades não presenciais



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme demonstrado na Figura 6, os equipamentos mais utilizados foram *Notebook*, *Smartphone* e *Desktop*, representando 59,2%, 23,9% e 12,7%, respectivamente. A utilização de *tablets* representou a porcentagem mais baixa, isto é, 4,2%.

Dando continuidade, foi questionado se os equipamentos que os entrevistados dispõem são suficientes para atender as demandas de atividades não presenciais. Das respostas coletadas, 91% consideram que os equipamentos são suficientes para as atividades mencionadas. Apenas 7% acreditam que os equipamentos que dispõem são parcialmente suficientes e 2% consideram que os equipamentos não são suficientes para atender as demandas de atividades não presenciais.

Foi questionado então quais aspectos os entrevistados julgam mais importantes para a execução do ensino não presencial.

Figura 7 – Aspectos mais importantes para a execução do ensino não presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A questão, cujas respostas estão apresentadas na Figura 7, solicitava que fossem marcadas até 3 opções consideradas as mais importantes. Das respostas obtidas, as alternativas mais relevantes para os discentes foram a atuação do professor, com 28,1% das respostas, a estrutura digital, com 26,6% e a interação (aluno/aluno e aluno/professor), representando 25% dos resultados. O suporte pedagógico representou 13,3% das respostas e o plano de ensino e suporte técnico representaram respectivamente 3,9% e 3,1% do total. Percebe-se então que 66,4% das respostas estão relacionadas com o docente da disciplina (atuação do professor, interação entre alunos e professores e suporte pedagógico).

Ao prosseguir com a pesquisa, os entrevistados foram questionados sobre quais dinâmicas de ensino eram consideradas por eles como mais relevantes para o ensino não presencial, sendo necessário assinalar até 3 opções que julgavam de maior relevância. A figura que segue apresenta os resultados:

Figura 8 – Dinâmicas de ensino mais relevantes para o ensino não presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os resultados mais expressivos, constantes na figura 8, foram as aulas expositivas com a participação dos alunos, a participação de membros/palestrantes e a apresentação de seminários pelos alunos, representando 30,6%, 29% e 14,5% das respostas, respectivamente. Aulas expositivas, trabalhos em grupo e aulas práticas correspondem a 10,5%, 8,9% e 5,6%, na devida ordem. A opção “outros” obteve 0,8% das respostas, citando atividades assíncronas como uma dinâmica relevante. Percebe-se, que é necessário um olhar atento às metodologias utilizadas na consecução de atividades não presenciais, de forma que tornem o ensino instigante e motivador.

Questionou-se aos alunos se eles acreditam que o ambiente virtual de aprendizagem pode favorecer os cursos de mestrado profissional. Das respostas obtidas, 51% dos entrevistados concordam totalmente com a proposição inicial. Os que concordam/discordam parcialmente correspondem a 44% do total. Ainda, 5% não concordam nem discordam. Nenhum dos entrevistados discorda totalmente da proposição. Considerando a forma de organização de sociedade atual e a educação do futuro, é essencial que haja uma coexistência harmoniosa entre o presencial e o virtual.

Na sequência, indagou-se quais dos fatores eram considerados mais importantes para a escolha de disciplinas não presenciais. Solicitou-se que os respondentes indicassem até 3 alternativas que julgavam mais relevantes.

Figura 9 – Fatores mais importantes para a escolha de disciplinas não presenciais

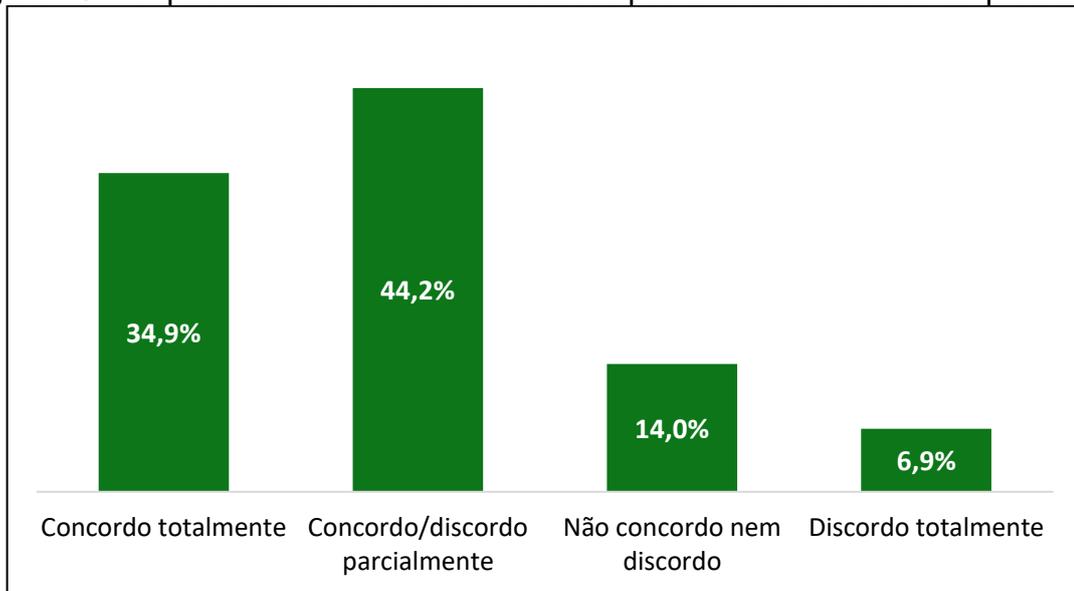


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme consta na Figura 9, os fatores mais importantes na opinião dos alunos foram as estratégias de ensino (23,3%), o docente responsável pela disciplina (22,4%), o plano de ensino como um todo (19%), o alinhamento das disciplinas com fatores pessoais (19%) e a carga horária (12,9%). A disciplina em si, o deslocamento, a flexibilidade e a logística e o alinhamento da disciplina com o tema do projeto de dissertação dos entrevistados foram mencionadas na opção “outros”, sendo responsáveis por 3,4% das respostas.

Foi questionado aos entrevistados se eles acreditam que o número de alunos por turma impacta no ensino não presencial. As respostas estão apresentadas na figura que segue:

Figura 10 – Impacto do número de estudantes por turma no ensino não presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É possível perceber que 34,9% dos respondentes concordam totalmente com o enunciado, já 44,2% concordam/discordam parcialmente. Ainda, 14% não concordam nem discordam e apenas 6,9% dos entrevistados discordam totalmente que o número de estudantes por turma impacta no ensino não presencial.

Ao continuar com a pesquisa, foi perguntado aos alunos como eles classificam suas habilidades na utilização de ferramentas digitais. Dos resultados obtidos, 49% consideram suas habilidades na utilização de ferramentas digitais como muito boas. Os que consideram suas habilidades boas representam 37% dos respondentes. Por fim, 14% acreditam que possuem habilidades suficientes para utilizar ferramentas digitais. Nenhum aluno declarou perceber suas habilidades como insuficientes.

Seguiu-se solicitando que, dentre as opções disponíveis, os entrevistados assinalassem até 3 alternativas que continham as ferramentas consideradas mais apropriadas para o acompanhamento de disciplinas não presenciais.

Figura 11 – Ferramentas mais apropriadas para o acompanhamento de disciplinas não presenciais



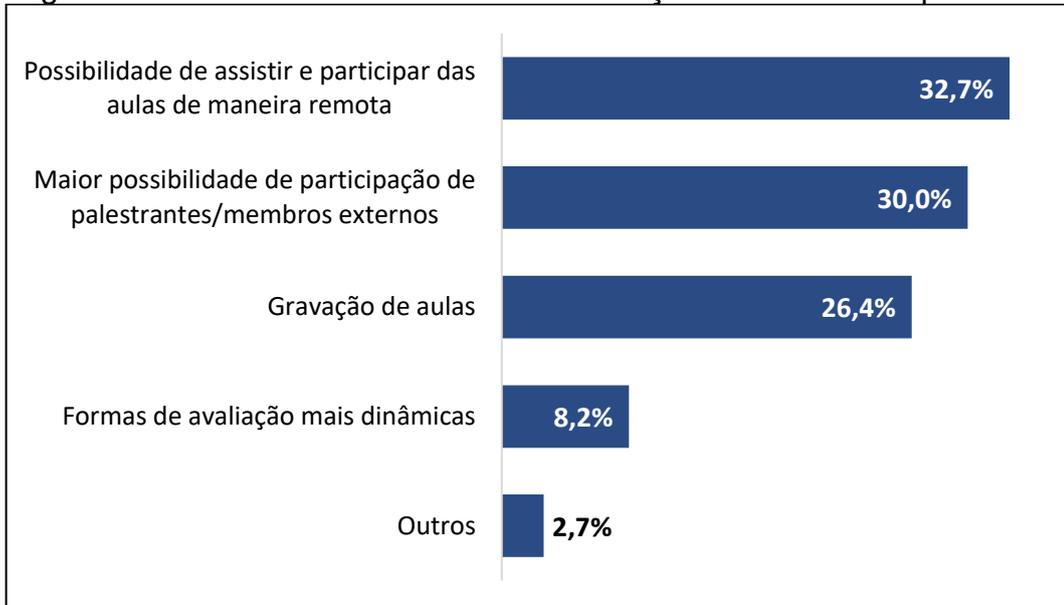
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A ferramenta considerada mais importante para os alunos foi a aula síncrona com interação entre alunos e professores (30,8%), seguida de textos sobre o tema da aula (17,7%), elaboração de trabalhos em grupo (16,2%) e aulas gravadas (13,1%). A utilização de *podcasts* representou 8,5% das respostas, e a disponibilização de *slides*, 7,7%. Por fim, a elaboração de trabalhos sem interação entre alunos foi responsável por 5,4% das respostas. Dentro a alternativa “outros”, um dos respondentes citou como ferramenta o ambiente *moodle* bem configurado, com o calendário bem definido e exposto para os alunos (0,8%). Nesse ponto, fica clara a necessidade de entender as demandas dos discentes e os objetivos da disciplina para que haja melhor organização das ferramentas a serem utilizadas.

Na sequência, questionou-se aos entrevistados qual das alternativas eles consideravam mais apropriadas em relação à carga horária das atividades não presenciais. Notou-se que 53% dos alunos acreditam que as atividades síncronas devem estar em maior escala que as atividades assíncronas, e 47% entendem que as atividades síncronas e assíncronas devem acontecer em mesma escala. Nenhum dos respondentes acredita que as atividades assíncronas devem acontecer majoritariamente. Um dos pontos importante relacionados às atividades síncronas é a interação entre professores e alunos, que necessita de manutenção e pode ser prejudicada em atividades totalmente assíncronas.

Solicitou-se então que os entrevistados assinalassem, dentre as opções disponíveis, até 3 alternativas que consideravam mais relevantes em relação às facilidades obtidas com a utilização do ensino não presencial. As respostas estão indicadas na figura que segue:

Figura 12 – Facilidades obtidas com a utilização do ensino não presencial

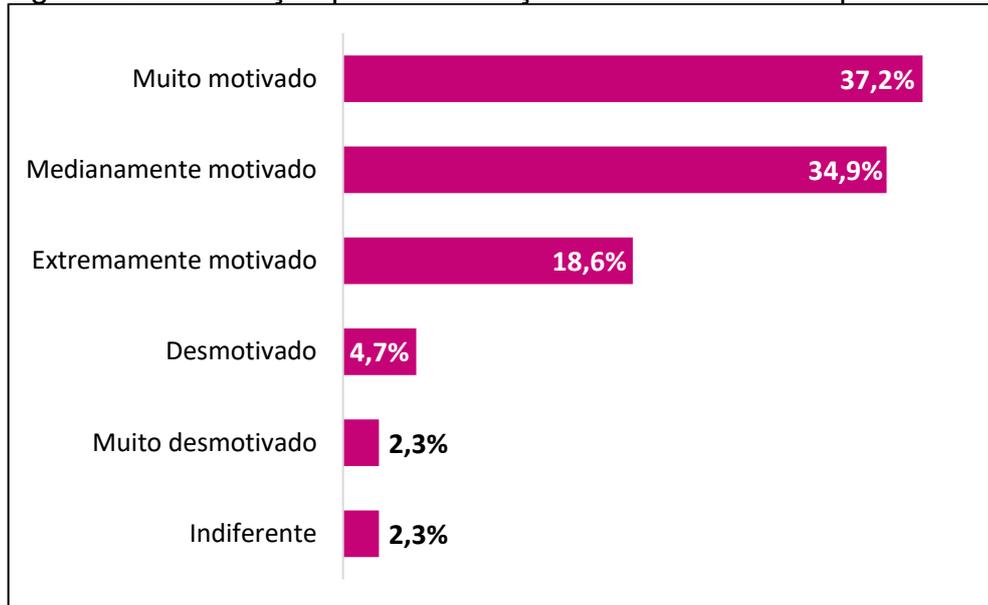


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Percebe-se que, considerando o total de respostas, 32,7% dos alunos avaliam como a facilidade mais relevante a possibilidade de assistir e participar das aulas de maneira remota. Outras facilidades relevantes para os entrevistados foram: maior possibilidade de participação de palestrantes/membros externos (30%); gravação de aulas (26,4%); e formas de avaliação mais dinâmicas (8,2%). Por fim, a flexibilidade e a possibilidade de se realizar pesquisas sobre os temas das aulas, no mesmo momento em que acontecem, representaram 0,9% das respostas, cada. Ainda, um dos respondentes assinalou a opção “outros”, porém não especificou (0,9%). As facilidades percebidas pelos discentes, relacionadas ao ensino não presencial, corroboram para a ideia de que a educação tradicional pode ser beneficiada por modalidades de ensino não convencionais.

Questionou-se então sobre a motivação dos entrevistados para a execução de atividades não presenciais. A Figura 13 evidencia as respostas:

Figura 13 – Motivação para a execução de atividades não presenciais

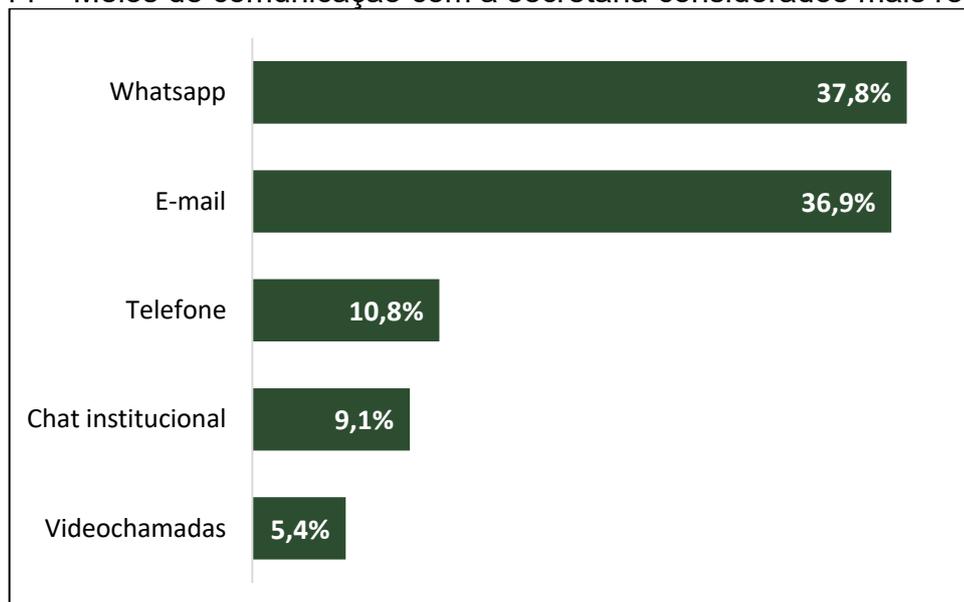


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Dos resultados obtidos, 37,2% dos respondentes se consideram muito motivados, e 34,9% percebem-se como medianamente motivados. Ainda, 18,6% sentem-se extremamente motivados e 4,7% desmotivados. Dos que responderam que se percebem indiferentes ou muito desmotivados, o percentual foi de 2,3% cada.

Seguiu-se solicitando que os entrevistados assinalassem até 3 opções, dentre as alternativas disponíveis, que indicassem quais os meios de comunicação com a secretaria do curso, eles consideravam mais relevantes.

Figura 14 – Meios de comunicação com a secretaria considerados mais relevantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Considerando o total de respostas, os meios de comunicação mais relevantes na opinião dos alunos foram o *whatsapp* (37,8%), *e-mail* (36,9%) e telefone (10,8%). O *chat* institucional recebeu 9,1% dos votos e a opção videochamadas representou 5,4% do montante.

Perguntou-se qual a opinião dos entrevistados sobre a capacitação de docentes e discentes para o oferecimento/participação de disciplinas não presenciais. Constatou-se que a maioria dos respondentes (60%) entende como extremamente necessária a capacitação de alunos e professores, e 40% consideram necessária. Nenhum dos entrevistados assinalou opções como indiferente, desnecessário ou extremamente desnecessário.

Por fim, abriu-se espaço para que os respondentes pudessem fazer comentários e observações a respeito do ensino não presencial.

Um dos entrevistados mencionou que o ensino não presencial garante a possibilidade de realização do curso desejado, mesmo com distância estabelecida, sendo essencial para transpor as dificuldades de locomoção e estadia. Também foi citado que os docentes poderiam ter um treinamento mais efetivo sobre as ferramentas digitais e que teria sido interessante um encontro presencial da turma após o retorno das atividades presenciais. Ainda, uma das respostas indicava a falta de motivação para a execução de atividades não presenciais, em relação às presenciais, e outra sugeriu que a carga horária das atividades síncronas não deva ser extensa. Um dos respondentes afirmou que acredita que a possibilidade da realização de aulas não presenciais é importante, principalmente em momentos críticos, como no caso da pandemia de coronavírus, porém entende que as aulas presenciais têm inúmeros benefícios, como o contato entre colegas e professores, as discussões sobre os temas das disciplinas e os momentos de menor formalidade, como as conversas nos intervalos das aulas, as quais são importantes para a interação. Por fim, um dos entrevistados comentou que espera que a modalidade não presencial seja uma realidade, com o passar dos anos. A ideia então é que o ensino híbrido passe a ser uma forma de aprimorar e colaborar com o ensino presencial.

5 PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS PARA A INSERÇÃO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL EM PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

Em consonância com o objetivo geral deste trabalho, neste capítulo será proposto um conjunto de práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração.

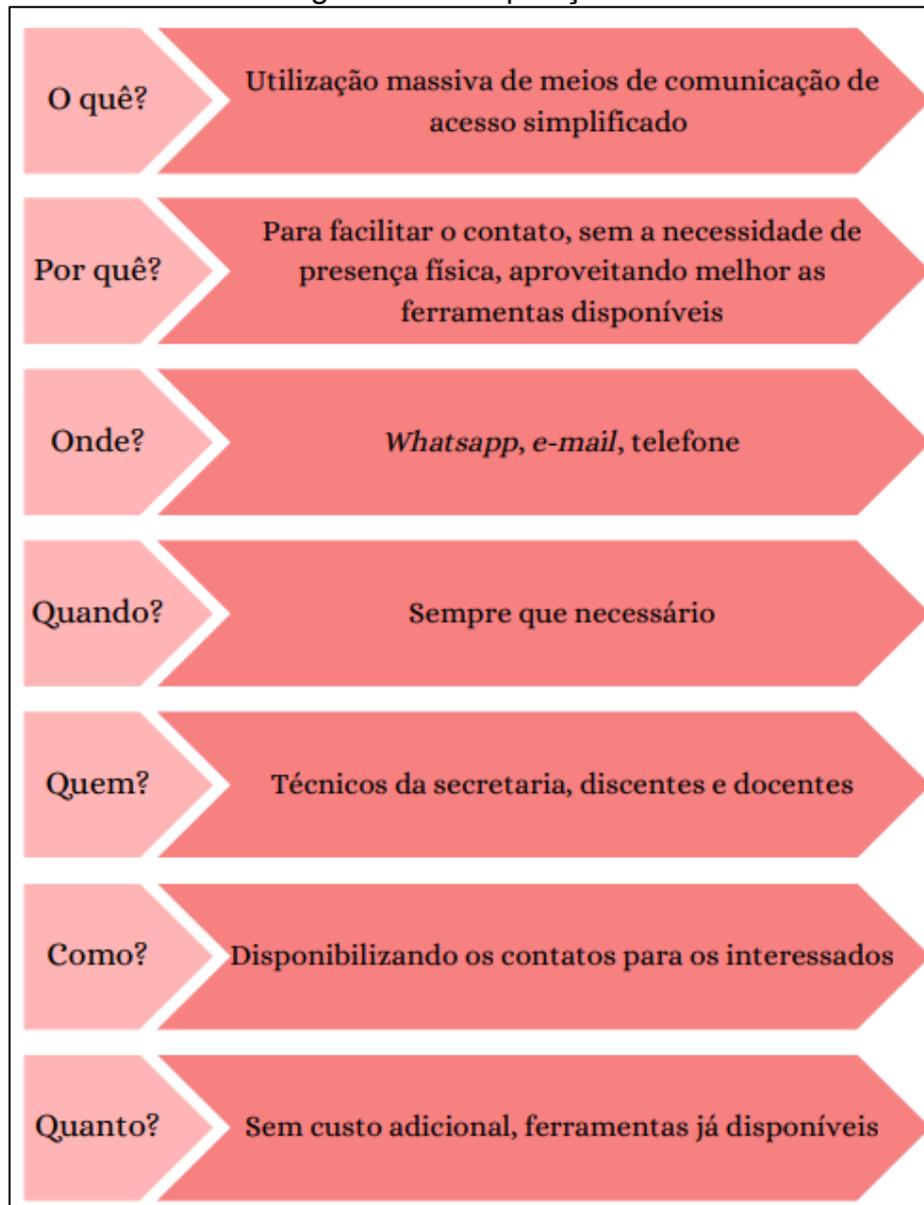
Para tanto, utilizou-se os dados coletados com a aplicação das pesquisas anteriormente citadas, além das informações coletadas sobre os programas de mestrado profissional estudados e os demais conteúdos apresentados no decorrer deste trabalho, os quais responderam os objetivos específicos A, B e C.

Como forma de demonstrar os resultados, utilizou-se a metodologia *5w2h*, a qual pode ser entendida como um método de coleta de informações por meio de questionamentos, visando elaborar planos para tomada de decisão (Isnard et al., 2012). A ferramenta representa uma forma organizada e materializada para estruturar pensamentos (DAYCHOUM, 2010). Com o uso da metodologia, pretende-se responder as seguintes questões:

- a) What? (O quê?): Que ação será realizada;
- b) Why (Por quê?): Por que a ação será realizada;
- c) Where (Onde?): Onde a ação será realizada;
- d) When (Quando?): Quando a ação será realizada;
- e) Who (Quem?): Quem será o responsável pela ação;
- f) How (Como?): Como a ação será realizada;
- g) How Much? (Quanto?): Qual será o custo da ação.

As figuras que seguem apresentam as práticas sugeridas, utilizando a metodologia anteriormente citada.

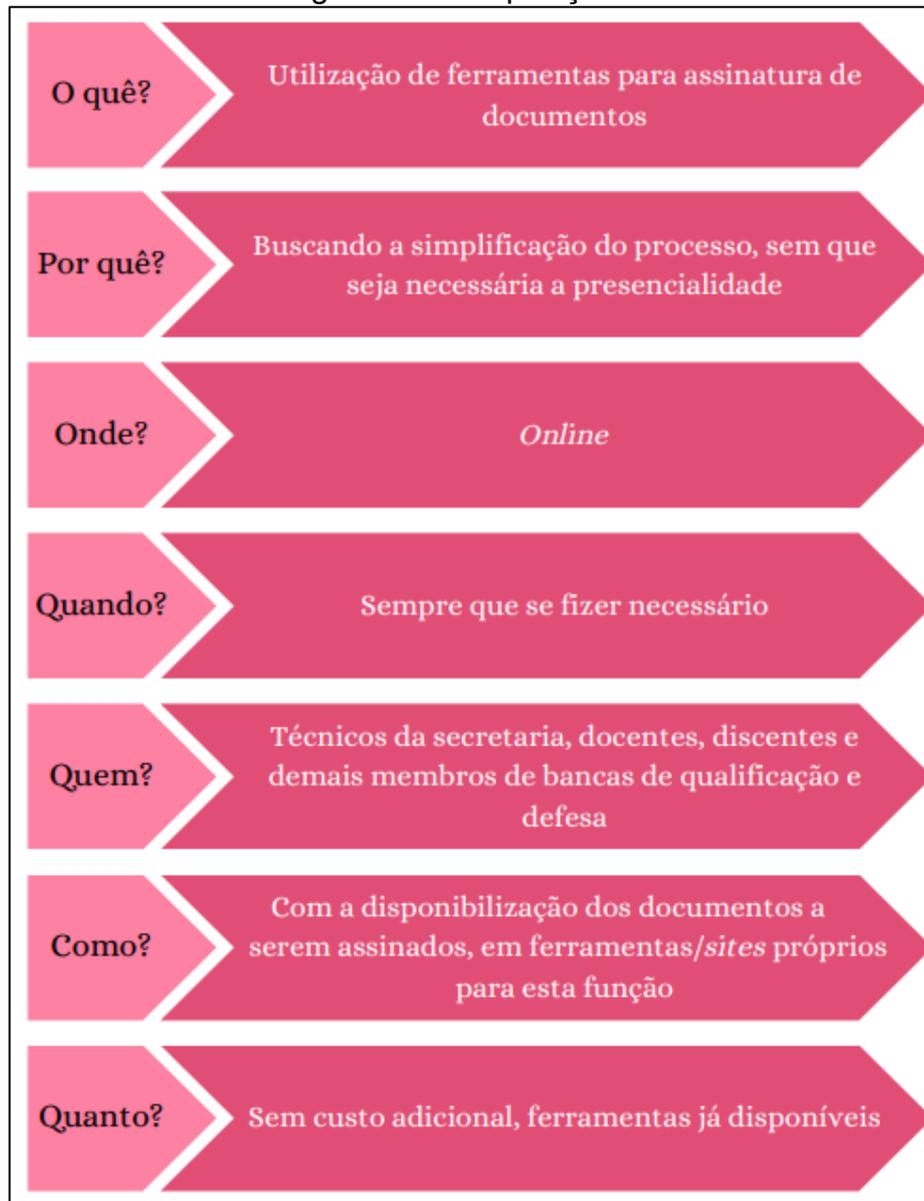
Figura 15 – Proposição 01



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A primeira proposição tem como objetivo facilitar o contato entre os integrantes do programa de pós-graduação, pela utilização massiva de meios de comunicação de acesso simplificado, como *whatsapp*, *e-mail* e telefone, sempre que necessário. A disponibilização dos contatos para os interessados é o meio de realização da proposta. Não há custo adicional para a implementação, uma vez que as ferramentas para tal já estão disponíveis.

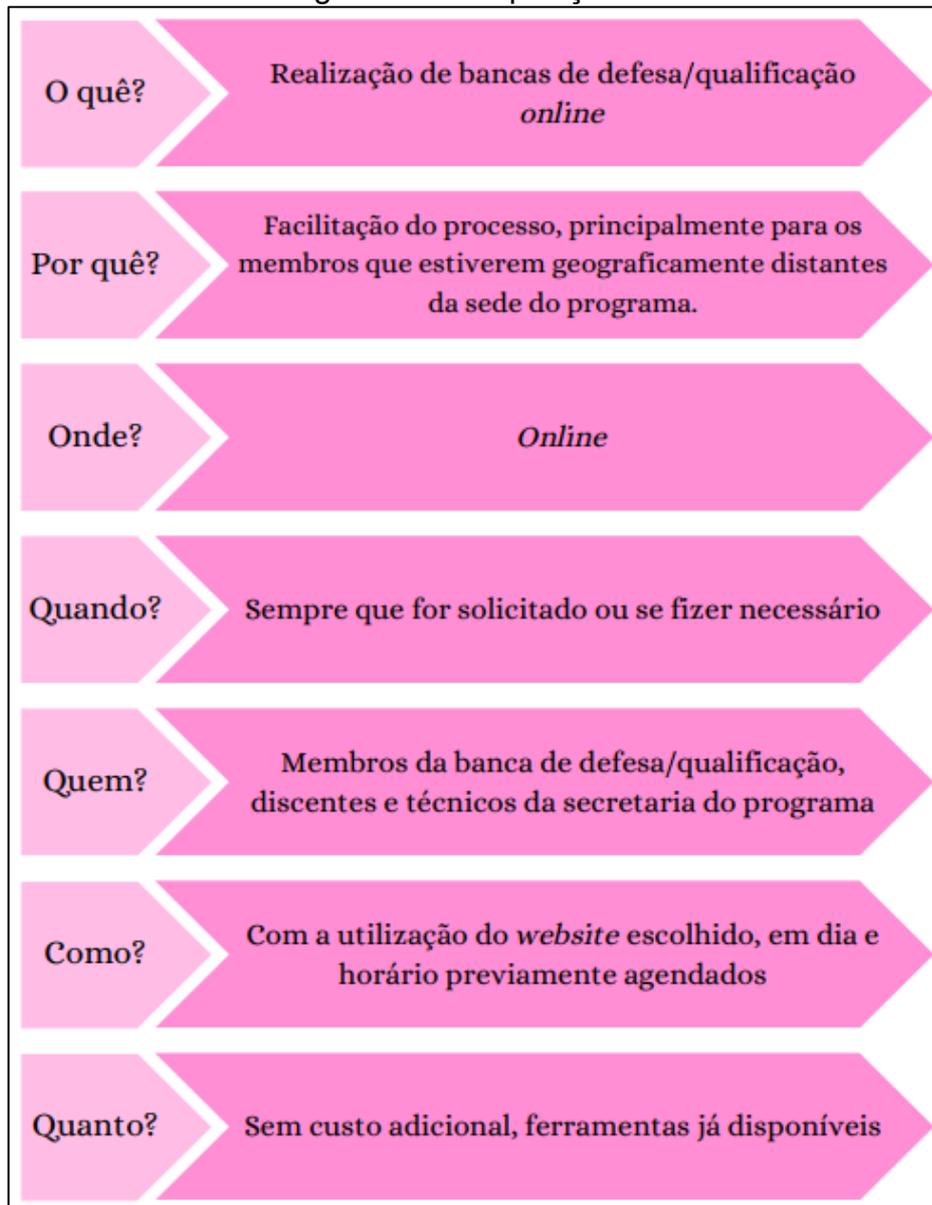
Figura 16 – Proposição 02



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A segunda proposição busca simplificar os processos de assinatura de documentos, sem que seja necessária a presencialidade. A disponibilização *online* dos documentos a serem assinados, em ferramentas próprias para essa finalidade, é o meio de realização. Os interessados são os técnicos da secretaria, docentes, discentes e demais membros de bancas de qualificação e defesa. Não há custos adicionais para a implementação, uma vez que há ferramentas/*sites* disponíveis para tal.

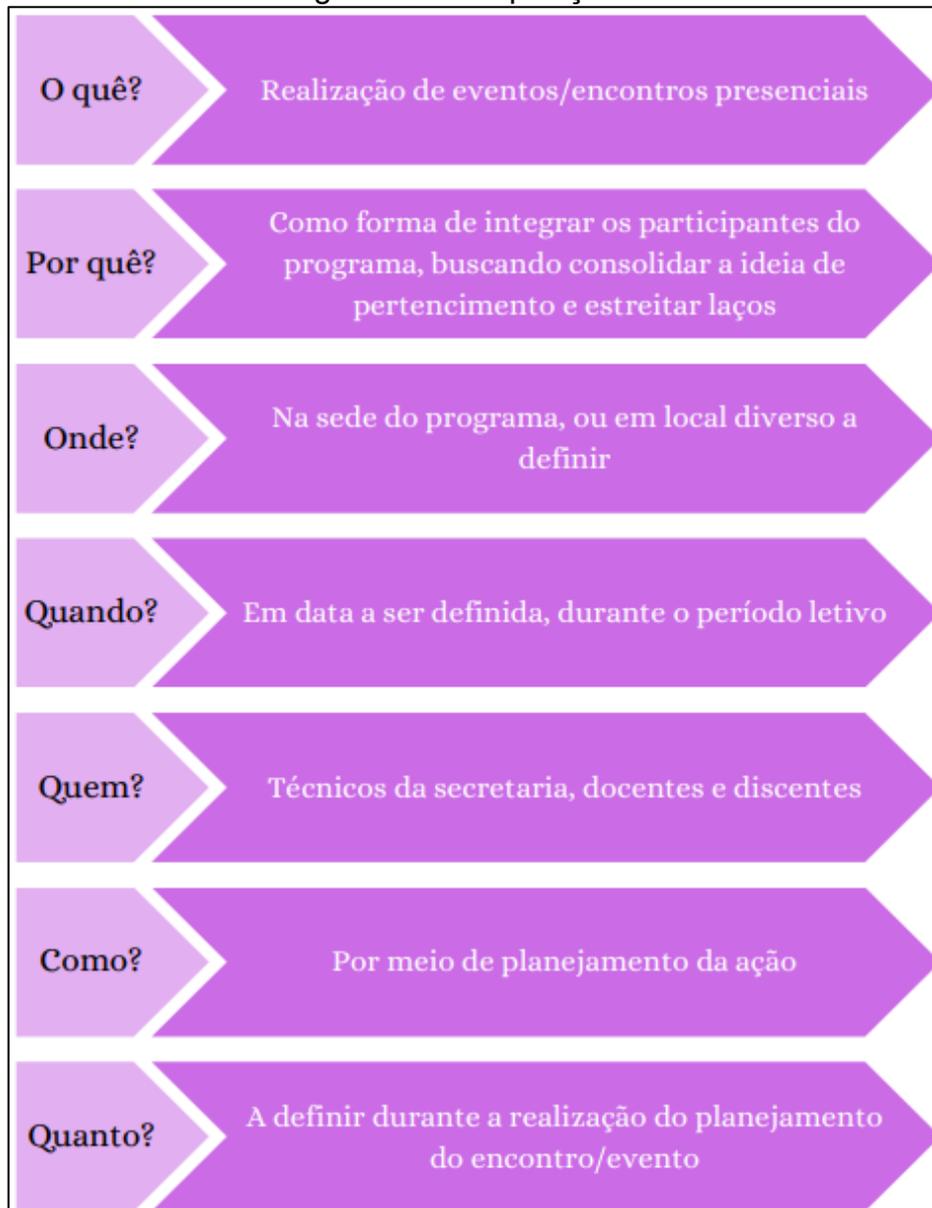
Figura 17 – Proposição 03



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Já a terceira proposição diz respeito à realização de bancas de defesa/qualificação *online*, com o objetivo de facilitar o processo, principalmente para os membros que estiverem geograficamente distantes da sede do programa de pós-graduação. Sempre que for solicitado ou se fizer necessário, os membros da banca de defesa/qualificação, os discentes e os técnicos da secretaria do programa poderão solicitar a utilização de *websites* determinados, em dias e horários previamente definidos, para a realização das bancas. Não há custos adicionais para a implementação da prática.

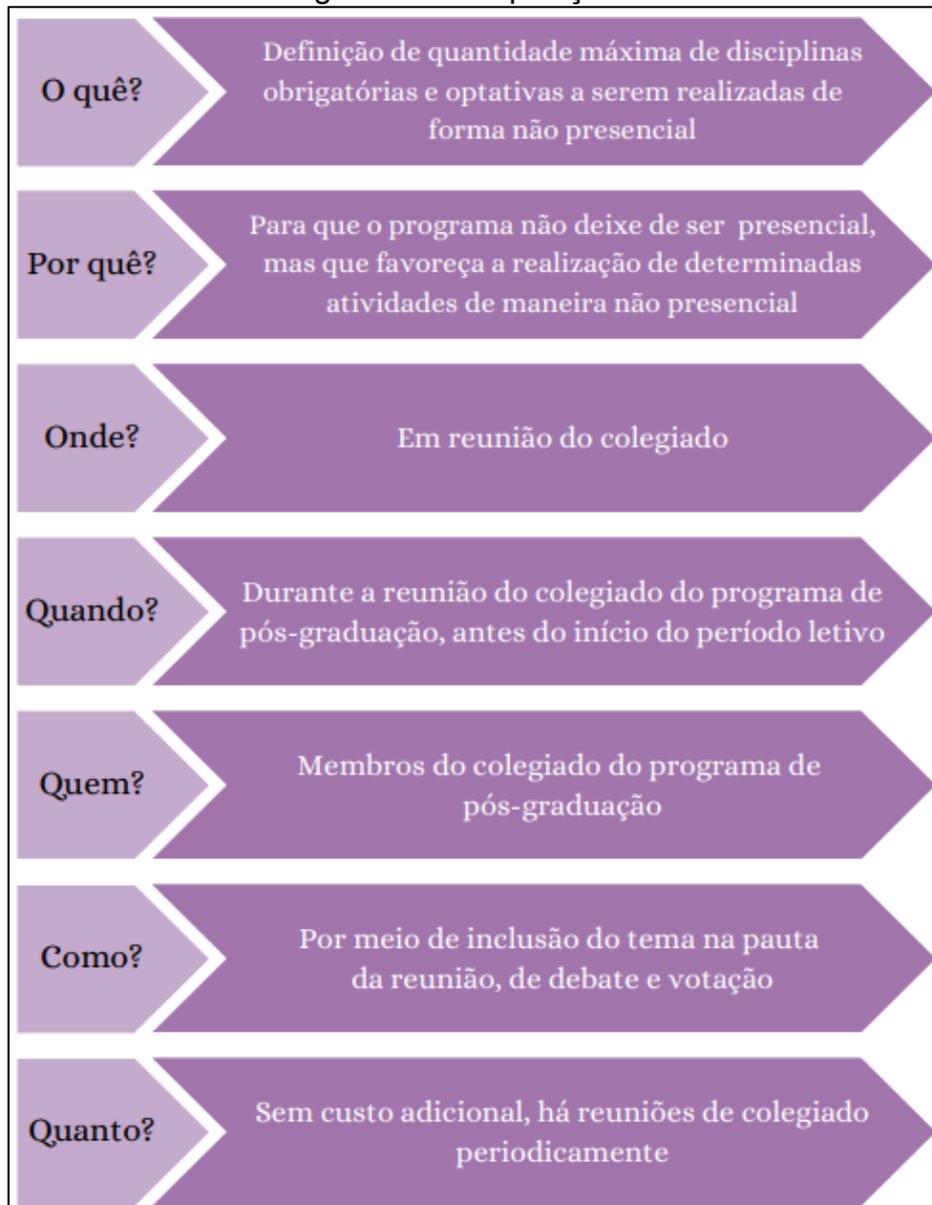
Figura 18 – Proposição 04



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A proposição quatro pretende integrar os participantes do programa, por meio da realização de eventos ou encontros presenciais, como forma de consolidar a ideia de pertencimento e estreitar laços. A realização da prática poderá acontecer na sede do programa ou em local diverso, em data a ser definida durante o período letivo. Ainda, é necessário o planejamento da ação, que contará com a definição dos custos para sua realização.

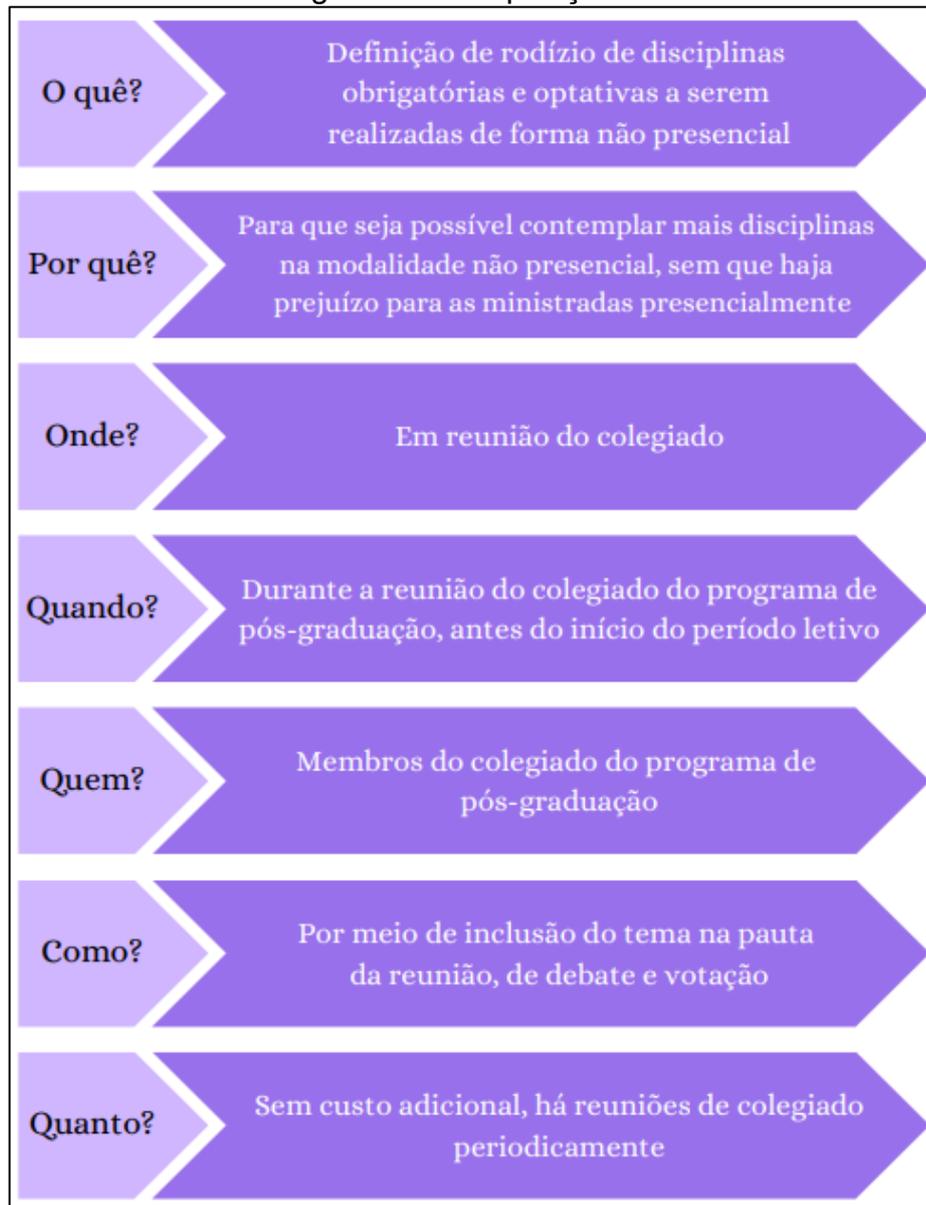
Figura 19 – Proposição 05



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A quinta proposição refere-se à definição de quantidade máxima de disciplinas obrigatórias e optativas a serem realizadas de forma não presencial, com o intuito de garantir que o programa não perca seu caráter presencial, mas que haja o favorecimento da realização de determinadas atividades não presenciais. Propõe-se a inclusão do tema na pauta da reunião do colegiado do programa de pós-graduação, antes do início do período letivo, para que seja debatido e votado. Não há custos adicionais envolvidos, uma vez que as reuniões de colegiado acontecem de forma periódica.

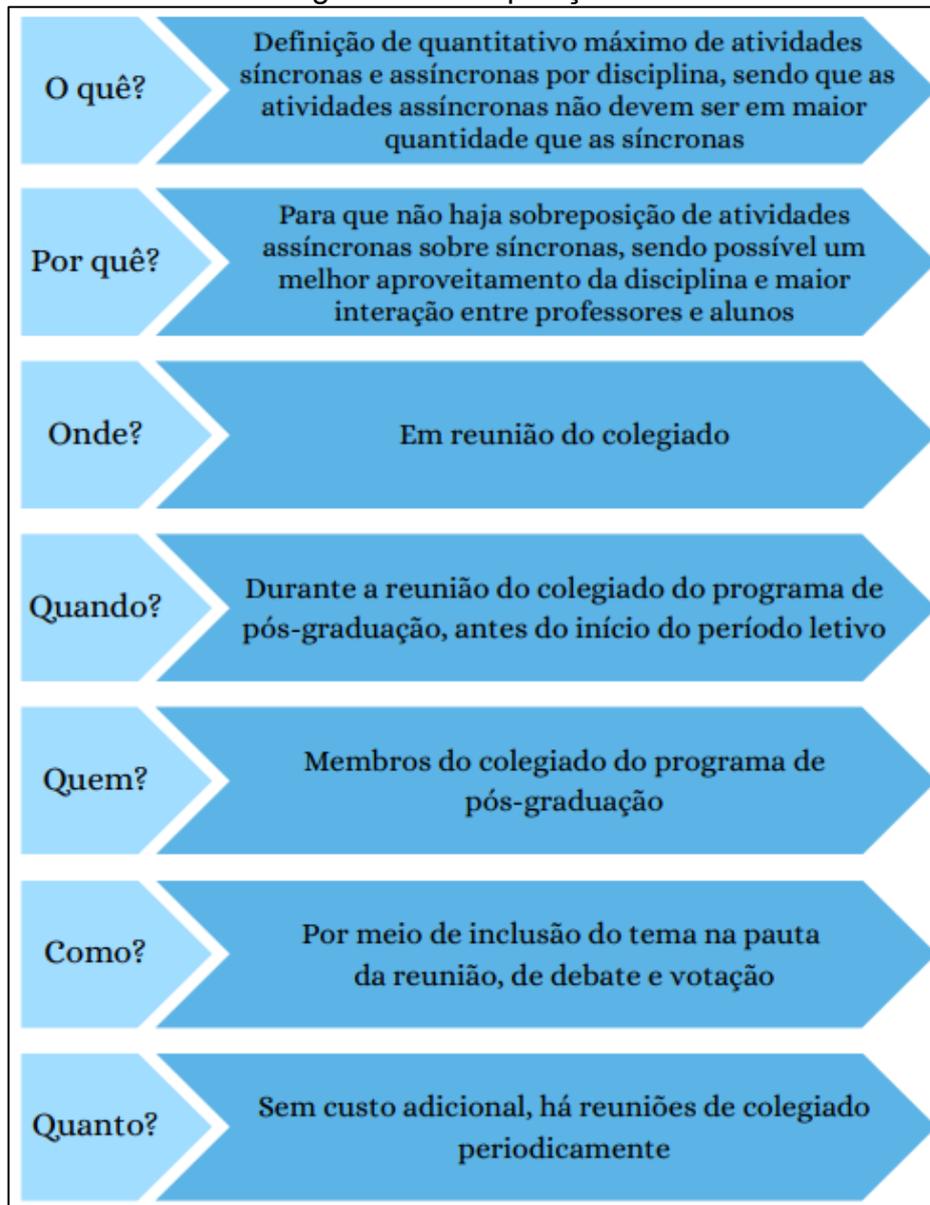
Figura 20 – Proposição 06



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A proposição seis refere-se à definição de rodízio de disciplinas obrigatórias e optativas a serem realizadas não presencialmente, para que mais disciplinas possam acontecer no formato não presencial, sem que haja redução ou prejuízo para as ministradas presencialmente, além de contribuir para a manutenção do caráter presencial do curso. Para tanto, o tema deve ser incluído na pauta da reunião do colegiado, antes do início do período letivo, para que haja deliberação e votação. Como as reuniões do colegiado acontecem periodicamente, não há custos adicionais envolvidos.

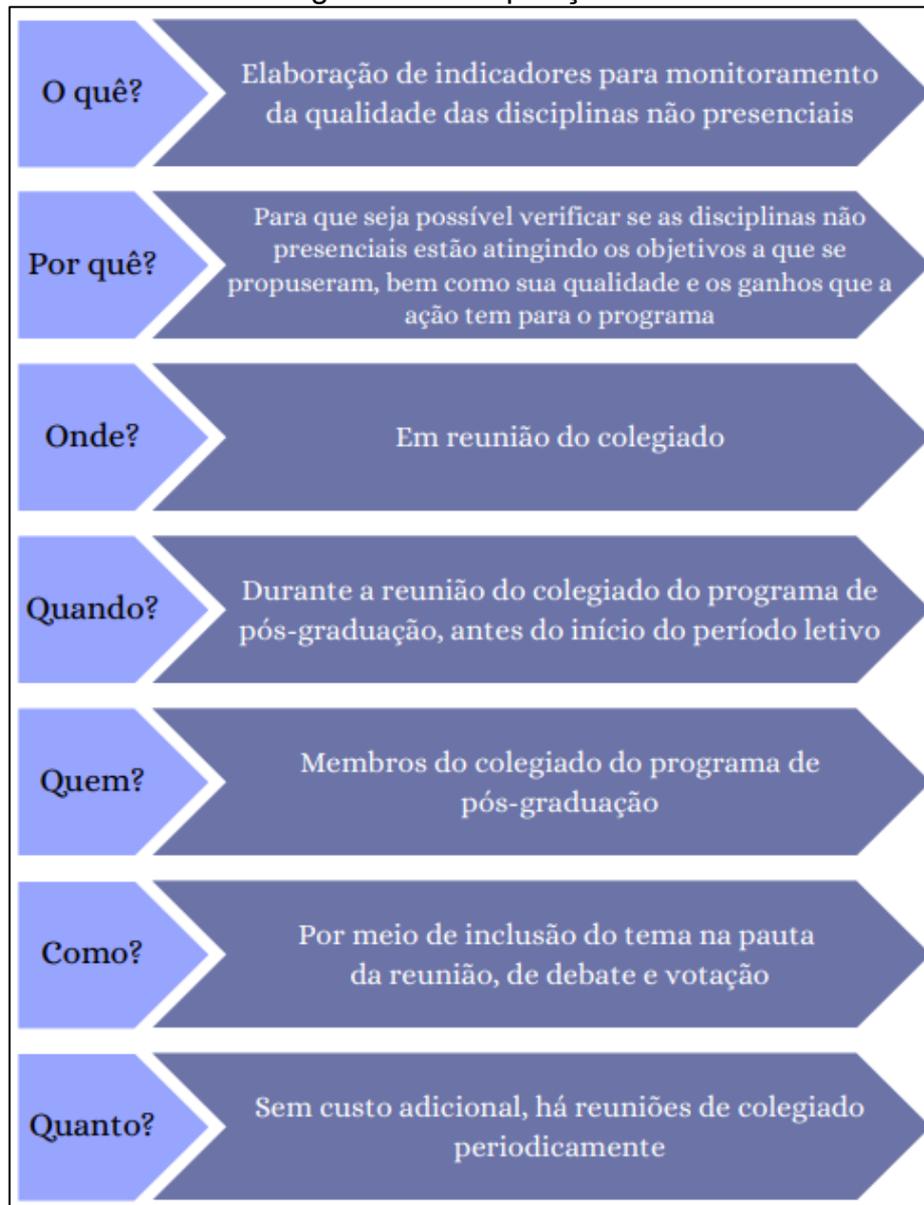
Figura 21 – Proposição 07



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A sétima proposição, por sua vez, visa definir o quantitativo máximo de atividades síncronas e assíncronas por disciplina, para que não haja sobreposição das últimas sobre as primeiras, buscando maior interação entre alunos e professores e melhor aproveitamento das disciplinas. Propõe-se a inclusão do tema na pauta da reunião do colegiado do programa, antes do início do período letivo, para que seja deliberado e votado. Não há custos adicionais envolvidos, já que as reuniões de colegiado acontecem de forma periódica.

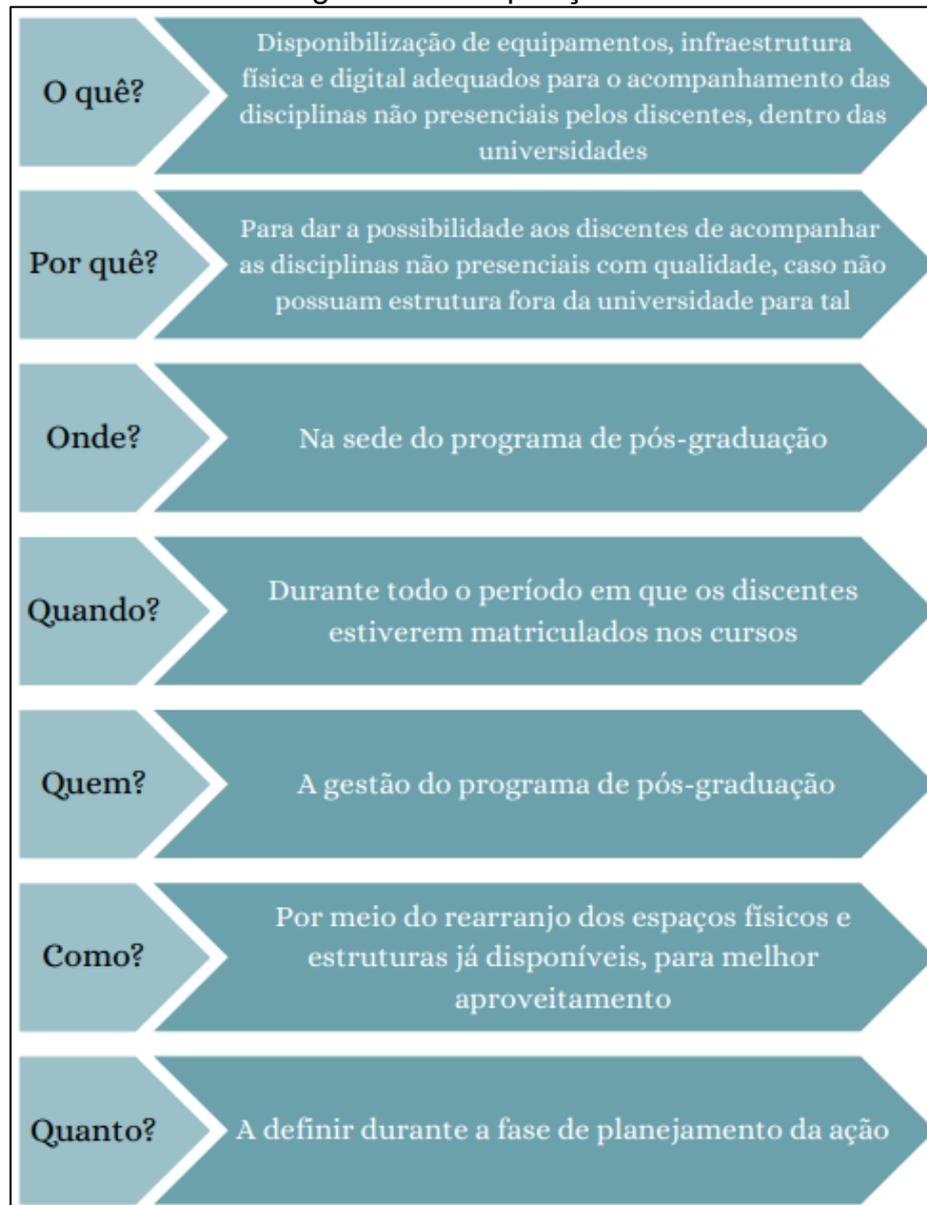
Figura 22 – Proposição 08



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme consta na figura anterior, a proposição oito sugere a elaboração de indicadores para monitoramento da qualidade das disciplinas não presenciais. O intuito da prática é verificar se as disciplinas não presenciais estão atingindo os objetivos propostos, bem como sua qualidade e o ganhos que a ação tem para o programa. Para isso, sugere-se que o tema seja incluído na pauta da reunião do colegiado, antes do início do período letivo, para que haja debate e votação. Uma vez que as reuniões do colegiado acontecem periodicamente, não há custos adicionais envolvidos.

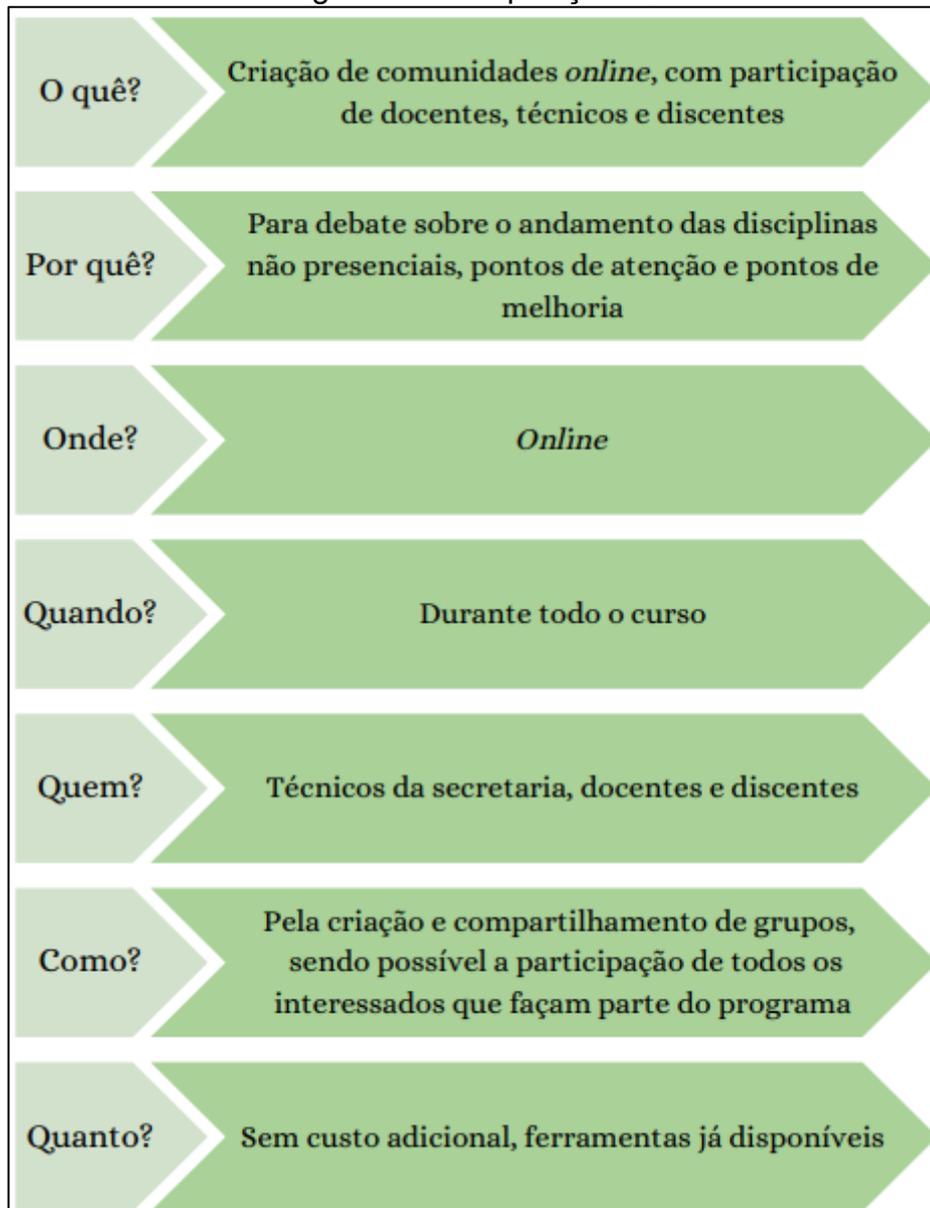
Figura 23 – Proposição 09



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A nona proposição relaciona-se com a disponibilização de equipamentos e infraestrutura física e digital adequados para o acompanhamento das disciplinas não presenciais pelos discentes, dentro das universidades. Por meio do rearranjo dos espaços físicos e estruturas já disponíveis, a ideia é dar aos discentes a possibilidade de acompanhar as disciplinas não presenciais com qualidade, quando houver necessidade ou caso os mesmos não possuam estrutura para tal fora da universidade. A gestão do programa de pós-graduação será a responsável pelo planejamento da ação, que deverá ocorrer durante todo o período em que os discentes estiverem matriculados no curso, e a definição dos custos envolvidos.

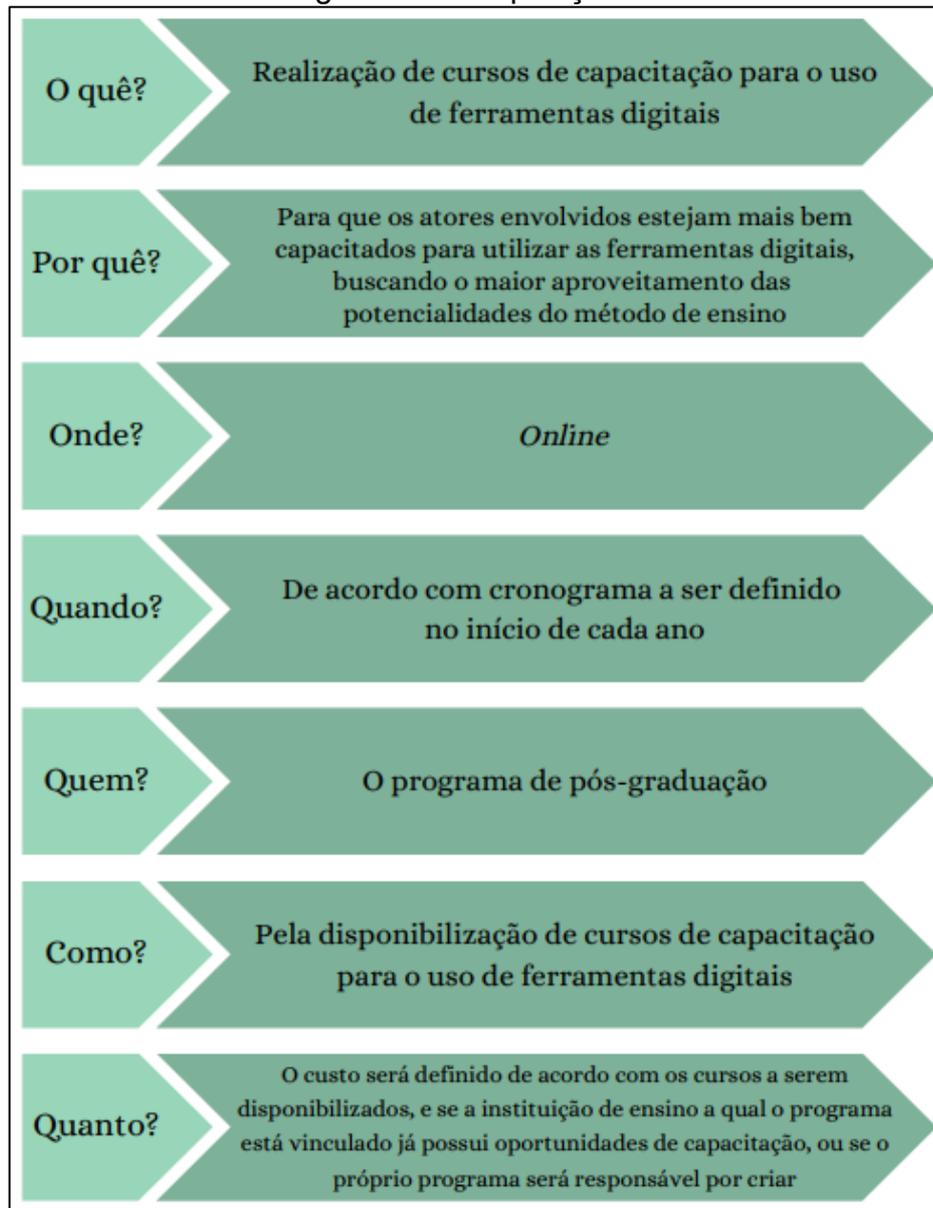
Figura 24 – Proposição 10



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A décima prática proposta é a criação de comunidades *online*, com a participação de docentes, discentes e técnicos da secretaria do programa de pós-graduação. O objetivo é debater sobre o andamento das disciplinas não presenciais, os pontos que necessitam atenção e os pontos que podem ser aperfeiçoados. O meio para ser realizar a ação é pela criação e compartilhamento de grupos, durante todo o curso. Não há custos adicionais, uma vez que já existem ferramentas disponíveis.

Figura 25 – Proposição 11

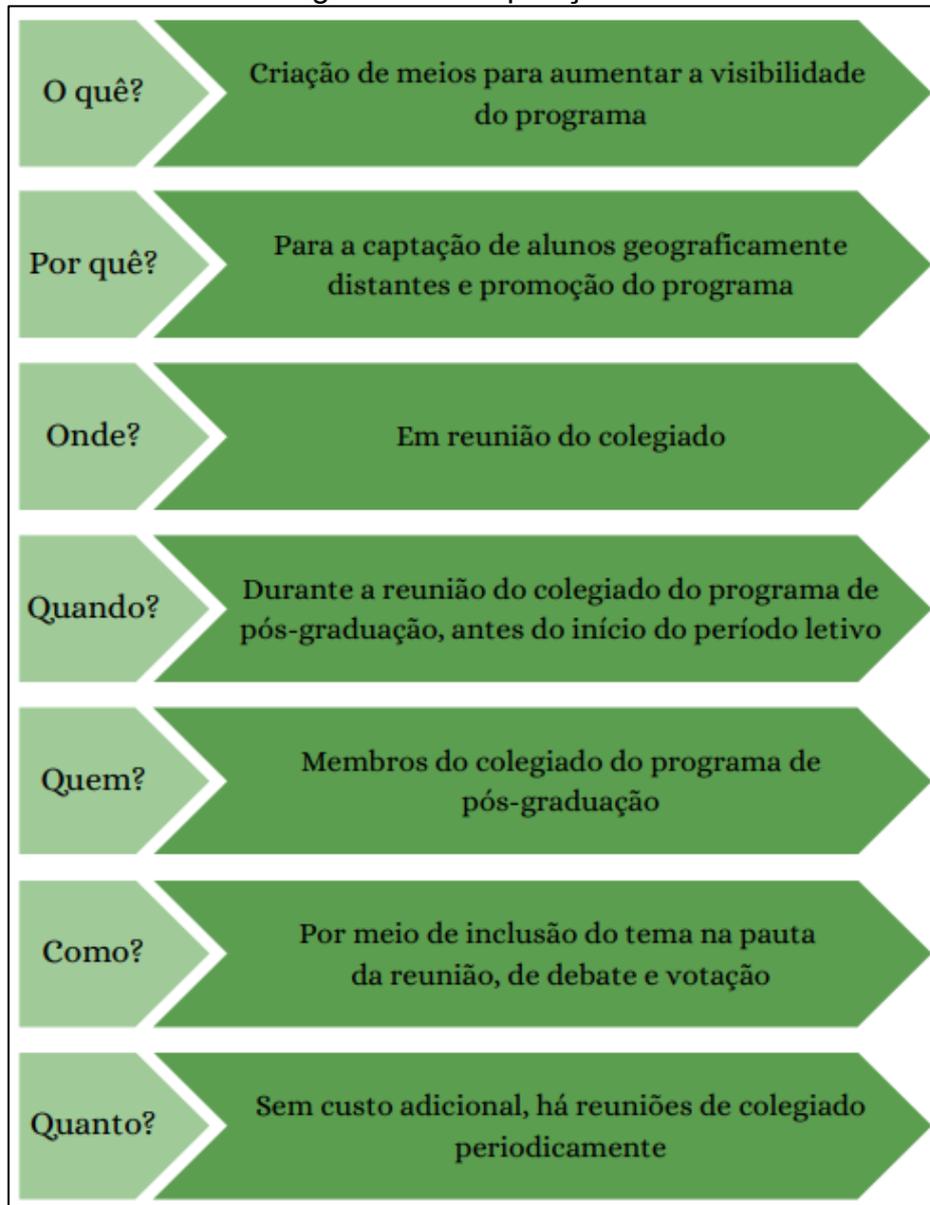


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como décima primeira proposta, sugere-se a realização de cursos de capacitação para o uso de ferramentas digitais. Busca-se que os participantes dos programas de pós-graduação estejam mais bem capacitados para utilizar determinadas tecnologias, para que haja o maior aproveitamento das potencialidades do método de ensino não presencial. O programa de pós-graduação será responsável pela ação, disponibilizando cursos de capacitação para uso de ferramentas digitais de acordo com cronograma a ser definido no início de cada ano. O custo da ação será definido de acordo com os cursos a serem disponibilizados, considerando o caso de

a instituição de ensino a qual o programa está vinculado já possuir as oportunidades de capacitação, ou a necessidade de criação de cursos pelo próprio programa.

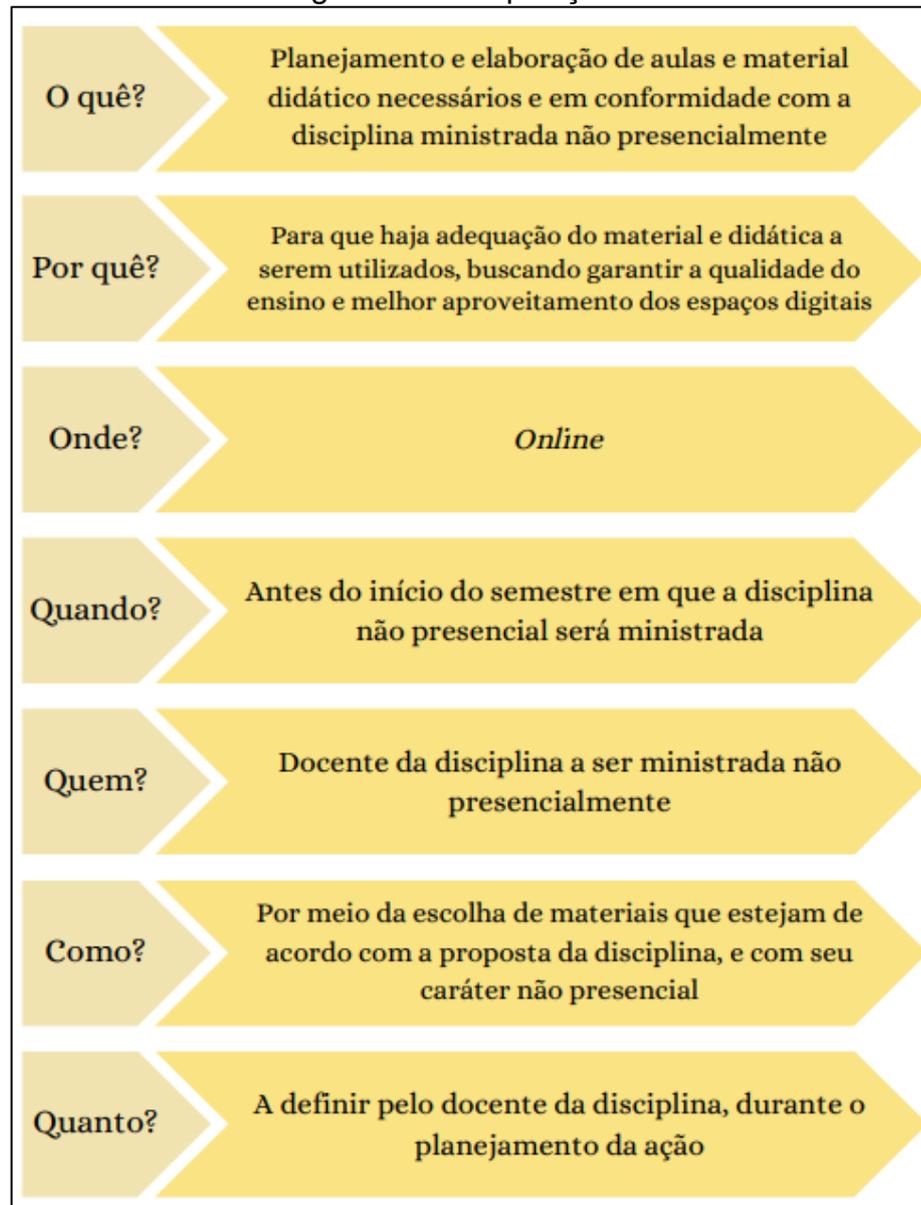
Figura 26 – Proposição 12



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A décima segunda proposição diz respeito à criação de meios para aumentar a visibilidade do programa, com o objetivo de captar alunos geograficamente distantes e promoção do curso. Propõe-se a inclusão do tema na pauta da reunião do colegiado do programa, antes do início do período letivo, para que haja debate e votação. Não há custos adicionais envolvidos, já que as reuniões de colegiado acontecem de forma periódica.

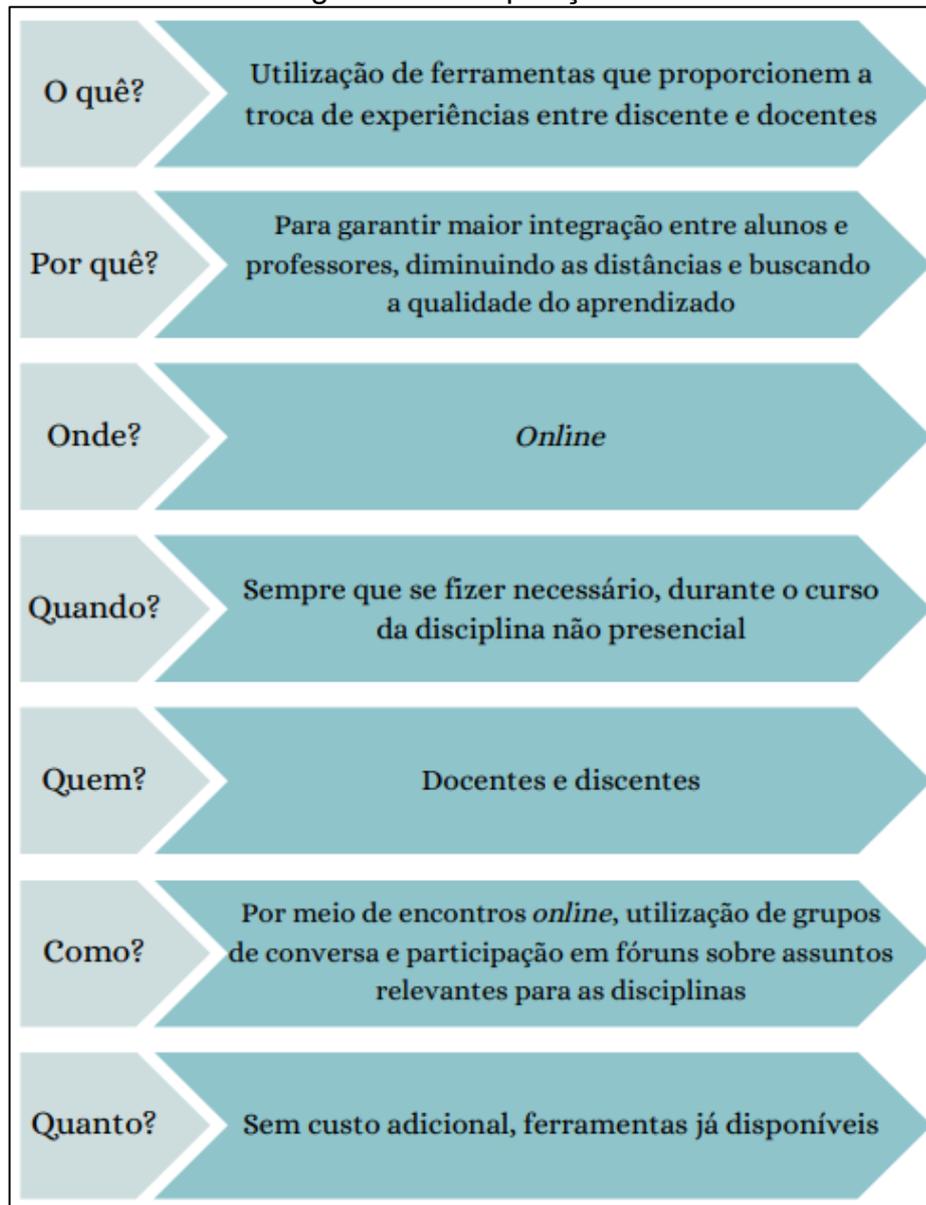
Figura 27 – Proposição 13



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com a figura anterior, a décima terceira prática propõe o planejamento e a elaboração de aulas e materiais didáticos necessários e compatíveis com o caráter não presencial da disciplina ministrada, por meio da escolha de materiais que estejam de acordo com a proposta da disciplina. Os custos serão definidos pelo docente responsável, durante o planejamento da ação, antes do início do semestre em que a disciplina não presencial será ministrada. O objetivo principal da proposição é a adequação da didática e materiais utilizados, buscando garantir a qualidade do ensino e um maior aproveitamento dos espaços digitais.

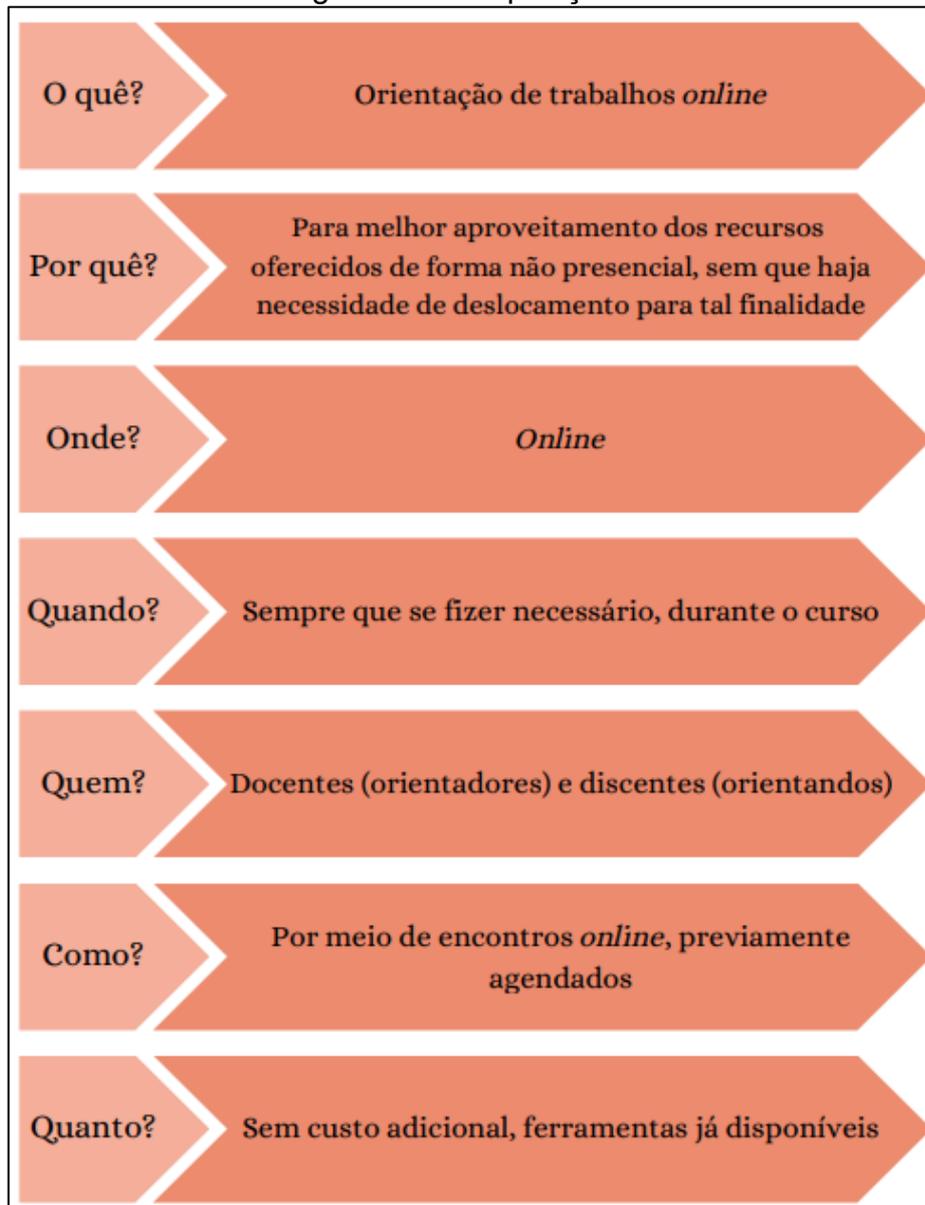
Figura 28 – Proposição 14



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A décima quarta proposição diz respeito à utilização de ferramentas digitais que proporcionem a troca de experiências entre docentes e discentes durante o curso de determinada disciplina não presencial, por meio de encontros *online*, utilização de grupos de conversa e participação em fóruns sobre assuntos relevantes para a disciplina. O intuito é garantir maior integração entre alunos e professores, diminuindo distâncias e buscando a qualidade do aprendizado. Não há custos adicionais, uma vez que já existem ferramentas disponíveis em uso.

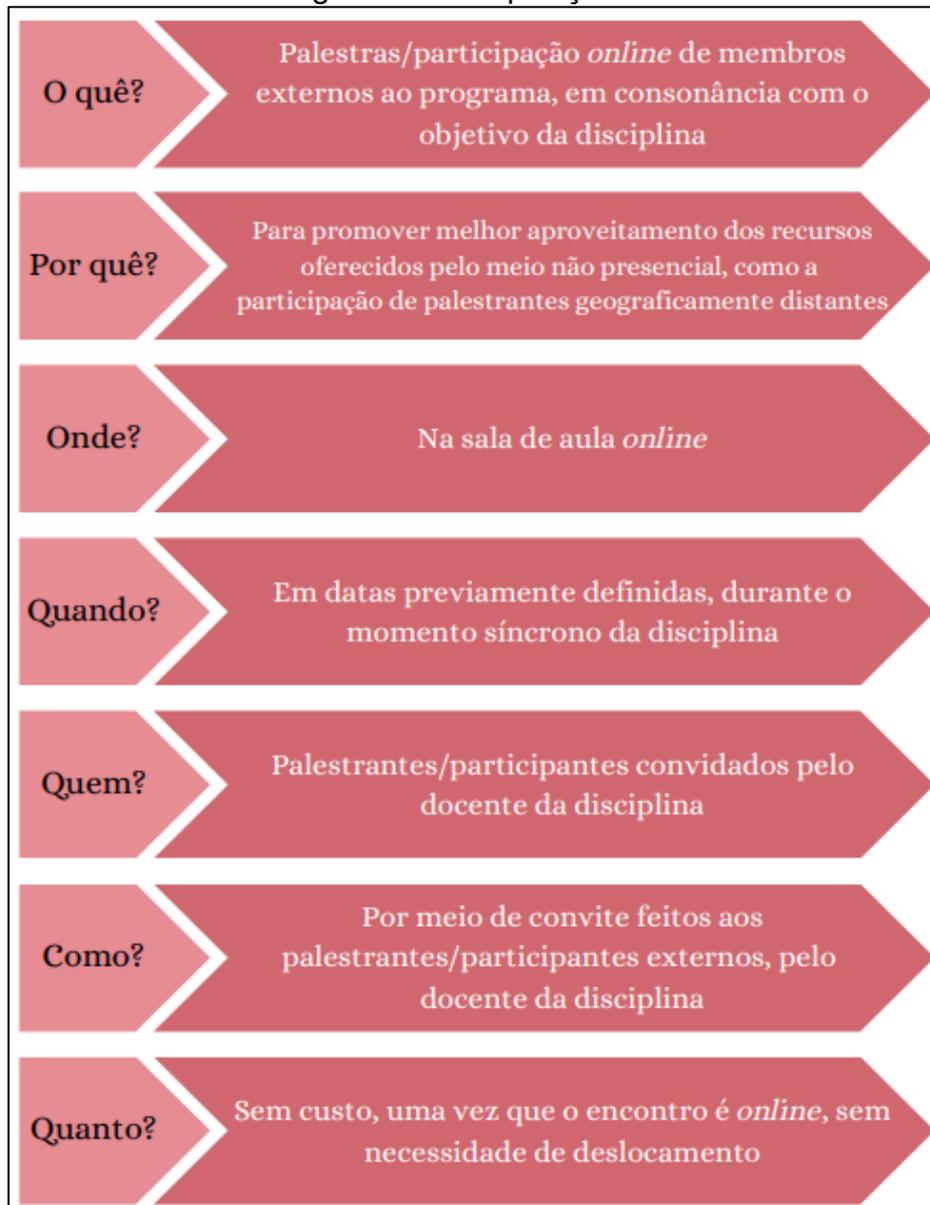
Figura 29 – Proposição 15



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A décima quinta proposição refere-se à orientação de trabalhos de maneira *online*. A finalidade é o melhor aproveitamento dos recursos oferecidos de forma não presencial, sem que seja necessário o deslocamento dos orientadores e orientandos para tal. A ação poderá ocorrer por meio de encontros *online* previamente agendados, sempre que se fizer necessário. Não há custos adicionais, uma vez que já existem ferramentas disponíveis.

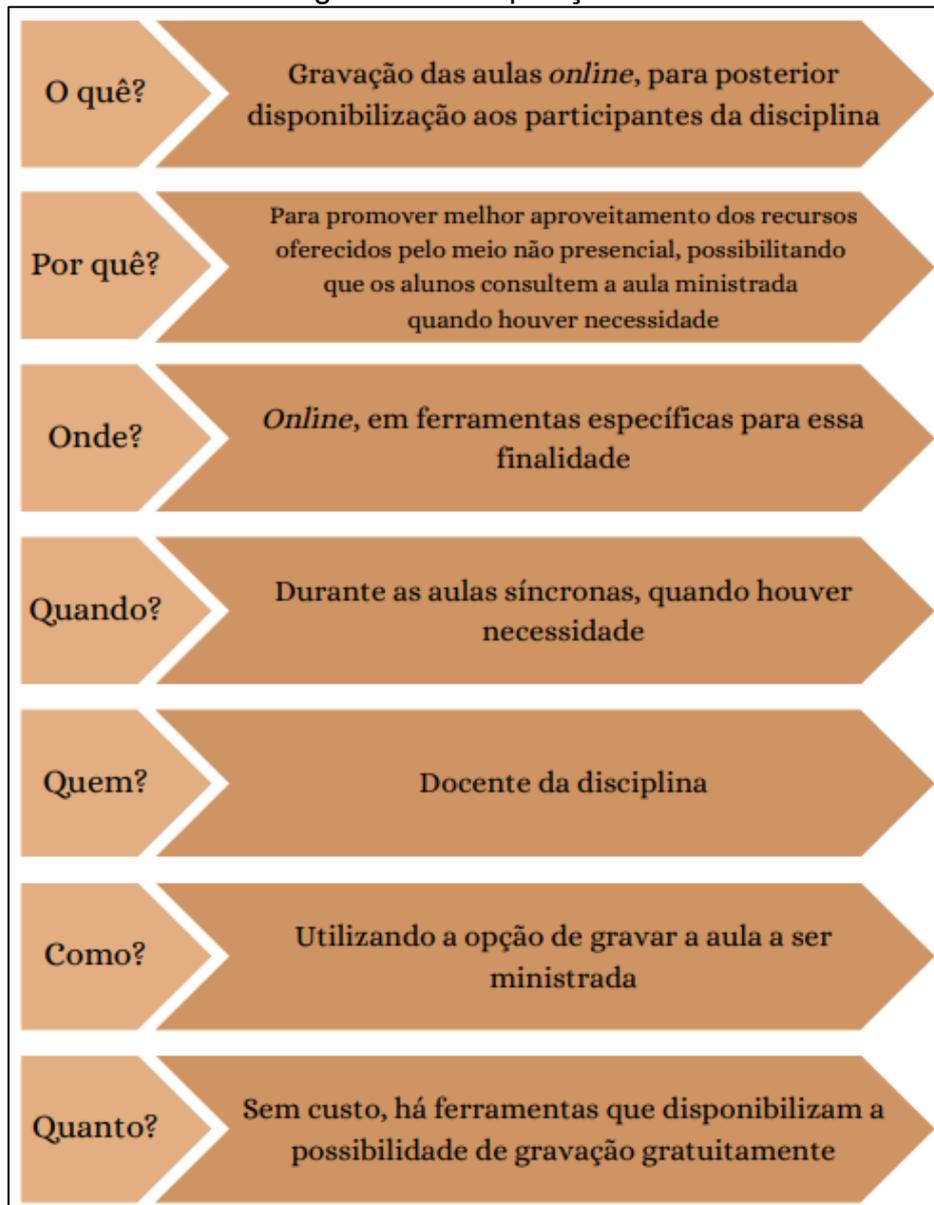
Figura 30 – Proposição 16



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A décima sexta prática propõe a execução de palestras/participação *online* de membros externos aos programas, em consonância com o objetivo da disciplina. Busca-se o melhor aproveitamento dos recursos oferecidos pelo meio não presencial, como é o caso da participação de palestrantes geograficamente distantes. O meio para a realização é o convite feito pelo docente da disciplina aos palestrantes/participantes externos, em datas previamente acordadas, durante o momento síncrono da disciplina. Não há custos envolvidos, uma vez que a participação é *online*, sem necessidade de deslocamento.

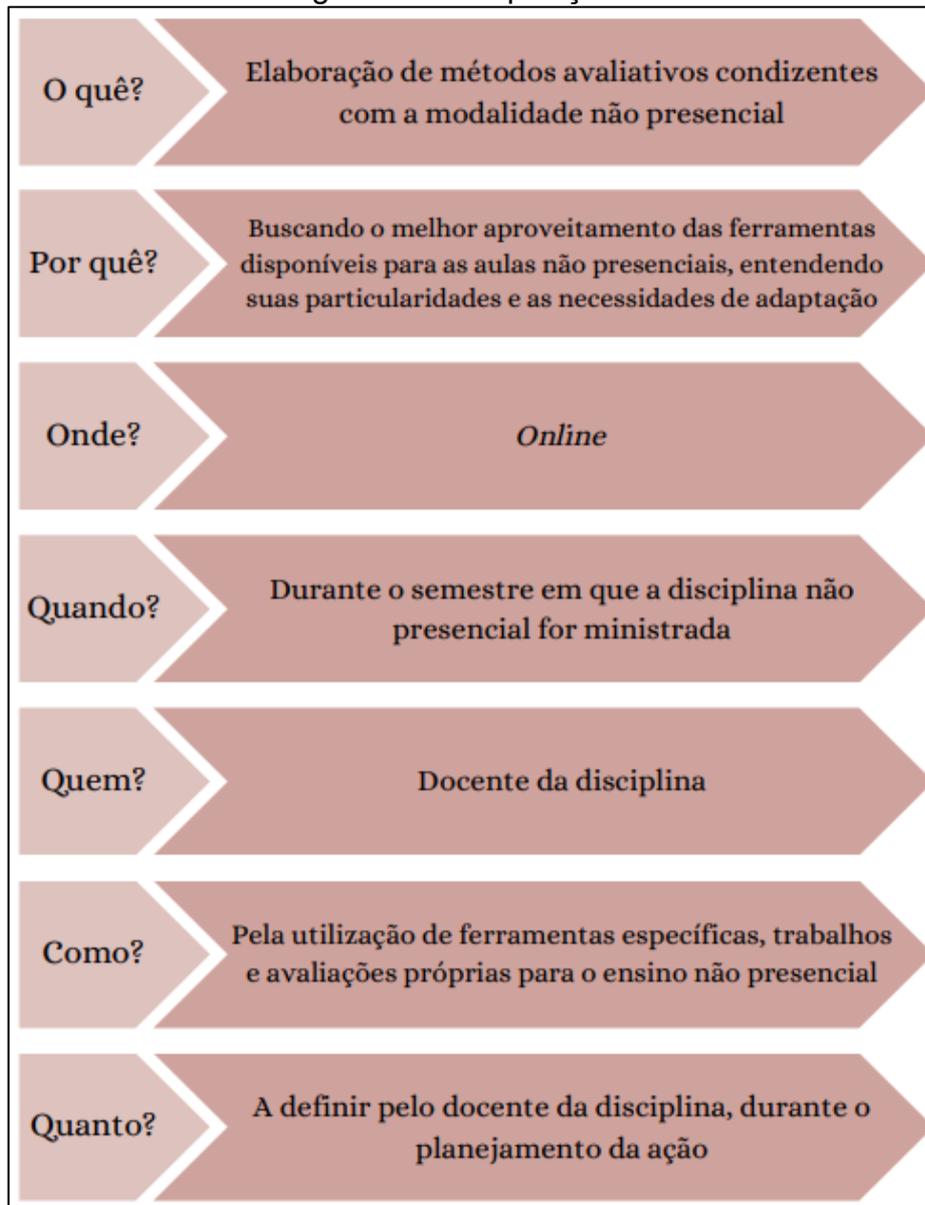
Figura 31 – Proposição 17



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A figura anterior, a qual representa a proposição dezessete, diz respeito à gravação das aulas *online*, para posterior disponibilização aos participantes da disciplina. O propósito da ação é promover melhor aproveitamento dos recursos oferecidos pelo meio não presencial, possibilitando que os alunos consultem a aula ministrada quando houver necessidade. A gravação da aula poderá ocorrer pelo docente da disciplina, sempre que se fizer necessário. Não há custos adicionais, uma vez que existem ferramentas que disponibilizam a gravação de forma gratuita.

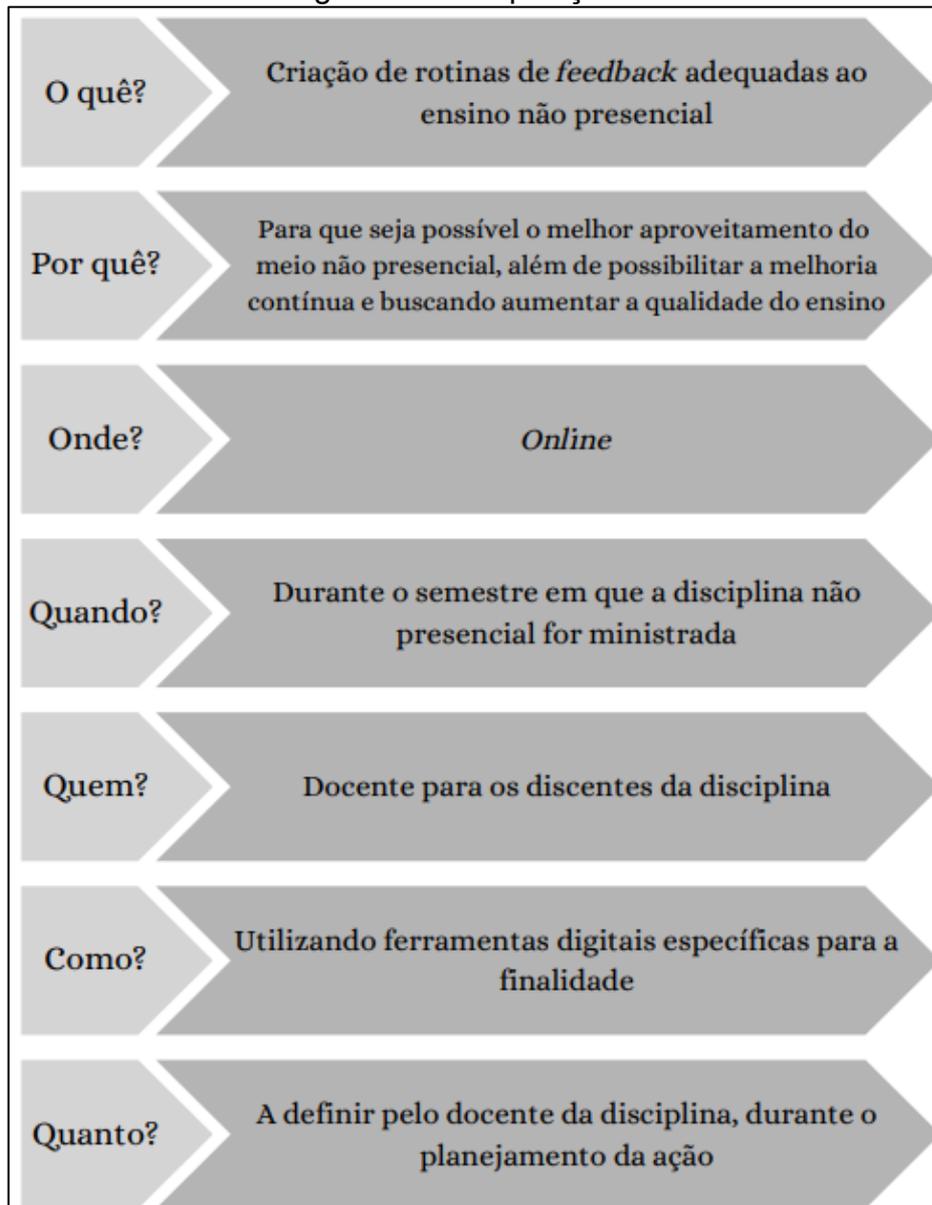
Figura 32 – Proposição 18



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A décima oitava proposição é a elaboração de métodos avaliativos condizentes com a modalidade não presencial, visando o melhor aproveitamento das ferramentas disponíveis para as aulas não presenciais, entendendo suas particularidades e necessidades de adaptação. O meio para viabilizar a prática é a utilização de ferramentas específicas, aplicação de trabalhos e avaliações que estejam de acordo com o ensino não presencial, durante o semestre em que a disciplina for ministrada. O docente responsável definirá os custos envolvidos, durante o planejamento da ação.

Figura 33 – Proposição 19



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por fim, a proposição dezenove sugere a criação de rotinas de *feedback* de docentes a discentes, adequadas ao ensino não presencial, durante o semestre em que a disciplina for ministrada. O intuito é o melhor aproveitamento das ferramentas disponíveis nesta modalidade de ensino, além de possibilitar a melhoria contínua e buscando aumentar a qualidade do ensino. Os custos serão definidos pelo docente da disciplina durante o planejamento da ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral propor um conjunto de práticas para a inserção do ensino não presencial em programas de mestrado profissional na área de administração. Para que o objetivo geral pudesse ser alcançado, estabeleceu três objetivos específicos: identificar práticas dos mestrados profissionais na área de administração da UFSC e UDESC em relação ao ensino não presencial; comparar as práticas em relação ao ensino não presencial com as do ensino presencial; e verificar aspectos positivos e negativos do ensino não presencial na percepção dos atores envolvidos.

Por meio da pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionários, foi possível atender ao que foi proposto pelos objetivos específicos, identificando ferramentas, dinâmicas e práticas de ensino não presencial utilizadas nos programas, entender as dificuldades advindas do uso dessas ferramentas, comparar as práticas de cada modalidade de ensino e analisar a percepção dos sujeitos do estudo.

As propostas apresentadas, levando em consideração a fundamentação teórica discutida ao longo deste trabalho, têm como finalidade o atendimento à diversidade de tendências de ensino, buscando a ampliação do aprimoramento tecnológico, cultural e científico, por meio da flexibilização curricular. Foram apresentadas 19 propostas, que incluem a utilização massiva de meios de comunicação de acesso simplificado, a criação de rotinas de *feedbacks* adequadas ao ensino não presencial, a participação *online* de membros externos ao programa, criação de meios para aumentar a visibilidade dos programas, a realização de bancas de defesa e qualificação *online* e a disponibilização de cursos de capacitação para o uso de ferramentas digitais.

Todavia, embora o ensino não presencial apresente diversos benefícios para a educação do futuro, é importante pensar também em suas limitações. Atividades que necessitam de supervisão mais rigorosa, ou que sejam de cunho plenamente prático podem ter seu desenvolvimento prejudicado se não forem realizadas de forma presencial. A escolha das atividades que serão ministradas não presencialmente deve levar em conta suas características e os objetivos a serem alcançados.

Para introduzir o ensino não presencial à educação da atualidade, é fundamental utilizar teorias pedagógicas que insiram as tecnologias na construção de

um caminho metodológico, com o objetivo principal de possibilitar que o aluno aprenda mais e melhor, colaborando para a produção coletiva do conhecimento.

Há de se destacar a necessidade de transformação do papel do discente, que a inserção do ensino não presencial exige. O compromisso do aluno passa a ser de um agente ativo na construção do conhecimento, indo muito além de mero receptor de informação. Ainda, para que haja êxito na utilização de metodologias de ensino não presencial, as instituições de ensino devem refletir sobre suas funções e sobre o suporte que oferecem aos discentes.

Outro ponto importante a ser abordado é que a proposição de práticas para a inserção do ensino não presencial em cursos de mestrado profissional na área de administração não busca alterar a natureza presencial dos cursos, nem substituir ações exitosas que os programas já desenvolvem. O intuito fundamental é colaborar com a forma como o ensino é transmitido, aproveitando os benefícios advindos do meio digital e do uso eficiente de tecnologias.

A elaboração de uma grade de disciplinas que contemple, além do ensino presencial, o ensino não presencial, deve levar em consideração os pontos positivos de cada um deles, bem como os elementos a serem mantidos e os que necessitam de aprimoramento, conferindo ao discente maior possibilidade de atuar como protagonista de sua própria aprendizagem.

Por fim, cabe dizer que este estudo não tem a pretensão de esgotar o tema estudado, mas refletir sobre ele e propor alternativas para que o ensino possa se tornar mais atual, acessível e dinâmico. Espera-se que este trabalho possa contribuir para outras reflexões relacionadas ao ensino não presencial. Para trabalhos futuros, sugere-se aplicar pesquisas em programas de pós-graduação de outras áreas, além de administração, para que seja possível entender as demandas dos cursos e sugerir propostas adequadas para inserção e disseminação do ensino não presencial. Além disso, sugere-se estudar os resultados obtidos com a aplicação das propostas apresentadas nesse trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Miriam Maia. do; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edméa Oliveira. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ANDRADE, Célio; D'Ávila, Cristina; OLIVEIRA, Fátima. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 11, p. 81-96, novembro 2004.
- ANOHINA, Alla. Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. **Educational Technology & Society**, v. 8, p. 91-102, 2005.
- ARETIO, L. Garcia. Educación a distancia. Bases conceptuales. In: **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad de Educación a Distância. p. 11 – 57, 1994.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em **Rede Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. **Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.
- BRASIL. **Parecer nº 79/02 CES, de 12 de março de 2002**. Interessado: MEC/Universidade Federal de Pernambuco. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.** Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022

BRASIL. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1998. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port%20275.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 524, de 29 de abril de 2008.** Dispõe sobre o reconhecimento de programas de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019.** Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-090-2019-04-24.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 02 jul. 2022.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar Belém**, vol. 5, n. 53, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/196>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki. Vasques; MELO, Pedro Antônio de. A CAPES e suas sete décadas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, p. 1-22, 29 out. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1680/915>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **História e Missão**. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 12 jul. 22.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **CAPES recebe primeiras propostas de mestrado EaD**. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira**. 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CARDOSO, Renata. Por que nenhuma pós-graduação stricto sensu EAD foi aprovada no Brasil? **Desafios da Educação**, 2022. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pos-graduacao-stricto-sensu-ead-brasil/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CASTRO, Cláudio de Moura. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v.2, n.4, p. 16-23, jul 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debates_Artigo2_n4.pdf. Acesso em: 26 jun.2022.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília, DF. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, março 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100003>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

COUTO, Edivaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 5 jul. 2022.

DAROS, Thuine. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Portal Desafios da Educação**. 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DAYCHOUW, M. 40 **Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento**. 3 Ed., Rio de Janeiro: BRASPORT, 2010.

EL HAJJ, Zaina Said. Educação Presencial e Não Presencial no Brasil. Em: **Congrès conjoint Institut International des Coûts (IIC) - ISEOR**, v. i, p. 1-15, 2007.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FEITOSA, Lílian Cavalcante et al. Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal do Cariri: Características Percebidas e Representações Sociais da Turma 3. **Revista de psicologia**, [S.l.], v. 16, n. 60, p. 174-199, maio 2022. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3428/5485>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FERNANDES, Agnes. Mestrado profissional – algumas reflexões. **Oculum Ensaios**, [S. l.], n. 4, p. 106–109, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/790>. Acesso em: 7 jul. 2022.

FERREIRA, Lydia Masako. Professional master and its challenges. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 42, n. 1, p. 9-13, 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0100-69912015s01004>. Acesso em: 07 jun 2022

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./maio/ jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200010>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GARRISON, Donn Randy; ANDERSON, Terry. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAIR JUNIOR, Joseph F.; *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JUNIOR, Joseph F.; *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Editora Bookman. Porto Alegre, 2009.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre aprendizado online o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v.2, p.1-12. 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 5 jul. 2022.

HORN, Michel; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JANINE RIBEIRO, Renato. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.2 n.4 p.8-15, jul. 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 02 jul. 2022.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3.ed. London: Routledge, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003. 157 p.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 51-86.

MATTOS, Pedro Lincoln. Dissertações não acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 153-171, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65551997000200009>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Leonardo Borges da Silva. **Desenvolvimento de competências gerenciais para coordenadores de programas de pós-graduação vinculados ao**

programa de excelência acadêmica: uma proposta para a Universidade Federal de Santa Catarina. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária). Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Modalidades de ensino e sua relação com habilidades cognitivas e tecnológicas**. 2008. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2008.

MARSHALL JUNIOR, Isnard et al. **Gestão da qualidade e processos**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012. 203 p.

MELO, Kátia Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 105-123, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/83/79>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MEYER Jr., Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12-26, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-pratica-da-administraao-universitaria-contribuioes-para-a-teoria>. Acesso em: 10 jul. 2022

MEYER Jr., Victor. LOPES, Maria Cecília Barbosa. Administrando o imensurável: Uma crítica às organizações acadêmicas. **Caderno EBAPE**, v. 13, nº 1, artigo 3, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395117485>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a Distância**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, jan/abr 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MOREIRA, José Antônio Marques; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 03 jul. 2022.

NAGATANI, Elisa Akemi. **O cenário do Mestrado Profissional em Administração à luz da abordagem design science**. 2017. Dissertação (Mestrado em

Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2017.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 10, p. 217-225, 2008. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/152/146>. Acesso em: 12 jul. 2022.

NUNES, Ivônio Barros. A História da EaD no Mundo. *In*: LITTO, Frederic Michael.; FORMIGA, Marcos. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro; BRUNI, Adriano Leal. Mestrados profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 279-309, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21909>. Acesso em 11 jul. 2022.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pós-modernidade: desafios à universidade. *In*: SANTOS FILHO, J.C. e MORAES, S.E. Moraes (orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, Sp: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p.163-200.

PUERTA, Adriana Aparecida; AMARAL, Roniberto. Morato. Comparação da educação presencial com a educação a distância através de uma pesquisa aplicada. **SNBU, XV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, 2008. Disponível em: http://repositorio.febab.org.br/files/original/30/4329/SNBU2008_178.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p.97-104, jul.2005. Brasília. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/82/78>. Acesso em:12 jun. 2022.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 3. 543-558. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030002>. Acesso em 20 jul. 2022.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.121-128.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2010.

RIBEIRO, João. Globalização, mercado de trabalho e educação. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena: Centro Unisal, ano 5, n. 8, jun. 2003.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RONCHI, Suelen Haidar. **Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação a distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2011. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

RUAS, Roberto. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 55-63, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200004>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 4.807, de 25 de outubro de 2006**. Renova cursos e reconhece cursos de Educação Superior, autoriza o funcionamento de cursos de Ensino Médio e Educação Profissional. Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/185/Decreto_4807_2006_Reconhecimento_MP_1594927875261_185.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 76, de 10 de outubro de 2006**. Reconhecimento do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, Programa de Mestrado Profissionalizante em Administração com área de concentração em Gestão Estratégica de Organizações. oferecido no Campus de Florianópolis, por meio do Centro de Ciências da Administração - ESAG, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Santa Catarina, Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 2006. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/185/CEE_Reconhecimento_Resol_076_2006_MP_15949278404034_185.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2019**. Renovação de reconhecimento do Curso de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado em Administração (modalidade profissional), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Administração, ofertado pelo Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG), campus I – UDESC Grande Florianópolis da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mantida pelo Estado de Santa Catarina, com sede no Município de Florianópolis. Santa Catarina, Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/185/CEE_Renova_o_Resol_011_2019__1__1594931610189_185.pdf. Acesso em: 25 mar. 23.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHAFRANSKI, Marcia Derbli. A educação e as transformações da sociedade. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2005. Disponível

em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2784>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em:
https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

SILVA, João Batista. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**. ANO IX – n° 02/2017. Disponível em
<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/download/1531/707>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA JÚNIOR, José dos Reis da. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes. (org.). **A universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 11-33.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005. Disponível em:
<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/76/73>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; RAMALHO, Betânia Leite. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexão, **IN Revista Exitus UFOPA Belém**, PA: Editora: Destaque-se ano 2, 2012.

SOUZA, Maria Claudia da Silva Antunes de; *et al.* Novos paradigmas educacionais pós-pandêmicos: as importantes transformações e adaptações no sistema educacional provocadas pela pandemia covid-19. **Revista Jurídica**, [S./], v. 2, n. 64, p. 140-157, ago. 2021. ISSN 2316-753X. Disponível em:
<<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5179>>. Acesso em: 05 jul. 2022

SOUZA DA SILVA, Anderson; FREIRE COSTA, Ivone; NUNES DOS SANTOS, Taiala Águilan. Competências e impactos do mestrado profissional: o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. /], v. 16, n. 1, p. 272–291, 2022. Disponível em:
<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1503>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Pesquisar na pandemia da covid-19: narrativas de estudantes de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 7, n. 20, p. 189-206, 14 maio 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13711>. Acesso em 05 jul. 2022

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; VERCHAI, Jeferson Kachan; MONTENEGRO, Ludmilla Meyer; RESE, Natália. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 551, 31 dez. 2010. ANGRAD. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.129>. Acesso em: 21 jun. 2022.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. ESAG - Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas. Mestrado Profissional em Administração. **Linhas de Pesquisa**. c2016. Disponível em: <https://www.udesc.br/esag/mestradoprofissional/linhadepesquisa>. Acesso em 25 mar 2023.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. ESAG - Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas. **Plano de Curso**: Mestrado Profissionalizante em Administração. 2004. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol-anexos/2004/085-2004-cni-anexo-unico.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 085/2004**, de 16 de dezembro de 2004. Aprova o Projeto do Curso de Mestrado Profissionalizante em Administração do Centro de Ciências da Administração - ESAG da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e referenda a Portaria nº 1005, expedida pelo Reitor da UDESC em 21.10.2004, publicada no DOE Nº 17.504. Florianópolis: Conselho Universitário, 2004. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/185/Resolu__o_085_2004__aprova__o_do_curso_MP_Consuni_15949276551437_185.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. ESAG - Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas. Mestrado Profissional em Administração. **Área de Concentração**. c2016. Disponível em: <https://www.udesc.br/esag/mestradoprofissional/areadeconcentracao>. Acesso em: 22 mar. 2023.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. PPGAU – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. **Quantitativos**. 2022. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br>. Acesso em: 14 ago. 2022.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. PPGAU – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. **O Programa**. 2022. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/o-programa/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. PPGAU – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. **Infraestrutura**. 2022. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/infraestrutura/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. PPGAU – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. **Planejamento Estratégico e**

Autoavaliação. 2022. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/planejamento-estrategico-e-autoavaliacao/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. PROPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Mestrados e Doutorados.** Disponível em: <https://propg.ufsc.br/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

WOOD JR., Thomaz.; PAES DE PAULA, Ana Paula. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-129, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100007>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ZHU, Xudong; LIU, Jing. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, Beijing, v.2, n. 3, p.695- 699, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>. Acesso em: 03 jul. 2022.

**APÊNDICE A – PESQUISA APLICADA COM OS MEMBROS DAS SECRETARIAS
DO PPGAU E DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ADMINISTRAÇÃO DA UDESC**

**Percepções em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação
profissional**

Olá!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da presente pesquisa, a qual visa analisar a percepção dos atores envolvidos em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional.

A pesquisa será conduzida por Mariana Sias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAU/UFSC), sob a orientação do Professor Dr. Raphael Schlickmann.

Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa por ser membro da secretaria do PPGAU ou do Programa de Mestrado Profissional em Administração da UDESC.

No momento em que responde às perguntas, você declara tacitamente concordar, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário da pesquisa acima identificada. Declara estar ciente de que a sua participação é isenta de despesas e que poderá retirar o seu consentimento a qualquer hora, antes ou durante o estudo, sem quaisquer penalidades ou prejuízos. Caso você queira, poderá imprimir ou salvar uma versão em arquivo digital (pdf, por exemplo) deste termo.

Ao responder o questionário, você autoriza a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para fins estritamente acadêmicos do estudo, incluindo a sua divulgação, sempre preservando a sua privacidade e o seu anonimato.

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária

Contato da Pesquisadora responsável:

Mariana Sias

Endereço eletrônico: marisiasd@gmail.com

- 1 Você atua na secretaria de qual programa de mestrado profissional?
() Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC)
() Programa de Mestrado Profissional em Administração UDESC
- 2 Que práticas de gestão/administrativas foram usadas no Programa durante o ensino não presencial, que você achou que funcionaram/foram positivas? Comente.
- 3 Que práticas de gestão/administrativas foram usadas no Programa durante o ensino não presencial, que você achou que não funcionaram/foram negativas? Comente.
- 4 Que práticas de gestão/administrativa você considera que tenham sido uma inovação, em relação ao ensino presencial?
- 5 Que práticas de gestão/administrativa você considera que tenham sido um retrocesso, em relação ao ensino presencial?
- 6 Que facilidades você considera que foram obtidas com o uso dessas práticas, em relação ao ensino presencial?
- 7 Que dificuldades você considera que surgiram com o uso dessas práticas, em relação ao ensino presencial?
- 8 Algumas práticas de gestão/administrativa foram mantidas após o ensino não presencial? Quais? Por que você considera que tais práticas foram mantidas?
- 9 Você gostaria de fazer mais algum comentário que considera importante em relação às práticas de gestão/administrativa adotadas durante o ensino não presencial?

APÊNDICE B – PESQUISA APLICADA COM OS DOCENTES DO PPGAU E DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DA UDESC

Percepções em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional

Olá!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da presente pesquisa, a qual visa analisar a percepção dos atores envolvidos em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional.

A pesquisa será conduzida por Mariana Sias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAU/UFSC), sob a orientação do Professor Dr. Raphael Schlickmann.

Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa por ser docente do PPGAU ou do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração da UDESC.

No momento em que responde às perguntas, você declara tacitamente concordar, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário da pesquisa acima identificada. Declara estar ciente de que a sua participação é isenta de despesas e que poderá retirar o seu consentimento a qualquer hora, antes ou durante o estudo, sem quaisquer penalidades ou prejuízos. Caso você queira, poderá imprimir ou salvar uma versão em arquivo digital (pdf, por exemplo) deste termo.

Ao responder o questionário, você autoriza a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para fins estritamente acadêmicos do estudo, incluindo a sua divulgação, sempre preservando a sua privacidade e o seu anonimato.

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária

Contato da Pesquisadora responsável:

Mariana Sias

Endereço eletrônico: marisiasd@gmail.com

- 1 Você é docente de qual programa de mestrado profissional?
() Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC)
() Programa de Mestrado Profissional em Administração UDESC
- 2 Que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação etc.) foram usadas no Programa durante o ensino não presencial, que você achou que funcionaram/foram positivas? Comente.
- 3 Que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação etc.) foram usadas no Programa durante o ensino não presencial, que você achou que não funcionaram/foram negativas? Comente.
- 4 Que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação etc.) você considera que tenham sido uma inovação, em relação ao ensino presencial?
- 5 Que práticas de ensino (estratégias de ensino-aprendizagem, comunicação etc.) você considera que tenham sido um retrocesso, em relação ao ensino presencial?
- 6 Que facilidades você considera que foram obtidas com o uso dessas práticas, em relação ao ensino presencial?
- 7 Que dificuldades você considera que surgiram com o uso dessas práticas, em relação ao ensino presencial?
- 8 Algumas práticas de ensino foram mantidas após o ensino não presencial? Quais? Por que você considera que tais práticas foram mantidas?
- 9 Você gostaria de fazer mais algum comentário que considera importante em relação às práticas de ensino adotadas durante o ensino não presencial?

APÊNDICE C – PESQUISA APLICADA COM OS DISCENTES DO PPGAU E DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DA UDESC

Percepções em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional

Olá!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da presente pesquisa, a qual visa analisar a percepção dos atores envolvidos em relação às práticas de ensino não presencial na pós-graduação profissional.

A pesquisa será conduzida por Mariana Sias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAU/UFSC), sob a orientação do Professor Dr. Raphael Schlickmann.

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa por ser discente do PPGAU ou do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração da UDESC.

No momento em que responde às perguntas, você declara tacitamente concordar, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário(a) da pesquisa acima identificada. Declara estar ciente de que a sua participação é isenta de despesas e que poderá retirar o seu consentimento a qualquer hora, antes ou durante o estudo, sem quaisquer penalidades ou prejuízos. Caso você queira, poderá imprimir ou salvar uma versão em arquivo digital (pdf, por exemplo) deste termo.

Ao responder o questionário, você autoriza a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para fins estritamente acadêmicos do estudo, incluindo a sua divulgação, sempre preservando a sua privacidade e o seu anonimato.

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária

Contato da Pesquisadora responsável:

Mariana Sias

Endereço eletrônico: marisiasd@gmail.com

- 1 Você é discente de qual programa de mestrado profissional?
- Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC)
 - Programa de Mestrado Profissional em Administração UDESC
- 2 Gênero:
- Feminino
 - Masculino
 - Outro
 - Prefiro não responder
- 3 Faixa Etária:
- 18 – 24 anos
 - 25 – 34 anos
 - 35 – 44 anos
 - 45 – 54 anos
 - 55 – 64 anos
 - Maior de 65 anos
- 4 Cidade/Estado em que reside:
- 5 Teve alguma dificuldade para acompanhar disciplinas/atividades não presenciais na pós-graduação? (Assinale até 3 opções, considerando as mais significativas)
- Não tive problemas
 - Não realizei disciplinas/atividades não presenciais
 - Sim, problemas de conexão com a *internet*
 - Sim, falta de equipamentos apropriados para acompanhar as disciplinas/atividades
 - Sim, problemas de privacidade
 - Sim, problemas de organização de tempo
 - Sim, dificuldades para lidar com recursos tecnológicos
 - Sim, dificuldade de concentração/motivação
 - Sim, outro (especifique)

- 6 Qual a sua percepção em relação ao cumprimento dos objetivos propostos pelas disciplinas realizadas de forma não presencial?
- Cumpriu totalmente os objetivos
 - Cumpriu a maior parte dos objetivos
 - Cumpriu a metade dos objetivos
 - Cumpriu a menor parte dos objetivos
 - Não cumpriu os objetivos
- 7 Quais equipamentos você utiliza majoritariamente para participar de atividades não presenciais? (Assinale até 3 opções, considerando os que mais utiliza)
- Desktop*
 - Notebook*
 - Smartphone*
 - Tablet*
 - Não tenho acesso a equipamentos dessa natureza
 - Outro (especifique)
- 8 Os equipamentos que você dispõe são suficientes para atender as demandas de atividades não presenciais?
- Sim
 - Parcialmente
 - Não
 - Não tenho acesso a equipamentos dessa natureza
- 9 Quais aspectos você considera mais importantes para a execução do ensino não presencial? (Assinale até 3 opções que julga mais importantes)
- Estrutura digital
 - Suporte pedagógico
 - Atuação do professor
 - Suporte técnico
 - Interação (aluno/aluno e aluno/professor)
 - Plano de ensino
 - Outro (especifique)

10 Quais dinâmicas de ensino você considera mais relevantes para o ensino não presencial? (Assinale até 3 opções que julga mais relevantes)

- Aulas expositivas
- Aulas expositivas com participação dos alunos
- Aulas práticas
- Trabalhos em grupo
- Apresentação de seminários pelos alunos
- Participação de membros externos/palestrantes
- Outro (especifique)

11 Você acredita que o ambiente virtual de aprendizagem pode favorecer os cursos de mestrado profissional?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

12 Qual dos fatores você considera mais importante para a escolha de disciplinas não presenciais? (Assinale até 3 opções que julga mais importantes)

- Carga horária
- Docente
- Estratégias de Ensino
- Plano de Ensino como um todo
- Alinhamento das disciplinas com fatores pessoais
- Outro (especifique)

13 Você acredita que o número de estudantes por turma impacta no ensino não presencial?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente

Discordo totalmente

14 Como você classifica suas habilidades na utilização de ferramentas digitais?

Muito boas

Boas

Suficientes

Insuficientes

15 Quais dessas ferramentas você considera mais apropriadas para o acompanhamento de disciplinas não presenciais? (Assinale até 3 opções que julga mais importantes)

Aulas síncronas com interação entre alunos e professores

Aulas gravadas

Textos sobre o tema da aula

Podcast

Disponibilização de *slides*

Elaboração de trabalhos sem interação entre alunos

Elaboração de trabalhos em grupo

Outro (especifique)

16 Qual das alternativas você considera mais apropriada em relação à carga horária das atividades não presenciais?

Atividades síncronas e assíncronas em mesma escala

Atividades síncronas em maior escala

Atividades assíncronas em maior escala

17 Quais facilidades obtidas com o uso do ensino não presencial você considera mais relevantes? (Assinale até 3 opções que julga mais relevantes)

Gravação de aulas

Maior possibilidade de participação de palestrantes/membros externos

Formas de avaliação mais dinâmicas

Possibilidade de assistir e participar das aulas de maneira remota

Outro (especifique)

18 Em relação à motivação para a execução de atividades não presenciais, você se considera:

Extremamente motivado

Muito motivado

Medianamente motivado

Indiferente

Desmotivado

Muito desmotivado

19 Em relação aos meios de comunicação não presenciais com a secretaria do curso, quais você considera mais relevantes? (Assinale as 3 opções que julga mais relevantes)

E-mail

Chat institucional

Telefone

Whatsapp

Videochamadas

Outro (especifique)

20 Em relação à capacitação de docentes e discentes para o oferecimento/participação de disciplinas não presenciais, você considera:

Extremamente necessário

Necessário

Nem necessário, nem desnecessário

Desnecessário

Extremamente desnecessário

21 Existe mais alguma observação sobre o ensino não presencial que você gostaria de fazer?