

Carolina Schmitt Nunes

**GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM
FRAMEWORK BASEADO EM BOAS PRÁTICAS**

Tese submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Engenharia e
Gestão do Conhecimento da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do grau de
doutora em Engenharia e Gestão do
Conhecimento

Orientadora: Prof. Dr.^a Marina
Keiko Nakayama

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo
Azambuja Silveira

Florianópolis
2017

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

Schmitt Nunes, Carolina
GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: : UM FRAMEWORK
BASEADO EM BOAS PRÁTICAS / Carolina Schmitt Nunes ;
orientador, Marina Keiko Nakayama, coorientador,
Ricardo Azambuja Silveira, 2017.
258 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós
Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2.
Educação a distância. 3. Gestão da educação a
distância. 4. Boas Práticas. I. Nakayama, Marina
Keiko. II. Azambuja Silveira, Ricardo. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
IV. Título.

Carolina Schmitt Nunes

**GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM
FRAMEWORK BASEADO EM BOAS PRÁTICAS**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de doutor e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Florianópolis, 17 de março de 2017.

Prof. Roberto Carlos dos S. Pacheco, Dr.
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof.^a Marina Keiko Nakayama, Dr.^a - Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ricardo Azambuja Silveira, Dr. - Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fernando Spanhol, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcio Viera de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Araci Catapan, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Daniel Ribeiro Silva Mill, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Mara Lucia Fernandes Carneiro, Dr.^a
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a todos os entusiastas da educação a distância e aos profissionais que dedicaram suas carreiras à melhoria da educação.

“Deixem-nos pegar nossos livros e canetas porque estas são as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. A educação é a única solução. Educação antes de tudo.”
(Malala, 2014, em seu primeiro discurso na Assembleia Geral da ONU)

RESUMO

A Educação a Distância emerge cada vez mais como uma possibilidade de acesso e democratização da educação no Brasil. As especificidades da modalidade tornam imperativa a utilização de formas apropriadas de gerenciamento de cursos. A escassez de pesquisas sobre práticas de gestão de sistemas de educação a distância deixa um campo aberto a novas descobertas e reflexões. Portanto, esta tese propõe um *framework* para a gestão da educação a distância baseado em melhores práticas. A abordagem desta pesquisa é qualitativa. Os procedimentos metodológicos adotados foram: revisão narrativa da literatura, estudo de caso com análise temática, revisão sistemática e validação com especialistas. O estudo de caso foi realizado no curso a distância de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (membro do Sistema Universidade Aberta do Brasil), entre 2006 e 2016, e os participantes foram oito gestores do curso. A revisão sistemática aportou uma relação de boas práticas em nove categorias: gestão de pessoas, tutoria, comunicação, planejamento, design instrucional, tecnologia, institucionalização, gestão financeira e qualidade. A partir dos resultados do estudo de caso e da revisão sistemática, foi elaborado o *framework*, posteriormente validado com os especialistas, com 11 dimensões de boas práticas: tutoria, comunicação, planejamento, pessoas, institucionalização, pesquisa, relacionamento com *stakeholders*, tecnologia, qualidade, gestão financeira e design educacional. O objetivo do modelo desenvolvido é – potencialmente – ser um guia para gestores e coordenadores de cursos a distância que desejem melhorar a qualidade dos seus cursos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Gestão. Boas Práticas. *Framework*.

ABSTRACT

Distance Education emerges increasingly as a possibility of access and democratization of education in Brazil. Its specificities make it imperative to use appropriate forms of course management. The lack of research on management practices for distance education is still open to new discoveries and reflections. Therefore, this thesis proposes a framework for distance education management based on best practices. The approach of this research is qualitative. The methodological procedures are narrative review of the literature, case study with thematic analysis, systematic review and validation with specialists. The case study was conducted in the management distance course of the Universidade Federal de Santa Catarina (Universidade Aberta do Brasil member), between 2006 and 2016, with eight managers of the course. The systematic review provided a list of best practices in nine categories: people management, mentoring, communication, planning, instructional design, technology, institutionalization, financial management and quality. Based on the results of the case study and the systematic review, the framework was developed, later validated with the specialists, with 11 dimensions of best practices: mentoring, communication, planning, people, institutionalization, research, stakeholder relationship, technology, quality, financial management and educational design. The purpose of this model is to be a guide for managers and coordinators of distance courses to improve the course quality.

Keywords: Distance Education. Management. Best practices. Framework.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2: Estrutura do referencial teórico.....	67
Figura 3: Modelo de qualidade do CALED	92
Figura 4: Relação entre qualidade, gestão da EaD e garantia da qualidade	114
Figura 5: Fases e etapas da revisão sistemática.....	123
Figura 6: Configuração do tema “boas práticas” com subtemas e códigos	138
Figura 7: Configuração do tema “incertezas e riscos” com subtemas	147
Figura 8: Sintetização do capítulo	155
Figura 9: Nuvem de palavras-chaves da busca.....	162
Figura 10: Paralelo entre as práticas do estudo de caso e da revisão sistemática	187
Figura 11: Primeira versão do <i>framework</i>	194
Figura 12: Versão final do <i>framework</i>	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação dos temas de pesquisa em EaD	51
Quadro 2: Caracterização metodológica da pesquisa	63
Quadro 3: Princípios de qualidade do modelo <i>Quality on the line</i> ..	89
Quadro 4: Indicadores para avaliação de cursos a distância	94
Quadro 5: Referenciais de qualidade para a educação a distância do MEC	96
Quadro 6: Resumo das funções da gestão da EaD	101
Quadro 7: Resumo dos fatores críticos de sucesso.....	113
Quadro 8: Etapas metodológicas da pesquisa	116
Quadro 9: Perfil dos participantes das entrevistas.....	120
Quadro 10: Termos de busca adotados em cada base	124
Quadro 11: Quantidade de artigos localizados em cada base.....	125
Quadro 13: Visão geral da codificação das entrevistas na primeira etapa da pesquisa	137
Quadro 14: Boas práticas do curso a distância de Administração da UFSC.....	155
Quadro 15: Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura	159
Quadro 17: Síntese das boas práticas e dimensões.....	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
 ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
 AIESAD - Associação Ibero-Americana de Educação a Distância
 Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
 AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
 BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
 CAD – Departamento de Ciências da Administração
 Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CALED - *Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia*
 CNE – *Câmara Nacional de Educação*
 CREAD - *Consortio Red de Educación a Distancia*
 EaD – Educação a Distância
 ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante
 FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 LDB - Lei de Diretrizes e Bases
 MEC – Ministério da Educação e Cultura
 NEOGAP - Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas
 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 Petrobras - Companhia de Petróleos Brasileiros
 PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 PPEGC – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
 QA – *Quality Assurance*, ou garantia de qualidade
 RIED - *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*
 SEAD - Secretaria de Educação a Distância
 Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
 SINAES - Sistema de Avaliação da Educação Superior
 TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
 UAB – Universidade Aberta do Brasil
 UFG - Universidade Federal de Goiás
 UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
 UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
 Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

GLOSSÁRIO

Blended learning – é uma variação da educação a distância. No *blended learning*, a maior parte do conteúdo é disponibilizada por meio *on-line*, mas ainda há momentos presenciais, com a participação de estudantes.

Boas práticas – modo de fazer, organizar e sistematizar um processo de trabalho. Neste estudo, as boas práticas estão relacionadas com geração, desenvolvimento, difusão e execução de uma atividade de educação a distância que leve a melhores resultados (DE PABLOS; GONZÁLEZ, 2007).

Educação a distância - aprendizagem planejada que ocorre de modo diferente do ensino presencial e, em virtude disso, demanda técnicas especiais de desenho do curso e de instrução, de métodos específicos de comunicação através de tecnologias e de disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Especialista – aquele que detém alto grau de conhecimento sobre determinada área a ponto de poder transmiti-lo.

Estudante – neste estudo, os termos “estudante” e “aluno” são utilizados como sinônimos. Portanto, estudante ou aluno é aquele que frequenta qualquer curso, regular ou não, a fim de adquirir conhecimento, instrução ou habilidade.

Framework - corresponde a um “sistema de regras, ideias ou crenças que são usadas para planejar ou decidir algo” (CAMBRIDGE, 2008).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	45
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	45
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	48
1.2.1 Motivação.....	48
1.2.2 Justificativa	50
1.2.3 Relevância da pesquisa.....	55
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	59
1.3.1 Objetivo geral	59
1.3.2 Objetivos específicos	59
1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	60
1.5 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	
ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO DA UFSC	61
1.6 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
1.7 ESTRUTURA DESTE DOCUMENTO	64
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE GESTÃO DA EaD	67
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	67
2.1.1 Conceitos e características de educação a distância.....	68
2.1.2 Aspectos históricos da educação a distância	72
2.1.3 Educação a distância no Brasil e a Universidade Aberta do	
Brasil	74
2.1.4 Crítica ao sistema UAB.....	78
2.1.5. Os papéis desempenhados na educação a distância	80
2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	84
Conteúdo de qualidade	85
Docência e tutoria integrais	86
Comunicação multidirecional.....	87
Estrutura organizacional e de gestão	87
Plataforma virtual ou suporte digital adequado	87
2.2.1 Garantia da qualidade na EaD	88
2.2.2 Sistema de avaliação de qualidade na educação superior	
brasileira a distância	93
2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	98
2.3.1 Modelos de gestão de educação a distância.....	102
2.3.2 Fatores críticos de sucesso para a gestão da EaD	105

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	113
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	115
3.1 POSICIONAMENTO DA PESQUISA	115
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	116
3.2.1 Delineamento da primeira etapa.....	117
3.2.2 Delineamento da segunda etapa.....	117
3.2.3 Delineamento da terceira etapa.....	118
3.2.1.1 Coleta de dados	119
3.2.1.2 Análise dos dados	121
3.2.4 Delineamento da quarta etapa.....	122
3.2.5 Delineamento da quinta etapa	125
3.2.6 Delineamento da sexta etapa.....	125
3.2.6.1 Caracterização dos especialistas.....	126
3.2.7 Delineamento da sétima etapa	127
4 ESTUDO DE CASO.....	128
4.1 TRAJETÓRIA DO CURSO A DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFSC	128
4.2 FUNCIONAMENTO DO CURSO	131
4.3 Interpretação e organização dos dados.....	136
4.3.1 Práticas que colaboram para a qualidade do curso	137
4.3.1.1 Estrutura	138
4.3.1.2 Gestão da tutoria	141
4.3.1.3 Condução do curso	142
4.3.2 Incertezas e riscos.....	146
4.3.2.1 Falta de institucionalização	147
Nível federal	148
Nível UFSC.....	149
Nível de tutoria.....	151
4.3.2.2 Falta de financiamento	152
4.4 Considerações sobre o capítulo	154
4.4.1 Boas práticas identificadas	156
5 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	159
5.1 Apresentação dos resultados.....	163
5.1.1 Boas práticas na implementação de cursos <i>on-line</i>	163
5.1.2 Contexto da EaD na área da saúde.....	164
5.1.3 Contexto da EaD corporativa.....	170

5.1.4 Boas práticas no âmbito pedagógico	173
5.1.5 Boas práticas como recomendação.....	179
5.1.6 Boas práticas como parte de um modelo para garantia da qualidade	180
5.2 Sistematização das boas práticas	181
5.3 Paralelo entre as práticas identificadas na literatura e no estudo de caso	187
5.4 Proposta inicial de <i>framework</i>	192
6 VALIDAÇÃO DO <i>FRAMEWORK</i> COM ESPECIALISTAS ...	197
6.1 Gestão de Tutoria	197
6.2 Comunicação	199
6.3 Planejamento	201
6.4 Gestão de Pessoas	203
6.5 Institucionalização	205
6.6 Pesquisa	206
6.7 Relacionamento com <i>stakeholders</i>	206
6.8 Tecnologia.....	207
6.9 Qualidade.....	209
6.10 Gestão financeira.....	210
6.11 Design educacional	211
6.12 Versão final do <i>framework</i> para gestão baseado em boas práticas.....	220
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICE A – Publicações científicas realizadas no período do doutorado (2013-2017).....	245
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista em profundidade com especialistas.....	249
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ...	251
APÊNDICE D – Carta-convite e questionário para especialistas .	253
ANEXO A – Reportagem sobre o curso a distância de Administração da UFSC.....	275
ANEXO B - Memorando circular sobre a paralisação das atividades dos cursos do sistema UAB na UFSC	277

ANEXO C - Comunicado aos alunos do curso de Administração sobre a paralisação do curso 278

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A educação é um dos pilares para o desenvolvimento sustentável de uma nação, tanto no âmbito social quanto econômico. O economista Gustavo Ioschpe (2004), entre outros, defende a tese de que a educação tem papel crucial no processo de desenvolvimento sustentável, contribuindo para o aumento da renda absoluta (de indivíduos e do país como um todo) e para a diminuição das desigualdades; por isso, é um meio para o desenvolvimento. Em 1960, pesquisadores da Universidade de Chicago (entre eles, Theodore Schultz) argumentaram que a qualidade dos trabalhadores é um elemento decisivo para a riqueza das nações e que o processo educacional fornece não apenas enriquecimento cultural, mas também competências que aumentam a produtividade e a renda do trabalhador – ou seja, a educação formal é um modo de qualificar os trabalhadores. Esse argumento deu origem à teoria do capital humano.

No Brasil, características geográficas, demográficas e sociais, assim como decisões tomadas no passado, dificultam a acessibilidade da educação de qualidade para todos. Como resultado, tem-se uma situação crítica que, entre outras formas, pode ser verificada nas avaliações de desempenho educacional: o País ocupa a 53ª posição (de 65 no total) no Programa Internacional de Avaliação Estudantil da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem apenas uma universidade entre as cem melhores do mundo (de acordo com *Quacquarelli Symonds University Rankings*, em 2015). Portanto, é um desafio e uma necessidade, para a sociedade e para o Estado brasileiro, oportunizar o acesso à educação de qualidade a toda a população.

A atual sociedade do conhecimento (SVEIBY, 1998; PROBST; RAUB; ROMHART, 2002; NONAKA; TAKEUCHI, 1997) tem características muito singulares e novas demandas que impactam também na educação. Atualmente, há uma diligência por formação continuada ao longo da vida e existem novos anseios quanto à aprendizagem tanto de jovens como de adultos. Observam-se alterações nas estruturas e nas formas de trabalho, e o conhecimento passa a ser um dos principais, se não o principal, ativo de pessoas, organizações e nações. Permeando essas mudanças, há, ainda, o uso crescente e intenso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; SVEIBY, 1998; DRUCKER, 1999).

Nesse novo cenário, uma nova forma de aprender e ensinar se faz necessária (CORTELLA, 2014). A Educação a Distância (EaD)

apresenta-se como uma possibilidade para a democratização e o acesso à educação, já que oportuniza o ensino-aprendizagem em tempos e lugares distintos a diferentes grupos sociais.

A EaD exige técnicas especiais de criação de cursos, novas formas de instrução, novos meios de comunicação por intermédio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007). Na modalidade a distância, para que um curso obtenha bons resultados, é necessário que esteja apoiado no tripé: TICs adequadas para o contexto dos alunos; plano pedagógico que considere as questões de ensino-aprendizagem; e boa gestão de recursos tangíveis e intangíveis.

García Aretio (2014) destaca que a educação a distância desempenhou e tem, na atualidade, um papel importante no desenvolvimento da educação. Por essa razão, este campo de conhecimento tem crescido e evoluído, influenciado, em especial, pelos recursos oferecidos pela internet para a melhoria da modalidade.

A gestão não se limita a certas categorias de empresas, mas é um exercício comum a todas as organizações, com fins lucrativos ou não, grandes ou pequenas, públicas ou privadas. As organizações que trabalham com educação não fogem à regra. A gestão pode ser bem ou mal executada e, neste último caso, recursos são desperdiçados, oportunidades são perdidas e as instituições se enfraquecem a ponto de desaparecerem. Portanto, é essencial que a gestão na educação seja eficiente e eficaz tanto no âmbito público quanto privado, pois ela pode determinar o sucesso ou o fracasso de um curso (RUMBLE, 2003). No entanto, é um erro, que pode levar a resultados inapropriados, tentar replicar o modelo clássico de gestão adotado na modalidade presencial nos cursos e programas a distância (MARTÍNEZ et al., 2009; PIÑERO; CARRILO; GARCÍA, 2007).

As investigações na área da gestão de organizações educativas são, por natureza, complexas. É necessário considerar, nas práticas de gestão, as especificidades das universidades e não tratá-las da perspectiva das organizações tradicionais ou da burocracia estatal. Nas instituições que oferecem cursos a distância, a complexidade é maior ainda, uma vez que se trata de uma modalidade com estruturas e funcionamento diferentes do ensino presencial (DE VRIERS; IBARRA, 2004; MARTÍNEZ et al., 2009).

A gestão dos cursos na modalidade a distância envolve diferentes ações e elementos, por exemplo: planejamento e controle da plataforma tecnológica utilizada; dimensionamento de professores; coordenação e treinamento da tutoria; produção de material didático e sua distribuição;

interação com estudantes; controle acadêmico, entre outros. A gestão eficiente também é considerada como um requisito para a qualidade de um curso (GARCÍA ARETIO, 2014; MEC, 2007)

Desta forma, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1997) ressalta que a gerência e a administração eficientes requerem não apenas uma equipe competente, mas também sistemas e rotinas administrativas bem definidos e eficientes, além de sistemas de planejamento e monitoramento, de planejamento orçamentário e de prestação de contas que levem em consideração critérios de desempenho.

No contexto brasileiro, a primeira década do século XXI foi marcada pelo crescimento expressivo da modalidade a distância, especialmente no nível de educação superior. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribui significativamente para a expansão da modalidade. O sistema UAB funciona na forma de parceira entre instituições públicas de ensino superior, o Ministério da Educação e governos estaduais e municipais e prevê a existência de polos de apoio presencial. Assim, o propósito da UAB é expandir e interiorizar a oferta, no Brasil, de cursos e programas de educação superior públicos de qualidade na modalidade a distância (CAPES, 2012).

Para as instituições participantes do sistema UAB, a gestão de cursos na modalidade a distância apresenta características singulares no seu planejamento e na sua execução. Embora as instituições de ensino possuam autonomia, as ações referentes aos cursos de EaD são norteadas por diretrizes e planos do Estado e devem atender a uma série de regulamentos. Além disso, tem-se o fato de aUAB ter começado tardiamente no Brasil se comparado a países com população superior a 100 milhões de habitantes (LITTO, 2009), A UAB teve as suas primeiras iniciativas implementadas em 2006 e ainda está em processo de consolidação. Portanto, o modelo de gestão de cursos oferecidos pelas instituições no contexto da UAB carece de pesquisas que contribuam para o seu melhor desempenho. Nesse sentido, Pacheco (2010, p. 203) ainda destaca que a experiência nacional precisa ser documentada, estudada e difundida.

Diante disso, analisa-se, nesta pesquisa, a situação educacional no Brasil e coloca-se como uma das alternativas a educação a distância. Com base nesta temática, propõe-se o estudo da gestão da EaD a fim de expandir a qualificação e o acesso à educação, assegurando a sua qualidade e eficiência.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A justificativa deste trabalho alicerça-se em dois eixos: a **motivação**, que apresenta a trajetória e a experiência da pesquisadora na área da EaD e no curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ponto fundamental em pesquisas qualitativas, como aponta Creswell (2010); e a **justificativa científica**, que expõe a lacuna de conhecimento do tema e a escassez de produção científica na área de gestão de programas de EaD.

Para complementar, a relevância da pesquisa é demonstrada através de dados que caracterizam e comprovam o crescimento da modalidade de ensino a distância no Brasil.

1.2.1 Motivação

A justificativa pessoal deste trabalho se dá pela trajetória da pesquisadora como investigadora e estudante da área.

A primeira experiência da autora desta tese foi em 2008, como tutora do curso a distância de Administração da UFSC. Nesse mesmo ano, também era estudante do quarto período do curso presencial de Administração na mesma universidade. Esse primeiro contato com a EaD proporcionou um conhecimento sobre a modalidade e o seu funcionamento, especialmente no que se refere às atividades de tutoria.

Em 2010, a pesquisadora assumiu a orientação de tutoria no curso de capacitação digital Aluno Integrado, voltado para alunos de escolas públicas que estão cursando o ensino médio. Nessa oportunidade, um novo contexto foi descoberto: a EaD como uma forma de oportunizar novas experiências para alunos do ensino médio. Além disso, o trabalho proporcionou uma rica e mais complexa experiência em gestão de equipes virtuais, pois os tutores estavam dispersos geograficamente. Ainda em 2010, a autora desenvolveu o trabalho de conclusão do curso de Administração sobre gestão do conhecimento no contexto da EaD.

Em 2011, a pesquisadora ingressou no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), da UFSC, e iniciou sua participação no projeto de pesquisa do Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), sob o foco: “Relações interpessoais e a confiança: a mediação por ambientes virtuais de ensino-aprendizagem em busca da criação e compartilhamento do conhecimento”. Esse projeto deu origem à dissertação de mestrado da autora, intitulada “O compartilhamento de conhecimento entre agentes de um curso na modalidade EaD: um estudo

de caso”. Nessa pesquisa de mestrado, foram visitados dez polos de EaD em Santa Catarina e entrevistados 29 atores do curso, entre tutores, alunos, coordenadores de polo e professores. Esse trabalho possibilitou conhecer a realidade dos polos e a perspectiva dos diferentes atores envolvidos sobre a educação a distância.

Em 2013, a pesquisadora iniciou o doutorado no mesmo programa de pós-graduação do mestrado, para dar continuidade às pesquisas na área. No mesmo ano, voltou a integrar a equipe do curso Aluno Integrado, desta vez na coordenação de tutoria e no gerenciamento do curso. Entre 2013 e 2015, a autora foi gestora de tutoria do curso, experiência que proporcionou um amplo conhecimento do funcionamento de um sistema de EaD financiado com dinheiro público. Além disso, foi possível conhecer e trabalhar nas diferentes interfaces de um sistema de EaD.

Em 2014, atuou como professora substituta do curso de Administração da UFSC (presencial). Na ocasião, a autora teve contato com os professores e os projetos do curso, inclusive aqueles relacionados à modalidade a distância. Além das aulas presenciais, a pesquisadora também ministrou seminários para o curso a distância, quando novamente teve a oportunidade de visitar polos de EaD e conhecer alunos e tutores.

Em 2015, a autora iniciou o trabalho como colaboradora na Cátedra da Unesco de educação a distância, sob a direção do professor Lorenzo García Aretio. As principais atividades foram o gerenciamento das mídias sociais *Scoop.it*, *Facebook* e *Twitter* e o compartilhamento de notícias relacionadas à EaD nas mídias digitais citadas.

No quarto trimestre do mesmo ano, a pesquisadora começou o doutorado sanduíche na *Universidad Nacional da España*, também sob a orientação do professor Lorenzo García Aretio. Na ocasião, a autora integrou a equipe de assistentes de direção da *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED), conheceu o funcionamento e a organização de uma universidade dedicada apenas à EaD e visitou centros associados na Espanha (equivalentes aos polos de apoio presencial no Brasil). Depois de um tempo de experiência, acumulou as funções de assistente de direção e secretária técnica da RIED.

Além disso, a pesquisadora fez cursos a distância, na condição de aluna, que permitiram entender melhor as expectativas e os desafios dos estudantes. Também desenvolveu material didático para cursos *on-line*, como conteudista.

Com base nas experiências como aluna, tutora, coordenadora e professora, ancorada na formação em gestão e educação e motivada pela crença de que a EaD pode contribuir para o desenvolvimento do País e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, a pesquisadora tem

interesse crescente em compreender as diferentes dimensões da gestão e os seus impactos no sistema de EaD.

1.2.2 Justificativa

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) destaca, no documento “Referenciais de qualidade para a educação a distância”, de 2007, a importância dos processos de gestão no desenvolvimento de cursos a distância de qualidade para a educação nacional. No entanto, são escassos textos e estudos sobre o tema, tanto no âmbito nacional como internacional.

Para demonstrar tal escassez, serão apresentados, a seguir, alguns estudos que apontam esse fato. Destacam-se, primeiramente, três estudos que analisaram uma quantidade expressiva de pesquisas para detectar a quantidade de trabalhos sobre o tema em questão: Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009) - 695 trabalhos; Bozkurt et al. (2015) - 861 artigos; e GarcíaPérez e García Aretio (2014) - 181 teses.

No âmbito das pesquisas internacionais, Zawacki-Richter publicou dois estudos em 2009 com contribuições muito relevantes para a EaD no mundo. A primeira contribuição foi a definição, através da metodologia Delphi, da classificação das áreas de pesquisa em níveis e categorias. Essa definição tem sido amplamente utilizada por instituições, revistas e trabalhos acadêmicos. As dimensões e categorias apresentadas pela autora são:

Quadro 1: Classificação dos temas de pesquisa em EaD

Dimensão	
Nível macro – sistemas de educação a distância e teorias	Acesso, equidade e ética.
	Aspectos relacionados com a globalização e a educação intercultural dentro da educação a distância.
	Sistemas institucionais de educação a distância.
	Teorias e modelos.
	Métodos de pesquisa e transferência de conhecimento em educação a distância.
Nível médio – gestão, organização e tecnologia	Gestão e organização.
	Custos e benefícios.
	Tecnologias educacionais.
	Inovação e mudanças.
	Professores.
	Serviço de apoio ao estudante.
Nível micro – ensino e aprendizagem na educação a distância	Qualidade.
	Desenho instrucional.
	Interação e comunicação nas comunidades de aprendizagem.
	Características do aluno.

Fonte: Zawacki-Richter (2009).

A segunda contribuição de Zawacki-Richter, esta feita com o apoio de Bäckér e Vogt, é a apresentação das áreas de que ainda carecem de pesquisas na EaD. Estas áreas foram mapeadas a partir de uma meta-análise de 695 artigos publicados entre 2000 e 2008 nos *journals: Open Learning; Distance Education; The American Journal of Distance Education; The Journal of Distance Education; e International Review of Research in Open and Distance Learning*. Os resultados indicam que os estudos sobre EaD tratam predominantemente da interação e comunicação mediadas por computador, do design instrucional, das características dos alunos e das tecnologias educacionais. Os autores afirmam que é “decepcionante” a escassez de trabalhos que tratem de temas do nível médio do quadro anterior (gestão, organização e tecnologia) e enfatizam que os profissionais da área não devem conduzir a sua prática profissional com base em “tentativa e erro”, e, sim, em sólidas pesquisas e investigações empíricas sobre a eficácia de intervenções gerenciais.

Recentemente, Bozkurt et al. (2015) continuaram a pesquisa realizada por Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009) analisando o período de 2009 a 2013 e ampliando o campo de busca para mais três revistas especializadas em EaD: *The European Journal of Open, Distance and e-learning*; e *The Journal of On-line Learning and Technology*. Foram analisados 861 artigos segundo a mesma metodologia utilizada por Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009). Os resultados indicam que há um forte desequilíbrio entre as áreas de pesquisa, com um predomínio de estudos sobre tecnologias educacionais e interação e uma negligência com outros temas, conclusão semelhante à apresentada por Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009). Bozkurt et al. (2015) acreditam fortemente que a realização de pesquisas em áreas ainda pouco estudadas pode contribuir de forma muito produtiva para os sistemas de EaD. Como sugestão para pesquisas futuras, os autores indicam o campo de gestão, no qual os resultados poderão auxiliar a esclarecer questões relevantes da área.

De maneira complementar, Paul (2015) afirma que o rápido e expressivo crescimento da modalidade a distância na última década e as mudanças tecnológicas resultaram em um descompasso significativo entre a prática e a pesquisa sobre sua gestão e administração. O autor adverte que esse não é um fenômeno novo ao citar que, em 2004, Beaudoin havia encontrado apenas quatro títulos sobre liderança e gestão da educação aberta e a distância publicados entre 1990 e 2001.

No âmbito das pesquisas no continente latino-americano, o artigo escrito por García Pérez e García Aretio (2014) analisa os temas e as características das pesquisas sobre EaD na América Latina, através das teses de doutorado defendidas entre 2004 e 2011. Dos países latino-americanos em que foram identificadas teses sobre EaD, o Brasil destaca-se como sendo aquele com maior número de estudos sobre a temática no período analisado: 111 teses do total de 183. No entanto, no País não há uma constância nas publicações ao longo dos anos: 2004 foi o ano com mais publicações (23 no total); 2006 e 2007, os anos com menos (9 em cada ano). Os trabalhos brasileiros originam-se de 32 universidades, entre elas a UFSC. Em contrapartida, o México apresenta crescimento no número de teses sobre o tema, embora com um número absoluto ainda menor (12, entre 2004 e 2011).

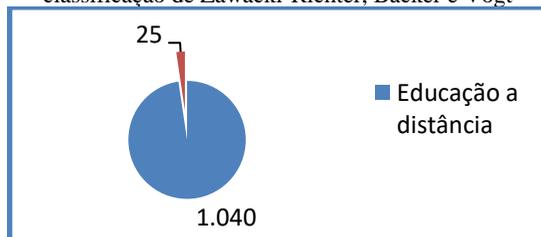
García Pérez e García Aretio (2014) também utilizaram as dimensões e as categorias estabelecidas por Zawacki-Richter (2009). Especificamente sobre a dimensão média, na qual a presente tese tem seu objeto de análise, o estudo de García Pérez e García Aretio (2014) indica que a categoria com mais pesquisas é a de novas tendências em tecnologia dentro da EaD, com 42 teses. Em verdade, esse tema contempla mais

pesquisas entre todas as categorias e níveis, representando 22% do total de estudos mapeados. Ainda no nível médio de Zawacki-Richter (2009), destaca-se o número de pesquisas sobre o tema “professores” (28 estudos). De modo bem menos expressivo, aparecem os temas: “qualidade” (10 teses), “serviços de apoio ao estudante” (7), “gestão e organização”(4), “inovação e mudanças”(4) e “custos e benefícios”(2).

Esses dados indicam que, de forma semelhante às pesquisas feitas pelo mundo, nas teses latino-americanas sobre EaD há um forte desequilíbrio entre os temas tratados, com predominância de estudos sobre o papel das tecnologias na EaD e poucos trabalhos que tratem das demais categorias que compõem a dimensão “gestão, organização e tecnologia” de Zawacki-Richter (2009).

De acordo com López (1996), as teses de doutorado são uma das fontes documentais mais importantes para se avaliar o estado da arte de investigações científicas de um país. Com base nisso, buscou-se, no banco de teses e dissertações brasileiras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), identificar as pesquisas que tratam de gestão da educação a distância. Na base pesquisada – na qual estão disponíveis apenas os trabalhos publicados a partir de 2011 – e sobre a temática “educação a distância”, no período de 2011 a 2015 há 1.040 trabalhos, entre teses e dissertações de doutorado/mestrado profissional e acadêmico. Destes, apenas 25 trabalhos abordam a gestão da educação a distância. Ou seja, menos de 2,5% do total de estudos contempla o tema em questão. O gráfico a seguir apresenta essa relação, de escassez de pesquisas que tratem sobre os temas das categorias que compõem o nível médio da classificação de Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009).

Gráfico 1: Distribuição de trabalhos de pós-graduação da base Capes segundo classificação de Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt

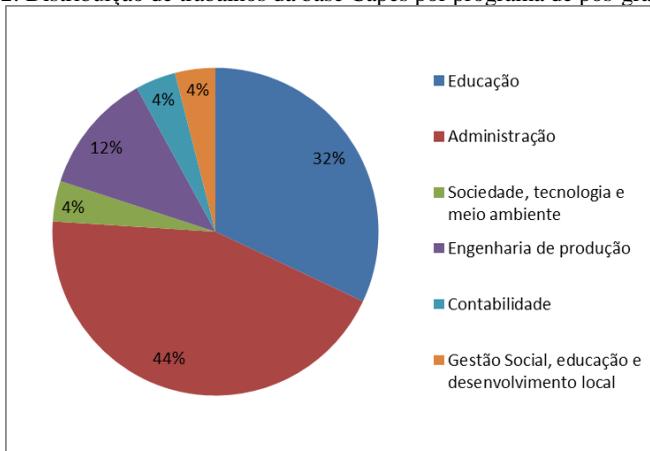


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As 25 teses e dissertações identificadas na busca são provenientes de 21 instituições de ensino superior de quatro regiões do

País. Nesse universo, destaca-se a UFSC, com quatro trabalhos. Outras duas universidades que possuem mais de um trabalho publicado na temática são a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), ambas com dois trabalhos cada. As publicações são predominantemente de programas de pós-graduação em Administração (44%) e Educação (32%); há registros em dois programas interdisciplinares – Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Esse fato aponta que a temática pode ser trabalhada da perspectiva interdisciplinar, como se pretende realizar neste trabalho. O gráfico a seguir apresenta a participação de todos os programas de pós-graduação dos quais são oriundos os trabalhos em análise.

Gráfico 2: Distribuição de trabalhos da base Capes por programa de pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dos 25 trabalhos encontrados, 17 deles tratam a gestão de maneira tangencial, ou seja, abordam algum aspecto que faz parte da gestão - como inovação, qualidade, gestão de pessoas e comunicação - e oito teses e dissertações têm como objeto de análise a gestão da educação a distância. Considerando-se o universo de 1.040 trabalhos mapeados na base Capes, o fato de apenas oito abordarem especificamente a gestão da modalidade a distância reforça o exposto anteriormente: há poucas pesquisas que tratam desse tema também no contexto brasileiro.

As pesquisas de Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009), Bozkurt et al. (2015) no âmbito internacional e de GarcíaPérez e García Aretio (2014) no âmbito da América Latina mais a busca realizada no

banco de teses e dissertações da Capes no âmbito Brasil, bem como no banco de teses e dissertações do PPEGC da UFSC no âmbito local, evidenciam uma lacuna de conhecimento: a escassez de pesquisas que tratem sobre a gestão de cursos na modalidade a distância.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se por potencialmente avançar no conhecimento sobre a gestão da educação a distância e contribuir para preencher uma lacuna de conhecimento existente.

1.2.3 Relevância da pesquisa

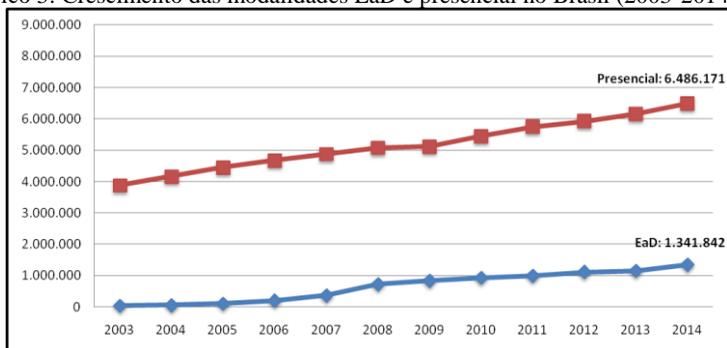
A presente pesquisa se torna mais relevante à medida que a EaD aumenta a sua presença no Brasil e é, cada vez mais, considerada um meio para educar e capacitar uma parcela considerável da população. Dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) apontam para um crescimento médio anual de 15% e projetam que, em até dez anos, essa modalidade representará 50% de todas as ofertas de cursos para formação e especialização no País. Quanto maior a parcela da população que faz uso de cursos de EaD, seja para educação continuada, seja para cursos de formação, maior deve ser a qualidade e seriedade dos cursos. Na mesma direção, mais pesquisas devem ser realizadas para avaliar e dar subsídios para que gestores e dirigentes possam aprimorar os cursos.

Para compreender melhor a situação atual da modalidade a distância no Brasil, e por consequência a sua relevância, trazem-se dados do último censo de EaD, feito pela ABED em 2013, e do Censo da Educação Superior do MEC de 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Através dos censos anuais realizados pelo Inep, é possível acompanhar o crescimento tanto da modalidade EaD quanto da educação presencial no ensino superior brasileiro. Os dados históricos apresentados têm início em 2003, quando havia 49.911 matrículas em cursos a distância, representando apenas 1,26% do total. Em 2014, último ano em que os dados foram divulgados, as matrículas na modalidade EaD representavam 17,14% do total, com aproximadamente um milhão e 342 mil alunos.

Um salto quantitativo aconteceu de 2007 para 2008, com um expressivo aumento de aproximadamente 350 mil matrículas. A marca de um milhão de matrículas foi superada em 2012 e desde então cresce em um ritmo menos acelerado, porém constante. No gráfico a seguir, pode-se acompanhar essa evolução.

Gráfico 3: Crescimento das modalidades EaD e presencial no Brasil (2003-2014)



Fonte: INEP (2014).

Com base nesse gráfico, é possível observar que, proporcionalmente, a modalidade a distância cresceu mais que a presencial. Nesse sentido, o censo da ABED informa que a expectativa com relação ao crescimento da modalidade, no curto prazo, é muito positiva entre as instituições que ofertam tais cursos. A maioria das instituições ofertantes de cursos EaD afirma que aumentará os investimentos nos próximos dois anos e que prevê crescimento no número de matrículas para os próximos anos (ABRAEAD, 2013).

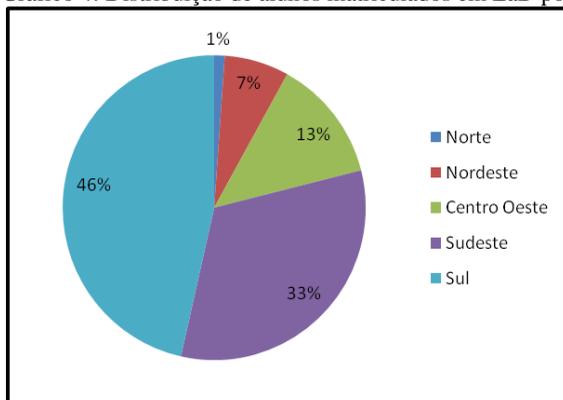
Entre as carreiras mais procuradas na EaD, segundo dados de 2014, destacam-se Pedagogia (332.068 matrículas), Administração (178.563), Serviço Social (101.272) seguidas por Gestão de Pessoas/Recursos Humanos (88.296) e Ciências Contábeis (85.620) (INEP, 2014). Se considerarmos a área de gerenciamento e administração, que contempla o curso de Administração Pública e de Gestão e Empreendedorismo, foram mais de 454 mil matrículas em 2014, números que reforçam a importância e a relevância de estudos que visem melhorar a qualidade de cursos EaD.

No entanto, a maioria dos cursos ofertados (56%) é do nível de pós-graduação (*latu sensu* – especialização e MBA), e a maioria dos alunos está nos cursos de graduação (que incluem os cursos tecnológicos). O predomínio da oferta de cursos de especialização pode ser entendido pela exigência de menor regulamentação, o que torna esse tipo de curso atraente para as instituições de ensino (ABRAEAD, 2013).

Quanto à distribuição das matrículas de graduação pelas regiões geográficas brasileiras, observa-se uma predominância na região Sul, com aproximadamente 624 mil matrículas. Como contraponto, a região Norte registra um número muito menor de matrículas, pouco menos de 15 mil.

É uma diferença considerável que pode ser parcialmente explicada pelos entraves tecnológicos enfrentados na região Norte, como a dificuldade de acesso à internet no interior.

Gráfico 4: Distribuição de alunos matriculados em EaD por região brasileira

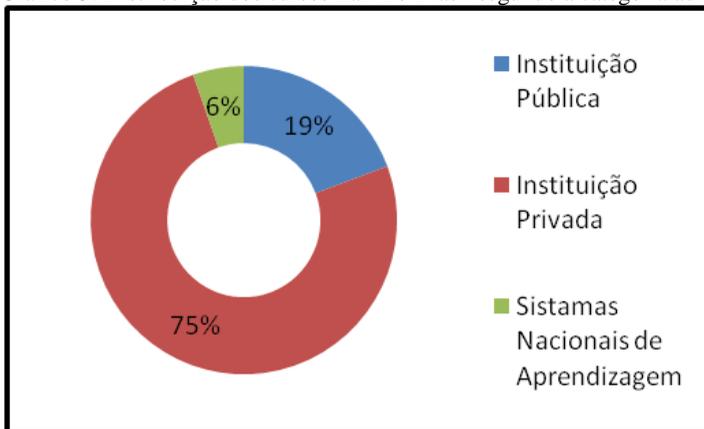


Fonte: ABRAEAD (2013).

Na região Sul, um fenômeno interessante acontece: do total de alunos de graduação (1.619.190), 38,5% frequentam a modalidade a distância, ou seja, mais de um em cada três estudantes. Esta relação é o dobro da nacional.

Referente ao perfil das instituições ofertantes, o cenário atual caracteriza-se pela preponderância de instituições privadas; no Brasil, atualmente este número corresponde a cerca de três quartos dos cursos ofertados (autorizados/credenciados e totalmente a distância). Nessa categoria de instituição privada, as escolas estão divididas entre instituições com fins lucrativos e as sem fins lucrativos – nesta última, a distribuição da oferta é mais equilibrada: as instituições sem fins lucrativos englobam 54% dos cursos ofertados (ABRAEAD,2013). Já as instituições públicas se dividem em federais, estaduais e municipais e, entre essas, a com maior número de cursos a distância é o nível federal, com aproximadamente 70% do total de cursos ofertados por instituições públicas. O gráfico a seguir ilustra essa distribuição.

Gráfico 5: Distribuição dos cursos EaD no Brasil segundo a categoria administrativa



Fonte: ABRAEAD (2013).

Ainda sobre o perfil institucional, há duas regiões onde a maioria dos cursos é ofertada por instituições públicas: Norte, com 84% dos cursos realizados pela esfera pública, evidenciando uma dependência acentuada dessa categoria; e Nordeste, com 51% dos cursos provenientes também de instituições públicas. Esse cenário é contrastante com o que se tem no Sudeste e Sul do País, com 82% e 91% respectivamente de cursos ofertados por instituições privadas, que são as duas regiões que englobam o maior número de cursos EaD do Brasil (ABRAEAD, 2013).

O perfil do aluno de EaD no Brasil é caracterizado pela predominância de mulheres, fato que também se observa no ensino presencial. Ao analisar os diferentes tipos de cursos EaD, as mulheres correspondem a 56% do total de alunos; esse percentual se mantém desde 2010. Da mesma forma, a faixa etária dos estudantes está no mesmo patamar desde 2010, predominantemente maior que 30 anos. Isso se deve à situação ocupacional dos matriculados, em que 90% dos estudantes também trabalha. Além disso, há claramente um crescimento no número de alunos entre 21 e 30 anos nos cursos profissionalizantes e nos cursos livres não-corporativos. Nesse sentido, é reforçada a função inclusiva da modalidade, que permite a quem já está inserido no mercado de trabalho voltar a estudar ou investir na sua carreira (ABRAEAD, 2013).

Os principais entraves para a modalidade são: a evasão, as adaptações pelas quais passam as instituições presenciais que começam a oferecer EaD e a resistência de educandos e educadores. Especificamente sobre a evasão, observa-se que ela é menor em disciplinas de cursos presenciais (10,4%) e maior em cursos autorizados totalmente a distância

(19,6%). As causas alegadas são a falta de tempo para estudar, o acúmulo de atividades de trabalho e a falta de adaptação à metodologia (ABRAEAD,2013).

Diante desses dados, é possível afirmar que a EaD no Brasil está em fase de expansão e consolidação, com cada vez mais adeptos em diferentes grupos etários e em diversos tipos de curso. Dessa forma, é imperativo que estudos sejam realizados acerca da modalidade, para que esta possa melhorar e evoluir dentro do contexto brasileiro e, assim, atender às necessidades específicas de qualificação do País.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Devido à carência de trabalhos que tratem da gestão da EaD e da sua importância para o bom desempenho e para a qualidade dos programas de ensino nessa modalidade, ao cenário complexo no qual estão inseridos os cursos a distância do sistema UAB e ao fato de se buscar saber como um curso a distância consegue obter resultados melhores que o dos seus pares com uma qualidade superior, esta tese questiona:

Quais boas práticas na gestão asseguram a qualidade de um curso na modalidade a distância?

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta tese é investigar boas práticas na gestão que asseguram a qualidade de um curso na modalidade a distância.

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Identificar boas práticas na gestão em um curso a distância com qualidade reconhecida.
- b. Averiguar boas práticas de gestão na literatura científica.
- c. Verificar a percepção de especialistas sobre boas práticas na gestão de cursos a distância.
- d. Propor um *framework* baseado em boas práticas para a gestão da educação a distância.

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A delimitação deste estudo quanto ao objeto é o curso de graduação em Administração, na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina através da Universidade Aberta do Brasil. Esta pesquisa irá limitar-se a estudar o período compreendido entre 2006, quando a primeira turma deste curso se iniciou, até 2016. O tema central da pesquisa será a gestão do curso com foco nos processos, nas decisões e nas estratégias. Portanto, não serão tratados aspectos pedagógicos e tecnológicos do curso, exceto quando contextualizados nos problemas de gestão.

É oportuno esclarecer o conceito que será adotado para boas práticas. Para identificá-las, será adotada a técnica do *benchmarking*, conceituada como estratégia de gestão que visa identificar melhores práticas entre organizações de um mesmo setor ou entre áreas, a fim tê-las como ponto de referência e aprender com elas. Nesse caso, acredita-se que a qualidade pode ser melhorada a partir da observação e da comparação com organizações que são referenciais de excelência. Já o conceito de boa prática a ser adotado é o enunciado por De Pablos e González (2007), que a entende como:

[...] uma forma de realizar, organizar e sistematizar um processo de trabalho relacionado com gerar, desenvolver, difundir e executar uma atividade de *e-learning* que melhora a obtenção de resultados de qualidade, principalmente a partir da perspectiva da aprendizagem das pessoas.

Nesse sentido, Llarena et al. (2014) enfatizam que o propósito de identificar as boas práticas é para disponibilizá-las às instituições de ensino que planejam ofertar atividades, cursos ou programas a distância, de modo a proporcionar um conjunto de orientações que sirvam como base e permitam analisar a concepção, o desenvolvimento e a implementação de suas iniciativas em EaD.

Também é necessário elucidar o entendimento de *framework*. Entre as diferentes definições existentes, apoiou-se nas utilizadas por Zancanaro (2015) e Lenzi (2014) em seus trabalhos de doutoramento. Portanto, neste trabalho *framework* é entendido como “sistema de regras, ideias ou crenças que são usadas para planejar ou decidir algo” (CAMBRIDGE, 2008) que tem como propósito ser um suporte ou guia para o desenvolvimento de algo (TRIENEKENS et al., 2008). Embora

alguns autores utilizem termos traduzidos para o português, optou-se por adotar o termo em inglês por ter seu emprego bastante consagrado na literatura.

Assim, o *framework* proposto neste trabalho pretende ser um guia, um referencial sobre boas práticas na gestão de sistemas de educação a distância e poderá ser utilizado por gestores de diferentes instituições que visam a uma melhor qualidade dos seus cursos.

1.5 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO DA UFSC

Este trabalho está contextualizado na área de *Mídia do Conhecimento*, em sua linha de pesquisa *Mídia e Conhecimento na Educação*, que aborda os processos de ensino através da utilização de tecnologias. Adicionalmente, a tese possui interface com a área de *Gestão do Conhecimento*, uma vez que analisa um curso de graduação em Administração na modalidade a distância como uma organização intensiva em conhecimento – aquela em que o conhecimento é reconhecido como fator principal no desenvolvimento de seus produtos e serviços (ALVESSON, 2004). E, como tal, utiliza técnicas de gestão do conhecimento, como benchmarking e boas práticas para a condução da pesquisa.

Uma análise dos trabalhos do PPGEHC constantes no banco de teses e dissertações revela uma ampla gama de trabalhos de conclusão nas temáticas de Educação a Distância e análise de gestão do conhecimento em ambiente universitário. Destes, destacamos os trabalhos que têm o mesmo objeto de estudo e procedimentos metodológicos desta tese.

Em relação ao curso a distância de Administração da UFSC, já foram concluídos no EGC os seguintes trabalhos:

- a. a tese de Greicy Kelli Spanhol Lenzi, defendida em 2014, intitulada “**Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância**”, que tem como foco o compartilhamento de conhecimento em uma dimensão específica do curso, a gestão de tutoria;
- b. a tese de Andressa Sasaki Pacheco, de 2010, cujo título é “**Gestão de cursos a distância na esfera pública: uma construção teórica**”. Esse trabalho também trata da gestão, mas tem uma abordagem voltada para a evasão e a permanência na EaD;

- c. a tese de Mauricio Rissi, de 2013, denominado “**A confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem**”, com foco na interação dos agentes do curso dentro do AVA Moodle.

Constatou-se que essas pesquisas também abordaram o curso de administração da Universidade Federal de Santa Catarina e a gestão do mesmo, no entanto o fazem de perspectivas distintas. Este trabalho diferencia-se dos apresentados ao passo que apresenta uma perspectiva macro da gestão, contemplando todas as áreas do curso. Ademais, a realização deste trabalho deu-se quando o curso completava dez anos ativos, permitindo uma visão histórica da trajetória do mesmo. Entende-se, como contribuição específica desse trabalho com relação ao objeto de análise a descrição da trajetória histórica do curso, sua caracterização e análise das boas práticas de gestão do curso, além dos desafios e ameaças à continuidade do curso na visão dos gestores.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho tem aderência às pesquisas:

- a. de Ana Luisa Mulbert (2014), chamada “**A implementação de mídias em dispositivos móveis: um *framework* para a aplicação em larga escala e com sustentabilidade em educação a distância**”;
- b. de Airton Zancanaro (2015), intitulado “**Produção de recursos educacionais abertos com foco na disseminação do conhecimento: uma proposta de *framework***”;
- c. de Rafaela Lunardi Comarella (2015), chamada “**Gênese da gestão de objetos digitais de ensino-aprendizagem: construindo um modelo**.”

Estas três pesquisas propõem como resultado um framework e utilizam a validação com especialistas como um dos procedimentos metodológicos para a proposição do modelo. A presente pesquisa adotou o entendimento de framework utilizado por estes trabalhos que também estão inseridos na área de *Mídia e Conhecimento na Educação*. Dessa forma, entende-se que esta pesquisa está alinhada com a metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento de pesquisas no contexto da educação.

1.6 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A condução desta pesquisa está baseada na interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de Educação a Distância, Administração e Gestão do Conhecimento.

Com relação ao objetivo, a pesquisa é descritiva, pois “pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2010, p. 110). A realidade em questão refere-se à gestão do curso a distância de Administração da UFSC. No entanto, este estudo não se atém à coleta, à ordenação e à classificação dos dados (TRIVIÑOS, 2010), mas também propõe, a partir dos resultados obtidos no estudo de caso e dos referenciais da literatura, um *framework* de boas práticas de gestão de educação a distância validado por especialistas.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, partindo do princípio de que a realidade é subjetiva e múltipla conforme é percebida pelos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Considerando-se a abordagem da pesquisa e o objetivo ao qual se propõe, os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de caso e validação com especialistas. O quadro a seguir apresenta resumidamente a caracterização metodológica da pesquisa.

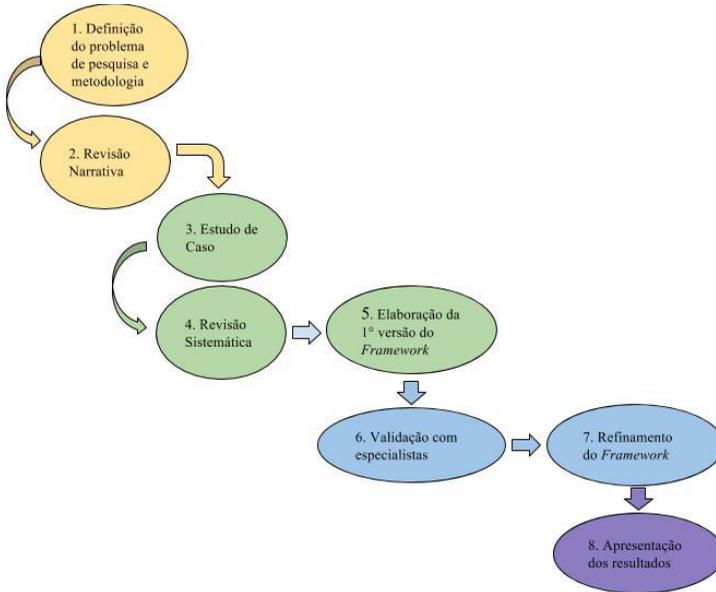
Quadro 2: Caracterização metodológica da pesquisa

Classificação	Característica
Objetivo da pesquisa	Descritivo
Abordagem do problema	Qualitativa
Procedimentos	Pesquisa bibliográfica
	Pesquisa documental
	Estudo de caso
	Validação com especialistas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com o intuito de dar ao leitor uma visão geral de como foi realizado o trabalho e qual o percurso até chegar aos resultados finais, apresenta-se, na figura seguinte, uma visão de todas as etapas da pesquisa na ordem que ocorreram. Cada etapa representa um conjunto de procedimentos e tem um produto como resultado. Na figura, as diferentes cores retratam o agrupamento entre as etapas de acordo com o momento em que foram realizadas.

Figura 1: Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são apresentados detalhadamente no capítulo 3 deste documento.

1.7 ESTRUTURA DESTA DOCUMENTO

Este trabalho está organizado da seguinte forma: este primeiro capítulo apresenta a introdução e contextualização da pesquisa, a sua justificativa e relevância, assim como a aderência ao PPEGC e os resultados esperados.

O segundo capítulo se ocupa em indicar as referências teóricas sobre os temas que embasam a pesquisa: administração e educação a distância, além de conceitos e características da gestão da educação a distância.

O terceiro capítulo trata da abordagem metodológica adotada, assim como os procedimentos metodológicos.

O quarto capítulo apresenta o estudo de caso no qual foram identificadas as boas práticas na gestão de um curso a distância.

No quinto capítulo, são apresentadas as boas práticas encontradas na literatura científica nos últimos cinco anos.

O sexto capítulo contém a proposta do *framework* e a contribuição dos especialistas.

No sétimo e último capítulo, são feitos o refinamento do *framework* e as considerações finais da tese.

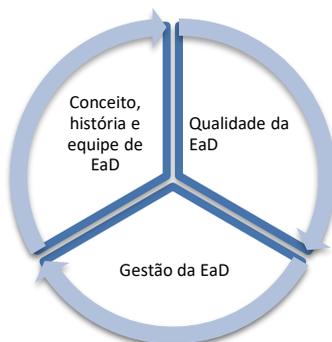
Ao final, são listados as referências bibliográficas consultadas durante a construção do texto, apêndices e anexos. Entre eles, estão o roteiro de entrevista, o termo de consentimento livre e esclarecido, as reportagens na mídia tradicional sobre o curso a distância de Administração da UFSC e a relação de publicações da autora feitas durante o doutoramento.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE GESTÃO DA EaD

Este capítulo apresenta uma visão geral sobre os temas “educação a distância”, “gestão da educação a distância” e “qualidade na modalidade de ensino a distância”. O objetivo desta seção é familiarizar o leitor com a temática e definir os conceitos que serão adotados para a análise. Também é a base teórica para a análise realizada no quarto capítulo.

Neste capítulo 2, o conteúdo está separado em três grandes blocos: o primeiro contempla o conceito, a história e os elementos envolvidos em um sistema de EaD no Brasil e no mundo; o segundo ocupa-se em explicar o que é qualidade na educação a distância, seus critérios e mecanismos para a garantia da qualidade; o terceiro dedica-se a esclarecer o que é a gestão da educação a distância e os seus desdobramentos. A figura a seguir ilustra a organização do capítulo.

Figura 2: Estrutura do referencial teórico



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância é uma modalidade educacional que naturalmente é complexa, pois envolve uma série de atores e recursos numa dinâmica distinta das demais modalidades. Neste trabalho, são apresentados os pontos que são mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, sem em momento algum ter a intenção de encerrar discussões ou esgotar temas.

Portanto, o que é abordado de forma narrativa são: as características da EaD, para que se possa ter claro o conceito adotado na

pesquisa; a evolução histórica da modalidade, para que se possa compreender o contexto e as raízes da EaD tanto no âmbito internacional como nacional e regional; e os atores que compõem uma equipe de EaD, para que se saiba as atribuições de cada envolvido e os aspectos mais relevantes quanto à gestão da EaD. A narrativa será iniciada pelas características e pelo conceito de EaD.

2.1.1 Conceitos e características de educação a distância

Há, entre profissionais e pesquisadores, uma larga discussão acerca do conceito de educação a distância. É possível perceber uma gama diversa de formas de relacionar processos de ensino e aprendizagem, tecnologias e o papel do professor em tempo e espaço distintos (BARROS, 2003). Isso se explica pelo fato de que a EaD vivenciada hoje não é a mesma de uma década atrás e, tampouco, será a dos próximos dez anos, por haver uma divergência de entendimentos em diferentes contextos geográficos e institucionais (GARCÍA ARETIO, 2001). As diferentes concepções de distância e de educação entre pesquisadores e profissionais também se devem as suas áreas de formação e atuação. Para contribuir com a complexidade da definição de educação a distância, ainda se tem o surgimento de novos termos correlatos, como *e-learning*, educação virtual, educação *on-line*, entre outros, que não possuem uma definição clara e muitas vezes são confundidos ou usados como sinônimos de educação a distância (GARCÍA ARETIO et al., 2009).

No entanto, nessa discussão, existe um consenso mínimo na academia, que entende a EaD como uma modalidade educacional na qual as atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas, predominantemente, sem que alunos e professores estejam simultaneamente no mesmo lugar e na mesma hora.

García Aretio et al. (2009) abordam como características da modalidade a distância os seguintes elementos:

- Separação professor-estudante: diferentemente do modelo tradicional de educação presencial, a EaD se caracteriza pela separação espacial e temporal entre discentes e docentes, impossibilitando o contato face a face. Ainda que essa separação não seja absoluta e em todas as circunstâncias - pois a separação espacial, por vezes, pode ser superada com o uso de meios de comunicação síncronos como videoconferências e *chats*, a separação

temporal pode ser superada com o uso de meios de comunicação assíncronos, como o fórum e o correio eletrônico, por exemplo. Já a separação física e temporal é anulada quando há a realização de sessões de tutoria presenciais. O desenho do processo de ensino e aprendizagem em um curso a distância não é, portanto, baseado na relação direta e face a face entre professores e estudantes, e sim no estudo predominantemente autônomo com base em materiais didáticos preparados para esse fim.

- Utilização de meios tecnológicos: a utilização de recursos tecnológicos não é uma característica exclusiva de cursos a distância. Cursos presenciais também fazem uso destes cada vez com maior frequência. O que diferencia o uso de recursos tecnológicos, tanto nos cursos a distância quanto nos cursos presenciais, é o fato de que, nos primeiros, é o uso integrado de recursos tecnológicos que viabiliza a modalidade.
- Comunicação massiva: possibilidade de recebimento de informações de maneira simultânea e diferida por todos os matriculados. Isso é possível graças aos meios de comunicação e às novas tecnologias de informação e comunicação. É uma possibilidade e uma potencial vantagem, mas não uma característica, pois a EaD pode ser dirigida a pequenos grupos e, até mesmo, a apenas um estudante.
- Organização de apoio-tutoria: enquanto na educação presencial quem ensina é basicamente o professor, na EaD quem ensina é a instituição. Os sistemas de tutoria, centrados na figura do tutor, têm como objetivo apoiar, motivar e avaliar os estudantes no seu processo individual de aprendizagem.
- Aprendizagem independente/colaborativa e flexível: na EaD o controle da vontade de aprender depende muito mais do aluno do que do professor. A partir do avanço e da proliferação de tecnologias, e da separação espacial entre professor e aluno, é possível

potencializar o trabalho independente do aluno e, por consequência, individualizar a sua aprendizagem, uma vez que o próprio aluno é quem toma decisões sobre o processo de aprendizagem, com relação a espaço, ritmo e forma. No entanto, para que haja aprendizagem independente e flexível, é necessário também que o aluno seja disciplinado.

- Comunicação bidirecional: o estudante não é um mero receptor de informações da instituição de ensino. Na comunicação bidirecional, existe um canal de comunicação no qual os estudantes e os professores e tutores podem dialogar. A tendência é que, brevemente, a comunicação seja predominantemente multidirecional, ou seja, não apenas entre estudante-professor/tutor/instituição, e sim entre estudantes e estudantes.
- Enfoque tecnológico: enquanto concepção procedimental planejada, sistêmica e globalizada dos elementos intervenientes, com o objetivo de otimizar a educação, e não apenas ao uso de recursos tecnológicos, toda a ação educativa eficaz acaba se convertendo em uma técnica apoiada pela ciência. Nessa característica, destaca-se a importância do planejamento.
- Procedimentos industriais: o nível de industrialização dos sistemas de EaD está relacionado diretamente ao número de estudantes e às tecnologias que utilizam. Porém, não cabe dúvidas de que é necessária uma organização mais inflexível e de relações mais estruturadas entre todos os agentes desse sistema.

As características apresentadas anteriormente fazem parte do que se espera que a EaD ofereça: uma educação aberta, flexível, não presencial e mediada tecnologicamente.

García Aretio et al. (2009) destacam que atualmente são as mídias eletrônicas que permitem a interação tanto síncrona como assíncrona e, através dessas, a construção do conhecimento. Mas os autores pontuam que as mídias são recursos, instrumentos que sozinhos não garantem nenhum aprendizado e que precisam estar enquadrados em

um desenho instrucional adequado para que sejam capazes de promover o aprendizado. Ressalta-se que a EaD remonta ao pretérito, com o uso dos correios, como será apresentado na próxima seção.

Com relação ao conceito de educação a distância, faz-se necessário trazer também a definição adotada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Superior na Resolução Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos

O conceito apresentado pela CNE contempla quatro elementos para a entrega de educação democrática e com qualidade a distância: a mediação do processo de ensino e aprendizagem através de tecnologias, a qualificação dos agentes envolvidos no processo (professores, tutores e gestores), sistema de acompanhamento e avaliação dos alunos e, políticas de acesso à educação. Na definição, evidencia-se também a existência de momentos presenciais dentro da modalidade a distância.

Para este trabalho, é adotada como conceito de educação a distância a definição dos autores Moore e Kearsley (2007), principalmente porque incluem na sua abordagem os aspectos organizacionais. Para eles, a modalidade a distância é entendida como uma aprendizagem planejada, que ocorre predominantemente de modo diferente do ensino presencial e, em virtude disso, demanda técnicas especiais de desenho do curso e de instrução, de métodos específicos de comunicação através de tecnologias e de disposições organizacionais e administrativas especiais.

Esse conceito é pertinente para o atual estágio da EaD. No entanto, há de se considerar que a modalidade vivenciou um crescimento vertiginoso nas últimas duas décadas. Quatro elementos podem ser considerados como motivadores desse crescimento: o primeiro diz respeito às possibilidades de TICs que estão disponíveis hoje; o segundo

cabe à complexidade atual da sociedade, na qual se exige um aprendizado permanente diante das mudanças econômicas, tecnológicas e científicas; o terceiro se refere à busca de novos mercados, motivado principalmente pela crise econômica mundial, que atinge também as organizações educacionais; e o quarto, por fim, relaciona-se ao surgimento de novos cenários como resultado das transformações causadas pelos três primeiros motivos, o que propicia o surgimento de propostas inovadoras de formação (GARCÍA ARETIO et al., 2009).

Para que se possa compreender melhor o atual estágio da EaD, é oportuno rever os seus aspectos históricos e as principais contribuições de cada estágio. Assim, a próxima seção irá apresentar, de forma breve, a história da educação a distância.

2.1.2 Aspectos históricos da educação a distância

A origem da EaD pode ser rastreada até o início do século XVIII, quando, em 1728, o professor Boston Caleb Phillips sugeriu que pessoas que não moravam na cidade poderiam fazer o curso que ele ministrava, pois enviaria por correio lições a cada semana (KOVANOVIĆ et al., 2015).

A trajetória dessa modalidade de ensino pode ser dividida em três gerações (ANDERSON; DRON, 2011; BATES, 2005; KEEGAN, 1983) ou em cinco gerações (ANDERSON, 2008; TAYLOR, 2001), de acordo com o aspecto que se analisa: as tecnologias adotadas ou as abordagens pedagógicas.

A **primeira geração** da modalidade, que é consenso entre os especialistas da área, foi o estudo por correspondência. Nessa fase, os alunos recebiam o material didático via correio e enviavam para os instrutores os trabalhos escritos para avaliação e posteriormente recebiam também via serviço postal o *feedback* das avaliações (HOLMBERG, 2005). Os autores Moore e Kearsley (2007) destacam que o que motivou os primeiros educadores por correspondência foi a “visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela”. Essa motivação pode ser observada ainda nos dias de hoje em alguns profissionais que atuam na modalidade. Naquele momento histórico-cultural, era negado, em grande parte, às mulheres o acesso às instituições educacionais formais. Assim, a EaD representou uma oportunidade para elas estudarem por meio dos materiais entregues em suas casas (NASSEH apud MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 27).

A **segunda geração** fez uso, além da mídia impressa, da radiodifusão, o que permitiu uma entrega mais rápida, mas proporcionava

níveis de interação limitados (KEEGAN,1993). Nos Estados Unidos, a utilização do rádio na EaD começou dentro das universidades com a intenção de oferecer cursos aos seus próprios alunos. A expectativa da introdução dessa tecnologia era alta, mas ficou aquém do esperado em virtude do pouco interesse dos professores e da falta de capacidade técnica daqueles que se interessaram (MOORE; KEARSLEY, 2007). Na Europa, a incorporação do rádio deu-se de forma constante, com métodos cada vez mais sofisticados e sem mudanças radicais na estrutura. As gravações de áudio eram inicialmente utilizadas para a instrução de cegos e para o ensino de idiomas, e outras tecnologias do rádio foram incorporadas pelo ensino por correspondência (MOORE; KEARSLEY, 2007; SIMONSON, 2006).

A **terceira geração** teve mudanças radicais, pois incorporou, além de novas tecnologias, a ideia de que o aluno pode autororientar-se com base no material didático recebido, mas também com a possibilidade de auxílio e interação se assim o estudantedesejar. Há dois projetos que são marcos desse período: o Projeto AIM (*Articulated Instructional Media Project*), da Universidade de Wisconsin, no qual se trabalhou aarticulação de diferentes tecnologias de comunicação com o intuito de atender os alunos não-universitários, sem perder a qualidade e com custos reduzidos; e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha (*Open University*), que teve um crescimento exponencial no número de alunos, aos quais deu acesso ao currículo universitário completo e ao mais moderno em tecnologia de comunicação. Na década de 1990, a *Open University* se internacionalizou e, ao final da mesma década, alcançou o patamar de 200 mil alunos graduados (KIPNIS, 2008; MOORE; KEARSLEY, 2007). Portanto, pode-se dizer que o advento das universidades abertas contribuiu para a consolidação da educação a distância.

O uso das teleconferências marcou a **quarta geração**. Estas se deram a partir do desenvolvimento de sistemas de comunicação de fibra ótica, que, por sua vez, permitiu a expansão de sistemas de áudio e vídeo ao vivo, bidirecionais e de alta qualidade no âmbito educativo. Nesse período, são registradas as primeiras interações em tempo real de alunos com alunos e de alunos com instrutores a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007). No entanto, Garrison (1985) afirma que a teleconferência, na prática, não foi amplamente utilizada devido aos altos custos e ao fato de que, quando era utilizada, em geral somente os instrutores a adotavam para transmitir vídeo aos alunos.

A **quinta geração** é marcada pelo advento da internet, através da qual aulas, interações e avaliações são feitas através da rede de computadores. A introdução do uso de computadores e da

internet ampliou as oportunidades de estudar a distância. Nesse momento da EaD, o potencial para interação e o trabalho de colaboração entre os estudantes é potencializado em virtude da conferência por computador bem como das redes informáticas que facilitaram a distribuição dos materiais do curso (MOORE; KEARSLEY, 2007; SIMONSON, 2006).

É oportuno ressaltar que nenhuma das tecnologias utilizadas foi banida com a chegada de uma nova. Ainda hoje o material impresso é utilizado por muitas instituições que adotam ambientes virtuais de aprendizagem e videoconferências para o andamento do curso. Ou seja, a existência de uma tecnologia não exclui o uso tampouco a relevância da anterior. Por fim, destaca-se que as mudanças pelas quais a EaD passou não alteraram o seu objetivo: levar conhecimento e formação a pessoas em cenários dispersos, como afirmam os autores clássicos Holmberg (1985), Keegan (1983), Peters (1993), Taylor (1995) e Moore e Kearsley (2007).

No Brasil, a entrada e a consolidação da educação a distância aconteceu posteriormente à difusão na Europa e nos Estados Unidos. A próxima seção irá apresentar como se deu esse processo no País.

2.1.3 Educação a distância no Brasil e a Universidade Aberta do Brasil

No Brasil, os primeiros indícios históricos que apontam a existência de cursos por correspondência datam de 1891. Esses primeiros cursos eram profissionalizantes e não exigiam escolarização prévia, eram provenientes de instituições privadas e utilizavam o material impresso como mídia, o qual era distribuído pelos correios. Esse modelo se consolidou na década de 1940 quando o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor foram criados. O rádio e a televisão foram sendo incorporados nas décadas seguintes e utilizados principalmente em programas de alfabetização – ligados à Igreja Católica e ao ensino supletivo (KIPNIS, 2008).

No ensino superior, as primeiras iniciativas de EaD surgiram na década de 1970 com a Universidade de Brasília (UnB), em cursos de curta duração ofertados a partir de um convênio firmado com a *Open University*, no qual se acordara que o material impresso seria traduzido e utilizado no Brasil. Embora com um grande potencial, o impacto dessa iniciativa foi aquém do esperado e houve pouca participação e engajamento da comunidade acadêmica (KIPNIS, 2008).

Outras duas iniciativas desse período que merecem destaque, dada a sua importância, foram o Programa Autoinstrução com Monitoria,

ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) de São Paulo, e o Programa de Autoaprendizagem, promovido pela Companhia de Petróleos Brasileiros (Petrobras) para os seus funcionários em 1975. Ambos os programas visavam ao ensino via educação a distância (GARCÍA ARETIO, 2002).

Nos anos 1990, os governos federais e estaduais começaram a se atentar para o tema “educação a distância”. Uma evidência disso é o fato de a modalidade ser tratada pela primeira vez na legislação em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96. Também foi nessa década que a implementação de TICs na educação provocou o aumento do interesse das universidades na modalidade (KIPNIS, 2008).

Como universidades pioneiras nesse processo, têm-se a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que, em 1995, utilizava o conceito de polo de apoio presencial no plano pedagógico do curso de Pedagogia, e a UFSC, que, em 1996, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, utilizava a videoconferência com os alunos que não residiam em Florianópolis.

No início dos anos 2000, o movimento de incorporação da EaD pelas universidades ganhou força e diversas iniciativas surgiram para capacitar e formar professores da rede básica de ensino. Um dos precursores é o Projeto Veredas, concebido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o qual estava destinado a atender professores do ensino fundamental que já estavam no exercício da profissão. Esse projeto destaca-se pela proposta de metodologia de ensino a distância que adotou e pelo êxito que teve na formação de 14 mil profissionais (MAGALHÃES, 2005).

Em 2006, surgiu a Universidade Aberta do Brasil (ALVES, 2009; KIPNIS, 2009), marcando um novo patamar para a educação a distância no País. A UAB foi criada através do Decreto n. 5.800, pelo MEC em parceria com empresas públicas, estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com recursos do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em um primeiro momento, a UAB ficou sob a tutela da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Quando a SEED foi extinta, a UAB foi alocada na Capes, na qual permanece até o momento. Dessa forma, é o MEC o gestor central desse sistema, pois é ele que regula, através de decretos e portarias, o funcionamento dessa universidade. É, portanto, função do MEC a definição de metas, regras, orçamento, valores e quantidade de bolsas a serem pagas, assim como a definição de vagas

que serão criadas pelas instituições de ensino (PINTO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014).

Em 2007, logo após a criação da UAB, foi instituído – também na iniciativa pública – a Rede e-Tec Brasil (inicialmente denominada de Escola Técnica Aberta do Brasil, ou Sistema e-Tec Brasil). Esse sistema tem como foco a oferta de educação profissional e tecnológica de nível técnico na modalidade a distância. Para funcionar, foi estabelecido um regime de colaboração entre União, estados, municípios e instituições públicas de ensino, as quais são as responsáveis por ministrar os cursos (SILVA et al., 2015).

Com foco no ensino superior e na pós-graduação, a UAB é considerada uma política pública (PINTO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014) para a expansão da oferta de educação na modalidade a distância. A UAB tem como objetivos os seguintes pontos:

- a. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
- b. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios.
- c. Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC.
- d. Contribuições para a investigação em educação superior a distância no País.
- e. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2008).

A criação da UAB remete ao Fórum das Estatais pela Educação em 2004, no qual se estabeleceu como eixo estratégico a expansão da educação superior pública através da articulação de instituições federais de ensino na forma de associação com empresas estatais. Com base nessa estratégia, a primeira ação concreta de oferta educacional foi a criação do curso de graduação em Administração direcionado para funcionários do Banco do Brasil (incentivador e financiador dessa ação), selecionados através de vestibular. Essa ação pioneira envolveu 25 instituições de ensino, sendo sete estaduais e 18 federais, em 18 estados brasileiros (KIPNIS, 2008).

No sistema UAB, as instituições de ensino superior ofertantes de cursos na modalidade a distância são responsáveis pelos aspectos pedagógicos e operacionais da implementação e execução dos cursos, inclusive pelos registros acadêmicos e pela emissão dos diplomas dos

alunos. Nessas instituições se concentram a maior parte dos envolvidos no sistema: tutores, professores, coordenadores e equipe técnica (PINTO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014). Aos estados e municípios, cabe a responsabilidade pela oferta e manutenção da estrutura física, os polos de apoio presencial, espaços que se constituem em unidades operacionais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, pedagógicas e administrativas do sistema UAB (CAPES, 2012). O polo visa contribuir para a expansão e a interiorização da educação superior no País ao oferecer estruturas físicas que sirvam como espaços de pesquisa e centros de recursos didáticos em cidades do interior do Brasil (MOTA, 2009).

É esperado, de acordo com Balzzan (2010), que os polos de apoio presencial do sistema UAB tenham uma infraestrutura que contemple: localização de fácil acesso, atendido pelo transporte coletivo; espaços físicos suficientes para as necessidades dos diferentes cursos que fazem uso daquele espaço; mobiliários e equipamentos de informática, telecomunicação, conexão à internet e outras tecnologias essenciais ao andamento dos cursos; acervo bibliográfico coerente com as disciplinas ofertadas; e recursos humanos para a gestão do polo e atendimento aos alunos.

Quanto aos recursos humanos, os coordenadores de polo são cargos de confiança do município e remunerados por este; os tutores presenciais são selecionados pelos cursos ao qual estão vinculados e remunerados através de bolsa da Capes. Além desses profissionais, é recomendado, pelo MEC, que haja uma equipe constituída por técnico de informática, bibliotecário e auxiliar de secretaria para atuarem no polo.

Sobre o funcionamento da UAB, o governo federal é responsável pelo desenvolvimento e pela execução das políticas públicas de estruturação, regulação, supervisão, fomento, manutenção, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino a distância. A gestão acadêmico-pedagógica e administrativa da EaD compete às instituições de ensino superior ofertantes dos cursos.

O desenvolvimento de um curso via UAB inicia-se na elaboração de uma proposta institucional de curso a distância, passa pela obtenção de credenciamento específico para a modalidade de ensino a distância e culmina nos desígnios acadêmicos, pedagógicos e administrativos do curso – seleção e registro discente, seleção ou produção de material didático, desenvolvimento de ferramentas de comunicação para oferta do curso, desenvolvimento de disciplinas, avaliação discente e demais atividades acadêmico-pedagógicas e administrativas (FERREIRA, 2011, p. 25).

Hoje, a UAB tem onze anos de funcionamento e, no momento, possui 104 instituições de ensino, 1.234 cursos (considerando os concluídos e em andamento) e 652 polos de apoio presencial. De acordo com Pinto Júnior e Nogueira (2014), o sistema indica que, nos próximos dez anos, tem reais perspectivas de expansão territorial, com a oferta de cursos na África portuguesa e no Mercosul, e de aplicação para os níveis de ensino técnico e pós-graduação *latu sensu*. O sistema UAB se mostra extremamente relevante na atualidade, já que, segundo dados do MEC, apenas 30% dos municípios brasileiros têm acesso ao ensino superior e os outros 70% não contam com oferta regular de ensino (MAIA, 2007). Todavia, ainda há desafios a serem enfrentados, como a articulação das estruturas acadêmicas, administrativas e curriculares e a preparação dos docentes para a consolidação do sistema.

2.1.4 Crítica ao sistema UAB

O artigo 43 da LDB dispõe sobre as finalidades do ensino superior no Brasil, que são:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A partir do exposto, é possível afirmar que a educação superior deve desempenhar a função de ensino, pesquisa e extensão. Santana (2007, p.77) argumenta que a qualidade da educação superior está na articulação dessas três funções:

É no ensino que se desenvolve a capacidade de pesquisar, e assim se consegue a autonomia para atuar no mundo; e é a extensão que catalisa a possibilidade de o ensino e a pesquisa se comprometerem socialmente com o desenvolvimento social e econômico.

Considerando-se a idéia de universidade que contempla as atividades de pesquisa e extensão, a UAB não se enquadra nesse conceito, uma vez que atualmente exerce apenas atividades de ensino. Nessa seara, Dias Sobrinho (2000, p. 47) questiona:

[...] para oferecer um ensino de excelência [...] pode a instituição prescindir totalmente da pesquisa? Neste caso, ensino e pesquisa (e também a extensão) poderiam ser atividades totalmente separadas uma das outras, algumas delas até mesmo dispensáveis?

Do ponto de vista da avaliação realizada pelo Inep, é possível que instituições de ensino superior ofereçam apenas o ensino, inclusive a UAB faz parte desse grupo, como já foi mencionado. No entanto, na linha de pensamento de Santana (2007), que defende que o papel da educação superior é oferecer de modo indissociável ensino, pesquisa e extensão, instituições que oferecem somente ensino seriam de menor qualidade das que realizam as três funções.

Ainda sobre o que a UAB é e pretende ser, destaca-se que, embora seja denominada “universidade”, ela é um programa e não uma

instituição. A UAB é uma rede de instituições públicas que oferece ensino a distância. Não possui reitor, sede ou professores próprios. Também não é aberta (como a *Open University* na Inglaterra e a UNED na Espanha), pois não é flexível na admissão dos estudantes.

Em verdade, a UAB é um sistema complexo que funciona em parceria entre instituições públicas de ensino superior, MEC e governos estaduais e municipais. Nos últimos dez anos, desde a criação da UAB, importantes passos foram dados, porém ainda há um longo caminho para a excelência universitária a distância.

Apresentado o sistema UAB, agora serão abordados os principais atores envolvidos em um sistema EaD e as suas respectivas atribuições.

2.1.5. Os papéis desempenhados na educação a distância

A EaD só é possível com o envolvimento e a participação de alguns atores específicos, que diferem entre si no que tange às formações e experiências e às funções e responsabilidades. Moreira (2009) defende que há alguns perfis profissionais da EaD que são comuns a todos os cursos, como professores, alunos e tutores, independentemente do escopo, das tecnologias utilizadas e da estrutura organizacional. A referida autora ainda enfatiza que, em cursos de menor escala, é normal que um colaborador desempenhe mais de um papel, mas, em projetos de maior escala e mais complexos, é necessário ter uma equipe robusta e com atribuições bem definidas.

A equipe que trabalha em um curso a distância pode ser subdividida de acordo com as atividades que são realizadas. Na literatura, existem algumas formas de classificá-las.

Moraes et al. (2007) propõem uma divisão em quatro grandes grupos: equipe pedagógica; equipe de suporte e infraestrutura; equipe de acompanhamento; e equipe de apoio, que também é subdividida em três grupos: produção de materiais, coordenação de ambiente virtual de ensino-aprendizagem e tutoria.

Moreira (2009), por sua vez, destaca as equipes por áreas profissionais, são elas: equipe gestora; equipe de autores e conteudistas; equipe pedagógica; equipe de design instrucional; equipe de arte; equipe de tutores e mediadores da aprendizagem; equipe de monitoria pedagógica; equipe de suporte técnico; equipe tecnológica; e estudantes.

Os referenciais de qualidade para educação superior a distância propostos pelo MEC, com versão atualizada em 2007, agrupam os agentes da equipe de EaD nas seguintes categorias: docentes; tutores; pessoal técnico-administrativo; e coordenação acadêmico-operacional. Embora

tais referenciais não tenham peso legal, são amplamente utilizados pelas instituições, pois subsidiam atos legais no que se refere à regulação, supervisão e avaliação da modalidade educacional a distância. De acordo com esses referenciais (MEC, 2007), uma instituição que ofereça cursos a distância deve ter, na sua equipe, profissionais que desempenhem funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos.

A resolução nº 1 da CNE/CES de 11 de março de 2016 que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância traz definições dos papéis de cada um desses agentes na educação a distância no Brasil.

Portanto, a partir de agora serão abordadas as atribuições dos principais atores que desempenham essas funções, são eles: docentes, tutores, técnicos e coordenadores.

O **corpo docente**, de acordo com o CNE (2011) são os profissionais que atuam como

autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes (...)

Belloni (2009) argumenta que uma das questões centrais e talvez mais polêmica na análise da EaD seja acerca do papel do professor. Este é chamado a desempenhar múltiplas funções, e muitos profissionais não se sentem capacitados para tal. Em instituições de ensino federais e estaduais, ainda se acrescenta às atribuições do docente o exercício de funções administrativas nos cursos, como coordenação. Esclarece-se que essas funções competem também aos professores no ensino presencial; a diferença baseia-se na escala – que aumenta consideravelmente na EaD – e no uso de tecnologias para mediação do ensino.

A figura do **tutor**, assim como a do docente, já existia nas universidades inglesas desde o século XV no ensino presencial. O sucesso desse modelo influenciou o primeiro modelo de tutoria utilizado na modalidade a distância pela *Open University* em 1969, o qual acabou servindo de base para outras universidades abertas, como a UNED, da Espanha (1972); a *Anadolu University*, da Turquia (1978); a *University of South Africa* (1973); e a *Indira Gandhi National Open University* (1985) (PRETI, 2003).

A CNE (2011) entende por tutor “todo profissional de nível superior, (...) que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a

estudantes, na modalidade de EaD.” No Brasil, o MEC (2007) afirma que é imprescindível para a qualidade de um curso a distância a existência de um sistema de tutoria presencial e a distância. Essa diretriz foi estabelecida em virtude do momento pelo qual a educação brasileira passava: de transição do ensino totalmente presencial para o ensino a distância e suas variações.

Segundo o MEC (2009, p. 3-4), as atribuições dos tutores que participam do sistema UAB são:

- a) Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- b) Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- c) Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- d) Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- e) Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- f) Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- g) Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- h) Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- i) Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- j) Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

A diferença básica entre os tutores presenciais e a distância é que os primeiros são aqueles que fazem os atendimentos aos alunos no polo de apoio presencial, participando das atividades presenciais obrigatórias como avaliações, aulas práticas, seminários, entre outras; já os segundos atuam na instituição de ensino mediando o processo com os alunos e frequentemente participam dos processos avaliativos com os professores. No entanto, alterações nas funções de cada tipo de tutor podem ocorrer de acordo com o projeto pedagógico de cada curso e as características da instituição.

Também há uma discussão constante sobre a função de tutor no Brasil. Analisa-se se o tutor pode ser considerado professor ou não, tendo em vista as atividades que desempenha e as responsabilidades que possui (MATTAR, 2012). Acrescentam-se à discussão, no contexto da UAB, a baixa remuneração que estes profissionais recebem (no período de realização deste trabalho, o valor pago era R\$ 765,00 mensais na forma de bolsa, o que implica a não-existência de direitos trabalhistas) e as exigências feitas para a admissão.

Os **técnicos** são responsáveis por oferecer o apoio necessário para a implementação e o andamento do curso tanto na instituição de ensino quanto no polo de apoio presencial. Essa categoria envolve duas dimensões, a tecnológica e a administrativa. Na dimensão tecnológica, tem-se como responsabilidade a gestão das tecnologias envolvidas nos processos educacionais, por exemplo, a gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da base de dados, da montagem das turmas (MOREIRA, 2009) e também o suporte técnico de laboratórios e bibliotecas, bem como a manutenção dos equipamentos. Na dimensão administrativa, os profissionais devem atuar nas funções de secretaria acadêmica (registro e acompanhamento de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, entre outras), além do apoio ao corpo docente, tutores e alunos no que compete ao atendimento de usuários de laboratório e biblioteca (MEC, 2007).

Os coordenadores podem atuarem diferentes níveis e espaços. Comumente tem-se o supervisor de tutoria, o coordenador de polo e os coordenadores de curso como gestores do curso.

O **supervisor de tutoria** é um nível operacional de gestão. Segundo Nunes et al. (2010), tem como responsabilidade a ligação e o repasse de informações entre coordenação e demais agentes do curso no contato com os polos de ensino, a elaboração de relatórios, o planejamento do calendário acadêmico, o controle de desempenho dos estudantes e tutores a distância, a comunicação entre os agentes e o auxílio no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Os **coordenadores de polo** atuam para garantir o bom funcionamento do polo. Devem atentar-se para os calendários dos diferentes cursos sediados no polo, especialmente no que tange às atividades presenciais, e zelar para que a estrutura do polo esteja em condições de uso, além de supervisionar o trabalho da secretaria do polo (MEC, 2007). No sistema UAB, o coordenador de polo é indicado pelo prefeito, ou seja, é um cargo de confiança e, em muitos casos, o ocupante desse cargo é um professor da rede municipal ou estadual. A função de

coordenador de polo existe também na iniciativa privada com responsabilidades similares.

Os **coordenadores de curso** têm como responsabilidades a definição, a organização e o acompanhamento das atividades do curso. Moore e Kearsley (2007) afirmam que são os administradores responsáveis por assegurar a disponibilidade de recursos tecnológicos, humanos e financeiros e, como gestores dos processos de EaD, têm responsabilidade pela administração do sistema desenvolvido e pelo suporte a todo o trabalho.

Diante do exposto, pode-se afirmar que cursos que disponham de profissionais preparados para atuar na EaD somados a uma gestão competente apresentam melhores condições para oferecer uma formação de qualidade (MORAES et al., 2007; NUNES et al., 2010).

2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Ainda que as aceções sejam precisas, o conceito de qualidade é subjetivo e depende da percepção de cada indivíduo. A ideia de que um produto ou serviço é de qualidade também é influenciada por fatores como contexto, critérios profissionais de quem produz e de quem avalia e objetivos que se pretende alcançar com o produto/serviço.

Na educação, o interesse e preocupação com a qualidade emergiu na década de 1960 nos países industrializados como uma forma de os governos avaliarem os investimentos feitos nessa área, bem como por uma maior exigência da sociedade. Nos anos de 1990, De Miguel (1994) afirmou que a qualidade havia se convertido em uma exigência social, ilustrando a preocupação e a cobrança crescentes dos cidadãos com relação a esse atributo. No entanto, o conceito vem evoluindo: nas décadas de 1960 e 1970, com a democratização do ensino, a preocupação com a qualidade era centrada em aspectos puramente quantitativos: qualidade supunha mais alunos, mais professores, mais recursos e meios; atualmente, as inquietudes estão centradas em conceitos como critérios, *standards* de qualidade, indicadores, avaliações, *rankings* e creditações. Isso se dá em virtude da tendência mundial de avaliação de sistemas educativos e como consequência da comparação de resultados entre territórios, estados e setores (GARCÍA ARETIO; CORBELLA; FIGAREDO, 2007).

Na educação a distância, durante muitos anos o rendimento acadêmico (evasão, conclusão e desistência) foi praticamente o único elemento considerado para medir a qualidade. Porém, uma série de diretrizes e requisitos foram definidos por associações de profissionais,

fundações e instituições de ensino para a avaliação da qualidade em cursos e programas a distância (LOCKEE et al., 2011), sobretudo a partir dos anos 2000. Tal fato aconteceu devido à tendência internacional de avaliar sistemas educativos e à centralidade do tema - garantia da qualidade na educação superior - no debate sobre expansão e acesso a esse nível educacional (MOROSINI, 2008).

Latchem (2015, p. 346) considera como qualidade em educação a distância os cursos caracterizados por:

[...] excelência (educação superior, excepcional e distinta), consistência (qualidade para todos os aprendizes em todas as situações), adequação ao propósito (indo ao encontro das necessidades e expectativas dos atores), valor para o dinheiro (alcançando os mesmos resultados educacionais a um custo mais baixo, ou um melhor resultado educacional ao mesmo custo) e transformação (melhoria e inovação significativas, sistemáticas e sustentáveis).

García Aretio (2014) propõe, a partir da sua experiência e da revisão de literatura, cinco elementos como requisitos mínimos e indispensáveis para a qualidade de cursos a distância, a saber:

- a. conteúdo de qualidade;
- b. docência e tutoria integrais;
- c. comunicação multidirecional com enfoque colaborativo;
- d. estrutura organizacional e de gestão;
- e. plataforma virtual ou suporte digital adequado.

O autor pondera que os quatro primeiros requisitos são exigências que perduram desde os primeiros sistemas de educação a distância; já o último emergiu com a popularização da internet.

Conteúdo de qualidade

Os conteúdos podem ter diferentes suportes, variando de formatos mais convencionais, como os livros impressos e as videoaulas, até os mais inovadores, como microvídeos, *podcasts* e infográficos. O que caracteriza um conteúdo como de qualidade não é o formato em que ele é apresentado, e sim do que ele é composto. García Aretio (2001-2002-2014) elenca diferentes características que o material didático deve apresentar nas dimensões científica, pedagógica, econômica e estrutural.

Na dimensão científica, o conteúdo deve ser preciso e atual, apresentando o que há de mais recente acerca do conhecimento tratado. Para isso, é necessário que os conteúdos sejam constantemente revisados e atualizados; sejam válidos e confiáveis, trazendo conhecimento relevante para o estudante e apresentando consistência, lógica e contrastabilidade; e sejam representativos: mesmo que em uma disciplina não seja possível abordar todo o conhecimento existente sobre determinado tema, é imprescindível que se faça a seleção do que é essencial e basilar.

Na dimensão pedagógica, os conteúdos devem ser planejados, pensados, e jamais serem fruto do improviso. Também devem ser adequados ao contexto do curso, considerando o nível do curso (formação, especialização, atualização), as características previsíveis dos alunos e a carga horária. Precisam ser integrais e integrados, apresentando o conteúdo completo para que o estudante logre atingir o objetivo proposto pelo curso de forma integrada, nas quais diferentes formatos multimídia se complementem. Ainda devem ser abertos e flexíveis, para que possam incentivar a criticidade dos estudantes e a capacidade de reflexão a partir da análise e da solução de problemas (GARCÍA ARETIO, 2014).

O referido autor enfatiza ainda a necessidade de os conteúdos serem coerentes com o objetivo do material e as atividades avaliativas e serem eficazes, ou seja, que realmente sejam facilitadores da aprendizagem dos estudantes através do estudo independente. Os conteúdos também devem ser: transferíveis e aplicáveis, permitindo a aplicabilidade do conhecimento adquirido através de atividades e exercícios; interativos, estimulando trocas, pesquisas e interações (sem ser meramente expositivos); significativos no conteúdo e na apresentação, de maneira que os conhecimentos sejam apresentados em uma ordem crescente. Por fim, os conteúdos devem permitir uma autoavaliação.

Do ponto de vista econômico, é importante que os conteúdos sejam eficientes e padronizados (em formatos compatíveis com sistemas operacionais populares, para que os alunos possam ter acesso sem problemas, ou mesmo compilados em materiais físicos para os casos de alunos sem acesso à internet) para serem economicamente viáveis (GARCÍA ARETIO, 2014).

Docência e tutoria integrais

Os docentes são essenciais quando se trata de qualidade em educação a distância. Em virtude das características da modalidade, o

planejamento das atividades docentes se faz imperativo, assim como estratégias de ensino-aprendizagem que levem em consideração a separação geográfica e espacial entre professores e estudantes e a qualidade das interações que se estabelece ao longo do curso entre os participantes.

Da mesma forma, a tutoria se mostra basilar para a qualidade de um programa a distância. A assessoria do tutor deve estar disponível para o estudante durante todo o tempo, de forma assíncrona, e é esperado que a resposta para o estudante não tarde mais do que 24 horas. Nesse ponto, destaca-se que a atividade do tutor ultrapassa a perspectiva acadêmica, cabendo a ele também ser um apoiador e orientador em questões de cunho pessoal (GARCÍA ARETIO; CORBELLA; FIGAREDO, 2007).

Comunicação multidirecional

A comunicação multidirecional refere-se ao processo de interação na educação a distância. A interação tem sido considerada e enfatizada por professores e pesquisadores como um componente fundamental no processo de aprendizagem em todos os níveis educacionais, uma vez que é através dela que o aluno transforma a informação em conhecimento, com aproveitamento pessoal e de valor (ANDERSON, 2003). Em sistemas a distância, García Aretio, Corbella e Figaredo (2007) afirmam que as tecnologias colaborativas permitiram possibilidades de ensino e aprendizagem antes inimagináveis, definitivamente superando as barreiras de tempo e espaço na educação a distância.

Estrutura organizacional e de gestão

A dinâmica da estrutura organizacional e de gestão de cursos a distância é diferente daquela dos cursos presenciais. Na EaD, a estrutura deve ter foco no estudante e no seu rendimento e aprendizado ao mesmo tempo em que busca atender aos objetivos institucionais.

Na gestão de cursos a distância, os elementos que impactam diretamente na qualidade são: organização e acompanhamento das competências e tarefas docentes; gestão da plataforma ou ambiente virtual; gestão de atividades administrativas e de avaliação (GARCÍA ARETIO; CORBELLA; FIGAREDO, 2007).

Plataforma virtual ou suporte digital adequado

O AVA ou a plataforma adotada pelo curso deve suportar os conteúdos em seus diferentes formatos, oferecer possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona e facilitar o processo de avaliação e de gestão dos estudantes. É importante esclarecer que o AVA deve ser de qualidade e apresentar características como acessibilidade e facilidade de uso (GARCÍA ARETIO; CORBELLA; FIGAREDO, 2007, p. 278), porém não são apenas os aspectos tecnológicos que devem ser considerados, pois, sem um bom desenho do curso e o uso adequado das ferramentas, a qualidade tecnológica pouco contribui para a qualidade global.

Para garantir e atestar a qualidade dos cursos e programas, os países adotam diferentes sistemas. Em geral, os sistemas de garantia da qualidade visam assegurar aos estudantes que instituições e programas estejam em sintonia com os padrões acadêmicos e profissionais estabelecidos, ao mesmo tempo em que permitem que educadores, sindicatos e demais envolvidos cheguem a um acordo com relação a esses padrões.

2.2.1 Garantia da qualidade na EaD

A garantia da qualidade na EaD é algo que vai muito além da verificação de itens que avaliam padrões predeterminados em direção a uma cultura de melhoria contínua. Latchem (2015) afirma que muitos países possuem agências de certificação e garantia da qualidade (QA, da sigla em inglês: “*quality assurance*”), e os sistemas de controle e análise da qualidade variam de acordo com os tipos de mantenedor (privado, público ou estrangeiro), as modalidades (presencial, a distância ou híbrido) e os níveis de oferta (graduação, pós-graduação, formação continuada).

Não existe um modelo universal que sirva para todos os tipos de curso, mas há aspectos que são comuns a praticamente todos os sistemas, são eles: resultado dos alunos; currículos, cursos e materiais didáticos; ensino e aprendizagem; apoio aos corpos docente e discente; sistema de avaliação e QA interna; gestão; equipe de funcionários; recursos; retorno dos investimentos; e benefícios à economia e à sociedade (LATCHEM, 2015, p. 322).

Gallahger (2010) pondera que as agências de acreditação e/ou certificação tendem a aderir a indicadores com dados que são facilmente mensuráveis e comparáveis (como quantidade de professores, livros na biblioteca, taxas de evasão) em detrimento de dados sobre produção, resultados e impactos. Além disso, debate-se se os critérios utilizados para

avaliar a educação a distância devem ser similares ou adaptados dos critérios utilizados no ensino presencial (WOODHOUSE, 2006) ou se devem ser originais, visto que são modalidades de ensino distintas.

Nesse sentido, Latchem (2015) disserta que as universidades abertas, em sua maioria, partem do princípio de que nunca é tarde para aprender e adotam o modelo *quality-in*, no qual são aceitos estudantes com pouca ou nenhuma qualificação formal. Esses alunos muitas vezes encontram-se em áreas rurais, remotas ou marginalizadas, onde a educação tradicional não é uma realidade. Para esses alunos, concluir um curso exige uma demanda enorme de equipe e de recursos. O referido autor enfatiza que os cursos devem ser planejados para ajudar esses alunos a se libertarem dessas desvantagens e, portanto, a forma de avaliar a qualidade nesses cursos deve levar isso em consideração e ter indicadores de *performance* especiais.

Lockee et al. (2011) realizaram uma análise qualitativa dos requisitos presentes em 17 organizações, entre acreditadoras, fundações e institutos de pesquisa dos Estados Unidos (11), Canadá (1), Austrália (1) e Europa (5). Os autores fizeram uma comparação entre os requisitos de cada instituição e concluíram que eles se assemelham em muitos aspectos. Por exemplo: todos apresentam uma perspectiva comparativa entre a modalidade presencial e a distância, ou seja, os indicadores foram definidos com base em princípios da educação presencial e talvez por isso limitem as possibilidades de aprendizagem na EaD, que opera de maneira distinta da educação face a face. Outro ponto de destaque no estudo é o fato de todas as proposições enfatizarem a necessidade de se ter meios de interação sem, no entanto, deixar claro o motivo e a importância disso, da mesma forma que recomendam a formação constante de professores sem deixar claro o porquê.

Em 2000, um estudo realizado pelo *Institute for Higher Education Policy* e patrocinado por *National Education Association* e *Blackboard Inc.* (respectivamente, a maior associação americana de docentes do ensino superior e uma empresa líder em educação *on-line*) identificou princípios que asseguram a excelência no ensino *on-line*. A partir de uma revisão na literatura e estudos de caso em três instituições norte-americanas, foram identificados 24 princípios classificados em sete categorias. O quadro a seguir ilustra tais princípios.

Quadro 3: Princípios de qualidade do modelo *Quality on the line*

Categoria	Princípio
Apoio institucional	Cria e mantém uma infraestrutura educativa centralizada.

	<p>Fornecer um plano de tecnologia que contemple medidas de segurança eletrônica.</p>
Desenvolvimento do curso	<p>Os cursos são projetados para exigir que os alunos se empenhem na análise, síntese e avaliação como parte dos seus requisitos de aprovação no curso.</p> <p>A tecnologia adotada é baseada nos objetivos de aprendizagem e há diretrizes para o design dos cursos.</p> <p>O material didático é periodicamente revisado.</p>
Ensino-aprendizagem	<p>É caracterizado pela interação entre os agentes do curso e facilitado de diversas maneiras.</p> <p>O <i>feedback</i> é dado aos alunos de forma construtiva e em tempo hábil.</p> <p>Os alunos são instruídos sobre os métodos adequados e mais eficientes de pesquisa e avaliação de dados/informações.</p>
Estrutura do curso	<p>Fornecer ao estudante, antes de começar o curso, informações suficientes para que este descubra se tem a motivação e os recursos necessários para realizá-lo.</p> <p>Proporcionar informações complementares sobre o curso (objetivos, conceitos, resultados esperados).</p> <p>Facilitar o acesso aos centros de documentação <i>on-line</i> (bibliotecas, bases de dados etc.).</p> <p>Informar de modo transparente as expectativas com relação aos prazos de entrega e aos critérios de correção das atividades.</p>
Suporte aos estudantes	<p>Facilitar informações suficientes sobre o programa: requerimento para admissão, preços, livros, acessórios, requerimentos técnicos e serviços de suporte.</p> <p>Os alunos recebem informação e formação sobre como obter material através de bases de dados, redes de bibliotecas, arquivos do governo, serviços de notícia e outras fontes.</p> <p style="text-align: right;"><i>Continua</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Conclusão</i></p>
	<p>Proporcionar acesso fácil ao suporte técnico durante todo o curso. Antes do curso, facilita</p>

	instruções precisas (tutoriais, capacitações) de como usar tais recursos.
	Responde rapidamente aos questionamentos e às solicitações dos estudantes.
Suporte aos professores	Proporciona assistência técnica aos professores e motiva-os a usar.
	Facilita a transição do presencial para o virtual.
	Mantém o apoio e a assistência durante todo o curso.
	Informa os professores sobre solução de problemas como o plágio.
Avaliação	Possui um processo de avaliação pedagogicamente eficaz.
	Avalia a eficácia do programa com relação a: inscrições, custos, aplicações inovadoras e adequadas à tecnologia.
	Revisa periodicamente os resultados de aprendizagem previstos, com o objetivo de garantir clareza, utilidade e adequação.

Fonte: Adaptado de Merisotis e Phipps (2000).

Nesse modelo, destaca-se o fato de ser direcionado para cursos totalmente a distância, ou seja, não prevê nenhum momento presencial em polos de apoio ou centros associados. Além disso, é importante ressaltar que o modelo é voltado para o contexto norte-americano, no qual a educação a distância não enfrenta tantos problemas de aceitação e de qualidade como no Brasil; isso pode ser percebido claramente nos requisitos apresentados na categoria Apoio Institucional.

Na América Latina e nos países do Caribe, e isso evidentemente inclui o Brasil, há uma carência de modelos de avaliação da qualidade e ainda não existe legislação específica para reconhecimento e validação de cursos a distância. O *Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia* (CALED) realizou um levantamento sobre a legislação para avaliação e acreditação de programas de graduação a distância na América Latina, no Caribe e no México. Nenhum dos países possui uma legislação específica para a avaliação de programas a distância (CALED, 2016), com exceção do Brasil (este assunto será apresentado na sequência deste capítulo).

O CALED é um instituto de qualidade na educação superior a distância da América Latina e do Caribe que está vinculado à Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), no Equador. A sua principal missão é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino

superior a distância em todas as instituições da região que ofereçam esse tipo de curso. O instituto tem sua origem em um projeto financiado pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), executado pela UTPL em parceria com a Associação Ibero-Americana de Educação a Distância (AIESAD) e o *Consortio Red de Educación a Distancia* (CREAD).

Considerando-se as deficiências em modelos de avaliação aderentes à realidade latino-americana e caribenha, o CALED desenvolveu um modelo que pode ser disponibilizado para qualquer pessoa ou instituição interessada. O modelo agrupa os critérios de qualidade em processos facilitadores e em resultados, como mostra a figura a seguir.

Figura 3: Modelo de qualidade do CALED



Fonte: CALED (2006).

Os processos facilitadores indicam como deve ser o enfoque das diversas atividades relacionadas com a gestão que contribuem para a excelência dos cursos. Esses critérios são:

- a. liderança e estilo de gestão;
- b. política e estratégia;
- c. desenvolvimento de pessoas;
- d. recursos e parcerias;
- e. destinatário (estudantes) e processos educacionais.

Os resultados expressam o que se está alcançando mediante a implantação dos critérios facilitadores. Estão divididos em: resultados para os destinatários (estudantes); resultado para o desenvolvimento das pessoas; resultado para a sociedade; e resultados globais. Nesse modelo,

percebe-se uma preocupação maior com os *inputs* do curso, ou seja, com os resultados e os impactos nos envolvidos e na sociedade.

Como citado anteriormente, na América Latina, o Brasil é o único país que possui uma legislação voltada para a modalidade a distância. Para entender como funciona o sistema de avaliação de cursos a distância no País, é necessário conhecer o sistema de avaliação geral. Assim, a próxima seção se dedica a isso.

2.2.2 Sistema de avaliação de qualidade na educação superior brasileira a distância

No Brasil, os procedimentos para a avaliação de cursos de nível superior são planejados e executados pelo MEC. Para isso, foi instituído pela Lei n. 10.861/04, de 14 de abril de 2004, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema avalia todos os aspectos referentes aos eixos ensino, pesquisa e extensão, além da responsabilidade social e do desempenho dos alunos (INEP, 2016). Para a avaliação, são considerados três componentes distintos: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho do estudante.

O SINAES tem como propósitos: traçar um cenário da qualidade das instituições de educação superior e de seus respectivos cursos “identificando mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação” (BRASIL, 2004); melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta; e promover a responsabilidade social das instituições de ensino superior, respeitando a identidade institucional e a autonomia (BRASIL, 2004).

A avaliação institucional é feita em dois momentos: autoavaliação, conduzida por uma comissão interna da instituição; e avaliação externa, realizada por profissionais pertencentes à comunidade acadêmica e científica externos à instituição em análise. Essa avaliação considera dez dimensões: missão e plano de desenvolvimento institucional; política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal (carreira do corpo docente e técnico-administrativo); organização da gestão; infraestrutura física; planejamento de avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004).

A avaliação do curso é realizada periodicamente pelo Inep. Os cursos de educação superior (tanto presenciais quanto a distância) passam

por três tipos de avaliação: autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. A primeira avaliação é feita quando o curso pede autorização para iniciar as suas atividades ao MEC, *in loco*, por dois avaliadores cadastrados no Banco de Avaliadores. A segunda é feita quando a primeira turma entra na segunda metade do curso, para verificar se o projeto apresentado na primeira etapa foi cumprido. A terceira é feita a cada três anos, com visita *in loco* dos avaliadores aos cursos que tiveram notas 1 ou 2 nas avaliações anteriores (INEP, 2016).

O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) é a avaliação que busca medir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Para isso, os estudantes são inscritos pela sua respectiva instituição de ensino e devem realizar uma prova ao final do primeiro ano (ingressantes) e ao final do último ano (concluintes). O ENADE é um componente curricular obrigatório, eo aluno é dispensado apenas em casos autorizados pelo MEC. Com os resultados desse exame, é possível acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do estudante com relação ao conteúdo programático e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão, além do nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira (INEP, 2016).

Os resultados dessas três avaliações do Inep indicam qualidade dos cursos e das instituições do País e são utilizados para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior e como fonte de consulta para a sociedade (INEP, 2016). Em cursos a distância, há alguns processos específicos de avaliação institucional, como o credenciamento para a oferta de cursos a distância (a instituição precisa já ser credenciada para cursos presenciais) e o estabelecimento dos polos de apoio presencial.

Em maio de 2012, o Inep disponibilizou um novo instrumento para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para o nível superior, articulando as duas modalidades de ensino dentro do processo de avaliação. O documento possui três dimensões e 63 indicadores de qualidade. Há indicadores específicos para a educação a distância nas três dimensões que são analisados em todos os cursos (organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; infraestrutura). No quadro a seguir, é possível observar os indicadores específicos para EaD.

Quadro 4: Indicadores para avaliação de cursos a distância

Dimensão	Indicador
Organização didático-pedagógica	Atividades de tutoria.

	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
	Material didático institucional.
Corpo docente e tutorial	Experiência do coordenador do curso em cursos a distância.
	Carga horária de coordenação de curso.
	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes.
	Titulação e formação do corpo de tutores do curso.
	Experiência do corpo de tutores em educação a distância.
	Relação de docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante.
Infraestrutura	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).

Fonte: Adaptado de Inep (2012).

No quadro, é possível observar quais aspectos são considerados imprescindíveis para o instrumento avaliativo. Em destaque, pode-se afirmar que a tutoria e seus respectivos tutores são altamente relevantes, tendo diferentes indicadores para avaliar aspectos como experiência e titulação. Outro ponto considerado é a relação de alunos por tutor e de docente por estudante. Entende-se a importância desse indicador por saber que, quanto maior a relação, mais difícil será para o tutor prestar um atendimento personalizado e de qualidade. O material didático e o seu sistema de distribuição também são avaliados; espera-se que o material didático não seja uma reprodução do utilizado no presencial. Outros aspectos avaliados são a experiência do coordenador em EaD e a sua disponibilidade para ocupar o cargo.

Além do sistema de avaliação, o MEC elaborou um documento intitulado “Referenciais de qualidade para educação a distância” em 2003, com atualização em 2007, em que evidencia o seu entendimento sobre qualidade na educação a distância. Como já foi citado, esse documento não possui força de lei, mas é considerado um “um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade” (BRASIL, 2007, p. 2) e que as orientações contidas nele

“devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD” (BRASIL, 2007, p. 2).

Assim, o objetivo do documento é apresentar um conjunto de definições e conceitos que visam garantir a qualidade nos processos de educação a distância e reprimir a precarização da modalidade e a oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas de qualidade (BRASIL, 2007, p. 2).

Silva (2012, p. 53), em sua tese, faz um apanhado dos tópicos e subtópicos que são abordados no referido documento. Eles estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5: Referenciais de qualidade para a educação a distância do MEC

Tópico	Subtópicos
Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	O projeto político-pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar.
Sistemas de comunicação	O princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e deve ser garantido no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.
Material didático	A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos eradiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da aprendizagem. • Avaliação institucional.
Equipe multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes. • Tutores (presencial e a distância). • Pessoal técnico-administrativo (coordenador do polo).

<i>Conclusão</i>	
Infraestrutura de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação acadêmico-operacional da IES. • Polo de apoio presencial (biblioteca, laboratório de informática, secretaria, sala de tutoria e laboratório de ensino).
Gestão acadêmico-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão da tutoria. • Sistema logístico. • Sistema de avaliação. • Sistema de informação. • Cadastro de equipamentos. • Sistema de atos acadêmicos. • Registros de resultados. • Sistema docente.
Sustentabilidade financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento. • Custeio.

Fonte: Silva (2012, p. 53).

Esses referenciais de qualidade do MEC buscam contemplar aspectos pedagógicos, de recursos humanos, de gestão e de infraestrutura em um sistema de educação a distância. Percebe-se o esforço para que seja uma abordagem sistêmica, integrando todos os aspectos e estabelecendo diretrizes para garantir qualidade e condições de desenvolvimento de cursos na modalidade a distância.

O modelo CALED, os requisitos do *Institute for Higher Education Policy*, os requisitos de García Aretio, Corbella e Figaredo (2007), os referenciais de qualidade do MEC, bem como outros sistemas de qualidade (por exemplo, *Quality Matters Program* e *Quality Manual for e-learning in higher education*), apresentam padrões de qualidade mínimos para a acreditação. Na opinião de Chalmers e Johnson (2012), para cursos a distância terem qualidade isso não basta; é necessário que haja autoavaliações, avaliações entre pares e avaliações institucionais críticas e rigorosas. Sobretudo, estas devem ser uma ação voluntária e preocupada em desenvolver uma cultura de qualidade.

Ao se analisar os modelos apresentados nesta seção, é possível observar que em todos eles a gestão é um dos aspectos avaliados e considerados como ponto-chave para a qualidade de cursos a distância. Considerando-se isso e a relevância do tema, já abordada no item 1.2.2 -

Justificativa científica, o próximo tópico irá conceituar e tratar dos principais aspectos da gestão da EaD.

2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A gestão é um exercício comum a todas as organizações, inclusive as de ensino. Até a década de 1990, utilizava-se a expressão “administração educativa” para referir-se à gestão de sistemas educacionais. Com a revolução tecnológica e as transformações políticas, sociais e econômicas, passou a utilizar-se a expressão “gestão educacional”, que compreende a organização, a direção, a coordenação, a elaboração de orçamentos, a supervisão, a avaliação e o controle de recursos para garantir uma educação de qualidade (GIL RIVERA, 2008).

Da gestão educacional, pode-se fazer um recorte para a gestão universitária ao se considerar as especificidades das instituições de ensino frente às escolas. Martínez et al. (2009) entendem a gestão de sistemas universitários como um conjunto de ações realizadas pelo corpo administrativo e docente de uma universidade ou instância para satisfazer as necessidades dos serviços educativos que oferece, mediante decisões tomadas dentro de um quadro de normas e procedimentos definidos previamente.

Um novo recorte pode ser feito para se tratar da gestão em instituições que ofertam cursos a distância. A gestão da educação básica se distingue da gestão da educação superior, que apresenta distinções entre as modalidades presencial e a distância, portanto a gestão da EaD se apresenta e deve ser tratada como distinta das demais modalidades (MILL; BRITTO, 2009).

Os autores Belloni (2001), Mill e Britto (2009) acreditam que as raízes da gestão educacional e, especialmente, da gestão da educação a distância têm sua origem na teoria geral da administração, consolidada no século XX. Os tipos principais de decisões - planejar, organizar, dirigir e controlar - e de recursos - instalações, espaços, tempo, dinheiro, informações e pessoas - se fazem presentes na gestão da educação em geral e na gestão da EaD. Nessa linha, os referidos autores fazem a ressalva de que, embora a gestão educacional tenha bases na administração científica, ela tem peculiaridades que fazem com que as formas de planejar, organizar, dirigir e controlar a instituição de ensino sejam diferenciadas do modo como essas funções seriam conduzidas em uma empresa tradicional.

Bof (2005) pondera que a EaD é um sistema complexo e exige uma gestão eficiente para que os resultados educacionais sejam

alcançados. Os sistemas EaD adequados são formados por uma série de componentes que devem ser trabalhados de modo integrado; é a formalização de uma estrutura operacional que perpassa o desenvolvimento da concepção do curso, a produção de materiais didáticos, a definição de avaliação, o estabelecimento de mecanismos operacionais para distribuição de conteúdos, a disponibilização de serviços de apoio à aprendizagem e o estabelecimento de procedimentos acadêmicos.

Antes mesmo da implementação do curso, a gestão se faz presente na definição de objetivos educacionais, desenho instrucional, etapas e atividades do curso, mecanismos de apoio à aprendizagem, tecnologias utilizadas, tipo de avaliação e procedimentos acadêmicos formais. Feito isso, é necessário estabelecer estratégias e técnicas para assegurar que o sistema planejado irá funcionar conforme o previsto (BOF,2005).

Sobre a importância da gestão na educação a distância, ela é considerada determinante nas estratégias educativas, podendo fazer a diferença entre o êxito e o fracasso de um curso. No entanto, replicar na EaD o modelo clássico de gestão adotado na modalidade presencial pode levar a resultados medíocres (RUMBLE, 2013; MARTÍNEZ et al., 2009; PIÑERO; CARRILO; GARCÍA ARETIO; CORBELLA; FIGAREDO,2007). De maneira complementar, Ortiz (2015) acredita que a gestão da EaD é um dos pontos cruciais para a mudança de paradigma na sociedade do conhecimento e para uma maior eficiência na qualidade do ensino.

Paul (2015) levanta uma questão importante na gestão de sistemas EaD ao afirmar que, embora compartilhem muitas semelhanças, existem diferenças substanciais no processo de gestão de universidades totalmente a distância, como as universidades abertas, e de instituições de ensino presencial que introduzem o ensino a distância. Na visão do autor, as primeiras têm o desafio de ajustar os processos tecnológicos a um ambiente em rápida mutação, e as segundas procuram maneiras de integrar a aprendizagem *on-line* a um sistema construído com base no ensino presencial.

No livro “A gestão dos sistemas de ensino a distância”, referência utilizada largamente para tratar do tema no Brasil, o professor Greville Rumble, da *Open University*, descreve a gestão de um sistema de EaD de modo a obter o máximo dos seus recursos e assim alcançar os seus objetivos. O autor divide o sistema em três grandes partes: produção de materiais, apoio aos estudantes e gestão dos tutores, e ainda discute

mecanismos de controle e avaliação dos resultados bem como o quadro institucional e os sistemas de financiamento.

Para Rumble (2003), cabe à gestão de sistemas EaD as seguintes funções: planejamento, organização e controle de novas tecnologias de informação e comunicação; concepção e organização de processos administrativos; planejamento e execução de sistemas de avaliação; controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante; e organização de recursos humanos, contábeis e logísticos. Mill e Britto (2009) complementam na mesma direção quando defendem que a gestão da EaD se refere à ação de planejar, organizar, coordenar e controlar espaços, tempo, dinheiro, instalações, pessoas e informações, sem perder o foco no aspecto pedagógico.

A eficiência na gestão do ensino está relacionada à garantia de equilíbrio entre os gastos e os produtos do processo, de forma a diminuir os custos ao máximo. Já a eficácia refere-se a atingir os objetivos. É importante destacar que é necessário que eficácia e eficiência coexistam em um sistema, pois eficiência sem eficácia pode significar melhorar continuamente o processo de desperdiçar recursos. Além disso, ser apenas eficiente não basta, já que muito esforço foi feito tentando fazer melhor a coisa errada (RUMBLE, 2003; CALEGARI; PEREIRA, 2012).

O documento do MEC com os referenciais de qualidade para EaD destaca a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância. Nele, é preconizado que a gestão acadêmica de um curso a distância deve ser integrada aos demais processos da instituição. Ou seja, deve estar institucionalizada, para que o aluno a distância tenha as mesmas condições e suporte que os alunos presenciais, especialmente em serviços como matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria (MEC, 2007).

Nesse sentido, Rumble (2003) relembra que, na modalidade a distância, o aluno não está distante fisicamente apenas do professor, mas também da instituição de ensino. Por isso, processos administrativos que, no ensino presencial, acontecem também presencialmente, na modalidade a distância ocorrem a distância, portanto, a concepção e a organização de sistemas administrativos que suportem essas atividades são tarefas importantes para os gestores da EaD.

Como função da gestão, os referenciais de qualidade do MEC (2007) indicam que os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático e de acompanhamento e avaliação do estudante devem ser especialmente gerenciados e supervisionados, a fim de manter o aluno no curso e garantir a aprendizagem. Ademais, é responsabilidade da

gestão acadêmico-administrativa a gestão de tutoria, a gestão dos sistemas logístico, de avaliação, de informação, de cadastro de equipamentos, de atos acadêmicos, de registro de resultados e docente.

Com base no exposto, é possível chegar a um quadro-resumo que contemple as funções da gestão de sistemas de educação a distância e seus respectivos autores.

Quadro 6: Resumo das funções da gestão da EaD

Função	Autores
Concepção e organização do sistema administrativo	Rumble (2003); Bof (2005)
Planejamento	Rumble (2003); Duarte e Lupainez (2005); Bof (2005); García Aretio, Corbella e Figaredo (2007); Pisel (2008); Araujo et al. (2012); Rowai e Downey (2010)
Gestão de tutoria	-
Produção de material didático	Rumble (2003); Bof (2005)
Suporte ao estudante	Rumble (2003); Bof (2005)
Avaliações	Rumble (2003); Bof (2005)
Sistema de registro acadêmico	Rumble (2003); Bof (2005)
Registro de resultados	-
Sistema docente	Hicks (2015); Rowai e Downey (2010)
Organização e seleção de TICs	Rumble (2003); Rowai e Downey (2010)
Gestão de pessoas	Rumble (2003); Hicks (2015); Retamal, Behar e Maçada (2009)
Gestão financeira e contábil	Rumble (2003); Bof (2005); Rowai e Downey (2010)
Gestão logística	Rumble (2003); Bof (2005)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As funções de gestão de tutoria, logística, financeira e contábil, desistema docente, de registro acadêmico e de resultados, de produção de material didático e de suporte ao estudante são referenciadas, na revisão narrativa, somente pelos referenciais de qualidade do MEC, os quais não podem ser considerados como um autor ou obra científica dada a sua

natureza legislativa. Em virtude disso, os referenciais não figuram no quadro anterior.

2.3.1 Modelos de gestão de educação a distância

Como resultado de uma revisão sistemática, Nunes e Nakayama (2015) identificaram três modelos de gestão de EaD: dois encontrados no artigo “*La gestion en modalidades de programas a distancia*” - o modelo de Gil (2008) e o modelo de Duarte e Lupainez (2005) – e um indicado no artigo “*Application of project management in distance education*” – em que o autor Hong (2011) propõe um modelo de gestão baseado nos princípios da gestão de projetos.

O **modelo de Gil** (2008) parte da premissa de que a gestão da educação a distância é parte da gestão educacional que se apoia no uso racional de recursos humanos e financeiros e na qualidade dos serviços educativos. Além disso, a autora enfatiza a importância da gestão educacional, especialmente na criação e no planejamento dos cursos. O modelo inter-relaciona três grandes dimensões: gestão administrativa, gestão de aprendizagem e gestão de projetos.

Neste caso, gestão administrativa se refere às questões institucionais da universidade e às necessidades específicas da sociedade na qual a universidade está inserida. Esta dimensão tem implicações em controle de gastos; custo por estudante; número de alunos e professores; infraestrutura tecnológica; preparação, produção e entrega de materiais didáticos; custos nas diferentes etapas de um curso a distância; processo de inscrição; elaboração e controle de registros, acervo bibliográfico e manuais de procedimentos (GIL, 2008).

A gestão da aprendizagem considera aspectos didáticos, focados principalmente nos processos de ensino-aprendizagem. As implicações concentram-se em: integração curricular; tipo de aprendizagem requerida pelos alunos (considerando-se seus conhecimentos e suas experiências prévias); ambiente de aprendizagem; competências dos professores e auxiliares; tipo de assessoria oferecida ao aluno (telefone, e-mail, presencial); tecnologias adotadas para interação e para trabalhos colaborativos; técnicas de aprendizagem para aquisição de conhecimento; seleção de materiais didáticos; e formas de avaliação (GIL, 2008).

A gestão de projetos, por sua vez, refere-se ao uso racional dos recursos com implicações no planejamento, na execução e no acompanhamento do curso ou programa. Segundo a autora, nessa dimensão estão inclusos: organização e administração dos recursos humanos e tecnológicos; estimativa de custos e tempo de

realização; aspectos pedagógicos e de comunicação. A indicação é de que o gestor deve elaborar um processo de acompanhamento, preparar-se para imprevistos, promover a inovação e favorecer a sua implementação, sistematização e institucionalização. Deve-se ainda considerar que o planejamento não deve ser algo estático, mas que pode ser alterado ao longo do processo conforme os acontecimentos (GIL, 2008).

Já o modelo proposto por **Duart e Lupainez** (2005), focado especialmente em *e-learning*, parte da premissa de que a universidade precisa ter uma visão e uma missão claras a respeito dos cursos EaD e, a partir disso, definir uma estratégia para a implementação destes. Esse modelo também relaciona diferentes dimensões: gestão do processo de aprendizagem, gestão do processo de ensino, gestão dos ambientes de aprendizagem tecnológicos e gestão dos recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

O processo de aprendizagem é centrado no aluno. A gestão desse processo engloba alguns elementos-chaves como a aprendizagem introdutória, na qual a organização deve prover para o aluno recursos e um ambiente no qual ele possa introduzir-se rapidamente e sem complicações no contexto do curso. As estratégias de aprendizagem devem voltar-se para que o aluno tenha o melhor aproveitamento do tempo que dedica a sua formação. Os autores propõem ainda a composição de uma equipe de apoio formada por profissionais para planejar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos (DUART; LUPAINEZ, 2005).

Já o processo de ensino é centrado no professor e começa muito antes do início das aulas. Nesse processo, estão contempladas ações como design e produção do material didático; seleção, contratação e capacitação dos professores tanto para lecionar quanto para desenvolver o material didático; planejamento e execução da ação docente; e avaliação dos professores e suas atividades no empenho de melhorar a qualidade oferecida pelo curso (DUART; LUPAINEZ, 2005).

Nesse modelo, os ambientes de aprendizagem tecnológicos são compreendidos como o espaço no qual acontece o processo de comunicação entre alunos e professores. Segundo os autores, tais ambientes devem estar sustentados em quatro pilares: informação, comunicação, cooperação e administração. Ainda há a gestão dos recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, que correspondem ao contexto no qual os cursos ocorrem. São os elementos que colaboram para que o objetivo de aprendizagem eficiente seja alcançado. Os elementos de apoio estão divididos em quadro blocos: os recursos metodológicos (são medidas organizacionais referentes ao

funcionamento da instituição), recursos documentais (referem-se às possibilidades que as TICs proporcionam, como a alteração de bibliotecas físicas para virtuais), recursos informativos (no que se refere à gestão dos fluxos informativos para a gestão do conhecimento)e, por fim, os recursos relacionais (espaços informais nos quais o processo de ensino-aprendizagem ocorre, como as comunidades de prática virtuais). (DUART; LUPAINEZ, 2005).

Duart e Lupainez (2005) ainda advertem que não há nada de novo em planejar a introdução de inovações em organizações; a iniciativa privada faz isso com bons resultados há algum tempo. A singularidade, na opinião dos autores, reside na capacidade de as instituições educativas adotarem essa mentalidade em suas dinâmicas internas. Quando a metodologia completa é aplicada, os resultados tendem a ser positivos para as universidades.

No modelo de Gil (2008), percebe-se que o processo de aprendizagem é considerado de forma associada às outras dimensões da gestão (e entendido com o mesmo grau de importância). No entanto, no modelo de Duart e Lupainez (2005), o processo de aprendizagem é central e a partir dele os outros acontecem. A diferença entre os modelos demonstra que a gestão da EaD pode ter distintos enfoques de acordo com a visão de mundo de cada instituição ou grupo de gestores.

No **modelo de Hong** (2011), o contexto é o mercado educacional chinês. O autor parte da premissa de que a educação a distância atual está se confrontando com diferentes problemas, como baixa eficiência na gestão do ensino, recursos humanos escassos, alta demanda por investimentos em *software* e *hardware*, além de desperdício de recursos. A partir disso, o autor propõe que seja adotada a metodologia de gestão de projetos para a gestão da EaD. Nesse contexto, a gestão de projetos é compreendida como uma forma de gestão orientada por objetivos e resultados e baseada na cooperação interfuncional. Já a educação a distância é entendida como a modalidade educacional na qual alunos e professores não se encontram no mesmo espaço temporal e físico.

O modelo de Hong (2011) argumenta que a gestão de projetos é uma metodologia científica e que vem sendo aplicada em diversos campos, por isso pode ser aplicada também na gestão da EaD. A gestão de projetos inclui nove áreas de conhecimento (gestão da integração, gerenciamento do escopo, gestão do tempo, gestão dos custos, gestão da qualidade, gestão dos recursos humanos, gestão da comunicação, gestão de risco, gestão de suprimentos) e cinco partes (inicialização, planejamento, execução, monitoramento e controle, encerramento). De acordo com o autor, usar os princípios da gestão de projetos na gestão da

EaD a tornará mais eficiente e eficaz e aumentará a qualidade educacional dos cursos.

Observa-se que, embora Gil (2008) e Hong (2011) utilizem a mesma nomenclatura de projetos, as propostas deles são diferentes. Enquanto o primeiro considera a gestão de projetos uma das dimensões a ser gerida, dando ênfase para questões de ensino e aprendizagem, o segundo propõe a aplicação de uma metodologia já consolidada, chamada gestão de projetos, no contexto da EaD.

Considerando os três modelos apresentados, percebe-se que é consensual nas três propostas, em graus diferentes, a referência aos elementos planejamento e recursos humanos. É notório que os modelos de Gil (2008) e Duarte e Lapainez (2005) apresentam uma preocupação maior com aspectos institucionais e pedagógicos, enquanto o modelo de Hong (2011) tende a ser mais pragmático.

2.3.2 Fatores críticos de sucesso para a gestão da EaD

Retamal, Behar e Maçada (2009) fizeram um estudo para identificar os fatores críticos de sucesso para a gestão da educação a distância. Levantaram sete fatores: qualidade, gestão, infraestrutura, recursos humanos, recursos financeiros, modelo pedagógico e avaliação da aprendizagem. Em uma investigação semelhante, Rovai e Downey (2010) buscaram descobrir porque alguns programas de educação a distância falharam enquanto outros tinham êxito no ambiente global. Os autores também chegaram a sete fatores que potencialmente explicam o bom desempenho dos cursos, a saber: planejamento; marketing e recrutamento; gestão financeira; garantia da qualidade; retenção de alunos; desenvolvimento do corpo docente; e design pedagógico do curso.

Além disso, o estudo de Nunes e Nakayama (2015) mostrou que alguns aspectos são considerados especialmente relevantes pelos pesquisadores da área de gestão de sistemas de educação a distância, são eles: planejamento, institucionalização e gestão das pessoas envolvidas.

Ao se analisar a descrição de cada elemento, foi possível agrupá-los em dez elementos:

Planejamento

O planejamento é considerado um fator crucial para o bom desempenho de cursos a distância por autores de diferentes correntes (GARCÍA ARETIO, 2009; ARAUJO et al., 2012; PISEL, 2008; DUART; LUPAINEZ, 2005; ROVAI; DOWNEY, 2010). Do ponto de vista

pedagógico, García Aretio (2009) defende que o planejamento se faz imprescindível em sistemas a distância, pois a dinâmica apresenta maiores empecilhos para a retificação imediata de erros ou problemas que venham a ocorrer em relação ao sistema presencial. Nos sistemas presenciais, a ação do professor permite realimentar imediatamente o sistema e pode modificar a programação do próprio processo de aprendizagem segundo imprevistos que possam ocorrer; na modalidade a distância isso é mais difícil de acontecer.

Pisel (2008), por sua vez, advoga que o mercado de educação a distância não tem limites geográficos. Para se ter êxito ou mesmo sobreviver nele, as instituições de educação a distância devem adotar um processo que permita firmar sua posição frente às ameaças e fraquezas, enquanto explora as oportunidades e forças. O planejamento estratégico, se executado corretamente, proporciona as respostas para tais desafios.

A partir disso, o autor propõe um modelo com dez etapas para realizar um planejamento estratégico voltado para instituições que irão ofertar educação a distância. Para chegar a essas etapas, Pisel (2008) ouviu a opinião de especialistas através de um questionário Delphi iterativo. As fases são: planejamento inicial; orientação e programação; análise SWOT; refinamento da missão; premissas; desenvolvimento da estratégia e do curso em ação; análise funcional; implementação; avaliação; e revisão periódica.

Araujo et al. (2012) argumentam que o planejamento permite, entre outros aspectos, a racionalização dos recursos financeiros e de tempo, assim como a capacitação das pessoas que irão trabalhar. Além deles, os autores Duarte e Lupinez (2005) partem do princípio de que as instituições devem ser geridas a partir do planejamento estratégico, pois este permite que se adequem à flexibilidade organizacional que a sociedade atual demanda.

Ainda sobre a função do planejamento, Rovai e Downey (2010) afirmam que esse processo ajuda a garantir que todas as ameaças e oportunidades relevantes sejam identificadas e tratadas de forma sistemática. No entanto, os autores advertem que o planejamento por si só não garante o sucesso.

Paul (2015), no processo de planejamento em instituições presenciais que irão aderir à EaD, destaca a importância de uma liderança sólida para realizar as mudanças políticas e de processos necessárias para se adaptar ao ensino *on-line* e apoiá-lo. A liderança não se restringe apenas àqueles diretamente responsáveis pelo curso a distância. É de suma importância atitudes, conhecimentos e apoio da reitoria e dos coordenadores. Para o autor, muito da aprendizagem *on-line* veio para as

instituições presenciais através dos esforços individuais de professores, sem o apoio institucional inicial. Por isso, ele identifica o planejamento como importante ferramenta para institucionalizar a modalidade.

Institucionalização

A institucionalização da educação a distância refere-se a sua aceitação e incorporação pelos diferentes níveis da instituição de ensino, do governo e da sociedade. Para Levin (2001), esse é um dos maiores desafios da modalidade, já que a falta de institucionalização é um fator recorrente em praticamente todos os países. Latchem (2015) argumenta que a descrença por parte da sociedade e da academia deve-se em parte ao fato de aEaD ser adotada por razões de ganho comercial e economia por instituições de ensino que visam apenas o lucro, deixando em segundo plano a qualidade.

Para ilustrar a resistência à modalidade, Latchem (2015) cita o trabalho de Daniel (2010), que comenta o fato de o governo chinês permitir que a Universidade Aberta da China ofereça apenas cursos do tipo tecnólogo com duração de dois ou três anos, sendo vetada a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura. O autor também cita a legislação dos governos brasileiro, malaio e japonês, que estipulam uma porcentagem da graduação que deve ser presencial.

Considerando-se que a institucionalização é um processo, Tolbert e Zucker (1999) identificaram três níveis: pré-institucional ou habitualização; semi-institucional; e total institucionalização ou sedimentação. O primeiro abrange o desenvolvimento de comportamento e constituição de estrutura, o segundo refere-se à promoção do consenso sobre os valores e sua legitimação, e o terceiro corresponde à continuação das estruturas e dos valores e o compartilhamento destes pelos membros da instituição.

Piña (2008) realizou uma pesquisa para identificar os fatores que influenciam na institucionalização da modalidade. Segundo o autor, pesquisas anteriores evidenciam que o planejamento, o desenvolvimento e a implementação da educação a distância nas instituições ocorrem de forma aleatória e não sistemática, sem considerar adequadamente o contexto institucional. A partir dessas premissas, o autor desenvolveu um instrumento de pesquisa baseado na literatura, no qual foram identificados 30 fatores organizados em cinco áreas (planejamento, organização, recursos, pessoal e serviços ao estudante). O questionário foi aplicado a 170 representantes de instituições (professores ou líderes) nos Estados Unidos.

Os resultados evidenciaram que os participantes consideram alguns fatores mais importantes que outros, no entanto, é possível perceber uma unanimidade (entre os participantes da pesquisa) na consideração dos fatores mais influentes no processo de institucionalização, a saber: capacidade tecnológica para bibliotecas virtuais; matrículas *on-line* e acesso *on-line* aos documentos; suporte tecnológico tanto para o corpo docente quanto para os alunos; política que integre a missão; estabelecimento de diretrizes e processos voltados para incorporar a educação a distância (PIÑA, 2008).

No Brasil, Ferreira e Carneiro (2015) realizaram um estudo para medir o nível de institucionalização da educação a distância nas instituições de ensino públicas do País que fazem parte do sistema UAB, a partir da definição de indicadores nas dimensões elencadas por Piña (2008) - planejamento, organização, infraestrutura, pessoal e serviços ao estudante. Os resultados apontaram que indicadores associados a aspectos exclusivamente internos (como a publicidade, a organização pedagógica dos materiais didáticos e das metodologias de transposição didática, a oferta de formação de pessoal e a disponibilização de serviços discentes) têm médias maiores, ou seja, tendem a ter níveis de institucionalização mais avançados. Em nível intermediário, encontram-se os indicadores referentes a políticas externas de fomento (infraestrutura física e tecnológica, sistema de gestão e incentivos profissionais). Já em nível bastante incipiente, estão os indicadores relacionados a aspectos externos à instituição, como orçamento garantidor, incentivos financeiros e capacidade de ampliação da oferta. Dessa forma, os autores sugerem (2015) que as instituições analisadas se encontram entre os estágios de institucionalização de nível pré-institucional e semi-institucional, de acordo com a classificação de Tolbert e Zucker (1999).

Gestão de pessoas

No tópico 2.1.5, foram abordados os papéis desempenhados pela equipe que trabalha no sistema a distância. Nesta seção, serão tratados pontos complementares àqueles anteriormente apresentados.

Acerca do perfil dos gestores de EaD, Levin (2001) realizou uma pesquisa sobre o assunto nos Estados Unidos. O autor parte da premissa de que há uma alteração nos papéis do corpo docente na educação a distância e que há a emergência de novos profissionais de gestão nessa modalidade. Ele questiona sobre esse novo grupo: será um grupo complementar ao corpo docente ou um grupo distinto do tradicional padrão de ensino-aprendizagem? Motivado por questionamentos dessa natureza, o autor realizou um estudo com gestores de cursos e/ou

programas a distância a fim de identificar as principais características desses profissionais, quais operações realizavam como gestores e quais aspectos esses gestores consideravam críticos nas suas atividades.

Os resultados indicaram que 97% dos profissionais que ocupam cargos de liderança nos cursos a distância possuem experiência docente, 53% já haviam assumido alguma posição como gestor na universidade e 36% ocuparam cargos relacionados à mídia ou tecnologia. Além disso, a maioria dos participantes (67%) tem o grau de mestre e os demais, grau de doutor, o que pode indicar a alta qualificação desses profissionais, haja vista sua formação e experiência. Com relação às atividades, os participantes as descrevem como: coordenar, gerenciar, dirigir, supervisionar, planejar, selecionar, prover liderança, definir políticas e administrar (LEVIN, 2001).

É possível relacionar as atividades citadas pelos participantes da pesquisa com as funções gerenciais estabelecidas por Henri Fayol na teoria clássica da administração do início do século XX: Planejamento, Organização, Controle, Coordenação e Comando, popularmente conhecidas pela sigla POC₃.

Quando questionados sobre os pontos críticos da gestão da EaD, os participantes da pesquisa de Levin (2001) apontaram com maior frequência os seguintes desafios: captar financiamentos e alocações de orçamento; aceitação da modalidade pelas faculdades; efetividade dos custos; suporte para os estudantes; e coordenação das tecnologias. Embora a pesquisa seja do início dos anos 2000 e retrate a realidade daquele momento e no contexto norte-americano, alguns dos pontos críticos se estendem até hoje, como a aceitação da modalidade pelas instituições, ou seja, a institucionalização da modalidade.

Sobre a gestão de pessoas, Hénard (2010) afirma que, a medida que as instituições de ensino ficam mais focadas na qualidade, cresce a consciência da função crítica desempenhada pelos professores em criar, apoiar e avaliar o aprendizado de alta qualidade. Rovai e Downey (2013) também ponderam a importância do desenvolvimento do corpo docente para o sucesso do curso. Os autores afirmam que uma boa prática seria realizar treinamento com os professores no ambiente virtual, assim eles se familiarizam com o ambiente também no papel de aprendizes. Além disso, cursos com bom desempenho costumam ter comunidades de práticas nas quais os professores trabalham em conjunto. Porém, o ponto considerado crucial pelos autores refere-se à orientação e ao apoio que a coordenação dá aos professores, especialmente aos que estão no início de suas carreiras.

Motta (2013) complementa que qualidade do processo de ensino e aprendizagem deve ser o foco da gestão. Para isso, o curso deve contar com profissionais qualificados para desempenhar as mais diversas atividades que fazem parte do sistema EaD, desde as funções administrativas até a produção e distribuição do material didático.

Garantia da qualidade

Na seção anterior desta tese, esse aspecto é amplamente abordado. De forma complementar, tem-se a proposição de Rovai e Downey (2010), que afirmam que a garantia da qualidade e acreditação são essenciais para dar fé da qualidade e possibilitar assistência financeira aos estudantes através do financiamento de seus estudos, assim como reconhecimento do mantenedor e dos futuros empregadores dos estudantes. Para isso, os autores colocam a necessidade de uma base regular para controlar e melhorar os resultados do programa e que uma estratégia de garantia da qualidade eficaz para programas a distância envolve uma ampla gama de processos, desde a seleção do corpo docente e suas qualificações ao desenvolvimento e treinamento dos profissionais envolvidos e de serviços de apoio ao estudante.

Gestão

A importância da gestão é discutida na primeira parte desta seção. De maneira complementar, coloca-se a visão de Retamal, Behar e Maçada (2009, p. 6), que considera a gestão como um processo que “possibilita o desenvolvimento das atividades com eficiência, eficácia, tomada de decisão considerando as ações que forem necessárias, e a escolha e verificação da melhor maneira de executá-las”.

Infraestrutura

Refere-se às propriedades físicas da instituição de ensino que permitem que o curso seja oferecido, como tecnologias e equipamentos necessários para operacionalizar o curso.

Modelo pedagógico e avaliação

São as premissas pedagógicas que embasam as escolhas metodológicas e tecnológicas bem como as estratégias de ensino (RETAMAR; BEHAR; MAÇADA, 2009). García Aretio, Corbella e

Figaredo (2007) discorrem sobre a necessidade de a metodologia pedagógica ser singular e específica para a educação a distância. Em complemento, Rovai e Downey (2010) afirmam que há diferenças substanciais entre o ensino a distância e o presencial e que estas devem ser consideradas no momento de desenhar o modelo pedagógico. Esses autores ainda afirmam que o professor a distância despende mais tempo planejando as experiências de aprendizagem dos estudantes do que propriamente lecionando.

As avaliações dos alunos também devem ser adequadas para o contexto e os objetivos do curso.

Retenção de alunos

Rovai e Downey (2010) afirmam que uma das razões para a evasão ser tão elevada em programas a distância está relacionada com o fato de os cursos atraírem estudantes universitários não-tradicionais. Além disso, os estudantes de cursos a distância têm muitos fatores de risco que podem influenciá-los a abandonar o curso, tais como: dificuldade em adaptar-se à interação via internet, questões culturais, fatores econômicos, isolamento e autogestão do tempo. Para minimizar essas influências, os cursos podem oferecer um bom serviço de apoio ao estudante.

Pacheco et al. (2009) realizaram uma pesquisa com alunos concluintes e evadidos para identificar os fatores motivadores da evasão. Os resultados apontam como fatores importantes para a retenção de alunos: o acesso à internet, a qualidade do curso e o tempo disponível para estudar. Já a obrigatoriedade em participar de encontros presenciais, a falta de apoio da empresa e a falta de tempo para estudar são fatores motivadores para a evasão.

Rovai e Downey (2010) sustentam a necessidade de dois tipos de apoio, acadêmico e social. O primeiro refere-se ao apoio dado por professores e tutores nos assuntos referentes ao conteúdo ministrado e a questões administrativas, enquanto que o segundo corresponde ao apoio que os estudantes necessitam para superar as dificuldades e engajar-se nos estudos. Diante disso, fica evidente que o suporte aos estudantes é fundamental para o sucesso de um curso *on-line*. Para Pacheco et al. (2009), é necessário que os cursos criem mecanismos para análise dos fatores motivadores de abandono e evasão, para que estes sejam minimizados e os aspectos que contribuem para a permanência sejam fortalecidos.

Gestão financeira

Rovai e Downey (2010) defendem a importância de as instituições de ensino entenderem de custos e de práticas comerciais antes de entrar no mercado de educação a distância e estarem atentas ao alto investimento inicial que é necessário para lançar um curso *on-line*, assim como o tempo de retorno do investimento. Os autores ainda sugerem que uma boa maneira de estimar os custos é examinar os investimentos em marketing e recrutamento feitos pelas maiores instituições de ensino com fins lucrativos. A abordagem dos autores para esse tópico é voltada especificamente para instituições com fins lucrativos no contexto norte-americano, no qual a prestação de contas e a transparência fiscal e contábil das empresas são diferentes do contexto brasileiro.

Marketing e recrutamento

Os autores Rovai e Downey (2010) colocam o marketing como uma ferramenta poderosa para o recrutamento de estudantes, ressaltando que, sem um número suficiente de alunos, não é possível manter a sustentabilidade financeira do curso. Para isso, apresentam as estratégias tradicionais de marketing e afirmam que é essencial que haja um alinhamento entre as estratégias de marketing e o planejamento da instituição de ensino.

O quadro a seguir resume os fatores críticos de sucesso apresentados.

Quadro 7: Resumo dos fatores críticos de sucesso

Fator crítico de sucesso	Autores
Planejamento	García Aretio (2009); Araujo et al. (2012); Pisel (2008); Duarte e Lupainez (2005); Rovai e Downey (2010)
Institucionalização	Levin (2001); Latchem (2015); Piña (2008)
Gestão de recursos humanos	Rovai e Downey (2010); Retamal, Behar e Maçada (2009)
Garantia da qualidade	Rovai e Downey (2010); Retamal Retamal, Behar e Maçada (2009)
Gestão	Retamal, Behar e Maçada (2009)
Infraestrutura	Retamal, Behar e Maçada (2009)
Modelo pedagógico	Rovai e Downey (2010); Retamal, Behar e Maçada (2009)
Retenção de alunos	Rovai e Downey (2010)
Gestão financeira	Rovai e Downey (2010)
Marketing e recrutamento	Rovai e Downey (2010)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Esta seção ocupou-se em apresentar as funções da gestão da educação a distância e também alguns modelos e fatores críticos de sucesso da modalidade identificados na literatura.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo sobre fundamentação teórica, foram trabalhados os principais conceitos relacionados à educação a distância com um enfoque nos aspectos de qualidade e gestão. Quando abordadas especificamente a garantia da qualidade e a gestão, é possível perceber que há uma simbiose entre os dois temas: a gestão da educação a distância desempenha suas atividades para realizar e entregar cursos com qualidade, e a garantia da qualidade avalia aspectos da gestão.

No contexto apresentado, a qualidade é compreendida como:

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação

insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Portanto, é plausível afirmar que a forma como o curso é gerenciado vai influenciar na qualidade do curso, e o resultado será evidenciado na avaliação para garantia da qualidade. Ao mesmo tempo, se o curso tem a intenção de receber alguma certificação, avaliação superior pelos órgãos responsáveis, ou mesmo se desejar-se que o curso tenha êxito, as ações gerenciais serão direcionadas para que o curso seja de qualidade - inclusive uma das funções da gestão será a garantia da qualidade. Assim, tem-se um ciclo virtuoso:

Figura 4: Relação entre qualidade, gestão da EaD e garantia da qualidade



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Apresentadas a fundamentação teórica do trabalho e as considerações relacionadas, passa-se para a discussão dos procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na era do conhecimento, compreender o que é ciência e seus desdobramentos é fundamental para os pesquisadores e para o desenvolvimento de uma pesquisa. O objetivo da ciência, desde o Renascimento, é a descoberta. Porém, a forma como essas descobertas são feitas muda de acordo com a natureza dos materiais pesquisados bem como segundo a época da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008). No entanto, o que sempre move a ciência e os cientistas é a curiosidade intelectual, a busca por respostas e soluções às dúvidas e aos problemas que os levam à compreensão de si como sujeito e ao entendimento do mundo onde se vive (KÖCHE, 1997).

O que irá caracterizar um conhecimento como científico, e não como popular, é o contexto metodológico do primeiro (PACHECO, 2010; LAKATOS; MARCONI, 1991). Ou seja, é a metodologia conduzida com rigor e seriedade que valida um conhecimento como científico. A metodologia, portanto, pode ser entendida como o estudo dos métodos e estes como os caminhos necessários para o alcance de um objetivo (RUIZ, 1996).

Com base nisso, este capítulo ocupa-se em apresentar e explicar a abordagem e os procedimentos metodológicos que são adotados nesta pesquisa, assim como o campo pesquisado e seus participantes.

3.1 POSICIONAMENTO DA PESQUISA

O presente trabalho partiu do posicionamento de que o conhecimento é socialmente construído. Isto é, partiu-se do construtivismo, teoria que explica como as pessoas constroem significados à medida que se envolvem com o mundo (contexto) que estão vivenciando. Essa construção é sempre social, ou seja, ocorre a partir da interação com outros indivíduos, com o objeto e com si mesmo (CROTTY, 1998). Cabe ao pesquisador interpretar (dar sentido) aos significados que as pessoas envolvidas em um processo, atividade ou contexto têm sobre estes (CRESWELL, 2010).

Nessa perspectiva, o pesquisador reconhece que sua formação e experiência moldam sua interpretação. Assim, como pesquisadora, a autora desta tese está ciente de que a interpretação dos dados resulta da sua formação acadêmica e das suas experiências pessoais, culturais e históricas (evidenciadas no primeiro capítulo deste trabalho).

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para atender ao objetivo geral de propor um *framework* para a gestão de cursos EaD baseado em boas práticas, realizaram-se diferentes procedimentos, que podem ser agrupados em sete etapas, mais a apresentação e defesa pública desta tese. O quadro a seguir apresenta quais são essas etapas, os procedimentos metodológicos realizados e o resultado alcançado em cada fase. Na sequência, há a descrição do delineamento de cada uma das etapas.

Quadro 8: Etapas metodológicas da pesquisa

Etapa	Procedimento	Resultado
1. Definição do problema e da metodologia	Elaboração a partir da própria reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização e delimitação da pesquisa.
2. Revisão narrativa	Seleção, análise e interpretação da literatura científica publicada em livros e revistas, de acordo com a crítica da pesquisadora.	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentação teórica da pesquisa.
3. Estudo de caso	Identificação e seleção dos participantes. <hr/> Realização de entrevistas. <hr/> Transcrição das entrevistas. <hr/> Análise dos dados.	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização do curso. Relação de boas práticas de gestão a partir de dados do campo.
4. Busca sistemática na literatura	Identificação na literatura científica (bases de dados) de boas práticas de gestão (coleta de dados). <hr/> Análise e sistematização dos dados.	<ul style="list-style-type: none"> Relação de boas práticas de gestão a partir de dados teóricos.

Continua

5. Elaboração do <i>framework</i>, versão 1	Sistematização dos resultados das etapas 3 e 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira versão do <i>framework</i>
6. Verificação com os especialistas	Seleção dos especialistas e convite para contribuição. <hr/> Aplicação do instrumento de pesquisa para validação.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerações para o refinamento do <i>framework</i>.
7. Refinamento do <i>framework</i>	Análise das considerações feitas pelos especialistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Versão final do <i>framework</i>.
8. Apresentação dos resultados	----	<ul style="list-style-type: none"> • Versão final da tese. • Defesa pública do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.2.1 Delineamento da primeira etapa

Para a definição do problema de pesquisa, levaram-se em consideração as experiências pessoais, profissionais, acadêmicas e a curiosidade da pesquisadora. Já para a definição das técnicas de pesquisa, consideraram-se a natureza do problema e o objetivo.

3.2.2 Delineamento da segunda etapa

Após a definição do problema de pesquisa e da metodologia que seria empregada, realizou-se a revisão de literatura sobre a temática “educação a distância” e os subtemas “gestão” e “qualidade na educação a distância”. Acerca da necessidade dessa etapa, Triviños (2010) enfatiza que não é praticável interpretar, explicar e compreender uma determinada realidade sem um referencial teórico.

A revisão realizada na segunda etapa da pesquisa é considerada como narrativa, pois, de acordo com Rother (2007, p. 9), constitui-se basicamente da “análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador” e teve como propósito “descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico”.

Entende-se que não existe um procedimento metodológico específico para esse tipo de revisão. Assim, no presente trabalho, as referências adotadas nesta etapa foram livros e artigos científicos de autores renomados no meio acadêmico. Não houve sistematização no processo de busca e análise desses conteúdos.

Ao final desta etapa, concluiu-se a fundamentação teórica do trabalho, que foi apresentada no capítulo 2. Tal fundamentação serviu como apoio para a elaboração do roteiro de entrevista utilizado na terceira etapa da pesquisa e como base para a análise das etapas 3, 5 e 7.

3.2.3 Delineamento da terceira etapa

A terceira etapa da pesquisa consistiu na realização do estudo de caso, que teve como objetivo compreender como o curso de Administração na modalidade a distância ofertado pela UFSC em parceria com a UAB apresenta qualidade superior aos seus pares. O estudo de caso supôs que seria possível compreender o fenômeno investigado com base em um estudo profundo do caso (BOGDAN; BIKLEN, 1992). Segundo Merriam (1998), o estudo de caso apresenta maiores possibilidades de contribuir significativamente para o conhecimento em áreas aplicadas, como a educação e o desenvolvimento de recursos humanos, em virtude da sua natureza descritiva e indutiva.

Triviños ainda salienta que, no estudo de caso, os resultados são válidos apenas para o caso que se estuda. Embora isso seja uma limitação, também é a sua maior contribuição, que é a de fornecer o conhecimento de uma realidade delimitada da qual os resultados encontrados possam permitir a formulação de pressupostos ou hipóteses para outras pesquisas.

O objeto do estudo de caso foi definido a partir da avaliação de qualidade adotada pelo Ministério da Educação e pela nota do ENADE. O curso a distância de Administração da UFSC é considerado pelo MEC como um dos 13 melhores cursos de graduação a distância no Brasil entre os 1.207 cursos avaliados (MEC, 2012) e também apresenta nota máxima nos exames do ENADE. No sistema UAB, há cerca de 50 cursos de graduação em Administração a distância e, no grupo dos 13 melhores cursos, apenas dois são de Administração, aqueles ofertados pela UFSC e pela UnB. Além disso, a UFSC é considerada uma das melhores universidades da América Latina, figurando entre as três melhores universidades federais do País e na 24ª posição no *ranking* geral da *Quacquarelli Symonds* (QS) de 2015.

A partir desses indicadores, entende-se que o referido curso tem qualidade superior aos demais cursos a distância de Administração do

sistema UAB. Como pesquisa qualitativa, faz-se necessário registrar que a pesquisadora trabalhou no curso e tem facilidade de acesso aos gestores envolvidos.

3.2.1.1 Coleta de dados

A estratégia de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada. Entende-se por entrevista uma conversa entre duas ou mais pessoas em que as questões elaboradas pelo entrevistador têm a finalidade de obter informações necessárias por parte do entrevistado (YIN, 2001). Uma entrevista semiestruturada é aquela composta por perguntas focadas no tema principal e complementada por outras questões, inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista, nas quais as informações podem emergir de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a um padrão (MANZINI, 1990, p. 154).

Os participantes da primeira etapa da pesquisa foram pessoas que ocupam ou já ocuparam cargos de gestão no curso. A escolha dos participantes se deu a partir do entendimento de que, por terem exercido cargos de gestão e acompanharem o projeto desde o seu surgimento, essas pessoas vivenciaram experiências importantes e possuem conhecimentos e informações relevantes sobre a trajetória do curso, assim como a sua gestão.

As entrevistas foram realizadas individualmente entre os meses de agosto de 2015 e abril de 2016, no local de trabalho dos participantes. As entrevistas seguiram um roteiro previamente definido (disponível no Apêndice B). Ao total, foram realizadas oito entrevistas - todas foram gravadas, mediante autorização do entrevistado, e posteriormente transcritas pela pesquisadora. O tempo de duração de cada entrevista variou entre 16 e 89 minutos. O quadro a seguir apresenta um breve perfil dos participantes.

Quadro 9: Perfil dos participantes das entrevistas

Participante	Função exercida no curso	Formação	Tempo de trabalho em EaD
Gestor A	Coordenação de tutoria, professor e coordenação geral.	Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento.	10 anos
Gestor B	Coordenação de tutoria, coordenação geral, professor, secretário de EaD.	Doutorado em Engenharia de Produção.	10 anos
Gestor C	Supervisão de tutoria, professor.	Doutorado em Administração.	10 anos
Gestor D	Coordenação geral, professor, coordenação da UAB	Doutorado em Administração.	8 anos
Gestor E	Coordenação de tutoria, professor, coordenação geral.	Doutorado em Engenharia de Produção.	10 anos
Gestor F	Coordenação do LabGestão.	Especialista em Educação a Distância.	14 anos
Gestor G	Supervisão de tutoria.	Mestrado em Administração.	7 anos
Gestor H	Supervisão de tutoria.	Mestrado em Administração.	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A partir da função exercida no curso, observa-se que grande parte dos entrevistados exerceram alguma função diretamente relacionada à equipe de tutoria. Tal fato deve-se a organização gerencial do curso, onde há a supervisão e a coordenação de tutoria subordinadas à coordenação geral. É costumeiro que antes de assumir a coordenação geral, o professor seja coordenador de tutoria. Salienta-se ainda que não há coordenação financeira ou de produção, por exemplo. No próximo capítulo, na seção de caracterização do curso, esses aspectos são abordados de maneira detalhada.

Enfatiza-se que os participantes não são identificados nominalmente na pesquisa a fim de preservar o seu anonimato. Para

participar, os gestores assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (o modelo encontra-se no Apêndice C) e puderam contatar a pesquisadora em qualquer momento para esclarecimentos ou até para retirar a sua participação.

3.2.1.2 Análise dos dados

A análise de dados, quando se busca dar sentido a estes (MERRIAM, 1998), é a etapa na qual o pesquisador irá organizar, classificar e separar em unidades gerenciáveis, sintetizar, buscar padrões, definir o que é relevante e estabelecer o que deve ser apresentado (BOGDAN; BIKLEN, 1992).

Nesta pesquisa, adotou-se a análise temática – um método sistematizado por Braun e Clarke (2006) em seis passos para identificar, analisar e relatar padrões nos dados coletados. São eles:

1. **Familiarização com os dados coletados:** é necessário que o pesquisador faça uma imersão nos dados através da leitura repetida e ativa, ou seja, em busca de significados e padrões. Além de coletar e transcrever os dados pessoalmente, a pesquisadora realizou a imersão através de leituras amiúde dos dados assim como da construção de memorandos e anotações.
2. **Geração de códigos iniciais:** um código refere-se, de acordo com Boyatzis (1998, p. 63), ao "segmento mais básico, ou elemento, dos dados brutos ou informações que podem ser avaliados de uma forma significativa com relação ao fenômeno". A partir da imersão nos dados, é possível identificar uma característica dos dados (conteúdo semântico ou latente) que parece interessante para o pesquisador. Nisso consiste codificar. Junto com códigos, trechos das falas dos participantes que expressam ou exemplificam um código devem ser selecionados para que não se perca o contexto do código. Nesta tese, os códigos foram identificados a partir de características dos dados que pareceram relevantes e interessantes para a pesquisadora.
3. **Busca por temas:** uma vez que os dados estão codificados e agrupados, o foco passa a ser em um nível de análise mais amplo, que busca identificar e classificar os códigos em temas potenciais. Nesta fase, nenhum tema é descartado, pois

posteriormente podem ser revistos e reorganizados em uma escala hierárquica.

4. **Revisão dos temas identificados:** consiste no refinamento dos temas. Busca-se garantir que os dados, dentro dos temas, tenham consistência e sejam significativos. Ao mesmo tempo, os temas devem ser heterogêneos entre si, apresentando distinções claras e identificáveis.
5. **Definição e nomeação dos temas:** consiste em identificar a "essência" do que cada tema trata e determinar que aspecto dos dados cada tema captura. Na sequência, é necessário escrever uma análise detalhada de cada tema, considerando a narrativa daquele tema e a relação com a pergunta de pesquisa. Ainda nesta fase, acontece a nomeação dos temas, que deve ser concisa, energética, para, imediatamente, dar ao leitor uma noção do que o tema trata.
6. **Produção do relatório final:** é a análise final e escrita do relatório, na qual se fornece um relato conciso e coerente, lógico, não repetitivo e interessante da história que os dados dizem, dentro e através de temas. As citações são extremamente úteis nessa narrativa, pois auxiliam o autor a exemplificar e explicar melhor o que cada código representa.

Na análise temática, existe uma hierarquia estabelecida entre tema, subtema, códigos e citações (que são partes da fala dos entrevistados que exprimem ou exemplificam um código). É importante destacar que uma mesma citação pode corresponder a mais de um código.

A hierarquia auxilia a organizar os dados e apresentá-los de uma forma racional e lógica. Após a aplicação dos procedimentos metodológicos, tem-se o capítulo 4, que apresenta o estudo de caso e as melhores práticas na gestão do curso analisado.

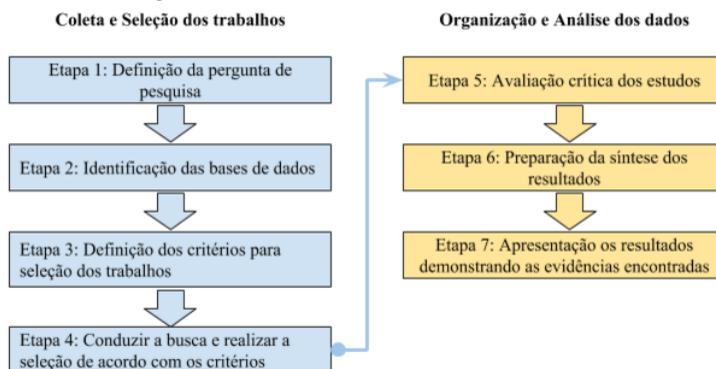
3.2.4 Delineamento da quarta etapa

A busca sistemática na literatura é um tipo de pesquisa que utiliza, como fonte de dados, a literatura sobre determinado assunto. Parte de uma questão bem definida e visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar evidências relevantes sobre determinado tema (GALVÃO; PEREIRA, 2014). O resultado desse tipo de pesquisa é um resumo dos resumos das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Galvão e Pereira (2014) explicam que a revisão sistemática é considerada como uma contribuição original pela academia e afirmam que as revisões sistemáticas de boa qualidade são consideradas o melhor tipo de evidência para tomada de decisão. Isso porque essa técnica segue um método científico explícito, que é passível de reprodução por outros pesquisadores. A realização dessa fase da pesquisa considerou as etapas de elaboração da revisão propostas por Sampaio e Mancini (2007).

As etapas da pesquisa estão ilustradas na figura a seguir.

Figura 5: Fases e etapas da revisão sistemática



Fonte: Sampaio e Mancini (2007).

A questão que norteou o desenvolvimento da revisão sistemática foi: Quais são as boas práticas de gestão na educação a distância? Essa questão visou identificar o que a literatura científica sobre educação a distância considera como boas práticas de gestão e quais são elas. Ademais da identificação das práticas, há o mapeamento da origem e do contexto dessas práticas.

As bases de dados selecionadas para a realização da investigação foram: *EBSCO*, *ERIC*, *Web of Science*, *SCOPUS*. Não se realizou busca diretamente na base de dados *Scielo* porque ela está contemplada na base *Web of Science*, já que ambas fazem parte do mesmo grupo, o *Thomson Reuters*. A escolha das bases *EBSCO* e *ERIC* deu-se por estas serem especializadas em educação. A opção pela *Web of Science* e pela *SCOPUS* foi devido ao fato de incorporarem trabalhos multidisciplinares e também trabalhos da área da educação, assim como da gestão. Todas as bases pesquisadas têm abrangência mundial e são internacionalmente conhecidas.

Uma vez selecionadas as bases de dados, partiu-se para a definição das palavras-chaves que seriam utilizadas como buscadores. Considerou-se as características dos sistemas de busca de cada base de dados e o objetivo da busca. Assim, utilizaram-se os seguintes termos de busca: “educação a distância + gestão + boas práticas +”. O caractere + (mais) significa que a busca considerou a presença dos três termos conjuntamente. Os termos foram utilizados no idioma inglês. No quadro a seguir, estão relacionados os termos utilizados em cada base; há pequenas variações, pois as bases possuem diferentes sistemas de buscadores.

Quadro 10: Termos de busca adotados em cada base

Base de dados	Termos usados
EBSCO	<i>"e-learning" or "distance education" and "best practic*" and "manage*"</i>
ERIC	<i>"e-learning" and "best practice" and "management"</i>
Web of Science	<i>"e-learning" and "Best practic*" and "manage*"</i>
SCOPUS	<i>"e-learning" or "distance education" and "best practic*" and "manage*"</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Levando-se em conta que a educação a distância passou por mudanças profundas na última década, o limite temporal estabelecido foi dos últimos cinco anos (2011–2016), para tentar localizar o que há de mais recente e atual na temática estudada.

A primeira busca resultou em 174 trabalhos científicos. Os títulos e resumos de todos os trabalhos encontrados foram lidos e aplicados critérios de exclusão. Os critérios de exclusão adotados foram:

- a. artigos sem autoria;
- b. artigos duplicados nas bases de dados;
- c. documentos que não são artigos científicos;
- d. trabalhos que não permitiam o acesso ao texto completo;
- e. trabalhos que não tratam de boas práticas na gestão da educação a distância.

Os critérios foram aplicados na ordem apresentada. Como resultado, tiveram-se: 18 artigos duplicados nas bases de dados; sete documentos que não são artigos científicos (anais, dissertações, entre outros) e 15 trabalhos que não permitiam o acesso ao texto completo, ou seja, eram artigos pagos. Embora os artigos apresentassem as expressões

“melhores práticas” e “educação a distância”, muitos não apresentavam nenhuma prática, alguns artigos traziam tecnologias para compartilhar e organizar boas práticas, outros afirmavam só ter embasado seus estudos em melhores práticas e outros apresentavam boas práticas de saúde (e não de gestão). Dessa forma, 118 estudos foram eliminados. Ao final da aplicação dos critérios de seleção, restaram 16 artigos.

O quadro a seguir apresenta as bases de dados com a relação de artigos identificados na busca e dos efetivamente selecionados.

Quadro 11: Quantidade de artigos localizados em cada base

Base de dados	Quantidade de artigos inicialmente identificados	Quantidade de artigos selecionados
<i>EBSCO</i>	7	1
<i>ERIC</i>	12	2
<i>Web of Science</i>	39	5
<i>SCOPUS</i>	116	8

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A partir da leitura dos artigos, realizou-se a sistematização e análise dos dados levantados. Os resultados estão disponíveis no capítulo 5 deste documento.

3.2.5 Delineamento da quinta etapa

A partir do resultado das primeiras duas etapas, elaborou-se a primeira versão do *framework*, apresentada no capítulo 5. Esta serviu como base para a verificação com os especialistas, objeto da próxima etapa.

3.2.6 Delineamento da sexta etapa

A verificação com especialistas visa averiguar se as boas práticas encontradas são suficientes e pertinentes para a gestão de cursos a distância. Na verificação, as boas práticas foram avaliadas no que se refere à pertinência, descrição e qualidade.

São consideradas especialistas as pessoas que possuem um alto grau de entendimento sobre determinado assunto e conseguem transmitir tal conhecimento (OLIVEIRA; CARVALHO, 2008). Para este estudo,

foram classificadas como especialistas as pessoas que possuem doutorado em áreas correlatas à educação a distância e publicações sobre gestão da educação a distância ou experiência em gestão de cursos a distância. A seleção dos especialistas foi feita através da plataforma *Lattes*, na qual se buscou por profissionais com o perfil citado anteriormente. Em 22 de novembro de 2016, foram identificados 49 profissionais com esse perfil.

Um instrumento de pesquisa foi elaborado especialmente para esta etapa da pesquisa. O questionário completo pode ser consultado no Apêndice E deste documento. O convite foi realizado por meio de uma carta-convite enviada individualmente por e-mail para cada especialista (Apêndice D), na qual constava a apresentação da pesquisadora, da pesquisa, a solicitação de colaboração e o *link* para resposta.

3.2.6.1 Caracterização dos especialistas

Dos 49 especialistas identificados na plataforma *Lattes*, localizou-se o endereço eletrônico de 41 especialistas. Dos 41 especialistas convidados, 16 responderam de maneira completa. No quadro a seguir é possível observar uma breve caracterização dos participantes:

Quadro 12: Caracterização dos especialistas

Participante	Natureza da instituição de ensino	Tipo de experiência (pesquisador ou gestor em EaD)
Especialista A	Privada	Pesquisador e professor em EaD
Especialista B	Privada	Pesquisador, professor e profissional da área
Especialista C	Pública	Gestor em EaD
Especialista D	Pública	Gestor e profissional em EaD
Especialista E	Pública	Pesquisador e profissional em ead
Especialista F	Pública	Pesquisador e professor
Especialista G	Privada	Pesquisador
Especialista H	Pública	Pesquisador
Especialista I	Privada	Pesquisador e gestor
Especialista J	Pública	Pesquisador
Especialista L	Pública	Pesquisador

Especialista M	Privada	Pesquisador e gestor
Especialista N	Pública	Pesquisador
Especialista O	Pública	Pesquisador
Especialista P	Pública	Pesquisador e gestor
Especialista Q	Privada	Pesquisador e gestor

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com base no quadro anterior é possível observar que dos 16 participantes, 10 estão vinculados à universidades federais e estaduais. Além disso, a experiências dos participantes é que majoritariamente como pesquisadores da área.

A partir das respostas destes profissionais, fez-se o refinamento do framework. Adotou-se como critério que cada resposta divergente da maioria seria analisada e se os comentários justificassem de maneira satisfatória a discordância com a prática, essa seria alterada na sua redação ou ainda, em casos onde a maioria dos especialistas discordasse, seriam eliminadas da relação.

3.2.7 Delineamento da sétima etapa

Acredita-se que a opinião de pessoas inseridas em diferentes contextos e com distintas experiências relacionadas com a EaD contribuíram de maneira significativa para a elaboração da versão final do *framework*, que foi realizada a partir da verificação com especialistas. Observações, comentários e indagações realizados auxiliaram a compreender de uma forma mais ampla as boas práticas de gestão bem como a fazer o exercício de reexaminá-las, buscando a sua pertinência e a relação entre elas.

4 ESTUDO DE CASO

Para compreender quais são as boas práticas gerenciais que explicam a qualidade de um curso, é essencial entender o seu contexto, a sua trajetória e a sua organização. Por isso, inicia-se este capítulo com a análise dos aspectos históricos e organizacionais do curso selecionado, para então partir para a apresentação das boas práticas.

Porém, isso, por si só, não basta. É necessário conhecer quais aspectos dificultam ou mesmo impedem que o curso seja melhor. Diante disso, este capítulo tem continuidade com a descrição dos aspectos mencionados e encerra-se com a exposição das expectativas dos gestores com relação ao futuro próximo do curso.

Cabe, neste ponto, reiterar a justificativa para escolha do curso como objeto do estudo de caso. O curso a distância de Administração da UFSC foi selecionado por ser considerado pelo MEC como um dos 13 melhores cursos de graduação a distância no Brasil entre os 1.207 cursos avaliados (MEC, 2012) e também por apresentar nota máxima nos exames do ENADE. Além disso, a UFSC é considerada uma das melhores universidades da América Latina, figurando entre as três melhores universidades federais do País e a 24^a no *ranking* geral da *Quacquarelli Symonds* de 2015.

4.1 TRAJETÓRIA DO CURSO A DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFSC

Inicia-se a apresentação com a narrativa histórica do curso a distância de Administração da UFSC. Seu marco original está nas discussões da Andifes em 2005, e as primeiras turmas iniciaram em 2006, através de um convênio entre o MEC, o Banco do Brasil e a UFSC. Ao longo de dez anos, foram iniciadas seis turmas, em 25 polos, de cinco estados brasileiros. Esta seção irá apresentar os principais fatos e acontecimentos do curso ao longo dos últimos dez anos.

2005 – A educação a distância, em nível superior, está contemplada desde 1996 na LDB. Porém, é a partir de políticas públicas de expansão da educação superior que a modalidade cresce no País. Na esfera pública, essa expansão acontece, sobretudo, a partir da criação da UAB em 2006. Em 2005, o Fórum das Estatais pela Educação da Andifes idealizou a UAB com o duplo objetivo de capacitar os professores de educação básica e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. O fórum ainda propunha o fortalecimento das universidades públicas, através da oferta de cursos a distância, bem como do

atendimento às necessidades das empresas, considerando-se o papel crucial da educação no desenvolvimento econômico do Brasil.

2006 – Como um dos resultados das discussões promovidas pela Andifes, nasceu a primeira iniciativa em nível nacional, promovida por diferentes esferas do poder público, de cursos de bacharelado na modalidade a distância. O primeiro curso ficou conhecido como Projeto Piloto. Em Santa Catarina, a UFSC foi a instituição parceira que ofertou 660 vagas em dezpolos (a saber: Florianópolis, Joinville, Lages, Chapecó, Criciúma, Araranguá, Laguna, Canoinhas, Palhoça e Tubarão), destinadas exclusivamente para funcionários públicos e funcionários do Banco do Brasil, selecionados via vestibular. O curso teve seu início no segundo semestre de 2006. Nesse projeto, havia uma coordenação nacional - que posteriormente deu origem ao fórum de área existente na UAB atualmente – responsável por discutir a condução e implementação do curso nas diferentes instituições, nos diferentes estados da federação, contemplando aspectos como a elaboração de materiais, o cronograma e o currículo. Nesse projeto, o departamento de Administração da UFSC elaborou o material didático, que foi utilizado por muitas das instituições que também faziam parte dessa iniciativa. Toda a produção do material era feita na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFSC, e as videoaulas e videoconferências eram realizadas no LED, também na universidade. Ou seja, havia uma descentralização dos macroprocessos do curso e usava-se uma estrutura tecnológica e de pessoal que era compartilhada pelos demais cursos a distância da universidade. O Gestor A pondera que essa iniciativa impulsionou os cursos de bacharelado no Brasil, tendo repercussão na implementação da UAB, criada oficialmente em 2006, porém com foco na formação de professores.

2007 – O fato de a oferta de vagas ser dirigida gerou um questionamento por parte do Ministério Público de Santa Catarina, e o Projeto Piloto foi paralisado por decisão judicial. O acordo a que se chegou nessa ação foi uma nova oferta do curso, com 400 vagas, abertas para toda a comunidade (com seleção também via vestibular), nos dez polos onde já estava em andamento a primeira turma. Além desse episódio, discutia-se a oferta de uma nova turma através da UAB.

2008 – No primeiro semestre, tiveram início a segunda turma do Projeto Piloto em Santa Catarina, com 400 alunos, e a primeira turma da UAB, com 600 estudantes. O intuito do departamento de Administração era ofertar a primeira turma da UAB em nove polos, três no Paraná (Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste e Paranaguá) e seis no Rio Grande do Sul (Hulha Negra, Jacuizinho, São Francisco de Paula, Seberi, Tapejara e Tio Hugo), porém, como não houve interessados pela oferta do curso, em

Roraima e na Bahia o MEC convidou o departamento de Administração a ofertar o curso também no polo de Mata de São João (Bahia) e em cinco cidades de Roraima: Boa Vista, Bonfim, Caroebe, Mucajaí e Uiramutã. Destaca-se que os polos de Roraima, com exceção da capital Boa Vista, ficam em reservas indígenas, diferenciando-se, portanto, do modelo previsto pela UAB, no qual os polos ficam em instalações mantidas pelo município. Desse modo, em 2008, mil alunos iniciaram os estudos em 25 polos distribuídos em cinco estados da federação.

2010 – No segundo semestre deste ano, aconteceu a primeira formatura dos alunos que ingressaram no primeiro Projeto Piloto. As formações aconteceram nas cidades-polo e 236 estudantes foram graduados.

2011 – No segundo semestre deste ano, iniciou a segunda turma da UAB, com 450 alunos, nos polos de Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste e Paranaguá, no Paraná, e Hulha Negra, Jacuizinho, São Francisco de Paula, Seberi, Tapejara e Tio Hugo, no Rio Grande do Sul.

2012 – Em dezembro deste ano, foi inaugurado o espaço físico do LabGestão. Embora a equipe já estivesse composta e trabalhando desde 2007 e a portaria tenha sido publicada apenas em 2013, considera-se 2012 como o marco inicial, pois é a partir desse ano que o espaço físico do laboratório começou a ser utilizado por toda a equipe. O laboratório concentrou as atividades de desenvolvimento de material didático, gravações de videoaulas, gestão do Moodle e realização das videoconferências (que até então eram realizadas no LED). A existência de um laboratório próprio colaborou significativamente para a qualidade do curso e para que fosse possível executar as atividades pedagógicas programadas.

2013 – Início da turma UAB III, com 200 vagas, nos polos de Cruzeiro do Oeste, no Paraná, de Tapejara, no Rio Grande do Sul, e de Itapema, Braço do Norte e Pouso Redondo, em Santa Catarina. Neste ano, o curso passou a contar com uma secretaria exclusiva (até então o serviço de secretaria ficava a cargo da secretaria do curso presencial), separando assim as atividades de secretaria do curso a distância das atividades da modalidade presencial.

2014 – Neste ano, teve início a turma UAB IV, com 330 vagas, nos polos de Blumenau, Lages, Laguna e Canelinha, em Santa Catarina, Céu Azul, no Paraná, e São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul. Ainda no ano de 2014, o curso passou a ter coordenador próprio e colegiado, deixando de estar sob a direção do coordenador do curso presencial.

2015 – Em agosto deste ano, aconteceu a primeira paralisação do curso a distância de Administração em virtude do não repasse dos recursos financeiros aprovados e previstos nos editais desde 2013. O contingenciamento se estendeu a todos os cursos do sistema UAB na UFSC. A paralisação foi suspensa após o recebimento de uma carta da Capes se comprometendo a liberar o recurso.

2016 – Em abril deste ano, a Capes informou a todos os participantes que seria implementado um novo sistema de financiamento de tutoria e professores, levando a um corte de 88% nas bolsas para professores e de 60% nas bolsas de tutores em todos os cursos do sistema UAB, além da diminuição dos repasses para viagens aos polos, impressão de material didático, produção de mídias e videoaulas, material de expediente e correios. O curso em análise também foi afetado, já que diminuiu a equipe de tutores, supervisores e do LabGestão. Essa mudança afetou a dinâmica das atividades e suspendeu temporariamente as viagens aos polos para atividades presenciais obrigatórias.

4.2 FUNCIONAMENTO DO CURSO

Para compreender o funcionamento do curso de graduação em Administração ofertado pela UFSC na modalidade a distância, é necessário saber quais atividades cada envolvido desempenha, as suas responsabilidades e como elas se relacionam. Além disso, é importante entender que cada disciplina tem três momentos distintos: o planejamento e a preparação para ser disponibilizada; a execução da disciplina onde ela de fato acontece para os alunos; e o momento posterior, no qual os conceitos são lançados no sistema de acompanhamento de notas da UFSC. Neste momento, há o gerenciamento dos alunos que, por algum motivo, não conseguiram ser aprovados. Pode-se ainda acrescentar um quarto momento - anterior ao planejamento da disciplina- que contempla a decisão de ofertar ou não uma nova turma, a definição dos polos em que será ofertada, a criação da equipe de professores e tutores e todo o trâmite burocrático na UFSC, na fundação parceira e na Capes/FNDE.

Diferentes atores fazem parte do curso diretamente. Em destaque, têm-se o coordenador do curso, o professor, o tutor presencial, os tutores a distância, o supervisor de tutoria, os coordenadores de polo e os estudantes.

Atualmente, o curso apresenta uma padronização das disciplinas. Isso significa que todas elas têm o mesmo formato: atividades *on-line* (múltipla escolha, envio de arquivo), fórum mediado pelo tutor e prova presencial, para as disciplinas de 60 horas (que são a maioria).

Normalmente, são dois fóruns e duas atividades. A prova acontece ao final da disciplina.

Com relação ao formato do curso e aos recursos utilizados, destaca-se que a duração prevista é nove semestres. São ofertadas duas disciplinas por vez, com duração média de dois meses. A avaliação do aluno é feita através de uma prova presencial realizada sempre no polo ao qual o aluno está vinculado e de atividades *on-line* elaboradas pelo professor. O curso acontece no AVA, ambiente no qual o material didático é disponibilizado e as atividades *on-line* são realizadas pelos alunos. O material básico (que todas as disciplinas apresentam) é constituído pelo livro-texto e pela videoaula, seus respectivos *power points* e pelo áudio. Ainda no AVA, o aluno tem acesso aos fóruns e aos chats (com professor e/ou tutor), às suas notas e ao calendário do curso. Para apoiar o aluno na realização do curso, há tutores presenciais e a distância.

Ao final de cada semestre, acontece um seminário presencial em todos os polos, no mesmo dia, com a presença de um professor, o tutor presencial e os alunos. A preparação para esse seminário acontece ao longo do semestre. O tema é sempre transversal a todas as disciplinas e orientado por um professor. Ao fim do semestre, os alunos apresentam para os colegas e um professor - que vai até o polo – um diagnóstico do tema trabalhado em uma empresada região. Além da importância pedagógica desse momento, os encontros presenciais tendem a aproximar o aluno da universidade através do professor e se configuram como uma ocasião de intensa troca de conhecimentos entre os envolvidos.

No atual arranjo, cabe à Capes o financiamento do curso. O percurso que o dinheiro faz é: a Capes, uma vez aprovada a oferta de uma nova turma, envia o dinheiro para a UFSC; o curso seleciona uma das fundações parceiras da instituição e firma um contrato; a UFSC repassa o dinheiro para a fundação, que fará a gestão do montante; a fundação, por sua vez, repassa os recursos ao curso à medida que recebe as solicitações da coordenação via memorandos.

É importante salientar que todas as despesas já foram predefinidas no projeto e há uma rubrica impondo limites para os diferentes tipos de despesas. As principais despesas referem-se a impressão do material didático, deslocamento da universidade para os polos e produção do material didático. O pagamento de bolsas para professores, tutores e coordenadores é feito diretamente via FNDE.

O coordenador do curso sempre é um professor do departamento de Administração da UFSC e fica na função por uma gestão de dois anos, que pode ser duplicada. Cabe a ele a gestão da oferta de novas turmas e

tudo o que isso envolve, assim como o acompanhamento do curso durante a sua duração e a definição de regras e procedimentos para problemas previstos e não-previstos. Destaca-se que, para a oferta de uma nova turma, é necessário que haja a previsão de vagas em um edital da Capes/UAB, que não tem lançamentos periódicos tampouco número de vagas para bacharelado constante. Esse fato implica diretamente o planejamento de novas ofertas, pois não há uma previsibilidade de quando os editais serão lançados nem em que condições.

Ainda sobre a oferta de novas turmas e a definição dos polos em que o curso será ofertado, é importante esclarecer que os coordenadores dos polos fazem a solicitação do curso e o coordenador deste definirá em quantos polos e em quais haverá oferta, com base nos critérios definidos previamente e na quantidade de vagas disponíveis.

Compete ainda ao coordenador do curso montar a equipe que irá trabalhar na oferta do curso, acompanhar os índices de desistência e evasão, definir estratégias pedagógicas, propor soluções para problemas que surgem ao longo do curso e manter o relacionamento com o financiador e os demais *stakeholders*.

Aos professores das disciplinas, cabe a responsabilidade de elaborar o material didático, gravar videoaula e elaborar atividades, fóruns e provas. É também sua atribuição capacitar os tutores antes do início da disciplina, para que estejam preparados para conduzir os fóruns e responder aos questionamentos dos alunos. O professor ainda disponibiliza dois horários ao longo da disciplina para realizar chats com os alunos no AVA. Usualmente, os professores do curso são do próprio departamento de Administração da UFSC, no entanto, há disciplinas nas quais professores de outros departamentos (Direito, Contabilidade, Estatística) e até de outras instituições são convidados a lecionar.

O tutor a distância é responsável por todo o acompanhamento pedagógico do aluno; pela orientação quanto à organização dos estudos e datas; pela correção de atividades e provas e sequente *feedback* aos alunos; pela condução de chats e fóruns; e pela participação nos encontros presenciais. Além disso, é atribuição dos tutores a participação em capacitações e treinamentos bem como o preenchimento de relatórios e registros nos sistemas de acompanhamento. Atualmente, os tutores devem cumprir quatro horas semanais presenciais na sala da tutoria na UFSC e 16 horas de trabalho em *home office*. Cada tutor é responsável por 25 alunos.

Diretamente ligados ao coordenador do curso, aos professores e aos tutores, encontra-se o supervisor de tutoria. Ele faz a ligação entre essas funções, mantendo o coordenador informado do andamento das

atividades e do desempenho dos tutores, da mesma forma que mantém os tutores informados sobre diretrizes, orientações e decisões do coordenador do curso e do colegiado. Concomitantemente, é ele o elo direto com o professor no que se refere a material didático, elaboração das provas e atividades e treinamentos com tutores. Meses antes do início da disciplina, o supervisor de tutoria entra em contato com o professor convidado para solicitar uma relação de provas e atividades junto com os respectivos gabaritos e o plano de ensino. Nessa fase, também são agendados os chats e o treinamento com os tutores. É importante destacar que todas as provas (segunda chamada, recuperação, dependência) e as atividades devem ser elaboradas e entregues antes do início da disciplina - essa antecedência é essencial para o planejamento e o controle do curso.

Sucintamente, é de responsabilidade do supervisor de tutoria: a condução da equipe de tutores; o agendamento de treinamentos de professores para essa equipe; o contato com o polo para agendamentos; a elaboração de relatórios de acompanhamento; e o contato com o professor para a elaboração de material didático, provas, treinamentos e encontros presenciais. A relação era de um supervisor de tutoria para cada turma do curso. No entanto, com os cortes no orçamento que aconteceram em 2016, essa relação mudou e hoje há dois supervisores para três turmas. Como essa função não é prevista no orçamento da Capes, os supervisores recebem uma bolsa de professor pesquisador. Na maioria dos cursos do sistema UAB, quem desempenha essas atividades é o professor coordenador.

O polo de ensino a distância é um espaço físico provido pela prefeitura que dispõe de salas de aula, laboratório de informática e biblioteca. Nesse local, trabalha uma equipe, composta - na maioria das vezes - pelo coordenador do polo, secretária, bibliotecária, responsável técnico e tutor presencial, cuja mantenedora é a prefeitura do município (com exceção do tutor a distância, que é pago via FNDE). Em um mesmo polo funcionam diferentes cursos de diversas instituições. Para cada curso que é oferecido no polo, há um tutor presencial, responsável por agendar, acompanhar as atividades presenciais e auxiliar os alunos a organizarem grupos de estudo, quando assim desejarem. Esse tutor é selecionado e contratado pelo curso, através de análise de currículo e entrevistas por vídeo. O tutor do polo é coordenado diretamente pela supervisão de tutoria, que fica na UFSC, e pelo coordenador do polo.

É comum que coordenadores de polo junto a tutores presenciais organizem eventos extracurriculares e promovam ações que visam engajar mais os alunos e mantê-los no curso. Porém, essa postura não é uma exigência e, por isso, há - em um mesmo curso - tutores presenciais

que desempenham mais atividades do que em outros. O polo é o local físico que o aluno frequenta, durante todo o curso, para a realização dos encontros presenciais. Observa-se que, ao longo das ofertas de novas turmas, houve um esforço para ter polos mais próximos de Florianópolis e assim facilitar os aspectos logísticos e financeiros.

Com relação ao perfil dos alunos, os gestores consideram que a idade em que as pessoas entram no curso vem diminuindo ao longo dos anos e que o estudante é cada vez mais autônomo e focado em concluir o curso porque, geralmente, precisa do conhecimento para aplicar em seu emprego ou na própria empresa. No que se refere à evasão, os gestores também afirmam que esta diminuiu desde o princípio - isso pode ser parcialmente explicado pelo fato de os alunos terem mais conhecimentos prévios sobre a modalidade a distância.

O LabGestão é um laboratório vinculado ao departamento de Administração, construído com o apoio do Banco do Brasil através do Projeto Piloto. Concentra as atividades de design instrucional do material didático, de gravação e transmissão de videoconferências, identidade visual e customização do ambiente virtual Moodle, e ainda defesas de trabalho de conclusão quando necessário. Há uma equipe multidisciplinar composta por designer instrucional, revisor gramatical, assistente administrativo, assistente pedagógico, desenvolvedor de sistema, gestor de AVA, gestor pedagógico, ilustrador, supervisor geral, técnico de informática, câmera, editor de vídeo, jornalista, designer gráfico, administrador de rede, administrador de banco de dados e coordenação geral. É importante salientar que esse laboratório não atende exclusivamente às necessidades do curso de graduação a distância. Sua estrutura física e equipe atendem também aos cursos de especialização a distância e ao curso de Administração Pública, além de projetos de extensão firmados com os Ministérios da Agricultura, da Defesa Civil e da Saúde.

A gestão financeira do curso é feita também pelo LabGestão. Assim, atividades tais como o cadastramento de pessoas para receber o pagamento em forma de bolsa, como professor, tutor, coordenador ou pesquisador, fica a cargo da equipe financeira, bem como a reserva de passagens, hotéis e reembolsos das viagens feitas aos polos ou a Brasília.

No que concerne à forma como o curso está atualmente estruturado, o gestor C pondera que nem sempre foi assim. Nos primórdios do curso, não havia a mesma clareza que há hoje sobre as atividades e os processos. A organização foi aprendendo com os próprios erros na construção dessa estrutura que, conforme apontam dois dos gestores entrevistados, é sempre passível de melhoria.

Com relação às funções e responsabilidades dos diferentes participantes do curso, observa-se que está em consonância com o que é recomendado pelos referenciais de qualidade do MEC (2007), exceto em dois pontos: a função de supervisor de tutoria, que não é mais contemplada pela Capes, mas é mantida no curso; e a elaboração de material didático, que no curso é uma responsabilidade compartilhada entre o professor e o LabGestão.

4.3 INTERPRETAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A partir das entrevistas com os gestores do curso, realizou-se a análise temática do *corpus*. Foi possível observar, ao longo da fala dos entrevistados, que todos acreditam na relevância da modalidade a distância e estão empenhados em fazê-la da melhor maneira possível. Embora diferentes perspectivas tenham surgido, foi possível identificar agrupamentos em torno de determinados aspectos. A forma como os dados serão apresentados é um esforço para torná-los compreensíveis dentro de uma lógica e de colaborar para responder à pergunta de pesquisa proposta no capítulo 1.

Assim, definiram-se três grandes temas para esta tese: as boas práticas adotadas no curso e como elas influenciam na qualidade; as incertezas e os riscos enfrentados que, no momento, centram-se na falta de institucionalização e no corte do orçamento; e, por fim, a expectativa para o futuro do curso. No quadro a seguir, apresenta-se uma síntese quantitativa das temáticas identificadas, dos seus códigos e das respectivas citações.

Quadro 13: Visão geral da codificação das entrevistas na primeira etapa da pesquisa

Tema	Quantidade de subtemas	Quantidade de códigos	Quantidade de citações
Boas práticas de gestão	3	10	65
Incertezas e riscos	2	5	47
Expectativas	1	4	6
Total	6	19	118

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

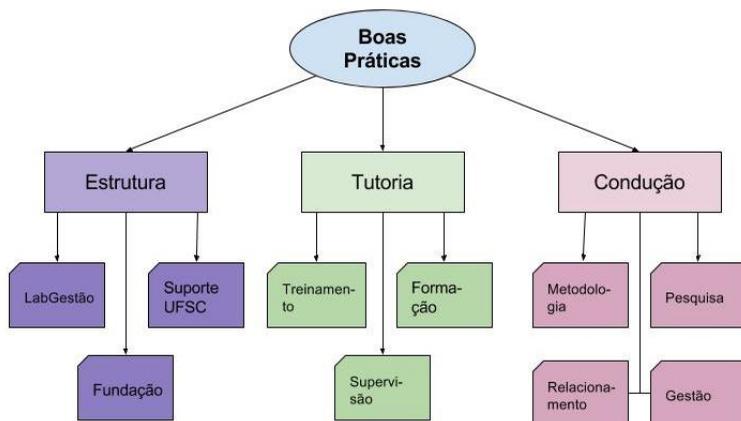
Destaca-se que o processo de codificação e a definição dos temas (através da análise temática) foi orgânico, havendo mudanças e ajustes ao longo do trabalho. Paulatinamente, chegou-se à interpretação e organização dos dados que será apresentada na sequência.

4.3.1 Práticas que colaboram para a qualidade do curso

O primeiro tema que emergiu dos dados refere-se às boas práticas de gestão que colaboram com a qualidade do curso estudado. Esse tema é composto de três subtemas, que estão intimamente ligados, mas que se diferenciam, cada um deles, entre si. A ordem de apresentação dos subtemas não expressa nenhuma hierarquia entre eles.

O primeiro aspecto a ser descrito é a estrutura do departamento de Ciências da Administração da UFSC. Este tópico subdivide-se em: LabGestão, apoio da fundação parceira e estrutura da UFSC. Na sequência, tem-se o tema da gestão da tutoria, que aborda o gerenciamento da tutoria e todos os seus desdobramentos. Por fim, o terceiro tópico refere-se à condução do curso, que contempla os subtemas de metodologia de ensino, aprendizagem organizacional, pesquisas, relacionamento com *stakeholders* e processos gerenciais. A figura a seguir ilustra de maneira sistematizada a configuração desse tema.

Figura 6: Configuração do tema “boas práticas” com subtemas e códigos



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Em conjunto, essas práticas explicam como o curso consegue apresentar a qualidade e os bons resultados citados nos procedimentos metodológicos.

4.3.1.1 Estrutura

Um dos aspectos que explica o bom desempenho do curso é o fato de ele ser ofertado no departamento de Administração da UFSC. A universidade, em 2006, já possuía um *know how* em educação a distância, incluindo a experiência de alguns professores do departamento. Naquele momento, havia o suporte e a experiência do LED para a gravação de videoaulas e a transmissão de videoconferências, além da assessoria para a produção de material didático da SEAD. Essa estrutura de apoio e a expertise da universidade foram importantíssimas, principalmente no início do curso. O gestor A afirma: “UFSC se diferencia nisso, o histórico que ela tem na EaD, que dá uma base mais concreta para que se iniciasse do que alguém que começa do nada, que nunca fez uma videoconferência. Tinha uma assessoria no começo que foi bem importante, que fez a diferença”.

Na dimensão da estrutura da UFSC, há outros quatro aspectos que contribuem para que o curso tenha qualidade, dois diretamente relacionados à gestão e os demais relacionados aos alunos. O primeiro ponto refere-se ao apoio das fundações. Na atual conjuntura, as fundações

de apoio são definidas pelo MEC (2012) como: instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. As fundações atuam no gerenciamento de recursos humanos e financeiros, destinados a projetos e programas da universidade sem a burocracia habitual do setor público. No referido curso, o apoio das fundações agilizou processos e desburocratizou ações, contribuindo para uma gestão mais eficaz e transparente.

Outra condição que colabora com a qualidade do curso é a formação e titulação dos professores. Para ingressar na carreira docente da UFSC, especificamente no curso de Administração, exige-se formação na área ou em áreas correlatas e título de doutor. Esse *background* de conhecimentos técnicos e didáticos tem repercussão direta na qualidade das videoaulas, do material didático e da condução das disciplinas, tanto no ensino presencial como no ensino a distância.

Com relação à estrutura da UFSC que impacta diretamente na experiência do estudante de EaD, tem-se o fato de a Biblioteca Universitária Central (BU) atender aos alunos a distância gratuitamente, enviando, por correio, os livros solicitados aos endereços dos estudantes e flexibilizando os prazos para devolução, também por correio. Além disso, a biblioteca tem grande parte do seu acervo disponível no formato digital, o que é fundamental para atender a demanda a distância. Outro aspecto que tem impacto positivo é a possibilidade de ter acesso *on-line* aos documentos acadêmicos, através do Sistema de Controle Acadêmico de Graduação (CAGR). Esse sistema permite que o aluno consulte o seu histórico acadêmico, solicite a matrícula e emita atestados de matrícula sempre que desejar e gratuitamente. Embora pareça trivial, é importante destacar que muitas universidades a distância – públicas e privadas – não oferecem esse serviço e em alguns casos cobram pela emissão de atestados de matrícula e históricos.

Nesse sentido, o gestor H pondera que muitas universidades aderiram ao sistema UAB nos tempos iniciais com a expectativa de que ofertar cursos a distância era algo simples e motivadas pela promessa de mais bolsas, mais recursos financeiros, contratação de mais professores e mais estrutura para as universidades. No entanto, a realidade se mostrou mais complexa do que a expectativa, e muitas universidades que não possuíam nenhuma regulamentação para a atuação das fundações e que também não tinham nenhuma experiência em educação a distância tiveram sérias dificuldades na implementação e execução de seus cursos. Por parte da Capes, também não houve uma avaliação sistematizada se as

universidades que se candidataram tinham condições de ofertar cursos de graduação na modalidade a distância.

O curso a distância de Administração da UFSC, como desde o princípio era mais estruturado e tinha o apoio da instituição através do LED, SEAD, BU e CAGR, serviu de *benchmarking* para outras instituições. Os gestores C, D e H citam que receberam muitas visitas de outras instituições para saber como estruturar um curso a distância. Nas palavras do gestor D: “no começo da UAB eu recebi muitas universidades que vinham conversar com a gente e saber do processo, como fazer, como estruturar uma videoconferência, como contratar um tutor, como pagar [...]”.

Outro aspecto gerencial que possivelmente teve mais impacto nos bons resultados apresentados pelo curso é o LabGestão. Como mencionado anteriormente, esse laboratório pertence ao departamento de Administração da UFSC e foi constituído com o apoio financeiro do Banco do Brasil, no Projeto Piloto do curso; atualmente é mantido com recursos de projetos. Nesse primeiro curso, havia uma liberdade financeira maior do que nos cursos seguintes da UAB, e isso permitiu que se montasse o laboratório e fizesse investimentos na estrutura que foram fundamentais para os cursos seguintes. Para ilustrar a importância desses investimentos, pode-se citar o uso do estúdio para a transmissão de defesa de TCCs. Essa prática só é possível porque o estúdio está à disposição do curso. Caso fosse necessário usar a estrutura do LED, isso não seria possível, porque a agenda desse estúdio é compartilhada com os demais cursos a distância da UFSC.

O gestor A enfatiza que “o LabGestão foi um grande salto de qualidade no curso”. O ganho na qualidade pode ser entendido através de alguns fatores, além da produção de material didático, gravações e transmissões de videoconferência. Mais do que a estrutura, tem-se uma equipe que é responsável por planejar, coordenar e controlar o andamento dos cursos. Trabalha-se dentro de uma sistematização, na qual todas as ações são previstas, registradas e compartilhadas entre a coordenação geral, a supervisão de tutoria e a coordenação do laboratório, evitando assim que o professor da disciplina tenha que se envolver em questões administrativas do curso. Além disso, a gestão financeira (pagamentos, relatórios, reembolsos) também é centralizada nesse laboratório, através de dois profissionais dedicados a essas atividades, evitando assim erros e atrasos e ainda otimizando a gestão desse recurso.

Portanto, são esses os aspectos que colaboraram para a estruturação do curso e para o *know how* da universidade e dos professores do departamento, além do apoio do LED e da SEAD. Atualmente, a estrutura

da UFSC contribui para o bom desempenho através das fundações, da BU e do Sistema de Controle Acadêmico de Pós-Graduação (CAPG). Porém, o que definitivamente permitiu uma profissionalização da gestão do curso foi a criação do LabGestão, o qual é, possivelmente, uma das práticas que diferencia o curso de Administração da UFSC dos seus pares.

4.3.1.2 Gestão da tutoria

A tutoria é um aspecto recorrente na fala de todos os participantes da pesquisa. A sua importância pode ser entendida pelo fato de o modelo pedagógico adotado considerar tutor e professor funções distintas e dar ênfase à interação entre tutores e alunos. Por isso, a atenção começa já na seleção dos tutores – busca-se selecionar profissionais formados em Administração, com especialização e experiência em educação a distância.

A configuração de 16 horas de trabalho em *home office* e quatro horas presenciais na UFSC, aliada ao fato de poder acumular a bolsa de tutoria com a de mestrado ou doutorado, acaba atraindo muitos estudantes de pós-graduação *strictu sensu* que têm pretensão de seguir a carreira docente. A formação, preparação e aspiração dos tutores acabam tendo reflexo direto no atendimento que ele presta ao estudante. Além disso, o fato de os tutores a distância atenderem a no máximo 25 alunos colabora para que o acompanhamento seja mais personalizado, mais rápido e de maior qualidade.

É importante destacar que o quesito experiência em educação a distância é relevante porque, nessa modalidade, não basta o conhecimento técnico do tutor. O gestor A elucida que, em muitos momentos, a intervenção do tutor irá além do aspecto científico e passará por aspectos pessoais da vida do aluno. Compreender as dificuldades do estudante e saber como reagir a elas, de modo a estimulá-lo, sem flexibilizar demasiadamente as regras, é fundamental para que o aluno permaneça no curso e o realize de maneira efetiva. Por isso, saber como trabalhar nessa modalidade é tão importante quanto dominar o conteúdo técnico.

No que se refere à preparação dos tutores, é importante destacar os treinamentos e as capacitações que eles realizam frequentemente. De acordo com o gestor H, pode-se dividir a preparação em dois tipos: os treinamentos de conteúdo e as capacitações de qualificação. Os treinamentos de conteúdo são ministrados sempre antes do início da disciplina pelo professor responsável e abordam os temas que serão trabalhados na disciplina, as questões propostas e as orientações para a condução dos fóruns. Esses treinamentos, além de alinharem

academicamente os tutores e o professor, colaboram para que o tutor se sinta mais seguro para acompanhar e esclarecer as dúvidas dos estudantes, afirma o gestor H. Já as capacitações de qualificação são ministradas pelo coordenador, pelo supervisor ou por algum professor convidado e abordam questões tais como: abordagem adequada para mediar um fórum ou chat, critérios que devem ser adotados para corrigir uma atividade e estratégias de comunicação assíncronas.

Outro aspecto que influencia na qualidade do serviço prestado pelos tutores é o fato de eles terem a orientação e o acompanhamento do supervisor de tutoria. O supervisor ocupa-se com questões de ordem administrativa, o que faz com o que o tutor concentre-se nas suas atividades pedagógicas. A importância da figura do supervisor pode ser ilustrada com um episódio no qual alunos de um mesmo polo reclamaram que a correção e o *feedback* das atividades divergiam entre os tutores daquele polo, privilegiando o aprendizado de uns e não contribuindo para o aprendizado de outros. Ciente dessa divergência, o supervisor de tutoria, junto com o coordenador, organizou uma capacitação para homogeneizar a atuação dos tutores no que se refere aos *feedbacks* de atividades. Essa ação só foi possível porque havia um acompanhamento dos resultados dos tutores pelo supervisor, enfatiza o gestor I.

Tutores altamente qualificados e treinados elevam o nível do curso porque o aluno tem um apoio individual e confiável com conhecimentos e habilidades que o auxiliam na sua trajetória durante o curso. Dessa forma, considera-se a gestão de tutoria uma das boas práticas do curso.

4.3.1.3 Condução do curso

É possível perceber que a metodologia de ensino adotada pelo curso e a forma como foi implementado têm impacto no aprendizado dos alunos. O material didático, como primeiro interlocutor entre o curso e o aluno, é foco de constantes atualizações e inovações que visam aproximar o conteúdo do estudante, de maneira cada vez mais interativa, interessante e descomplicada, esclarece o gestor D. Com vistas a criar oportunidades para aprofundar e expandir o conhecimento, além do ambiente virtual de aprendizagem e do material didático regular, têm-se os seminários presenciais e as oficinas de gestão.

A metodologia de ensino adotada pelo curso contempla, além das atividades a distância, momentos presenciais que visam consolidar as relações interpessoais, aumentar a confiança entre os agentes e proporcionar compartilhamentos de conhecimento através da interação.

Uma das atividades presenciais que se destaca é o seminário de pesquisa, que acontece semestralmente. Na visão do gestor F, essa atividade contribui muito para o curso porque é uma oportunidade para o aluno ter contato direto com o professor. Além da troca de conhecimento, os seminários servem também para aumentar o comprometimento do estudante com o curso, fato que interfere diretamente no seu rendimento, no conceito do ENADE e na permanência até o final do curso, pondera o gestor C.

Outra iniciativa para oportunizar ao aluno experiências que a UFSC oferece, mas que não estão ao alcance dos alunos de cursos a distância de fora da universidade, são as oficinas de gestão. São entrevistas realizadas e gravadas em estúdio com personalidades e referências das diferentes áreas da Administração e da Administração Pública, as quais estão disponíveis gratuitamente para os alunos, tanto da modalidade presencial como da EaD. Essas palestras ainda podem ser contabilizadas como atividades extras, obrigatórias para os alunos, que serão consideradas se estes elaborarem um relatório e o submeterem ao LabGestão, que faz a avaliação e a certificação.

Uma dimensão fundamental da educação a distância relativa à metodologia de ensino é o material didático. Os gestores alegam que este é um dos diferenciais do curso. Além do material ser elaborado por especialistas no conteúdo, passa pela revisão e adequação de linguagem dos profissionais de design instrucional e de língua portuguesa. Ao final, tem-se um material robusto e profundo no conteúdo e de fácil compreensão para o aluno. O gestor H enfatiza que a equipe busca antecipar todas as dificuldades que o aluno possa ter ao se deparar com o texto e incorporar as soluções no próprio material. O gestor C complementa que o fato de os professores terem elaborado um material didático para o curso a distância força-os a revisar e atualizar o material que eles usavam no curso presencial.

Ainda sobre a metodologia de ensino, um ponto controverso é a opção de padronizar todas as disciplinas (todas elas têm o mesmo formato previamente estipulado). Os principais aspectos positivos da padronização das matérias para a gestão do curso referem-se ao planejamento e à organização das disciplinas, que têm a preparação e implementação facilitadas por serem sempre no mesmo formato. Além disso, a padronização resolve parcialmente o problema de professores com pouca ou nenhuma experiência em educação a distância, fato rotineiro no início do curso.

Para o aluno, o ponto positivo é que ele sempre encontrará o mesmo nível nas disciplinas, não havendo oscilações entre uma

excepcionalmente boa e outra fraca, metodologicamente falando. No entanto, a padronização pode limitar a atuação do professor, que perde a autonomia de definir como será a avaliação e quais atividades e ferramentas do AVA são mais adequadas para a sua disciplina. Na opinião do gestor B, a padronização foi necessária para organizar o curso e imprimir uma qualidade padrão nas disciplinas, mas que com a maturidade da equipe seria possível dar um próximo passo para contemplar aspectos metodológicos que ainda são desconsiderados.

Uma prática gerencial que contribui para a qualidade do curso é a abertura e o incentivo para a realização de pesquisas que tenham como objeto de análise o curso sob alguma das suas múltiplas dimensões e aspectos. Até o momento, sobre o tema foram defendidas ao menos cinco teses e dissertações no PPEGC, sete dissertações no Programa de Pós-Graduação em Gestão Universitária (PPGAU) e mais de dez teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA). Percebe-se que os gestores têm uma visão que vai além do ensino, e muitos deles seguem, como linha de pesquisa, a educação a distância no contexto da gestão universitária. O gestor A destaca que, embora poucas das sugestões de pesquisas sejam efetivamente implementadas, sempre há a alteração em algum processo ou mesmo na postura dos gestores diante de determinadas situações. Para ilustrar, ele relembra o caso de uma tese na qual ficava evidenciada a importância, para os alunos, de conhecer o tutor pessoalmente e como essa relação contribuiria para a permanência do estudante no curso. Após assistir à defesa do trabalho e conhecer esses dados, o gestor comenta que passou a incentivar a ida de tutores aos polos sempre que possível.

O gestor C ainda complementa que essa é uma prática na qual todos saem ganhando: o curso oportuniza espaço para pesquisa e o pesquisador devolve para o curso diagnósticos, prognósticos e sugestões de melhoria que irão impactar na qualidade do ensino para o aluno. Assim, essa prática constitui-se como um ciclo virtuoso no qual há uma reflexão sobre a própria ação tanto de docentes como de coordenadores e que também se constitui em uma oportunidade para renovação e inovação.

O relacionamento com os *stakeholders* – polo, Capes, financiador – também acaba influenciando a qualidade do curso. No caso do Projeto Piloto, cujo financiador era o Banco do Brasil, o gestor C relata que havia um tratamento dispensado ao curso diferente dos demais, possivelmente em virtude de o curso apresentar desde o início menos problemas e mais resultados. O mesmo gestor ainda comenta que, desde o princípio, sempre houve uma preocupação em enviar periodicamente os relatórios completos para os envolvidos, e que isso ajuda na construção

dessa reputação. Com os seus pares, os gestores também sempre mantiveram um bom relacionamento e foram bem recebidos e auxiliados nas questões operacionais dos seus respectivos cursos. O reconhecimento destes ficou expresso ao convidarem o professor que foi o primeiro coordenador do curso a distância de Administração da UFSC para ser membro do comitê da UAB e do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

O relacionamento com os polos quiçá seja o mais significativo, dada a importância que este tem para o êxito do curso. Além do apoio que oferece ao aluno, o polo também tem impacto na comunidade local, sendo um agente de transformação quando a gestão do polo é orientada para isso. É importante ressaltar a relevância que a UAB, através dos polos, tem nas cidades interioranas: a perspectiva de uma cidade pequena ou média do interior ter cursos superiores de uma universidade pública e bem avaliada gera prestígio e engajamento para os envolvidos e faz com que a comunidade queira a educação a distância e pressione autoridades a manterem o polo na região.

A pressão da comunidade nas autoridades acaba gerando uma pressão nos dirigentes executivos e legislativos no nível federal. Um exemplo foi paralisação da EaD da UFSC em 2015. Nas palavras do gestor C: “isso é a EaD na UAB”, ou seja, é a inclusão da educação superior de qualidade em cidades onde não há a perspectiva de instalação de universidades ou centros universitários e, por conseguinte, a diminuição do fluxo migratório para os grandes centros.

Outro ponto positivo observado nessa relação foi o aumento da cooperação entre universidade e municípios. No caso estudado, diversos profissionais se deslocaram periodicamente para participar das atividades do polo e puderem verificar *in loco* as necessidades das comunidades ao mesmo tempo que – de diferentes maneiras – contribuíram para o desenvolvimento desses lugares.

Portanto, o esforço em manter uma comunicação aberta e transparente com os polos e em fazer visitas e acompanhar as atividades que acontecem nesse espaço é uma constante dos gestores do curso. Acredita-se que esse trabalho esteja sendo bem realizado, pois todos os polos com os quais o curso trabalha pedem a reedição do curso e expressam a satisfação em trabalhar com esse curso. Para ilustrar, apenas no último edital foram recebidos 26 pedidos de polos, sendo o curso na UFSC com a maior demanda. Na opinião do gestor C, esse trabalho “[...]acaba repercutindo do ponto de vista emocional, de autoestima, mas principalmente de compromisso dos alunos”.

Pode-se afirmar que o curso em análise é uma organização que aprende. O gestor B relembra que no início o curso era gerido no improviso, não havia processos bem estabelecidos, divisão das tarefas e atribuições claras. Mas, ao longo dos anos, houve uma sistematização da gestão até chegar ao modelo que é utilizado atualmente. Nesse processo de aprendizagem e amadurecimento, houve acontecimentos importantes que contribuíram para a consolidação do curso como efetivamente um curso de graduação dentro do departamento, e não mais como um projeto.

Após a oferta de quatro turmas, o então coordenador geral – que era do curso presencial e a distância – começou a argumentar que era oportuno separar os dois cursos, já que cada modalidade tinha suas especificidades e essa separação seria benéfica sobretudo para o curso a distância, que teria mais autonomia para definir regras e procedimentos. Depois de muito esforço e embates com a direção do Centro Socioeconômico, a Pró-Reitoria de Ensino e com a própria UAB, o curso a distância passou a ter o seu próprio Núcleo Docente Estruturante (NDE), colegiado, coordenador e subcoordenador, assento no colegiado e secretaria. Essa estrutura organizacional própria é fundamental no processo de institucionalização, em que o curso deixa de ser gerido como um projeto, com início, meio e fim definidos, e passa a ser tratado como mais um dos bacharelados do departamento e da própria universidade.

A definição e o mapeamento de processos gerenciais também colaboram para a eficiência e eficácia do curso. O gestor C salienta que essas práticas auxiliam na utilização racional dos recursos financeiros e na otimização do trabalho da equipe, possibilitando assim o alcance do objetivo (formar bacharéis em Administração na modalidade a distância com a mesma qualidade do ensino presencial). Além disso, o controle fica facilitado com o estabelecimento dos processos.

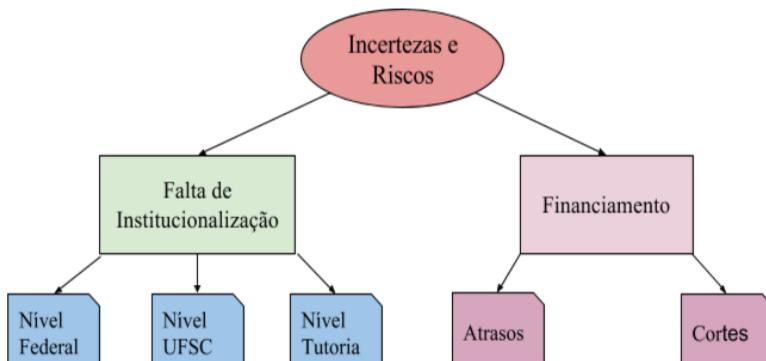
O êxito do curso é ainda atribuído, em algum grau, à experiência dos envolvidos como administradores, especialmente dos gestores. Nas palavras do gestor H, “ter uma visão sistêmica sobre todo o curso, desde o projeto pedagógico até o aluno formado, interfere na maneira como o curso é conduzido e organizado”. Para explicar a qualidade do curso, o gestor A comenta: “somos muito de gestão”. De fato, os dados indicam que há uma grande capacidade nos gestores em planejar, coordenar e organizar os recursos para entregar um curso de qualidade.

4.3.2 Incertezas e riscos

Os participantes da pesquisa enfatizaram dois aspectos que geram incertezas e podem ser considerados como um risco para a

continuidade do curso: a insuficiente institucionalização, nos seus diferentes níveis, e a falta de financiamento. Essas duas questões, embora intimamente ligadas, serão tratadas separadamente, como mostra a figura a seguir.

Figura 7: Configuração do tema “incertezas e riscos” com subtemas



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

4.3.2.1 Falta de institucionalização

Institucionalizar pode ser entendido como o ato de adquirir caráter de instituição, oficializar. Gómez e Castillo (2004) trazem a origem da palavra “instituição” do latim *stare*, e um dos seus significados primordiais é: aquele que está, que dura, quer por vontade própria ou por ação humana. No contexto da EaD, Ferreira e Carneiro (2015, p. 228) consideram a institucionalização como um:

[...] fenômeno relacionado ao alinhamento e à organização sistêmica dessa modalidade, com o propósito de tornar as políticas de EaD sustentáveis e qualitativamente equivalentes ao ensino presencial supostamente já consolidado.

Logo, caracteriza-se falta ou incipiência de institucionalização quando esse processo não ocorre ou ocorre de maneira precária, sem ser totalizado. Esse fato foi largamente abordado por todos os participantes da pesquisa, tanto como problema a ser solucionado quanto como justificativa/explicação para outros problemas. Nesse entendimento, é possível afirmar que a falta de institucionalização tem muitos desdobramentos e em diferentes níveis institucionais. No curso, pode-se

entender como níveis: Capes e MEC como nível macro e UFSC e o próprio departamento, na figura de seus professores e servidores, como nível micro. Ainda há um terceiro nível apontado, que se refere à sociedade como um todo e à resistência e baixa credibilidade da educação na modalidade a distância.

Nível federal

Em nível federal, destaca-se como incerteza e risco a falta de legislação que regulamente a modalidade a distância em questões práticas da execução dos cursos, como os critérios para o jubramento de alunos, por exemplo. O gestor C enfatiza que são mais de 700 mil alunos na rede UAB e que não há nenhuma regulamentação ou orientação sobre o tempo que podem permanecer no curso antes de perderem a matrícula (nos cursos presenciais de Administração são nove anos). Como os cursos a distância não iniciam novas turmas semestralmente, essa falta de regras tem impacto direto na nova oferta de disciplinas, no término oficial das turmas e na situação dos alunos.

Um fato relativamente recorrente nos cursos a distância é o atraso no pagamento de tutores, coordenadores e professores pesquisadores que recebem remuneração através de bolsas. Os atrasos podem ser de dias, mas já chegaram a ser de quatro meses. A tardança no pagamento, por vezes, é compreendida como um sinal de descaso ou de negligência, sinalizando que o sistema UAB e os respectivos cursos não são tão importantes e relevantes quanto os demais projetos educacionais.

Mais uma evidência da institucionalização incipiente é a falta de informações confiáveis e transparentes sobre diversos aspectos da gestão dos cursos. Como exemplo, o gestor C coloca a questão do sistema de pagamento das bolsas, que inicialmente era feito pelo FNDE, depois passou para a Capes. Essa desinformação prejudica a organização e o planejamento dos cursos, além de gerar insegurança em todos os envolvidos.

O gestor A ainda sinaliza a dificuldade na prestação de contas e apresentação dos relatórios para a Capes. Esses relatórios claramente foram desenvolvidos para os cursos de licenciatura e não houve uma adequação para os cursos de bacharelado. Essa também é uma evidência de falta de institucionalização, com base na qual se pode indagar se esse problema seria ainda mais crítico em alguns tipos de cursos e menos em outros.

Além disso, há questões que não exercem impacto diretamente no curso em análise, mas fazem parte da problemática de regulamentação

e institucionalização da modalidade a distância em nível federal. Entre elas, está o fato de não ser possível ofertar cursos de mestrado e doutorado a distância no Brasil, enquanto que, nos demais países onde a EaD existe, programas *strictu sensu* são permitidos, incentivados e apresentam resultados tão satisfatórios quanto os presenciais. Da mesma forma, não é admitido existir uma instituição de ensino superior que se dedique exclusivamente ao ensino a distância. Outra questão que manifesta a diferença de tratamento entre as modalidades presencial e a distância é o fato de o financiamento estudantil do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) ser permitido apenas para cursos presenciais.

A falta de institucionalização em nível federal tem impacto direto na credibilidade da EaD entre os profissionais da educação, os alunos e a comunidade em geral. A mensagem implícita no tratamento dado às questões apresentadas nos parágrafos anteriores é de que a educação a distância é uma modalidade educacional de segunda categoria, isto é, ainda – retomando-se o conceito de institucionalizar – não é inteiramente oficial.

Nível UFSC

Os gestores divergem quanto ao nível de institucionalização na UFSC. Alguns são taxativos ao afirmar que “na UFSC não existe a institucionalização da EaD” (gestor B), enquanto outros afirmam que importantes avanços “e na direção certa” (gestor D) aconteceram no nível da universidade. No entanto, todos são unânimes em afirmar que ainda há muito a ser feito. No contexto da UFSC, pode-se ver a questão da institucionalização sob três perspectivas: a do professor, a do aluno e a dos servidores.

Com relação aos servidores, o gestor H pontua que os alunos da EaD ainda não são considerados como parte integrante da universidade para a maioria dos servidores. Ele exemplifica: “Nós temos servidores que se recusam a fazer coisas dos alunos EaD, por exemplo, o DAE [...], se não tem bolsa para pagar, eles não querem fazer o serviço”. Como no início da oferta dos cursos a distância, havia bolsas previstas também para servidores realizarem tarefas referentes aos alunos desses cursos, criou-se essa “cultura de bolsa”, que dificulta a incorporação e fortalece a diferenciação entre alunos presenciais e a distância.

Nesse sentido, o gestor C assinala que a EaD na universidade é vista de forma clandestina, como algo fora das atividades atribuídas e previstas aos seus integrantes. Tanto que, para os professores, a carga horária destinada a lecionar e orientar na EaD não são incorporadas no

Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes (PAAD). O gestor A comenta: “Eu dou aula no curso EaD, mas isso não conta nada para mim como hora trabalhada [...]a UFSC entende que, por eu estar ganhando uma bolsa, aquilo não entra no meu PAAD”. A prerrogativa do recebimento de bolsas é algo que, na visão desses gestores, é vista com maus olhos dentro da universidade.

Nessa perspectiva, o gestor B pondera que a carga horária dificulta a dedicação do professor à EaD e, por isso, as atividades relativas aos cursos a distância parecem não ser uma prioridade para eles. É como um trabalho extra. Isso pode acabar prejudicando o rendimento total do curso, como o mesmo gestor afirma. Muitos trabalhos (videoaulas, apostilas e exercícios) são replicados de outras edições, não havendo uma atualização do material por falta de tempo e de remuneração.

Possivelmente por acontecer dessa forma, uma pequena parte dos professores do departamento apresenta resistência e prefere não fazer parte do curso a distância. Da forma como está organizado atualmente, o professor não tem o tempo necessário para pensar e planejar a disciplina e depois lecionar, tampouco tem o apoio e o incentivo institucional para tal. Por isso, o apoio de toda a equipe de EaD, especialmente dos tutores e supervisores, é fundamental para que o curso possa acontecer e ter qualidade.

Na perspectiva do aluno, a principal discussão com a Pró-Reitoria de Graduação refere-se à regulamentação da vida acadêmica dos alunos a distância. A orientação da universidade desde 2006 é usar a Resolução n.17/CUn/97, que dispõe sobre o regulamento dos cursos de graduação da UFSC e que, por analogia, aplica-se à EaD. Diante disso, o gestor A protesta: “Por não ter regra específica para o EaD, se aplica a regra do presencial. Como é que um aluno nosso vai justificar uma falta com atestado médico do HU [Hospital Universitário]?”

Outras implicações para o aluno referem-se ao fato de não haver a possibilidade de um estudante do curso presencial fazer disciplinas a distância, tampouco o oposto, o que limita o intercâmbio e as interações entre os alunos e entre as modalidades. Outra questão delicada é a participação dos alunos a distância nas eleições para reitoria e no Diretório Central de Estudantes (DCE): até 2015 era vetada a participação desses estudantes por não serem considerados alunos regulares. O gestor D questiona: “Qual é a definição de aluno regular? Por que os nossos alunos estão regulamente matriculados e cursando seus respectivos cursos!”.

A eleição de 2015 para a reitoria da UFSC foi a primeira na qual os alunos da EaD puderam votar. Mas esse direito foi concedido, por decisão da Comissão Eleitoral, do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e da

Coordenação da UAB, apenas para os alunos dos polos de Santa Catarina. Foi considerado inviável enviar urnas de votação para os polos, e o voto *on-line* não foi permitido pelo TRE. Assim, os alunos aptos a votar deveriam dirigir-se a um dos *campi* da universidade no Estado (Joinville, Florianópolis, Curitiba e Araranguá) e dar seu voto.

Uso do advérbio de tempo “ainda” no discurso dos gestores indica, entre outras coisas, a expectativa de que em algum momento a institucionalização venha a acontecer no nível da universidade, que a situação atual é provisória e caminha para uma resolução definitiva.

Nível de tutoria

Por fim, uma das questões mais delicadas e debatidas tanto na esfera nacional como na regional é o vínculo da tutoria. Atualmente, os tutores não possuem vínculo empregatício nem com a universidade, nem com a Capes. Portanto, também não têm nenhum direito trabalhista garantido. Os desdobramentos dessa situação são: a instabilidade da relação entre o curso e os tutores, o descontentamento desses profissionais e a dificuldade em encontrar tutores presenciais nas cidades-polo.

Na opinião do gestor D, é fundamental que haja mais estabilidade na relação para que os tutores tenham mais respaldo no seu trabalho e a ocupação seja mais atrativa para os profissionais. Com os critérios exigidos e a complexidade das funções de trabalho, ser tutor é uma atividade encarada como complementar, pois não é possível se dedicar apenas a ela. O gestor I enfatiza que desde 2010 não há reajuste no valor pago aos tutores (R\$ 765,00 mensais) e atualmente os critérios de seleção são cada vez mais apurados e as exigências, maiores tanto por parte dos gestores como dos alunos.

Com relação aos critérios de seleção impostos pela Capes, os gestores D, I e H ressaltam a dificuldade em encontrar nas cidades-polo pessoas interessadas em ocupar essas vagas e que preencham todas as exigências. Via de regra, as cidades são pequenas (com menos de 20 mil habitantes; algumas não chegam a 5 mil, como Jacuizinho, no Rio Grande do Sul) e não há muitos profissionais com graduação em Administração e especialização na área ou experiência comprovada de (pelo menos) um ano de magistério ou vínculo com algum programa de pós-graduação, e que ainda estejam interessados em serem tutores presenciais, cujas atividades acontecem majoritariamente aos sábados durante o dia e nos dias de semana à noite.

Diante dessa situação, o gestor D propõe como possível solução que os tutores passem a ter um contrato similar ao dos professores

substitutos, sob uma relação trabalhista com prazo determinado para término, mas com todos os direitos trabalhistas garantidos para aquele período. Essa mudança daria mais estabilidade para os tutores e tornaria a profissão mais atrativa.

O impacto gerencial dessa questão é no processo seletivo e na rotatividade. Para cada nova contratação, é necessário ter um edital e um novo processo seletivo. Nos primeiros treinamentos, quando é apresentado o que se espera do tutor e suas principais atividades, é relativamente comum que algum dos candidatos selecionados desista da vaga. Então, um novo edital deve ser lançado e um novo processo seletivo tem início. Isso também tem impacto na rotatividade desses profissionais, que já foi muito alta e diminuiu substancialmente depois de mudanças feitas para que o trabalho pudesse ser realizado em *home office*.

O gestor D finaliza afirmando que “infelizmente, para essa questão, não há nenhum encaminhamento a curto prazo”. Isso é motivo de preocupação para os gestores do curso, já que os tutores são relevantes em todo o processo de ensino e influenciam a qualidade total do curso.

4.3.2.2 Falta de financiamento

As entrevistas foram realizadas durante um período bastante crítico para o País (entre agosto de 2015 e abril de 2016). Em virtude da crise política e econômica vivenciada por todos os setores, os efeitos atingiram também o curso em análise. Ficou evidente a preocupação dos gestores com os cortes no orçamento, o atraso nos pagamentos e a continuidade do curso dentro do sistema UAB.

Nessa questão, há duas situações distintas: a primeira é a falta de repasse do recurso financeiro para a universidade e a segunda é a mudança nos parâmetros de financiamento. Desde 2013, os repasses de recursos financeiros para o custeio dos cursos deixaram de ser feitos pela Capes (para posteriormente passar para a fundação parceira e então para o curso). A situação financeira dos cursos chegou ao ponto de paralisar as atividades pedagógicas em agosto de 2015. Essa paralisação atingiu todos os cursos a distância da UFSC (15 no total) e, nessa ocasião, memorandos, ofícios e comunicados (disponíveis nos Anexos B e C) foram enviados ao MEC/Capes, aos dirigentes da universidade e aos alunos, apresentando os motivos que levaram a essa decisão e o que havia sido tentado nos meses anteriores para evitar chegar a tal ponto. Nesse sentido, é importante destacar que os recursos estavam orçados e aprovados em todas as instâncias, em conformidade com os editais públicos e que, diversas vezes, correspondências foram enviadas àCapes ressaltando a

importância e a necessidade de o orçamento ser atendido para que os compromissos com professores, fornecedores e colaboradores pudessem ser honrados.

Acerca do orçamento, o gestor C enfatiza: “Temos convicção de que não estamos pedindo nada demais. Nosso custo por aluno é baixo, pelo o que a gente oferece é muito baixo”. Ele ainda destaca que, sem dinheiro por tanto tempo, não é possível dar continuidade: “É evidente que sem recurso financeiro não tem como fazer absolutamente nada, nada!”.

A paralisação foi interrompida após a Capes enviar uma correspondência comprometendo-se a honrar os compromissos financeiros. Alguns meses depois, especificamente em abril de 2016, foram anunciados, também pela Capes, cortes no orçamento e mudanças nos parâmetros de financiamento. Os cortes foram de 88% nas bolsas para pagamento de professores e de pouco mais de 60% para tutores, o que teve impacto na relação de alunos por tutor e professor (no caso de orientações) e de visitas aos polos para acompanhamento de atividades presenciais, como os seminários de pesquisa.

Os atrasos de pagamento e, posteriormente, os cortes orçamentários impactaram diretamente na dinâmica do curso. Uma série de atividades precisou ser readequada, de acordo com as contingências orçamentárias. Entre as principais, está a diminuição da equipe de trabalho do LabGestão, a diminuição da equipe de tutores, o cancelamento das viagens aos polos e a reelaboração da atividade de seminários presenciais, que deixou de contar com a presença de professores e tutores.

Como efeito dessas mudanças, o gestor G enfatiza a sobrecarga de trabalho gerada para tutores e professores: “Os parâmetros estão mudando e a gente tem que dar mais alunos (para orientação) para o professor, e eles já têm a carga horária cheia com sala de aula e pesquisa. Eles não estão dando conta”. Além disso, o formato de atividades e provas teve que ser alterado para que os tutores possam corrigir tudo em tempo hábil, as questões são majoritariamente objetivas e o *feedback* é menos personalizado, o que pode ter impacto no aprendizado dos alunos.

Os seminários de pesquisa, que haviam sido considerados uma das boas práticas pedagógicas do curso e que contribuíam para a sua qualidade, deixaram de existir nos moldes iniciais em virtude dos custos gerados para deslocamento, hospedagem e remuneração do professor. Nesse sentido, o gestor H lamenta: “Entramos nesse ciclo de tentar fazer e não parar (o curso), mas aí a gente vai caindo, vai perdendo qualidade”.

Diante do referido corte orçamentário, percebe-se uma grande preocupação dos gestores com o nível de qualidade do curso, que tende a

diminuir. O gestor C critica a atuação da Capes: “A Capes muda as regras no meio do jogo. Então, faz que vai honrar um compromisso e não honra, é difícil ter gestão assim. Quem deveria estar primando pelas boas práticas é a que mais está arrebentando”.

É possível que a percepção dos entrevistados esteja tão apreensiva com a questão do financiamento que tenha suprimido ou considerado como questões menores outras adversidades enfrentadas pelo curso, evidenciando a questão financeira.

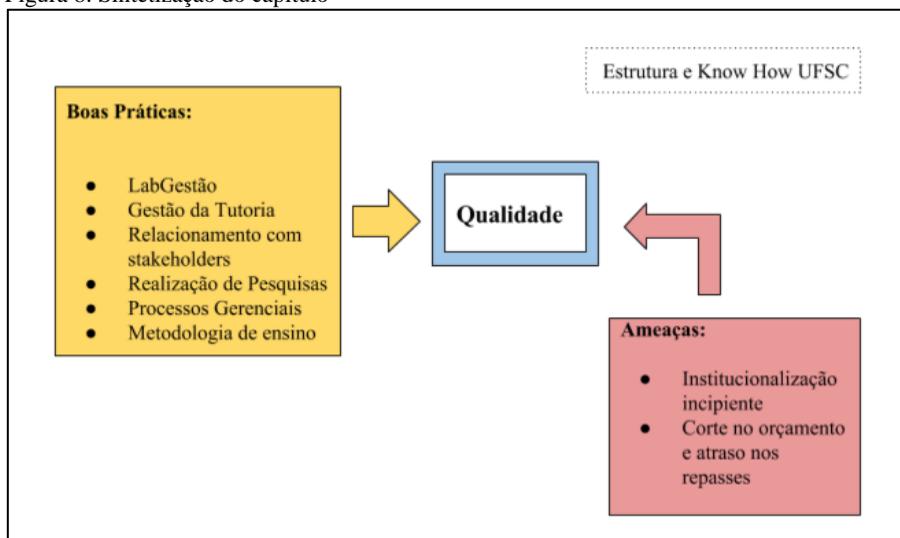
Nota-se, pela trajetória do curso, que a organização busca adequar as suas necessidades ao momento por que passa. Considerando-se a dependência financeira que o curso tem da Capes (por ser do sistema UAB), os coordenadores sempre têm que adequar a sua organização com base nos recursos e nas diretrizes da Capes. Para o controle e o acompanhamento de políticas públicas, é essencial que haja órgãos como a Capes ou o SESU – o agravante está no fato de essa instituição não possuir um cronograma confiável de liberação de recursos financeiros e ainda mudar constantemente algumas das diretrizes. Isso dificulta consideravelmente a execução de cursos já implementados, o planejamento de novos cursos e compromete a expansão da modalidade no âmbito público.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

É notório o engajamento dos participantes da pesquisa com o curso. Sem exceção, os gestores entrevistados acreditam no trabalho que estão realizando e no potencial da educação a distância no Brasil. A expectativa dos envolvidos é de que a institucionalização aconteça no nível da universidade e que em algum momento o curso a distância acabe sendo incorporado e ofertado como mais um curso de graduação da universidade, e não mais do sistema UAB.

Acerca das boas práticas identificadas no curso em análise, constatou-se que elas têm, como ponto central, a busca pela qualidade. Na figura a seguir, pode-se ver, de forma esquematizada, como se relacionam os elementos identificados no estudo.

Figura 8: Sintetização do capítulo



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A estrutura e o *know how* da UFSC, representados pela fundação parceira, pelo sistema administrativo, pela Biblioteca Universitária e pelos seus diferentes laboratórios, contribuem para o bom desempenho do curso e impactam na sua qualidade. Porém, não são consideradas práticas de gestão. Da mesma forma, não são consideradas como prática de gestão a experiência e a formação dos professores – as quais, como evidenciado na análise, também colaboram para a qualidade do curso. Nesse caso, poderia-se considerar uma boa prática se houvesse treinamento e capacitação constantes dos professores promovidos pelo departamento. No contexto estudado, entende-se que esses elementos fazem parte do cenário e não tiveram a ação direta de nenhum dos coordenadores do curso em análise.

Assim, as boas práticas do estudo de caso são apresentadas no quadro a seguir, com uma breve descrição.

Quadro 14: Boas práticas do curso a distância de Administração da UFSC

Dimensão	Boa prática
Material didático	Elaboração de material didático de qualidade, baseado em princípios pedagógicos e sua respectiva disponibilização e distribuição.
Gestão financeira	Controle do orçamento/fundação parceira.

	Cadastro para recebimento de bolsas.
	Planejamento e realização de pagamentos.
Planejamento	Planejamento global do curso e oferta de novas turmas.
Gestão da tutoria	Seleção de tutores com experiência e formação acadêmica.
	Treinamento constante dos tutores.
	Supervisão de tutoria.
	Apoio acadêmico e emocional ao estudante.
Pesquisa	Realização de pesquisas científicas tendo como foco o curso.
Metodologia de ensino	Processos de ensino-aprendizagem e definição de estratégias de ensino.
	Seleção dos recursos educacionais e das tecnologias de informação e comunicação.
Relacionamento com <i>stakeholders</i>	Relacionamento com os polos.
	Relacionamento com o financiador.
Processos gerenciais	A maneira como o curso foi organizado e a definição dos processos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Considerando-se o foco desse estudo, as boas práticas serão tratadas na confrontação dos dados empíricos com a teoria consolidada sobre educação a distância. Destaca-se que a análise apresentada a seguir é feita com base nos autores apresentados no capítulo 2 deste trabalho

4.4.1 Boas práticas identificadas

A primeira boa prática identificada é o **LabGestão**, uma iniciativa que engloba três importantes práticas que contribuem para a qualidade do curso. A primeira é a elaboração e distribuição do material didático (em parceria com os professores). García Aretio, Corbella e Figaredo (2007) colocam os conteúdos que compõem o material didático como um dos aspectos indispensáveis para a qualidade de um curso a distância. De forma complementar, o modelo *Quality on the line* (MERISOTIS; PHIPPS, 2000) dispõe a revisão periódica do material didático como um princípio de qualidade. Os referenciais de qualidade do MEC (2007) também recomendam a revisão periódica do material didático e consideram este um dos oito tópicos essenciais para a qualidade de um curso, os quais têm como objetivo facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor.

A segunda boa prática refere-se à **gestão financeira centralizada**. Os referenciais de qualidade do MEC (2007) consideram a sustentabilidade financeira como uma das dimensões da qualidade. O documento ressalta a necessidade de elaborar planilhas de controle que demonstrem os custos e investimentos necessários para a manutenção do curso. Rumble (2003) e Bof (2005) consideram essa uma das funções centrais da gestão de sistemas EaD, e Rovai e Downey (2010) a colocam como um fator crítico de sucesso. Com base no exposto, constata-se que a gestão financeira é conduzida em consonância com os preceitos descritos na literatura.

A terceira boa prática relaciona-se ao **planejamento**, que é uma das funções da educação a distância considerada como um fator crítico de sucesso para qualquer programa. Diferentes autores, como Rumble (2003), Duarte e Lupainez (2005), Bof (2005), García Aretio, Corbella e Figaredo (2007), Pisel (2008), Retamal, Behar e Maçada (2009), Rovai e Downey (2010), Araujo et al. (2012), avaliam diversos aspectos do planejamento. Paul (2015) destaca a importância de líderes engajados nesse processo. No curso analisado, os dados empíricos demonstraram que o planejamento é uma ação realizada e selada pelos gestores do curso para o curto, médio e longo prazo.

A prática de **gestão de tutoria**, chamada também de suporte ao estudante pelo modelo *Quality on the line* (MERISOTIS; PHIPPS, 2000) e por Rovai e Downey (2010), tem como objetivo básico atender aos estudantes no que concerne às dúvidas de conteúdo, de funcionamento do curso e apoio social. É um dos elementos e princípios previstos nos modelos apresentados, considerado como indispensável para o sucesso dos cursos (RUMBLE, 2003; BOF, 2005; MEC, 2007; ROVAI; DOWNEY, 2010). No curso estudado, observa-se a existência de dois tipos de tutoria e uma preocupação constante em oferecer o melhor apoio para os estudantes. Por isso, tem-se especial cuidado com a seleção, o treinamento e a supervisão dos tutores.

A **metodologia de ensino** é uma prática que se refere às estratégias pedagógicas e às escolhas tecnológicas, definidas no design instrucional, e que norteiam o funcionamento do curso. Esse aspecto é considerado central por Duarte e Lupainez (2005), enquanto Gil (2008) o avalia como tendo a mesma importância das outras dimensões que compõem EaD (administrativa e de projetos). No modelo *Quality on the line* (MERISOTIS; PHIPPS, 2000), os aspectos da metodologia não estão reunidos em uma única categoria, e, sim, distribuídos entre “desenvolvimento do curso” e “ensino-aprendizagem”. Nos referenciais de qualidade do MEC (2007), a metodologia é tratada como “concepção

de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem” e é considerada um fator crítico de sucesso por Rovai e Downey (2010) e Retamal, Behar e Maçada (2009).

A prática denominada **processos gerenciais** engloba diferentes atividades relacionadas à organização do curso e ao modo como são executadas. Na literatura, há um paralelo com a chamada “estrutura organizacional e de gestão” de García Aretio, Corbella e Figaredo (2007), “concepção e organização do sistema administrativo” do MEC (2007), “gestão administrativa” de Gil (2008) e “gestão” de Retamal, Behar e Maçada (2009). Rumble (2003) e Bof (2005) também fazem menção às atividades gerenciais como “organização e controle”.

Na literatura, não foi encontrada referência às práticas de **pesquisa e relacionamento com os stakeholders** como fatores que interferem na qualidade. No conhecimento científico em Administração, o relacionamento com os *stakeholders* é uma prática gerencial largamente estudada e considerada importante para o bom desempenho da organização (BOURNE; WALKER, 2005; LYRA et al., 2009). Sobre as pesquisas, a Administração as trata como um fator importante para realizar diagnósticos e melhorar a atuação organizacional. Dessa forma, pode-se considerar uma contribuição do estudo de caso para o conhecimento científico a prática de realização de pesquisas científicas tendo como objeto de análise o próprio sistema a distância, bem como a prática do relacionamento com *stakeholders*.

De forma geral, observou-se que as práticas identificadas no estudo de caso estão em consonância com os autores da área, especialmente com os referenciais de qualidade do MEC (2007).

5 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A seleção de artigos resultante da busca sistemática é apresentada no quadro a seguir. É feita uma breve caracterização dos artigos, com o título do trabalho, os autores, o ano de publicação e a fonte.

Quadro 15: Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura

Título	Autor	Ano	Fonte
<i>Contributions to e-learning from a best practices study at Andalusian universities</i>	ALMENARA, J.C.; DEL CARMEN LLORENTE CEJUDO, M.; LOZANO, J.A.M.	2013	<i>RUSC Universities and Knowledge Society Journal</i>
<i>A survey of e-learning implementation best practices in Jordanian government universities</i>	AL-TARAWNEH, H.S.; ALLAHAWIAH, S.	2011	<i>E-Learning and Digital Media</i>
<i>Advancing on-line teaching on ground institution by assessing technical and humanity on-line courses</i>	SALAMA, T. L.; NAMHUN FITZGERALD, G. L.; LEE, W.; MCCARTHY, M. M.	2015	<i>Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition, 2015</i>
<i>Effective practices in providing on-line, in-service training to health professionals in low-resource settings</i>	CHIO, K. S.	2012	<i>International Journal of Training and Development</i>

Continua

<i>E-learning best practices in health care</i>	ŽVANUT, B.; VAVPOTIČ, D.B.; PUCER, P.	2015	<i>Proceedings of the 25th International Business Information Management Association Conference</i>
<i>Facilitating student retention in on-line graduate nursing education programs: A review of the literature</i>	GAZZA, E.A.; HUNKER, D.F.	2014	<i>Nurse Education Today</i>
<i>Incorporating user appropriation, media richness, and collaborative knowledge sharing into blended elearning training</i>	BAEHR, C.	2012	<i>IEEE Transactions on Professional Communication</i>
<i>Irish SMEs and elearning implementation: the strategic innovative approach</i>	MELLETT, S.; O'BRIEN, E.	2014	<i>British Journal Of Educational Technology</i>
<i>Lessons learned, innovative practices, and emerging trends: technology for teacher education and professional development</i>	DONOHUE, C.; FOX, S.	2012	<i>The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978</i>
<i>Quality assessment and assurance in elearning: best practice contributions</i>	CADIMA, R.; PEREIRA, I.	2013	<i>6th International Conference Of Education, Research And Innovation (Iceri 2013)</i>
<i>Teaching business ethics on-line: perspectives on course design, delivery, student engagement, and assessment</i>	COLLINS, D.; WEBER, J.; ZAMBRANO, R.	2014	<i>Journal Of Business Ethics</i>

Continua

			<i>Conclusão</i>
<i>Use of technology to assist and assess distance students in integrated electrical engineering courses</i>	BUECHLER, D.N.; SEALY, P.J.; GOOMEY, J.	2011	<i>ASEE Annual Conference and Exposition</i>
<i>Using continuous improvement in on-line program design: DMAIC as a tool for assurance of learning assessments</i>	RNOVALE, S.; ALLEN, C.; PULLMAN, M.; WONG, D.	2016	<i>Decision Sciences Journal of Innovative Education</i>
<i>Using management procedure gaps to enhance e-learning implementation in Africa</i>	AWIDI, I.T.; COOPER, M.	2015	<i>Computers and Education</i>
<i>Using on-line program development to foster curricular change and innovation</i>	GWOZDEK, A.E.A; SPRINGFIELD, E.C.B.; PEET, M.R.C.; KERSCHBAUM, W.E.D.	2011	<i>Journal of Dental Education</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A seleção é constituída de 15 artigos, sendo que 11 foram publicados em periódicos e quatro em anais de congressos. Observa-se que todas as fontes são diferentes e contemplam diversas áreas do conhecimento, tais como: educação, computação, enfermagem, odontologia, tecnologia e gestão. Apenas um dos trabalhos foi publicado em um periódico especializado em educação a distância (*E-Learning and Digital Media*). Essa informação indica que os trabalhos que abordam boas práticas de gestão no contexto da EaD são realizados por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e trazem perspectivas e contextos diferentes.

Nessa mesma direção, os autores dos trabalhos são todos também diferentes e de universidades distintas. A maioria dos estudos (oito deles) é de origem norte-americana, e os demais são provenientes da Nova Zelândia, Jordânia, Eslovênia, Portugal, Espanha e Austrália. Assim, vê-se que há uma concentração de trabalhos nos Estados Unidos, seguidos da Europa e da Oceania. Não há nenhum trabalho de origem latino-

5.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A leitura completa dos trabalhos permitiu identificar as boas práticas apresentadas, assim como o contexto de cada estudo e sua contribuição. Uma similaridade entre todos os trabalhos é a maneira como introduzem os estudos, argumentando que o crescimento expressivo da modalidade a distância na última década reforça a importância de se estudar e pesquisar mecanismos que assegurem a sua qualidade e contribuam para o seu bom desempenho.

Não foi percebida uma diferença substancial entre as práticas nos níveis de graduação e pós-graduação. Alguns dos artigos eram bem descritivos ao explicar as boas práticas, enquanto outros apenas as citavam. Outra diferença nos trabalhos mapeados é que algumas boas práticas são generalizáveis a qualquer contexto de educação a distância e outras são muito específicas.

Ainda foi possível notar os diferentes usos das boas práticas: houve estudos com o objetivo de identificar as boas práticas e outras que as citaram como recomendações nas considerações finais. Uma pesquisa mapeada tinha o intuito de mensurar o nível de adoção de boas práticas e noutra os pesquisadores expuseram sua experiência profissional para listar as boas práticas.

Diante disso, os dados serão apresentados inicialmente agrupados de acordo com as suas similaridades. Na sequência, serão demonstradas as práticas sistematizadas em categorias, com uma breve descrição.

5.1.1 Boas práticas na implementação de cursos *on-line*

Awidi e Cooper (2015) publicaram um estudo de caso da Universidade de Ghana em Legon, no qual buscaram identificar a perspectiva da gestão universitária na implementação de cursos *on-line*. A pergunta que norteou o estudo é: Quais práticas de gestão facilitam a implementação bem-sucedida de educação a distância? A pesquisa foi realizada durante 11 meses e contou com a participação de 32 pessoas que trabalhavam na gestão da universidade e ocupavam as funções de gerentes executivos (6 pessoas), gestores administrativos (9), decanos (7) e chefes de departamento (10). Destas, 19 foram selecionadas para fazer entrevistas e esclarecer as questões levantadas no questionário. A pesquisa seguia abordagem qualitativa.

Entre os resultados, há a apresentação de uma lista de boas práticas de gestão. As práticas foram identificadas pelos autores nos

trabalhos empíricos de Collis e Moonen (2001); Deepwell (2007); Hardarker e Singh (2012); Lin, Ma e Lin (2001); Salmon (2002); Sharpe et al. (2006). São elas: clara missão e declaração de visão do programa a distância; políticas e objetivos bem definidos; existência de planejamento estratégico e sua implementação; liderança e compromisso da gestão; política nacional de *e-learning* e suporte de infraestrutura; análise de viabilidade; incentivos e sistema de recompensas claro para os funcionários; plano de desenvolvimento pessoal contínuo e formação estruturada; sistemas de garantia de qualidade e plano de monitoramento; cursos a distância alinhados à cultura institucional; sistemas de apoio ao estudante bem desenvolvidos; consulta às partes interessadas no processo de tomada de decisão; filosofia institucional bem definida para ensino e aprendizagem; canais de comunicação definidos e apresentados; clara compreensão de educação a distância; infraestrutura de rede adequada (banda larga alta, boa conexão à internet); reestruturação institucional para facilitar a adoção de ensino a distância; estratégia de adoção para professores e alunos.

As práticas apresentadas por Awidi e Cooper (2015) podem ser agrupadas em algumas categorias, como institucionalização, gestão financeira, planejamento, gestão de pessoas e metodologia de pesquisa.

5.1.2 Contexto da EaD na área da saúde

Quatro dos 15 trabalhos mapeados na pesquisa na base de dados são contextualizados na área da saúde. O trabalho de Gazza e Hunker (2014) é focado em boas práticas em cursos de pós-graduação de Enfermagem nos Estados Unidos. Pucer et al. (2016) trazem a experiência dos cursos da faculdade de saúde de uma universidade na Eslovênia. Chio (2012) aborda boas práticas em um curso internacional para formação de gestores e líderes em comunidades de baixa renda em países em desenvolvimento. Gwozdek et al. (2011) trazem novamente o contexto norte-americano, mas para cursos de Odontologia.

Gazza e Hunker (2014) realizam uma revisão de literatura para identificar as melhores práticas para retenção de estudantes em cursos de Enfermagem. As autoras trazem dados sobre o crescimento da modalidade em cursos a distância nos Estados Unidos: em 2013, 82,5% dos mestros em Ciências da Enfermagem usavam alguma forma de EaD e os programas de doutorado de Prática em Enfermagem chegaram a 90% no mesmo ano. Diante desses números, as autoras mostraram a importância de realizar essa revisão de literatura para identificar melhores

práticas que visem facilitar a retenção de alunos em cursos a distância de Enfermagem.

Nos 23 artigos localizados pelas autoras, datados entre 2006 e 2014, três conceitos são basilares para a retenção de alunos: presença social, qualidade do curso e características individuais. Cada um desdobra-se em algumas boas práticas. No âmbito gerencial, enquadram-se a presença social e a qualidade do curso, pois são passíveis de gerenciamento por parte dos gestores, diferentemente das características individuais dos estudantes.

Para a presença social, as boas práticas levantadas pelas autoras são: orientar os colaboradores que interagem com os estudantes para estarem atentos à construção do relacionamento; criar um espaço virtual voltando para a interação entre estudantes; dar as boas-vindas aos estudantes antes do início do curso; proporcionar aos estudantes informações de contato do programa, professores e departamentos; manter horários de atendimento virtual; estar disponível para os estudantes por telefone, e-mail e mídias virtuais; responder prontamente às dúvidas dos alunos; fornecer informações claras sobre quando e como os estudantes podem entrar no curso; incluir os estudantes em assuntos estudantis através de participação remota em reuniões; manter recepções para estudantes *on-line* durante grandes conferências profissionais de enfermagem; incluir eventos sociais presenciais no *campus* (GAZZA; HUNKER, 2014). Assim, as boas práticas de presença social estão intimamente relacionadas ao suporte aos alunos (ou aos sistemas de tutoria, conforme a nomenclatura adotada pelas autoras), que visam dar o suporte acadêmico e emocional ao estudante durante o curso, para que ele o conclua. Com exceção da prática “manter recepções para estudantes *on-line* durante grandes conferências profissionais de enfermagem”, as demais podem ser generalizadas para todos os tipos de curso a distância.

Quanto à qualidade do curso, as boas práticas identificadas por Gazza e Hunker (2014) são: estabelecer critérios claros de admissão; divulgar quais os conhecimentos tecnológicos necessários para cursar o programa com êxito; solicitar *feedback* dos alunos, através de avaliações do curso; utilizar um modelo de melhoria contínua para aprimorar curso e a qualidade do programa; oferecer uma abrangente orientação aos estudante *on-line* sobre a instituição e o programa; incluir atividades que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem; disponibilizar o contato da pessoa a ser contatada em casos de dificuldades; fornecer serviços de apoio acadêmico virtuais; definir turmas com um tamanho que facilite o envolvimento dos alunos; considerar a necessidade de disponibilidade do corpo docente no cálculo da carga horária; incorporar

atividades assíncronas para permitir flexibilidade; fornecer desenvolvimento do corpo docente específico para ensino *on-line*; prestar *feedback* claro e frequente para os estudantes; fornecer suporte de tecnologia de qualidade; facilitar a interação aluno-aluno e aluno-professor. Observa-se que essas boas práticas estão relacionadas diretamente à qualidade percebida pelo aluno e às práticas de suporte ao estudante, de gestão de professores, de design pedagógico e de transparência de informações.

Ainda na área da saúde, Pucer et al. (2016) apresentam três boas práticas implementadas na Universidade de Primoska (Eslovênia), na Faculdade de Ciências da Saúde, com o intuito de auxiliar outras instituições a melhorar suas iniciativas de *e-learning*. As boas práticas foram identificadas de maneira distinta. Cada uma delas é resultado de uma pesquisa independente, na qual as hipóteses foram levantadas e validadas com diferentes grupos da referida faculdade. As três práticas destacadas são:

- **Conteúdos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes** – é um desafio manter o curso cativante e interessante e fazer com que os alunos se mantenham participantes e dedicados a ponto de desenvolver senso crítico. Para isso, há diferentes abordagens centradas no aluno e na interação, por exemplo, apresentar situações incertas e ambíguas nas quais o estudante tem que refletir sobre as consequências da decisão. Na área da saúde, essas situações são mais facilmente percebidas, pois as consequências tendem a ser mais claras que em outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais. Além disso, o uso de recursos como quadrinhos *on-line*, vídeos e realidade aumentada podem colaborar para o desenvolvimento de pensamento crítico.
- **Inclusão dos estudantes no desenvolvimento dos conteúdos** – os autores defendem a participação ativa dos alunos na formação do ambiente *dee-learning* porque isso aumenta o envolvimento e entusiasmo deles e o senso de autorresponsabilidade, além de melhorar a significância das tarefas. Quando isso acontece, o papel do estudante se expande, assim como o do professor, que tem novos desafios para moderar a contribuição e liderar esse processo com os alunos.

- **Comparar e avaliar elementos pedagógicos (livros, vídeos, apostilas) da perspectiva do estudante e do professor** – é importante saber avaliar quais elementos pedagógicos são mais apropriados para determinados contextos, considerando tanto a perspectiva do estudante quanto a do professor. Para avaliá-los, os autores propõem um modelo baseado em três dimensões: a oportunidade para o uso de tais elementos; a qualidade do conhecimento gerado pelos alunos a partir do uso desses elementos; e o valor que o elemento pedagógico tem para os estudantes. A partir da percepção dos professores e dos alunos, acredita-se chegar a uma escolha mais acertada dos elementos pedagógicos para o contexto.

Chio (2012) parte da necessidade de formar lideranças na área da saúde, em locais em desenvolvimento com poucos recursos, e a formação a distância é uma possibilidade para tal. As boas práticas apresentadas são oriundas do programa elaborado pela *United States Agency for International Development and Management*, que já formou mais de quatro mil profissionais de saúde em 77 países da África, Ásia, América Latina e Leste Europeu. O curso inclui conteúdos de desenvolvimento de liderança, planejamento estratégico, gestão de recursos humanos, planejamento de negócios e governança para o setor sem fins lucrativos e tem como objetivo fortalecer a liderança e a capacidade das equipes de gestão da saúde e suas organizações para melhorar o serviço.

No contexto estudado, caracterizado pela baixa renda e pelas deficiências estruturais de rede e acesso à internet, foram consideradas como boas práticas:

- **Abordagem *blended learning*** – cursos *blended learning* preveem trabalhos individuais e em grupo, baseados na internet e em encontros presenciais. O curso não é baseado exclusivamente na internet: há conteúdos baseados na web e pastas com o conteúdo impresso, assim como diferentes meios de comunicação (e-mail, telefone e mensagens via ambiente virtual), portanto, os estudantes podem se envolver com o curso de diferentes maneiras, e não unicamente via internet. Além disso, em casos de falta de conectividade, o aluno pode realizar o curso *off-line*, lendo o material impresso, participando dos encontros presenciais e esclarecendo as dúvidas via telefone. Além disso, essa abordagem promove a aprendizagem individual e em grupo.

- **Plataforma de fácil de usar** – o ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi organizado para ser de fácil navegação e com um design intuitivo, no qual o aluno possa encontrar facilmente os materiais e as informações. Os arquivos disponibilizados estão em um formato fácil para baixar mesmo com conectividade ruim.
- **Programa voltado para as equipes, e não para os indivíduos** – aplicar as novas habilidades da equipe em situações reais do seu local de trabalho durante o curso consolida o senso de equipe e melhora o clima organizacional, e isso tem impacto na retenção dos profissionais, o que faz com que as organizações de saúde funcionem de forma mais efetiva e produtiva.
- **O conteúdo é baseado na prática** – para desenvolver habilidades de gestão e liderança entre profissionais da saúde, a abordagem de formação deve estabelecer uma ligação direta com a realidade e os desafios que os participantes enfrentam no seu cotidiano de trabalho. O programa é baseado em um plano de ação que deve ser implementado pela equipe para que se alcance os resultados propostos pela própria equipe. Isso faz com que os participantes apliquem o conhecimento teórico imediatamente e assim o absorvam melhor.
- **Apoio especializado e *feedback* rápido** – o curso conta com tutores que oferecem um apoio especializado e um *feedback* rápido, fatores-chaves para o sucesso dos cursos *on-line*. Estabelecer uma relação e fomentar a interação entre tutores e facilitadores os mantêm envolvidos e engajados. No curso analisado por Chio, os tutores acompanham cada etapa do trabalho revisando e fornecendo um *feedback* para as equipes e para cada participante individualmente.
- **Incentivo às trocas e discussões** – o curso promove debates assíncronos para que todos os participantes possam colaborar, de acordo com a sua disponibilidade de horário, e exige a postagem de relatórios após as reuniões presenciais. Segundo o autor, as discussões assíncronas permitem uma reflexão maior sobre o tema, dado o intervalo de tempo que há entre uma postagem e outra.

Novamente, no contexto de universidades norte-americanas, professores do Programa de Higiene Dental da Universidade de Michigan passaram 18 meses pesquisando sobre as melhores práticas e planejando

um curso de educação a distância, em nível de graduação, e sua implementação. O trabalho de Gwozdek et al. (2011) apresenta o modelo e as melhores práticas sobre os quais o curso foi construído, oferecendo um quadro de estratégias de desenvolvimento que podem ser utilizadas em muitas áreas da educação profissional.

O intuito do grupo de professores era, através do curso baseado em melhores práticas e aprendizagem colaborativa, desenvolver os estudantes como profissionais reflexivos e aprendizes ao longo da vida. Nessa pesquisa, a fonte de melhores práticas foi a experiência profissional de um designer instrucional e um especialista em tecnologia de aprendizagem, que participaram do processo de construção do curso. Gwozdek et al. (2011) comentam que esse foi um desafio para a equipe de professores, que tendia a reproduzir o modelo tradicional de ensino e aprendizagem presencial, baseado em leituras e palestras, enquanto o designer e o especialista em tecnologia apontavam para a realização de tarefas e atividades de aprendizagem como melhor prática de aprendizagem na modalidade a distância.

Além disso, os especialistas propuseram as melhores práticas em oito dimensões:

- **Estruturas fundamentais e abordagens de aprendizagem** - construir um currículo integrativo e reflexivo, facilitar a autoanálise crítica do estudante e ser apoiado por um portfólio *on-line*.
- **Calendário de entrega do curso** - construir um currículo assíncrono, ter cursos focados em mini-semestres (períodos para disciplinas inferiores a um semestre, normalmente de três semanas), facilitar as competências de gestão do tempo através do formato de módulos dentro do curso, fazer com que o aluno compreenda a necessidade de comprometimento e tempo necessário para a realização do curso.
- **Estrutura da comunidade de aprendizagem** - avaliação por pares, organização de alunos por grupos de afinidades (*cohort-based*), projetos em grupo, fóruns de discussão.
- **Design instrucional** - projeto do curso baseado em anteriores, modelo orientado por sistemas, atribuições ativas de aprendizagem e atividades, integração de portfólio.
- **Recrutamento, desenvolvimento e suporte para professores** - robusto programa de desenvolvimento profissional, convite para professores com experiência em

ambiente virtual e no conteúdo e com vontade de desbravar novas formas de ensino e aprendizagem.

- **Avaliação do programa** - desenvolvimento de um plano de ação antes do lançamento do curso, utilização de diferentes métodos de avaliação (avaliação quantitativa e qualitativa em intervalos regulares).
- **Necessidades programáticas e administrativas** - admissões e planos de marketing que incluem a coleta de dados e avaliação dos resultados, revisão do protótipo do curso antes do lançamento.
- **Tecnologia** - escolha de tecnologias que facilitem a aprendizagem do estudante e inclusão no processo de admissão a avaliação tecnológica dos alunos.

Como lições importantes, os autores colocam o entusiasmo, a dedicação e o desejo de mudança dos professores que participaram do projeto. Também consideram que o fato de convidar sem exigir a participação desses docentes foi essencial para o sucesso do curso, assim como proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional adequados para os membros do corpo docente aodar *feedback*, aprender com o outro e explorar as suas perguntas e preocupações. Logo, fica evidenciada a importância do engajamento dos profissionais envolvidos para o êxito de um curso a distância.

5.1.3 Contexto da EaD corporativa

Dos trabalhos analisados, dois estão focados em treinamentos corporativos *dee-learning*, em que a organização oferece treinamento e capacitação para os seus funcionários através da EaD. Mellett e O'Brien (2014) trazem o contexto irlandês, enquanto Baehr (2012) apresenta uma revisão sistemática de boas práticas realizada em cinco periódicos norte-americanos.

Mellett e O'Brien (2014) são autores irlandeses que pesquisam predominantemente sobre pequenas e médias empresas (PMEs). Os autores partem do pressuposto de que a aprendizagem organizacional e a constante capacitação dos colaboradores de empresas desse porte são fundamentais para a sobrevivência e êxito do negócio. Nessa perspectiva, os autores veem os cursos a distância como uma alternativa viável e eficiente. Para isso, buscaram as melhores práticas de EaD utilizadas no Canadá para adaptá-las à realidade irlandesa.

A pesquisa realizada pelos autores faz parte de um projeto financiado pela União Europeia que se chama SIMPEL, que em livre tradução seria “Melhoramento de práticas em *e-learning* para pequenas e médias empresas”. O projeto visa desenvolver diretrizes, apresentar exemplos de boas práticas inovadoras e definir treinamento em PMEs através da educação a distância. Para isso, estruturaram-se e compararam-se os resultados de uma série de projetos de *e-learning* com PMEs. Posteriormente, o modelo desenvolvido foi validado com especialistas, gestores e consultores em seminários em todos os países parceiros do projeto.

As melhores práticas identificadas no contexto canadense resultaram em um modelo intitulado “Processo de planejamento do *e-learning*”. Esse modelo serviu de base para os autores Mellett e O’Brien (2014) recomendarem seu próprio modelo, adaptado para a realidade irlandesa. No artigo analisado, o modelo desenvolvido pelos autores não é apresentado. Porém, o modelo canadense é explorado e traz boas práticas daquele contexto.

O modelo “Processo de planejamento do *e-learning*” foi desenvolvido para PMEs que estavam tendo o primeiro contato com a modalidade a distância e está dividido em quatro etapas sequenciais: planejamento, construção, integração e melhoria. As boas práticas indicadas para cada fase são:

- **Planejamento** – desenvolver a equipe; avaliar as necessidades organizacionais; definir a expectativa e as necessidades dos estudantes; entender as diferenças do *e-learning* para a capacitação presencial; definir os processos de trabalho a serem envolvidos; avaliar e aproveitar as TICs já existentes na organização; definir orçamento; obter assento na mesa de Tecnologia da Informação (TI); definir o modelo de *e-learning*.
- **Construção** – avaliar fornecedores e produtos; pesquisar opções de conteúdo, tecnologia e serviço; desenvolver medidas; envolver os funcionários no desenvolvimento de conteúdos; adaptar o conteúdo com cuidado; aproveitar os equipamentos de treinamento do fornecedor; fazer parcerias com outras empresas; “não morder mais do que você pode mastigar”.
- **Integração** – integrar e não implementar; promover alfabetização digital; prover TICs adequadas; treinar os formadores/instrutores; acompanhar, conectar e medir;

fornecer equipe para aprender; desenvolver mecanismos de gestão e atualização do conteúdo; comunicar e construir comunidades.

- **Melhoria** – checar e avaliar; determinar melhorias; avaliar e integrar novas tecnologias; escalar para cima ou para fora.

Na seara de treinamentos corporativos, Baehr (2012) publicou um trabalho baseado em estudos e pesquisas recentes, em nível global, que colaboram para sintetizar as melhores práticas no desenvolvimento de cursos a distância. Para isso, uma busca sistemática foi realizada em cinco periódicos norte-americanos no período de 2003 a 2012. A pesquisa contempla uma diversidade de tópicos, como equipes virtuais, mídias sociais, garantia de qualidade, definição de mídias e preparação instrucional. Porém, os aspectos sobre compartilhamento de conhecimento colaborativo, tecnologia e capacidade da mídia foram encontrados na maioria das pesquisas. O autor defende a compreensão da interação entre essas três questões. As melhores práticas apresentadas são:

- **Considerar as potencialidades da mídia e as preferências dos usuários na escolha das mídias** – a seleção das mídias deve ser feita de acordo com as expectativas dos usuários e o seu nível de conhecimento para manejar as mídias. Por exemplo, o usuário tem facilidade em usar o e-mail e confia nessa mídia para resolver problemas cada vez mais complexos e, embora a videoconferência ofereça mais potencialidades, os usuários tendem a incorporar o e-mail em treinamentos com mais facilidade. A experiência do usuário com a mídia afeta o sucesso do uso e interfere na aprendizagem do aluno. O ideal é disponibilizar uma gama de mídias para que os estudantes escolham a que mais se adequa ao seu perfil.
- **Estimular a personalização para favorecer a confiança** – para estabelecer a confiança em treinamentos *on-line*, é primordial que o instrutor e os participantes troquem informações biográficas, experiências, metas e expectativas no início do curso. As primeiras trocas devem estabelecer regras e padrões para a comunicação e fazer um esforço extraordinário para conectar socialmente os participantes, para que posteriormente os estudantes tenham um aproveitamento maior na aprendizagem. A criação de um ambiente personalizado passa pelo registro escrito de objetivos, agenda e resultados esperados e pela utilização de

blogs, wikis e perfis de escrita individuais que promovemo senso de comunidade, a criatividade e a troca cultural, mantendo a individualidade de cada estudante.

- **Facilitar o compartilhamento de conhecimento dentro e fora do ambiente de aprendizagem** – para promover o compartilhamento de conhecimento, é essencial que haja envolvimento dos alunos na resolução de problemas, nas discussões orientadas para análise de questões, nas tarefas interativas, na aplicação de conceitos eno compartilhamento de experiências dos próprios alunos. O uso de mídias assíncronas também contribui para o compartilhamento de conhecimento.
- **Equilíbrio entre as funções do instrutor** – o instrutor de cursos *on-line* assume diferentes funções cognitivas, afetivas e gerenciais. A primeira refere-se à transmissão do conhecimento e conteúdo do curso, o que envolve testar e selecionar as ferramentas apropriadas para a comunicação e o desempenho da tarefa, considerando o fator espacial (localização) e temporal (sincronicidade). A função afetiva se refere ao fortalecimento das relações emocionais dos estudantes e ao apoio que estes necessitam para permanecer e finalizar o curso. A função gerencial está relacionada a responsabilidades tradicionais (classificação, registros, monitoramento) e envolve também manter os recursos de conteúdos e técnicas, incluindo o sistema de gestão de aprendizagem, transmissões, conteúdo baseado na web e, em alguns casos, servindo como suporte técnico suplementar.
- **Investir tempo adicional na carga de trabalho do instrutor** – os autores afirmam o planejamento e a preparação das aulas a distância demoram em média 20% a mais do que para a modalidade presencial. Além disso, há o tempo necessário para o instrutor gerenciar as tecnologias e aprender a usá-las (no caso de novas). Ademais, há o tempo para pesquisar e preparar material complementarno formato adequado.

5.1.4 Boas práticas no âmbito pedagógico

Os trabalhos de Carnovale et al. (2016), Sealy e Goomey (2011), Collins et al. (2014) abordam as boas práticas de uma perspectiva

predominantemente pedagógica, que evidencia as práticas que colaboram para o êxito do curso no âmbito do design instrucional e da condução das disciplinas. Cada um dos autores trabalha um contexto distinto, desde o ensino de engenharia até a ética para administradores em cursos totalmente a distância e cursos híbridos.

Carnovale et al. (2016) argumentam que é vital compreender as melhores práticas pedagógicas para a melhoria contínua de cursos a distância. Na pesquisa realizada, os autores colocam a avaliação periódica com o intuito de medir o progresso como uma das melhores práticas pedagógicas. Os autores exploram a relação das avaliações com o desenho do curso e realizam dois estudos de caso. Como resultado, afirmam que as avaliações periódicas ajudam a monitorar e melhorar as experiências de aprendizagem focando no alinhamento da entrega de conteúdos com os objetivos de aprendizagem e o nível do curso.

Sealy e Goomey (2011) descrevem e analisam um curso híbrido de engenharia elétrica e apontam as melhores práticas nesse contexto. Os autores colocam a importância da comunicação clara com os alunos antes mesmo de começar o curso, esclarecendo as expectativas e obrigações do aluno. Além disso, canais de comunicação entre alunos, professores e assistentes de laboratório são fundamentais para o êxito do curso. Quando o uso de laboratórios é imperativo, é importante estabelecer os horários em que serão utilizados no início do semestre, para que o aluno possa se programar.

Ademais, os autores colocam como boa prática ter todas as informações e os conteúdos do curso concentrados e disponíveis em um único local – página web ou ambiente virtual de aprendizagem. Nesse espaço, deve constar cronograma detalhado do curso, com datas de entrega de cada atividade ou realização de testes, conteúdos do curso, projetos e atividades laboratoriais, contatos dos canais de comunicação e *links* para as videoconferências. Os autores também colocam a realização de videoconferências como uma prática essencial para o sucesso do curso em contextos como o estudado, em que a matemática é usada intensamente. Nesse caso, os autores recomendam que os alunos tenham disponíveis um *tablet* ou mesa digitalizadora para estabelecer uma comunicação de mão-dupla em um pedaço de papel digital compartilhado.

Verificar o grau de familiaridade dos estudantes com as tecnologias que serão utilizadas ao longo do semestre também é uma boa prática. As práticas de laboratório virtuais devem ser adequadas para a disponibilidade da maioria da turma, o que pode fazer com que o horário de professores e assistentes seja modificado. Nessa esfera, é necessário

alocar tempo adicional para o manuseio das tecnologias (verificar se está funcionando antes do início das transmissões e fazer o *upload* do material ao final da aula), e isso deve ser considerado pela coordenação do curso. Uma importante prática apontada nesse trabalho é a disponibilização de *tablets* também para os professores, afim de que haja um nivelamento tecnológico.

Por fim, especificamente para o uso dos laboratórios, o estudo aponta o uso de *kits* laboratoriais e a realização de *quizzes* ou testes antes e depois das práticas, para verificar os objetivos do laboratório e a relação entre a prática e a teoria. Além disso, a disponibilização de demonstrações de laboratório gravadas pode ajudar os estudantes na correta utilização dos equipamentos de teste.

Collins et al. (2014) são professores e pesquisadores de ética em cursos a distância e presenciais de Administração, de graduação e pós-graduação, com mais de 25 anos de experiência. No artigo “*Teaching business ethics on-line: perspectives on course design, delivery, student engagement, and assessment*”, eles exploram as boas práticas no ensino de ética em cursos a distância de Administração de graduação e pós-graduação. As boas práticas são identificadas a partir de um estudo de caso que tem como participantes um coordenador/diretor de uma faculdade *on-line*, dois professores de ética – um de uma pequena universidade e outro de uma universidade voltada para a pesquisa.

Os pesquisadores expressam a escassez de trabalhos que abordem o ensino de ética em cursos de Administração e Negócios (em qualquer modalidade de ensino) e a relevância do ensino do tema. Colocam também que lecionar ética para alunos de Administração do meio *on-line* apresenta alguns desafios importantes, como a curva de aprendizagem necessária para efetivamente ensinar e criar uma comunidade de aprendizagem *on-line*, a resistência significativa da maioria dos professores no ensino *on-line* e o fato de a disciplina de ética ser – na maioria dos cursos de Administração norte-americanos – única a integrar conteúdo de humanidades, como decisão ética, nos currículos.

Os autores do trabalho esclarecem que o que eles consideram boas práticas para o ensino a distância são baseados em boas práticas para o ensino de ética em geral. As boas práticas identificadas são:

- **Modelo de design dos cursos** - muitas instituições de ensino usam *templates* padronizados para as disciplinas de um curso, assim os alunos têm uma experiência de navegação padronizada e podem focar na aprendizagem em vez de descobrir como navegar em cada disciplina.

- **Objetivos de aprendizagem** – o design do curso deve ser baseado nos objetivos de aprendizagem do curso. A taxonomia de Bloom fornece uma estrutura de organização hierárquica a partir dos conhecimentos acumulados para aplicação, análise, síntese e avaliação.
- **Conteúdo do curso** – assim como o design do curso, o conteúdo deve estar baseado nos objetivos de aprendizagem. Em cursos *on-line*, o tempo de desenvolvimento do conteúdo tende a ser maior em virtude da necessidade de dominar as tecnologias e disponibilizar no sistema de aprendizagem *on-line*. O conteúdo também precisa ser revisto em termos de acessibilidade para estudantes com limitações visuais ou auditivas.
- **Coerência e diversidade no projeto do curso** – os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem uma gama enorme de ferramentas e tipos de atividades. Cabe ao professor definir o nível de diversidade dentro de cada módulo e entre os módulos. A mesmice aproveita a curva de aprendizagem do curso, mas pode levar à monotonia. O uso de múltiplas ferramentas pode estimular o envolvimento e a colaboração dos alunos e ainda evitar a sensação de curso por correspondência com *links*. No entanto, o excesso de diversidade em um único curso pode criar uma frustração tecnológica que interfere no conteúdo de aprendizagem. A questão norteadora para decidir se deve introduzir uma nova ferramenta de aprendizagem é: Será que esta tecnologia agregará valor à experiência de aprendizagem sem impor uma aprendizagem adicional excessivamente onerosa para o estudante?
- **Links** – um dos benefícios da educação a distância é que a forma do conteúdo pode contemplar mais facilmente diferentes estilos de aprendizagem. O conteúdo pode ser aprendido lendo um livro ou através de *links* para sites, áudios e vídeos.
- **Tempo dos docentes** – o tempo é um dos fatores importantes a serem considerados na elaboração de um curso *on-line*. É comum a queixa, entre os professores, da quantidade de tempo demandada para ensinar a distância, considerando a disponibilidade de 24 horas, sete vezes na semana. Além disso, o professor demora mais tempo para escrever e ler

mensagens em um computador do que para falar e ouvir em uma sala de aula.

- **Tempo do estudante** – de maneira similar, o tempo também é um fator importante para os alunos. Antes de iniciar um curso *on-line*, é comum alguns estudantes acreditarem que o curso será mais fácil que uma versão presencial. Mas, em seguida, descobrem que os cursos *on-line* são mais demorados e rigorosos. É fácil sobrecarregar os alunos com atividades *on-line* e adicionar mais conteúdos e *links* para garantir o rigor e a credibilidade do curso. Mas, assim como em cursos presenciais, o conteúdo deve ser razoável e coerente ao longo do semestre, pois exigências excessivas ameaçam a legitimidade do professor e podem resultar em alunos participando menos do curso, e não mais.
- **Implementação da disciplina** - uma boa prática na implementação do curso é liberar o acesso ao material de todo o semestre no início da temporada de aulas, para que o aluno se familiarize com o formato e crie uma expectativa mais real sobre a dinâmica da disciplina, além de garantir que não há problemas técnicos com os conteúdos.
- **Criação do senso de comunidade** – na educação *on-line*, é mais difícil criar um senso de comunidade, pois os estudantes não estão no mesmo local ao mesmo tempo. Para melhorar a experiência de aprendizagem, é importante que eles sintam que estão interagindo com pessoas reais. Nessa prática, o tamanho da classe é essencial para envolver os alunos um com os outros, assim como com o professor. Quanto maior a turma, mais difícil é criar esse ambiente e personalizar os *feedbacks* e as comunicações.
- **Avaliações intermediárias** – as avaliações intermediárias, que acontecem ao longo do curso, devem prover aos estudantes e ao professor um *feedback* se o curso evoluiu para uma comunidade de prática, assim como sugestões de melhoria.
- **Presença dos professores** – em cursos *on-line*, os estudantes têm a necessidade de saber que quem está respondendo às questões e lecionando é realmente um professor, e não qualquer outra pessoa ou um *software*. A rapidez nas respostas influencia a percepção dos alunos e auxilia a mantê-

los envolvidos e engajados, desde que o conteúdo das respostas seja relevante e a linguagem, cortês.

- **Projetos em grupo** – são uma forma de gerar interação e senso de comunidade. Assim como em classes presenciais, é necessário definir metas, estabelecer prazos, definir como usar as habilidades e os conhecimentos de cada membro. Ao professor, cabe definir as instruções claramente e apresentar como será a avaliação.
- **Gestão de conflitos** – o engajamento dos alunos no curso é influenciado por um ambiente respeitoso. Conflitos entre alunos ou entre alunos e professores desequilibram esse ambiente e influenciam negativamente no engajamento e no rendimento dos estudantes. Especificamente no ensino de ética, muitas questões giram em torno da justiça, o que pode provocar respostas emocionais influenciadas pela experiência pessoal. Nesse tipo de situação, o recomendado é resolver o conflito para que os envolvidos não deixem de participar do curso. Quando o conflito é entre alunos, ele pode ser resolvido fazendo-os lembrar diretrizes de civilidade da etiqueta digital. Se o conflito envolve o professor, os autores sugerem que não se responda imediatamente ao evento; é melhor dar um tempo para refletir e então responder profissionalmente, de maneira objetiva e focada, ao evento específico que gerou o conflito.
- **Avaliação de postagens** – os alunos são mais propensos a prestar atenção à avaliação das tarefas. Por isso, é importante esclarecer de antemão exatamente como os estudantes serão avaliados. As rubricas de avaliação fornecem um bom guia para os alunos e existem muitas delas disponíveis gratuitamente na internet.
- **Controle de plágio e outras trapaceias** – considerado um problema nacional, os autores afirmam que os alunos trapaceiam no curso por uma diversidade de motivos, desde facilidade, preguiça, estresse, falta de tempo, falta de conhecimento e falta de ética. O advento da internet facilitou práticas como o plágio. Para minimizar e controlar esse tipo de prática, os autores sugerem o uso de *softwares* para detectar plágios, a orientação aos alunos e a realização de atividades avaliativas que incluem habilidades como avaliação, síntese de aprendizagem, análise e/ou criação de

diagramas relacionais e gráficos que mostram visualmente relações complexas.

A visão dos autores desse trabalho expressa a perspectiva de docentes e o que eles consideram como boas práticas para o ensino de uma disciplina.

5.1.5 Boas práticas como recomendação

Cabero et al. (2013) realizaram um estudo nas universidades da Andaluzia (Espanha) que faz parte de um projeto chamado “*Usos del e-learning en las universidades andaluzas*”. Diferentemente dos trabalhos apresentados até o momento, esse buscou identificar não as práticas, e sim professores que são considerados “boas práticas” na visão dos autores. Para chegar aos resultados, os autores utilizaram como procedimentos metodológicos entrevistas em profundidade com os professores considerados referência, análise do material produzido e entrevistas com grupos de alunos.

Os resultados indicaram que os professores considerados como exemplos lecionam há mais de dois anos e meio e em mais de uma disciplina *on-line*. Têm um olhar mais pedagógico que tecnológico e relatam a necessidade de mais apoio das instituições para capacitações, elaboração de material, formação etc. Ainda destacam a necessidade de mais tempo para preparar as aulas para a modalidade a distância.

Com o intuito de medir o grau de incorporação das boas práticas nas universidades da Jordânia, Altarawneh (2011) desenvolveu e aplicou um questionário que visava identificar o grau de adoção de boas práticas nas universidades que ofertam educação a distância na Jordânia. O questionário era composto por cinco blocos – técnicas e tecnologias, aspectos organizacionais, controle do desenvolvimento de processos, métricas e padrões e procedimentos - e 41 questões referentes a uma boa prática cada. O resultado demonstrou que poucas instituições têm familiaridade com essas boas práticas e raras são as que as adotavam nas universidades da Jordânia.

Baseado nisso, o autor faz 14 recomendações para as universidades da Jordânia. Algumas delas podem ser aplicadas a outros contextos, por exemplo: formação adequada e regular dos docentes; conteúdo adequado em linguagem apropriada; prestação de assistência técnica para os estudantes; condições técnicas adequadas, como conectividade.

Salama et al. (2015) realizaram um estudo na *Central Connecticut State University* com o objetivo de avaliar a eficácia do

ensino *on-line* naquela universidade. A pesquisa foi realizada no verão de 2014 com 38 cursos e 249 alunos. Como um dos resultados do trabalho, os autores recomendam boas práticas que visam aumentar a qualidade dos cursos ofertados:

- Criação de um site institucional com informações e orientações específicas sobre os cursos a distância.
- Formação permanente para professores na área de didática a distância.
- Adoção de um programa de garantia da qualidade.
- Área de suporte e orientação para os estudantes *on-line*.
- Estabelecimento de avaliações internas dos cursos *on-line* para verificar o andamento e a qualidade.

5.1.6 Boas práticas como parte de um modelo para garantia da qualidade

Cadima e Pereira (2013) apresentaram um modelo baseado em melhores práticas para garantir a qualidade dos cursos e ser aplicado na instituição de ensino Politécnica de Leiria, em Portugal, a fim de avaliar a qualidade antes, durante e depois do processo de aprendizagem. Assim, foi possível identificar experiências de aprendizagem ineficientes. O modelo desenvolvido pelas autoras apresenta quatro dimensões: gestão, técnico-pedagógica, interação e resultados. O que cada dimensão envolve pode ser observado na sequência.

- **Dimensão de gestão**- formação da equipe; definição das funções de cada membro; adequação do ensino e perfil profissional para a modalidade a distância; definição do currículo e objetivos de aprendizagem; acesso à informação e transparência com relação ao curso, necessárias para a conclusão do curso, a qualificação dos tutores e o posicionamento do curso no mercado.
- **Dimensão técnico-pedagógica** - definição da plataforma EaD; adequação das ferramentas de comunicação e colaboração; adequação da plataforma EaD às configurações dos estudantes; tecnologias a serem adotadas e incorporadas no curso; design instrucional com a definição de métodos de aprendizagem, atividades e avaliações; elaboração de material didático; questões relacionadas ao direito autoral.

- **Dimensão de interação-** comunicação, motivação e participação durante o curso. A interação pode ser entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo e envolve a mediação direta do tutor. Cabe ao coordenador do curso e ao tutor planejarem como manter o engajamento dos alunos ao longo do curso.
- **Dimensão de resultados-** indicadores de desempenho; taxas de evasão e retenção; grau de satisfação dos alunos; sentimento de pertencimento dos alunos; realização de *benchmarking* como forma de garantir a qualidade.

Finalmente, um projeto de aprendizagem eficaz fornece meios significativos para o estudante se engajar e lograr os resultados da aprendizagem.

5.2 SISTEMATIZAÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS

Não é muito claro o limiar de cada uma das categorias de boas práticas. Algumas se confundem e podem ser consideradas de duas ou mais categorias. Somado a isso, está o fato de não haver uma classificação anterior validada na literatura para clarear essas questões.

Portanto, no quadro a seguir, algumas práticas foram omitidas por não se aplicarem a um contexto geral. As boas práticas identificadas na revisão sistemática foram agrupadas, classificadas e sistematizadas em nove categorias e 63 boas práticas no quadro seguinte.

Quadro 16: Sistematização das boas práticas oriundas da revisão sistemática

Categoria	Prática	Autores
Planejamento	Políticas e objetivos definidos	AWIDI; COOPER, 2015
	Planejamento estratégico e sua implementação	AWIDI; COOPER, 2015
	Estratégia de adoção da modalidade para professores e alunos	AWIDI; COOPER, 2015
	Clara compreensão do que é educação a distância e como funciona	AWIDI; COOPER, 2015; MELLETT; O'BRIEN, 2014
Gestão de pessoas	Incentivos e sistema de recompensas claros para os funcionários	AWIDI; COOPER, 2015
	Plano de desenvolvimento pessoal contínuo e formação estruturada	AWIDI; COOPER, 2015
	Liderança e compromisso da gestão	AWIDI; COOPER, 2015
	Formação permanente para os docentes em didática a distância	GAZZA; HUNCKER, 2014; SALAMA et al., 2015; CABERO et al., 2013; ALTARAWNEH, 2011; GWOZDEK et al., 2011
	Necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor (para preparação das aulas)	GAZZA; HUNCKER, 2014; CABERO et al. 2013; BAEHR, 2012; CARNOVALE et al., 2016; COLLINS et al., 2014
	Equilíbrio das funções do professor e do tutor	BAEHR, 2012
Institucionalização	Política nacional de <i>e-learning</i> e suporte de infraestrutura	AWIDI; COOPER, 2015

	Cursos a distância alinhados à cultura institucional	AWIDI; COOPER, 2015
		<i>Continua</i>
Gestão financeira	Análise de viabilidade	AWIDI; COOPER, 2015
	Definição de um orçamento	MELLETT; O'BRIEN, 2014
Qualidade	Modelo de melhoria contínua e plano de monitoramento	GAZZA; HUNCKER, 2014; SALAMA et al., 2015
	Critérios claros de admissão	GAZZA; HUNCKER, 2014
	Realização de <i>benchmarking</i>	CADIMA; PEREIRA, 2013
	Uso de indicadores de desempenho, como taxa de evasão e grau de satisfação dos alunos	CADIMA; PEREIRA, 2013; DONOHOE; FOX, 2012
	Avaliação do programa	GWOZDEK et al., 2011; DONOHOE; FOX, 2012; CARNOVALE et al., 2016
	Revisão, reflexão e questionamento	DONOHOE; FOX, 2012
	Design instrucional	Atividades que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem
Tamanhos de turma que favoreçam a interação		GAZZA; HUNCKER, 2014
Conteúdos para o desenvolvimento do pensamento crítico		PUCER et al., 2016
Currículo integrativo e reflexivo		GWOZDEK et al., 2011
Inclusão dos estudantes no desenvolvimento dos conteúdos		PUCER et al., 2016
Abordagem <i>blended learning</i>		CHIO, 2012

	Avaliação do material didático	PUCER et al., 2016
	Conteúdo baseado na prática	CHIO, 2012
		<i>Continua</i>
	Conteúdo adequado em linguagem apropriada	ALTARAWNEH, 2011
	Estrutura de comunidade de aprendizagem	GWOZDEK et al., 2011
	Design padronizado do curso	COLLINS et al., 2014
	Conteúdo adequado ao objetivo do curso e com a carga horária coerente	COLLINS et al., 2014
	Avaliações intermediárias dos alunos	COLLINS et al., 2014
	Projetos em grupo	COLLINS et al., 2014; CHIO, 2012
Tutoria/Interação	Sistemas de apoio ao estudante	AWIDI; COOPER, 2015; SALAMA et al., 2015
	<i>Feedback</i> especializado	CHIO, 2012; COLLINS et al., 2014
	Construção de relacionamentos e de senso de comunidade	GAZZA; HUNCKER, 2014; DONOHOE; FOX, 2012; COLLINS et al., 2014
	Horários de atendimento virtual	GAZZA; HUNCKER, 2014
	Atendimento aos estudantes por e-mail, telefone e mídias virtuais	GAZZA; HUNCKER, 2014; DONOHOE; FOX, 2012
	Pronta resposta às dúvidas dos alunos	GAZZA; HUNCKER, 2014
	Incentivo às trocas e discussões	CHIO, 2012
		<i>Continua</i>

	Estímulo à personalização e à construção da confiança/ambiente respeitoso	BAEHR, 2012; COLLINS et al., 2014
	Facilitação do compartilhamento de conhecimento	BAEHR, 2012
	Controle de plágio e outras trapaçãs	COLLINS et al., 2014
	Inclusão do estudante em assuntos estudantis através de participação remota	GAZZA; HUNCKER, 2014
	Eventos sociais presenciais no <i>campus</i> da instituição	GAZZA; HUNCKER, 2014
Comunicação	Boas-vindas aos estudantes antes do início do curso	GAZZA; HUNCKER, 2014; SALAMA et al., 2015; CARNOVALE et al., 2016
	O professor e/ou tutor deve apresentar-se e estabelecer sua presença	DONOHUE; FOX, 2012; COLLINS et al., 2014
	Site institucional com orientações e informações específicas sobre o curso	GAZZA; HUNCKER, 2014
	Informação do nível de conhecimento tecnológico necessário para fazer o curso	GAZZA; HUNCKER, 2014; GWOZDEK et al., 2011; CARNOVALE et al., 2016
	Informações de contato do programa, professores e departamentos para o estudante	GAZZA; HUNCKER, 2014

Continua

		<i>Conclusão</i>
	Abrangente orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa	GAZZA; HUNCKER,2014
	Transparência nas informações sobre o que é exigido para concluir o curso	CADIMA; PEREIRA, 2013; CARNOVALE et al., 2016
	Informações claras sobre ingresso no curso	GAZZA; HUNCKER,2014
	Canais de comunicação definidos e apresentados	GAZZA; HUNCKER, 2014; CARNOVALE et al., 2016
Tecnologia	Infraestrutura de rede adequada (banda larga alta, boa ligação à internet)	AWIDI; COOPER, 2015; ALTARAWNEH, 2011
	Espaço virtual voltado para a interação	GAZZA; HUNCKER,2014
	Suporte adequado	GAZZA; HUNCKER,2014; ALTARAWNEH, 2011
	Plataforma virtual fácil de usar	CHIO,2012
	Escolha de TICs que facilitem a aprendizagem do aluno	GWOZDEK, 2011; COLLINS et al., 2014
	Oferta das TICs com base nas preferências dos usuários	BAEHR, 2012
	TICs que estão ao alcance de professores e alunos (tecnológica e financeiramente)	DONOHOE; FOX, 2012
	Todo o conteúdo do curso, assim como as informações e orientações, no ambiente virtual ou na plataforma	CARNOVALE et al., 2016

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

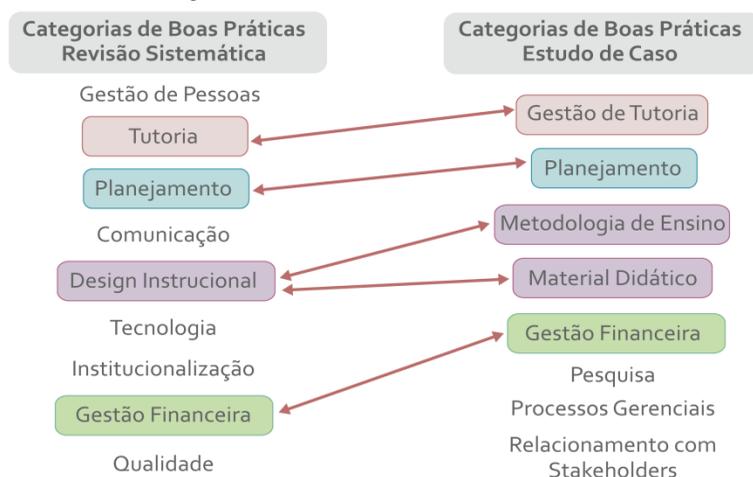
5.3 PARALELO ENTRE AS PRÁTICAS IDENTIFICADAS NA LITERATURA E NO ESTUDO DE CASO

Considera-se relevante traçar um paralelo entre as práticas identificadas na literatura e as identificadas no estudo de caso (apresentadas no capítulo anterior), para mostrar as convergências e divergências entre os resultados. Além disso, esse paralelo é uma contextualização para a apresentação do *framework*.

Retomando-se os resultados do estudo de caso, tem-se as boas práticas organizadas nas categorias: material didático, gestão financeira, planejamento, gestão da tutoria, pesquisa, metodologia de ensino, relacionamento com *stakeholders* e processos gerenciais. Cinco delas são convergentes com as dimensões encontradas na revisão sistemática.

A figura a seguir ilustra essa relação e auxilia a compreender as similaridades das práticas.

Figura 10: Paralelo entre as práticas do estudo de caso e da revisão sistemática



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ao se analisar as categorias convergentes, observa-se que a categoria **tutoria** é colocada como uma boa prática pela maioria dos artigos trabalhados na revisão sistemática. Os autores destacam a necessidade de informar e manter horários de atendimento virtual por diferentes canais (GAZZA; HUNCKER, 2014; DONOHOE; FOX, 2012), a importância do *feedback* especializado e rápido (GAZZA; HUNCKER, 2014; CHIO 2012; COLLINS et al., 2014) e a relevância de se construir

um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade (GAZZA; HUNCKER, 2014; DONOHOE; FOX, 2012; COLLINS et al., 2014; CHIO, 2012; BAEHR, 2012). Esses destaques são convergentes aos resultados do estudo de caso, nos quais os participantes da pesquisa enfatizaram a relevância do atendimento acadêmico e do apoio emocional fornecido pelos tutores aos alunos. O estudo de caso ainda aponta, como boas práticas, a seleção e o treinamento dos tutores e a existência de uma supervisão de tutoria que coordene e controle as atividades dos tutores. A literatura destaca como boa prática o controle de plágio e outras formas de trapaceiras (COLLINS et al., 2014). Gazza e Huncker (2014) recomendam também a inclusão dos estudantes em assuntos estudantis da universidade através de participação remota e a realização de eventos presenciais no *campus*. Tais práticas são importantes, mas podem ser consideradas contextuais, ou seja, não se aplicam (e não são viáveis) a qualquer contexto de cursos a distância.

Estreitamente relacionada à tutoria, emerge na revisão sistemática a categoria **comunicação**, na qual a transparência no relacionamento entre instituição e aluno é imperativa. Assim, são consideradas boas práticas dar as boas-vindas aos estudantes antes do início do curso (GAZZA; HUNCKER, 2014; SALAMA et al., 2015; CARNOVALE et al., 2016), ostutores e professores apresentarem-se e estabelecerem a sua presença virtualmente (DONOHOE; FOX, 2012; COLLINS et al., 2014), disponibilizar canais de comunicação, contatos e horários de atendimento dos professores da instituição de ensino (GAZZA; HUNCKER, 2014; CARNOVALE et al., 2016) e oferecer uma abrangente orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa (GAZZA; HUNCKER, 2014). Ainda na seara da comunicação, são consideradas boas práticas a iniciativa de fornecer informações claras sobre o ingresso no curso (GAZZA; HUNCKER, 2014); informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso (GAZZA; HUNCKER, 2014; CARNOVALE et al., 2016; GWOZDEK et al., 2011); manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso (CARNOVALE et al., 2016; CADIMA; PEREIRA, 2013).

A dimensão **planejamento** é abordada, na revisão sistemática, principalmente sob a perspectiva da implementação de cursos a distância em uma instituição de ensino presencial, portanto, contempla, sobretudo, práticas de adequação e preparação do ambiente para a implementação dos cursos (AWIDI; COOPER, 2015; MELLETT; O'BRIEN, 2014). No estudo de caso, foi possível observar que havia, no início, uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona. Essa compreensão foi fundamental para tomar decisões mais acertadas ao

longo do curso. Por outro lado, não houve uma estratégia para adoção da modalidade por professores e alunos, tampouco uma reestruturação institucional. As mudanças institucionais que aconteceram foram sendo realizadas quando os cursos já estavam em andamento. No estudo de caso, a dimensão planejamento está diretamente relacionada ao LabGestão e tem, como principal prática, o planejamento do curso e de novas turmas. Logo, as práticas de planejamento identificadas no estudo de caso são complementares às apontadas na revisão sistemática.

A **gestão financeira** também é tratada na revisão sistemática de uma perspectiva predominantemente de implementação, avaliando a viabilidade financeira e realizando orçamentos. Novamente, no estudo de caso, tem-se essa dimensão relacionada ao LabGestão, que concentra todas as atividades financeiras do curso. Nesse caso, as boas práticas de gestão financeira estão relacionadas ao controle do orçamento, ao cadastramento e controle para recebimento de bolsas e ao planejamento e realização de pagamentos. Especificamente no caso da gestão financeira, as boas práticas estão bastante relacionadas ao contexto de cada instituição e curso, devido à natureza jurídica de cada instituição de ensino e ao seu relacionamento com as fontes de financiamento. Entretanto, a realização e o controle de orçamentos e planejamento financeiro são boas práticas cabíveis a todo e qualquer tipo de curso.

A dimensão **design instrucional** traz decisões sobre o desenho do curso, incluindo formato, material didático, tipo de atividades e avaliações. Como boas práticas, os autores Gazza e Huncker (2014) colocam a inclusão de atividades que contemplem diferentes tipos de atividades e turmas em tamanhos que facilitem a interação. Sobre os conteúdos, Pucer et al. (2016) afirmam que é uma boa prática a elaboração de conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, Gwozdek et al. (2011) colocam como uma boa prática que o currículo do curso seja integrativo e provoque a reflexão. Chio (2012) afirma que fornecer conteúdos baseados na experiência prática é recomendável. Altarawneh (2011), por sua vez, coloca a importância de o conteúdo ser apropriado para o nível de conhecimento exigido para a realização do curso e de se ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância. Collins et al. (2014) apontam que um conteúdo que auxilie a atender o objetivo do curso e com uma carga horária adequada também é uma boa prática. Pucer et al. (2016) ainda colocam como boa prática a avaliação periódica do material didático. As boas práticas apresentadas neste parágrafo são entendidas como aplicáveis a cursos de qualquer natureza.

Entretanto, a inclusão de estudantes no desenvolvimento dos conteúdos (PUCERet al., 2016); a adoção da abordagem *blended learning* (CHIO, 2012); a estruturação do curso em forma de comunidade de aprendizagem; o uso de modelos de design das disciplinas padronizados; as avaliações intermediárias dos alunos; e os projetos em grupo (COLLINS et al., 2014; CHIO, 2012) podem ser consideradas como boas práticas contextuais, ou seja, que são aplicáveis a determinados contextos.

No estudo de caso, a dimensão design instrucional aparece nas dimensões **material didático** e **metodologia de ensino**. O material didático também está relacionado ao LabGestão, pois é nesse laboratório que é realizada a diagramação, correção e revisão dos materiais enviados pelos professores conteudistas. Na perspectiva dos participantes do estudo de caso, o material é elaborado de acordo com princípios pedagógicos que facilitam a aprendizagem do aluno, estão condizentes com a metodologia de ensino e a carga horária e levam ao alcance do objetivo do curso. A metodologia de ensino, por sua vez, está relacionada aos processos de ensino e aprendizagem adequados para o contexto e a definição de estratégias de ensino, assim como dos recursos educacionais. No contexto estudado, entendeu-se que as decisões tomadas acerca do design instrucional do curso foram exitosas. Por exemplo: a padronização do desenho das disciplinas foi considerada uma boa prática no curso, pois facilitava a navegação e o fluxo de estudo dos alunos com pouca familiaridade digital e também a organização dos conteúdos e atividades por parte do supervisor de tutoria.

A dimensão **institucionalização** aparece como uma boa prática na revisão sistemática, trazendo a importância de uma política nacional de *e-learning* e de cursos alinhados com a cultura institucional (AWIDI; COOPER, 2015); no estudo de caso, emergiu como uma ameaça à continuidade dos cursos a distância no sistema UAB. A relevância vital da institucionalização foi amplamente citada pelos participantes do estudo de caso, assim como os problemas decorrentes da sua falta.

A dimensão **gestão de pessoas** aparece na revisão sistemática com dois focos: um voltado para o desenvolvimento dos colaboradores, com plano de desenvolvimento contínuo, incentivos e sistemas de recompensas e o papel de uma liderança (AWIDI; COOPER, 2015); outro foco é no docente, as principais boas práticas são: oferecer formação permanente para os docentes em didática a distância (GAZZA; HUNCKER, 2014; SALAMA et al., 2015; CABERO et al., 2013; ALTARAWNEH, 2011; GWOZDEK et al., 2011) e considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor, para preparação das aulas, disponibilização e organização de material no

ambiente virtual e esclarecimento de dúvidas por escrito (GAZZA; HUNCKER, 2014; CABERO et al., 2013; BAEHR, 2012; CARNOVALE et al., 2016; COLLINS et al., 2014).

Nesse ponto, aparece e a principal divergência entre as práticas do estudo de caso e as identificadas na literatura. Enquanto a literatura coloca, como boa prática, a formação permanente de docentes em didática para a docência em EaD, o curso de Administração do estudo de caso não evidenciou que fornece esse tipo de capacitação para os seus professores, embora faça treinamentos e capacitações similares com os tutores a distância. Outra divergência é quanto ao tempo adicional da carga horária dos professores. Não apenas no curso de Administração, mas como em toda a UFSC, os professores que lecionam nos cursos a distância não têm carga horária contabilizada para tal (essa questão é melhor discutida na seção 4.3.2.1), fato que compromete a dedicação do professor ao curso a distância e, por consequência, a qualidade deste. Outro potencial efeito é a divisão das tarefas do professor entre os outros membros da equipe deEaDe o distanciamento ainda maior entre professor e estudante.

Na revisão sistemática, a dimensão **tecnologia** contempla diferentes práticas relacionadas à infraestrutura tecnológica, necessária para a oferta dos cursos. Os autores se dividem em práticas relacionadas ao ambiente virtual de aprendizagem, que contemplam a escolha de uma plataforma virtual fácil de usar (CHIO, 2012), voltada para a interação (GAZZA; HUNCKER, 2014) e a organização de todo o conteúdo do curso assim como das informações e orientações nesse ambiente (CARNOVALE et al., 2016) e a escolha de TICs que facilitem a aprendizagem do aluno (GWOZDEK, 2011; COLLINS et al., 2014) e que estejam ao alcance (tecnológica e financeiramente) dos alunos e professores (DONOHOE; FOX, 2012). Também são boas práticas uma infraestrutura de rede adequada (AWIDI; COOPER, 2015; ALTARAWNEH, 2011) bem como o suporte para alunos e professores (GAZZA; HUNCKER, 2014; ALTARAWNEH, 2011). Estas são práticas contextuais, por isso, Baehr (2012) propõe considerar as preferências dos usuários (alunos e professores) e a potencialidade de cada TIC no momento de escolhê-las.

A dimensão **qualidade** na revisão sistemática está bastante relacionada à garantia da qualidade, considerando boas práticas: a utilização de um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento (GAZZA; HUNCKER, 2014; SALAMA et al., 2015); o uso de indicadores de desempenho (taxa de evasão, grau de satisfação dos estudantes etc.) (CADIMA; PEREIRA, 2013; DONOHOE; FOX, 2012); a realização de *benchmarking* (CADIMA; PEREIRA, 2013); e a

avaliação do programa (GAZZA; HUNCKER,2014; GWOZDEK et al., 2011; DONOHOE; FOX, 2012; CARNOVALE et al., 2016). Outras práticas consideradas de qualidade envolvem critérios claros de admissão (GAZZA; HUNCKER,2014) e o fato de serever, refletir e questionar sobre o que tem sido feito no curso a distância (DONOHOE; FOX, 2012). Esta última boa prática relacionada à qualidade apresentada por Dohonoe e Fox (2012) – rever, refletir e questionar – tem convergência com a prática denominada **pesquisa**, emergida no estudo de caso, que envolve a realização de pesquisas científicas que tenham como unidade de análise o curso em questão e suas diversas áreas e dimensões.

Assim, realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância faz com que os gestores conheçam com maior profundidade os problemas e desafios do curso, apresenta novas perspectivas e olhares sobre processos, pessoas e tecnologias e leva à reflexão sobre as próprias decisões. Essas pesquisas são realizadas, em sua maioria, por tutores que também são alunos de pós-graduação. Dessa forma, entende-se que a realização de pesquisa é uma das boas práticas que leva à melhoria da qualidade do curso.

No estudo de caso, outras duas boas práticas emergiram, são elas: os **processos gerenciais**, que se referem aos processos estabelecidos para o desenvolvimento das diferentes atividades (por exemplo, processos para seleção e contratação de tutores, processos para desenvolvimento do material didático, para realização de chats etc); e o **relacionamento com os stakeholders**, que abrange as boas relações estabelecidas com os atores externos ao curso (financiador do curso, mantenedor de polos, tutores presenciais, coordenadores de polo, coordenadores de outros cursos de Administração, fundação parceira, coordenação da UAB etc). A primeira é considerada uma boa prática contextual, pois os processos gerenciais irão variar de acordo com o contexto e as especificidades de cada curso a distância, enquanto a segunda é comum a todos os cursos - independentemente de quais sejam os *stakeholders*, o bom relacionamento com eles é essencial para a fluidez do curso.

5.4 PROPOSTA INICIAL DE *FRAMEWORK*

O conjunto de boas práticas resultantes das etapas 3 e 4 desta pesquisa constitui a base para a proposição do *framework* que pretende ser um guia para a gestão da educação a distância. Ao se analisar as boas práticas encontradas, observou-se que algumas tinham como característica a aplicabilidade a qualquer contexto, enquanto outras eram específicas e aplicadas apenas a determinadas situações.

Diante disso, optou-se por fazer uma distinção entre as boas práticas e apresentar o modelo apenas com aquelas que são generalizáveis. A figura a seguir apresenta a primeira versão do *framework*.

Figura 11: Primeira versão do *framework*

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

O *framework* é constituído de 11 dimensões e 53 boas práticas e foi submetido à verificação dos especialistas. Os resultados dessa etapa estão disponíveis no próximo capítulo.

6 VALIDAÇÃO DO *FRAMEWORK* COM ESPECIALISTAS

A validação aconteceu no mês de dezembro de 2016. Dos 41 especialistas convidados, 16 responderam de forma completa o questionário, ou seja, 39%. O questionário era formado por afirmativas que tinham uma escala Likert para resposta com seis alternativas, em que 1 equivalia a “discordo totalmente” e 6 a “concordo completamente”.

De forma geral, a verificação dos especialistas confirmou as boas práticas. No entanto, nem todas foram unanimidade. De acordo com os comentários dos participantes, apresenta-se a forma final de cada prática dentro das categorias previamente identificadas.

6.1 GESTÃO DE TUTORIA

Essa categoria é constituída de sete boas práticas que se referem às atividades e funções da tutoria e da comunicação entre os agentes do curso.

A primeira prática apresentada afirmava: “Informar e manter horários de atendimento virtual por diferentes canais de comunicação”.

Doze especialistas concordaram plenamente com essa afirmação e um discordou plenamente. Outros dois concordaram parcialmente e um discordou parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas afirmou que não é necessário que o atendimento seja 24 horas, sete dias da semana para ser eficaz; outro apontou que nem todos os sistemas de EaD pressupõem o atendimento síncrono (que necessita de horários determinados para acontecer) e que este não é essencial para a qualidade do curso.

Com base nisso, essa boa prática sofreu alteração na sua redação para se tornar mais generalista: **“Informar e manter diferentes canais de comunicação para os estudantes”**. Dessa forma, pressupõe-se que o aluno terá diferentes canais para esclarecer as suas dúvidas (e-mail, AVA, mensagem) com professores, técnicos e tutores e poderá optar por aquele que lhe for mais conveniente.

A segunda prática dessa categoria dizia: “Fornecer *feedback* rápido e especializado”.

Treze especialistas concordaram plenamente, enquanto três concordaram parcialmente. Os comentários foram na direção de que o conceito rápido é relativo, portanto, o ideal é que se trabalhe para atender à expectativa de prazo, por exemplo: se foi informado que seria em 72 horas, enviar dentro desse prazo. Outro ponto levantado foi a personalização dos *feedbacks* para que o estudante se sinta assistido e

contemplado com a atenção do professor. Dessa forma, a redação da prática passa a ser: **“Fornecer *feedback* de atividades especializado e personalizado dentro do prazo estipulado”**. Essa prática garante que os estudantes terão um retorno adequado das atividades que entregarem e que contribuirá para o seu aprendizado.

A terceira prática diz: **“Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade”**. Onze especialistas concordaram completamente, quatro concordaram e um concordou parcialmente. Acerca dessa prática, nenhum dos participantes se manifestou. Assim, ela permanece com a mesma redação e entende-se que a sua adoção colabora para o aprendizado do estudante e a sua retenção no curso.

A quarta prática propunha: “Controlar o plágio e outras formas de trapaça”. Dos especialistas, 13% concordaram parcialmente, 20% concordaram e 67% concordaram completamente. Como nos comentários um dos especialistas afirmou que não considerava a palavra “trapaça” adequada, diante disso fez-se a alteração da redação da prática para: **“Orientar como evitar o plágio e controlá-lo”**. A mudança é para contemplar, antes do controle, a orientação sobre o que é plágio, como evitar e as implicações acadêmicas e éticas de se cometê-lo.

A quinta boa prática afirmava: “Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência em magistério”. Essa prática teve maior dispersão nas respostas: quatro especialistas concordaram completamente, cinco concordaram, quatro concordaram parcialmente e três discordaram parcialmente. Nos comentários, os especialistas abordaram algumas questões, como a possibilidade de a tutoria ser considerada como uma primeira experiência em magistério, e afirmaram que não é sempre que a experiência em magistério garante uma boa tutoria, já que isso depende muito da natureza do curso e do sistema de EaD adotado. Nesse sentido, dois dos 15 especialistas afirmam que não consideram a experiência em magistério essencial em cursos de bacharelado. Com base nesse *feedback*, alterou-se a redação da boa prática para: **“Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência condizentes com o tipo e a natureza do curso”**. Dessa forma, a prática prima pela formação acadêmica e a experiência (em magistério, gestão ou trabalhos técnicos) de acordo com as características do curso, o tipo (bacharelado, licenciatura, técnico) e o nível (graduação, especialização, cursos livres).

Acerca da sexta prática -“Treinar e capacitar os tutores constantemente” - 62,4% dos especialistas concordaram completamente, 18,8% concordaram e 18,8% concordaram parcialmente. Nos

comentários, um dos especialistas acrescentou que a capacitação inicial é essencial mesmo para tutores que já possuem experiência, pois a dinâmica dos cursos muda e é essencial que se sigam as diretrizes de cada curso. Considerando-se que capacitar e treinar são iniciativas complementares que apresentam um desempenho melhor quando conjugadas, mantém-se a afirmativa para a prática, mas com nova escrita: “**Capacitar e treinar os tutores constantemente**”.

Sobre a última prática desta categoria, “Ter um profissional responsável pelo planejamento e coordenação das atividades de tutoria”, 12 especialistas concordaram completamente, dois concordaram, um concordou e outro discordou completamente. O especialista que discordou completamente justifica sua resposta afirmando que, em instituições que o professor desempenha também o papel de tutor, essa prática não se aplica, pois para ele não existe a necessidade dessa supervisão. Em contrapartida, um dos especialistas que concordou com a prática aponta que sistemas em que as pessoas que exercem a função de tutor são diferentes daqueles em que exercem a função de professor. Essa prática é vista como muito importante, pois permite um alinhamento melhor entre a coordenação e os tutores. Considerando-se que a maioria dos especialistas concordou completamente com a prática, optou-se por mantê-la, mas alterar a redação para: “**Acompanhar e orientar as atividades de tutoria**”. Dessa forma, retira-se a recomendação de um profissional dedicado exclusivamente a essas atividades, mas se enfatiza a importância dessa prática de acompanhamento das atividades de tutoria independentemente de quem as desempenhe (tutores ou professores).

Com relação às alterações feitas, essa dimensão inicialmente estava composta de sete práticas, das quais seis sofreram alterações e apenas uma permaneceu como na versão inicial. As práticas versam sobre aspectos da seleção e do treinamento da equipe de tutores, do acompanhamento das suas atividades e das atividades em si, como controle do plágio e *feedback*.

6.2 COMUNICAÇÃO

A segunda categoria contempla aspectos relacionados à comunicação, especialmente aquela direcionada aos estudantes, e à disponibilização de informações e orientações. Ela é composta de seis boas práticas, que são discutidas na sequência.

A primeira diz: “Dar as boas-vindas aos estudantes antes do curso”. Dos respondentes, 62,5% dos especialistas concordaram plenamente com a afirmativa, 25% concordaram e 12,5% concordaram

parcialmente. Os comentários levantaram questões como a importância de os estudantes sentirem-se acolhidos no ambiente virtual e de que não basta dar boas-vindas, é necessário fornecer informações transparentes e coerentes sobre o curso no seu início. Com base nos comentários dos especialistas, essa prática assumiu a seguinte redação: **“Apresentar o curso (e/ou disciplinas) aos estudantes com a sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início”**. Com esse refinamento, dar as boas-vindas passa a ser apresentar o curso com informações relevantes para o estudante no momento anterior ao início do curso.

A segunda prática recomenda “Tutores e professores devem apresentar-se e estabelecer a sua presença virtualmente, disponibilizando canais de comunicação, contatos e horários de atendimento seus e da instituição de ensino”. Nove dos quinze especialistas concordaram totalmente com essa afirmativa, enquanto quatro concordaram e outros três o fizeram de forma parcial. Nos comentários, um dos especialistas sugeriu que não é mandatória a apresentação do professor dependendo do modelo de EaD adotado e outro afirmou não ser necessário disponibilizar os horários de atendimento. Diante dos comentários e da alteração na redação da primeira prática dessa categoria, optou-se por suprimir essa prática, pois o seu conteúdo já está contemplado na primeira prática.

A terceira prática diz: “Oferecer uma abrangente orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa”. Onze especialistas concordaram plenamente com essa prática, quatro concordaram e um concordou parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas sugeriu a substituição da palavra “abrangente” por “acurada”. Dessa forma, a redação da prática passou a ser: **“Oferecer uma acurada orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa”**. O uso do adjetivo “acurado” tem a conotação de aprimorado, feito com esmero. Essa prática tem o intuito de fornecer informações transparentes sobre a instituição de ensino e os serviços que oferece, assim como sobre o funcionamento do curso.

A quarta prática recomenda **“Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso”**. Do total, 75% dos especialistas concordaram plenamente, ao passo que 12,5% concordaram e 12,5% concordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas apontou a necessidade de fornecer informações também sobre o funcionamento do curso e questões como frequência, provas e atividades. Como a questão do funcionamento é abordada em outras práticas, não se fará a alteração nessa; coloca-se o enfoque no ingresso nos cursos para

que os interessados saibam que há processo seletivo, como e quando é realizado e quais requisitos são necessários para se candidatar a uma vaga.

A quinta prática recomenda "**Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso**". Dos pesquisados, 50% concordaram completamente, enquanto 18,8% concordaram e 31,2% concordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas disse que isso só se faz necessário em casos nos quais o curso exigir algum conhecimento específico além do AVA. O comentário do especialista é válido, no entanto é importante que essa informação esteja disponível para os interessados em fazer o curso mesmo que o conhecimento tecnológico requerido seja básico. Um segundo comentário recomendou que houvesse a realização de cursos de nivelamento para sanar as lacunas tecnológicas. Essa sugestão é interessante, porém ela está em um nível mais específico do que se está trabalhando nessa proposta, ou seja, ela parte de um suposto problema identificado (a falta de conhecimento tecnológico por parte dos alunos) e propõe uma solução (oferecer nivelamento). Dada a especificidade da proposta, ela não será aceita. Logo, mantém-se a redação da quinta prática como na proposta inicial.

A última boa prática dessa dimensão sugere: "**Manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso**". Dos especialistas, 87,5% concordaram totalmente com a prática e 12,5% concordaram. O único comentário registrado dissertava sobre a importância dessa prática. Dessa forma, a redação da prática é mantida como na primeira versão. O intuito dessa prática é que o estudante tenha acesso às informações sobre os requisitos para conclusão do curso (disciplinas obrigatórias, índice de aproveitamento, tipo de trabalho de conclusão, estágios, horas de atividades extracurricular, entre outros).

Com as alterações feitas, esta dimensão passou de seis para cinco boas práticas; duas tiveram alterações na redação e no escopo e três mantiveram-se como na versão inicial. A ordem de apresentação das práticas também foi alterada, como pode-se observar na Figura 11.

Todas as boas práticas apresentadas versam sobre a importância de fornecer informações claras para os estudantes acerca dos diversos aspectos do curso. Essas práticas, via de regra, devem ser disponibilizadas antes mesmo de o curso iniciar e, caso haja alguma atualização, os estudantes devem ser comunicados. Atualmente, a forma que proporciona melhor efetividade na disponibilização das informações para o contexto EaD é o site institucional.

6.3 PLANEJAMENTO

A terceira dimensão tem cinco boas práticas que recomendam ações e iniciativas relacionadas ao planejamento dos cursos. O planejamento emergiu, na fundamentação teórica desse trabalho (capítulo 2) e na revisão sistemática (capítulo 4), como um recorrente e importante elemento para a qualidade de programas e cursos a distância.

A primeira boa prática dessa dimensão diz que é necessário “Ter políticas e objetivos definidos”. Dezoito participantes concordaram plenamente com essa boa prática, enquanto seis concordaram. Nos comentários, um dos especialistas colocou a importância de haver flexibilidade para que, em caso de mudanças no cenário, os objetivos possam ser adaptados. Do ponto de vista organizacional e gerencial, ter políticas e objetivos definidos para toda a organização, nesse caso a instituição de ensino no nível macro e o curso no nível micro, auxilia a nortear as decisões e a definir para onde a organização deseja caminhar. Para que a boa prática fique mais clara, optou-se por reescrevê-la da seguinte forma: **“A instituição de ensino deve ter políticas e objetivos definidos”**.

A segunda boa prática sugere: “Realizar o planejamento estratégico e sua implementação”. Do total, 50% dos participantes concordaram plenamente com essa prática, 18,8% concordaram, 18,8% concordaram parcialmente e 12,5% discordaram parcialmente. Nos comentários, os especialistas argumentaram que o planejamento estratégico é importante para a instituição, mas não necessariamente para o curso, e que o Projeto Pedagógico do Curso deve contemplar o aspecto planejamento. Diante dos argumentos apresentados e das porcentagens de concordância, optou-se por eliminar esta prática.

A terceira prática afirma: **“Ter uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona”**. Do total, 93,8% dos participantes concordaram totalmente com essa prática, enquanto 6,3% concordaram. Nos comentários, um dos especialistas afirmou que não basta ter a compreensão, é necessário explicitar essa compreensão nas práticas pedagógicas. Essa boa prática parte da premissa de que, sabendo o que é a educação a distância, seus princípios, suas especificidades e sua dinâmica de funcionamento, os gestores da instituição (e também do curso) não tentarão reproduzir o modelo presencial na modalidade a distância. Essa prática está na dimensão planejamento, pois é uma ação primária e a partir dela é possível elaborar o plano pedagógico dos cursos e o planejamento da instituição de acordo com as características da modalidade a distância.

A quarta prática recomenda: “Realizar o planejamento de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão”. Nesse caso, o nível de

concordância foi maior: 81,3% dos especialistas concordaram completamente, 12,5% concordaram e 6,3% concordaram parcialmente. Nos comentários, os especialistas afirmaram que esse tipo de planejamento é pertinente em cursos a distância. Apenas para melhorar a compreensão da prática, fez-se uma pequena alteração na escrita: **“Realizar o planejamento global de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão”**. Assim, a realização dessa prática engloba todas as ações de planejamento do curso.

A última prática desta dimensão preconizava que “Programar a abertura de novas turmas e/ou cursos de acordo com as possibilidades da instituição”. Dos participantes, 75% concordaram plenamente, enquanto 25% concordaram parcialmente. Nos comentários, alguns especialistas sugeriram que essa prática está contemplada na anterior e que, portanto, não há necessidade de colocá-la. Assim, optou-se por retirá-la.

A dimensão planejamento, após o refinamento feito a partir da colaboração dos especialistas, passou de cinco para três boas práticas, sendo que duas tiveram a sua redação alterada para melhorar a compreensão.

6.4 GESTÃO DE PESSOAS

A quarta dimensão apresentada é a de gestão de pessoas, com cinco boas práticas. As práticas versam sobre aspectos de incentivo aos colaboradores, treinamento e uma das questões mais citadas na revisão sistemática, a carga horária adicional necessária para o exercício das atividades a distância.

A primeira prática é **“Ter plano de desenvolvimento contínuo”**. Dos especialistas, 50% concordaram totalmente, 37,5% concordaram e 12,5% concordaram parcialmente. Nada foi registrado nos comentários, portanto, a afirmativa permanece como está. O intuito dessa prática é que os colaboradores sintam-se motivados e valorizados para permanecer na instituição de ensino e dar continuidade ao trabalho de qualidade com um plano de desenvolvimento contínuo. Em termos gerenciais, essa prática tem potencial impacto na retenção e no clima organizacional.

A segunda prática recomenda “Ter um programa de incentivos e sistemas de recompensas”. Apenas 43,8% concordaram totalmente, 18,8% concordaram, 12,5% concordaram parcialmente, 18,8% discordaram completamente e 6,3% discordaram. Embora tenha havido um nível bem mais baixo de aprovação – comparativamente às práticas anteriores – houve apenas um comentário, no qual o especialista afirmava que seria ótimo, mas criaria um novo contexto na EaD. Diante da falta de

feedback dos especialistas para compreender o posicionamento e do fato de que menos de 50% concordou completamente com a prática, optou-se por retirá-la, pois aparentemente ela não é pertinente para o contexto brasileiro atual.

A terceira prática afirma que é positivo “**Ter uma liderança na condução do processo**”. Nesse caso, 11 dos 16 especialistas concordaram completamente com essa afirmativa e cinco concordaram. Não houve nenhum comentário, assim a descrição da prática permanece a mesma. O aspecto liderança aparece, além da revisão sistemática, na fundamentação teórica como um elemento importante no processo de implementação de EaD (PAUL, 2015).

A quarta prática afirma: “Fornecer formação permanente para os docentes em didática a distância”. Dos especialistas, 62,5% concordaram plenamente e 37,5% concordaram. Nos comentários, um dos especialistas afirmou que a formação deve ser para os tutores também. Concorda-se com a proposta do especialista, mas não se fez alteração na redação da prática, pois a formação para tutores está contemplada na dimensão gestão de tutoria. Outro especialista defendeu que a formação deve ser estendida à modalidade presencial. Considerando-se que o escopo desse trabalho é a modalidade a distância, acredita-se que essa sugestão não é aderente ao trabalho. Por fim, um terceiro especialista sugeriu a alteração da palavra “permanente” por “periódica”, já que esta significa algo que acontece de tempos em tempos e aquela acontece continuamente. Diante da dinâmica das instituições de ensino e dos cursos, optou-se por aceitar a sugestão do especialista. Assim, a prática passou a ter a redação: “**Fornecer formação periódica para os docentes em didática a distância**”. O intuito é que, com a adoção dessa prática, os professores estejam preparados e atualizados para lecionar na modalidade a distância.

A última prática dessa dimensão propõe “**Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor**”. Nove dos 16 especialistas concordaram completamente, cinco concordaram, um concordou parcialmente e um discordou parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas argumentou que depende do que se entende por carga horária e por turmas. Mesmo não havendo unanimidade nessa questão, opta-se por mantê-la na relação de boas práticas, dada a relevância que os autores Gazza e Huncker (2014); Cabero et al. (2013); Baehr (2012); Carnovale et al. (2016); Collins et al. (2014) dão para essa questão argumentando que o professor da modalidade a distância necessita de mais tempo para preparar as aulas, pois tem que antecipar as dúvidas dos estudantes e contemplá-las no material. Além disso, há o tempo extra necessário para aprender a utilizar

as ferramentas digitais adotadas no curso, organizar e disponibilizar o material didático no AVA e dar respostas aos alunos (os autores consideram que formular respostas por escrito demanda mais tempo de preparação do que responder em uma sala de aula convencional). Diante dos argumentos dos autores e da realidade estudada nessa tese, na qual ficou evidente que a falta de tempo dos professores para dedicar-se à EaD compromete a qualidade e sobrecarrega outros membros da equipe, optou-se por manter essa boa prática sem alterações.

Sinteticamente, a dimensão gestão de pessoas teve alterações após a verificação com os especialistas: de cinco boas práticas passou para quatro e, destas, apenas uma delas teve a sua redação alterada.

6.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO

A dimensão institucionalização é composta de duas boas práticas. Essa dimensão emergiu na fundamentação teórica do estudo de caso (ao se abordar os efeitos da falta de institucionalização) e da revisão sistemática.

A primeira prática afirmava: “Ter uma política nacional de *e-learning*”. Dos respondentes, 37% concordaram plenamente; 25% concordaram; 25% concordaram parcialmente; 6,3% discordaram parcialmente; e 6,3% discordaram totalmente. Nos comentários, um especialista disse que o mais adequado seria tratar a questão do *e-learning* nesse contexto como EaD. Um segundo especialista questionou o uso da expressão “políticas públicas”, já que pode se referir apenas às instituições públicas. Não é esse o objetivo da prática. Diante disso, alterou-se a redação da prática para: “**Em nível nacional, deve haver uma legislação que regulamente a modalidade em seus diversos formatos**”. Assim, preconiza-se que a modalidade seja respaldada em nível nacional e tenha suas demandas de regulamentação, fiscalização e certificação atendidas por um órgão federal.

A segunda prática recomenda: “**Oferecer cursos a distância alinhados à cultura institucional**”. Nesse caso, 62,5% dos participantes concordaram totalmente, 25% concordaram e 12,5% concordaram parcialmente. Nada foi registrado pelos especialistas nesse aspecto. Dessa forma, mantém-se a prática como apresentada. O intuito é que as instituições ofereçam cursos nos quais tenham expertise e assim possam prestar um bom serviço.

A institucionalização é uma questão de extrema importância, sobretudo em cenários como o brasileiro. A revisão sistemática não indicou práticas além das expostas que abordassem essa questão. No

estudo de caso, ficou muito evidente como a institucionalização ainda está por acontecer. Atribui-se essa dificuldade ao fato de ser um campo de natureza política e muito subjetivo.

Na dimensão apresentada, permaneceram as duas boas práticas, sendo que uma delas teve sua redação alterada.

6.6 PESQUISA

A dimensão pesquisa é constituída de apenas uma prática. Essa prática emergiu do estudo de caso como uma ação que permite a reflexão sobre o que se está fazendo e a melhoria contínua do curso.

A prática apresentada é: “**Realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância e suas diversas dimensões**”. Dos pesquisados, 56,3% concordaram completamente, 25% concordaram, 12,5% concordaram parcialmente e 6,2% discordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas registrou que é necessário estar aberto para a pesquisa. Essa postura de fato é necessária por parte dos gestores e de toda a equipe envolvida para que pesquisadores possam realizar os seus estudos de maneira satisfatória. Essa prática tem o intuito de permitir um olhar científico sobre as diversas dimensões que envolvem um curso a distância e, dessa forma, ser um canal para melhoria contínua.

Logo, a dimensão pesquisa é constituída de apenas uma prática, que não teve alteração em sua redação.

6.7 RELACIONAMENTO COM *STAKEHOLDERS*

A sétima dimensão, relacionamento com *stakeholders*, também possui apenas uma boa prática. Assim como a prática anterior, é uma contribuição do estudo de caso. A prática preconiza: “**Manter boas relações com os atores externos ao curso**”. Do total, 50% dos especialistas concordaram plenamente, 43,8% concordaram e 6,2% discordaram parcialmente. Não foi feito nenhum registro nos comentários, portanto, a prática permanece como na primeira versão.

Os atores externos correspondem a todas as pessoas ou organizações que tenham vínculo com o curso, como financiador, fornecedores, coordenadores de polo, mantenedores de polos, entre outros. Um bom relacionamento organizacional com esses atores colabora para o funcionamento adequado do curso. Por esse motivo, essa ação foi considerada uma boa prática e compõe o *framework*.

6.8 TECNOLOGIA

A oitava dimensão é composta por sete boas práticas que versam sobre aspectos tecnológicos do curso. As práticas apresentadas emergiram da revisão sistemática.

A primeira prática recomenda: “Escolher uma plataforma virtual fácil de usar”. Dos pesquisados, 62,5% concordaram completamente, 31,3% concordaram e 6,3% concordaram parcialmente. Nos comentários, os especialistas disseram que a facilidade de uso é um dos fatores que devem ser analisados, mas não o único e tampouco o mais importante. Outro ponto levantado por um dos especialistas é que a plataforma pode ser fácil da perspectiva do cursista, porém não o ser do ponto de vista gerencial, ou *vice-versa*. Um último comentário foi acerca do uso da expressão “ambiente virtual de aprendizagem” ser mais adequado do que “plataforma virtual” no contexto da educação a distância. Considerando-se isso, alterou-se a redação da prática: “**Optar por um ambiente virtual de aprendizagem de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores**”. O intuito dessa prática é garantir que o ambiente virtual no qual o curso acontece não seja uma barreira para o cursista e possa servir também como ferramenta gerencial para os gestores do curso.

A segunda prática diz: “Adotar uma plataforma voltada para a interação”. Nesse caso, 81,3% dos especialistas concordaram completamente com essa prática e 18,5% concordaram. Nos comentários, um dos especialistas ponderou que só faz sentido primar pela interação se o plano pedagógico do curso tiver sido alicerçado na interação, do contrário não é necessário. No entanto, considera-se que a interação (em seus diferentes modos) é fundamental para o aprendizado do estudante independentemente da linha pedagógica adotada. Considerando-se o comentário da primeira prática, fez-se alteração também nessa prática: “**Utilizar um ambiente virtual de aprendizagem que prime pela interação**”.

A terceira prática afirma: “Concentrar e organizar todo o conteúdo do curso assim como as informações e orientações nesse ambiente”. Nessa prática, 68,8% concordaram completamente, 6,3% concordaram, 12,5% concordaram parcialmente, 6,3% discordaram parcialmente e 6,3% discordaram completamente. Embora alguns pesquisadores tenham discordado da afirmativa, não foi expresso o motivo. Assim, seguindo o que foi realizado nas práticas anteriores e na tentativa de clarificar a proposta, alterou-se a redação para: “**Organizar e concentrar o conteúdo do curso (inclusive links para materiais disponíveis na web), orientações e informações para o estudante no**

ambiente virtual de aprendizagem". O objetivo, com isso, é que o cursista tenha em um único local as informações, as orientações e o conteúdo necessário para realizar o curso.

A quarta prática preconiza "**Escolher TICs que facilitem a aprendizagem do aluno**". Nesse caso, 75% dos especialistas concordaram completamente, 12,5% concordaram, 6,3% concordaram parcialmente e 6,3% discordaram parcialmente. Nos comentários, os participantes registraram que as TICs adotadas têm importância menor do que o AVA; além disso, um dos especialistas considera que as TICs são um dos fatores que envolve a EaD e que o mais importante é o alinhamento de todos os fatores. Este estudo considera as TICs como um dos fatores importantes para o aprendizado do estudante e para a qualidade global do curso, porém não mais ou menos importante do que outros. Com essa ressalva, justifica-se a permanência da prática no *framework*.

A quinta prática diz: "**Escolher TICs que estejam ao alcance (tecnológica e financeiramente) dos estudantes e professores**". Do total, 62,5% dos especialistas concordaram completamente, 18,8% concordaram, 12,5% concordaram parcialmente e 6,2% discordaram parcialmente. Nenhum comentário foi registrado no sentido de contrapor essa prática. Portanto, ela permanece como na versão primária. Tem o intuito de externar a preocupação para que as TICs adotadas auxiliem os alunos e professores e não sejam um entrave no processo de ensino e aprendizagem.

A sexta prática afirma: "**Providenciar uma infraestrutura de rede adequada**". Nesse caso, 68,8% dos especialistas concordaram plenamente, 25% concordaram e 6,2% discordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas disse que ou se providencia a infraestrutura ou se garante outra forma de acesso aos conteúdos. Logo, não se julga necessário alterar a redação dessa prática. A premissa da prática é que na modalidade a distância é fundamental um ambiente virtual de aprendizagem estável e sem problemas técnicos.

Por fim, a última prática dessa dimensão recomenda: "Fornecer suporte para alunos e professores". Dos especialistas, 81,3% concordaram plenamente e 18,7% concordaram. Nenhum comentário foi registrado. Porém, com o intuito de melhorar a compreensão da prática, julgou-se oportuno especificar que o suporte fornecido é de natureza técnica. Assim, a prática ficou escrita da seguinte forma: "**Fornecer suporte técnico para estudantes, professores e tutores**". O objetivo dessa prática é que os atores do curso que utilizam diretamente o AVA tenham um suporte técnico em caso de problemas.

As práticas de tecnologia abordam questões relativas ao ambiente virtual de aprendizagem, às TICs utilizadas e ao suporte técnico a estudantes e professores. Foram sete práticas, das quais quatro sofreram alterações na redação e três permaneceram iguais.

6.9 QUALIDADE

A nona dimensão aborda questões relacionadas à garantia da qualidade. É composta por seis práticas.

A primeira preconiza que se deve “**Utilizar um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento**”. Nesse caso, 62,5% dos especialistas concordaram completamente, 18,8% concordaram, 12,5% concordaram parcialmente e 6,2% discordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas destacou que um modelo por si só não garante a qualidade. O entendimento deste trabalho está de acordo com o comentário do especialista, já que um modelo de melhoria contínua é uma das boas práticas que contribui para o incremento da qualidade de um curso, mas só a sua existência não garante qualidade alguma.

A segunda prática afirma: “**Usar indicadores de desempenho**”. Dos respondentes, 68,8% dos especialistas concordaram completamente, 18,8% concordaram, 6,2% concordaram parcialmente e 6,2% discordaram parcialmente. Nenhum comentário foi registrado, portanto, a prática permanece como na versão original. O intuito de utilizar indicadores é que, junto com o plano de monitoramento, seja possível mensurar e acompanhar a evolução no processo de garantia da qualidade.

A terceira colocação afirma que “**Realizar benchmarking**” é uma boa prática. Nesse caso, 31,3% dos especialistas concordaram completamente, 25% concordaram, 31,3% concordaram parcialmente e 12,5% discordaram parcialmente. Embora tenha havido uma variação maior nas opiniões e menos de um terço dos especialistas tenha concordado completamente, não houve nenhum comentário justificando o posicionamento. *Obenchmarking* consiste em analisar o que os cursos de excelência fazem e adaptar as iniciativas que são cabíveis para o seu contexto, logo, o intuito é incrementar a qualidade através do exemplo. Portanto, mesmo com menor nível de concordância, optou-se por manter esta prática.

A quarta prática propõe “**Avaliar o programa**”. Do total, 81,3% dos especialistas concordaram plenamente e 18,7% concordaram. Novamente não houve nenhum comentário. Diante do grau de concordância e da falta de comentários, a redação da prática permanece

como na primeira versão. O intuito de avaliar o programa é verificar o andamento do curso e identificar pontos críticos e passíveis de melhoria.

A quinta prática afirma: “Estabelecer critérios claros de admissão”. Nesse caso, 68,8% dos especialistas concordaram completamente, 25% concordaram e 6,2% discordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas questionou a relação direta entre estabelecer critérios de admissão e a qualidade do curso. A partir desse questionamento, retornou-se ao artigo de origem dessa prática e não foi localizada uma explicação razoável. Considerando-se isso, optou-se por retirar essa prática do *framework*.

A última prática propõe “Rever, refletir e questionar sobre o que tem sido feito no curso a distância”. Do total, 81,3% dos especialistas concordaram completamente e 18,7% concordaram. Nos comentários, um dos especialistas argumentou que essa prática faz parte da quarta prática, de avaliar o programa, e, portanto, não precisa estar novamente descrita. Com base nesse argumento, optou-se por suprimir essa prática e manter apenas a quarta.

Esta dimensão incorporou práticas que visam à garantia da qualidade através de programas de melhoria e iniciativas que buscam monitorar e mapear oportunidades de aprimoramento. Das seis propostas iniciais, quatro permaneceram sem alteração na redação e duas foram retiradas, restando quatro práticas ao final.

6.10 GESTÃO FINANCEIRA

A penúltima dimensão traz aspectos relacionados à gestão financeira dos cursos a distância. São três práticas que emergiram do estudo de caso e da revisão sistemática.

A primeira prática preconiza: “**Realizar a avaliação de viabilidade financeira**”. Nesse caso, 14 dos 16 especialistas concordaram completamente e dois o fizeram de maneira parcial. Nenhum comentário foi registrado. Considerando-se o nível de concordância, a prática permanece da maneira como foi apresentada. Avaliar a viabilidade financeira é uma maneira de assegurar que o curso tem condições de ser executado com o orçamento previsto e não causará prejuízos financeiros para a instituição.

A segunda prática afirma: “**Fazer e controlar orçamentos de curto e longo prazo**”. Do total, 87,4% dos especialistas concordaram completamente, 6,3% concordaram e 6,3% concordaram parcialmente. Nenhum comentário foi registrado. A prática permanece dessa forma, dados o nível de concordância e a ausência de comentários.

A última prática dessa dimensão propõe: “**Realizar o planejamento financeiro**”. Do total, 14 dos 16 especialistas concordaram completamente e dois concordaram. Nenhum comentário foi feito. Diante disso e do nível de concordância, a prática permanece como está.

A gestão financeira está relacionada com a excelência de um curso, já que corresponde ao uso adequado dos recursos financeiros e permite que o curso seja concluído, que todos os pagamentos e contratos sejam honrados e, no caso de cursos financiados com dinheiro público, que este seja utilizado de maneira eficiente, sem desperdícios. Nessa dimensão, as três práticas apresentadas permaneceram como na primeira versão.

6.11 DESIGN EDUCACIONAL

A última dimensão é aquela com mais boas práticas; ao total são dez que versam sobre o design educacional. A primeira mudança – no nome da dimensão – veio dos comentários finais, em que alguns especialistas sugeriram a alteração de “design instrucional” para “design educacional”, já que o instrucional está dentro do educacional.

A primeira prática recomenda: “**Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem**”. Nesse caso, 75% dos especialistas concordaram completamente, 18,7% concordaram e 6,3% concordaram parcialmente. Nos comentários, os especialistas argumentaram sobre a importância de dar opções para os estudantes e que as atividades não sejam centradas em um único estilo de aprendizagem, embora reconheçam que fazer dessa forma exige mais trabalho, dedicação e esforço na elaboração. O intuito dessa prática é contemplar a maior quantidade possível de estilos de aprendizagem presentes em uma turma virtual para que todos tenham condições de aprender.

A segunda prática propõe: “**Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação**”. Do total, 50% dos especialistas concordaram completamente, 31,3% concordaram e 18,8% concordaram parcialmente. Algumas questões emergiram nos comentários: a primeira foi acerca do tipo de curso, por exemplo, em cursos do tipo MOOC não caberia essa prática; outro ponto levantado é que se deve buscar a interação se o plano pedagógico do curso foi elaborado com base nesse conceito (questão que já havia sido levantada na dimensão tecnologia). Compor turmas em tamanho que facilite a interação favorece o aprendizado. Mesmo em MOOCs, é comum ver a formação de pequenos grupos (incentivados pelo professor) para que haja uma troca mais intensa e pessoal durante o curso.

Considerando-se a importância da interação para o aprendizado, optou-se por manter a recomendação da prática como está.

A terceira prática preconiza: **“Elaborar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico”**. Nesse caso, 68,8% dos especialistas concordaram completamente, 18,8% concordaram e 12,4% concordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas apontou que não basta o conteúdo provocar isso, as demais atividades e mediações pedagógicas também devem desenvolver o pensamento crítico, do contrário o processo fica incompleto. Outra questão colocada por um dos especialistas é o fato de alguns cursos e/ou disciplinas terem como propósito ensinar um conhecimento técnico. O especialista ainda pondera que ambos os conhecimentos são importantes, cada um em seu tempo e espaço. Os comentários trouxeram contribuições que auxiliam a compreender o escopo da prática, mas não sugerem alterações, assim a prática se manteve como foi apresentada inicialmente.

A quarta prática recomenda: **“Ter um currículo de curso integrativo e que provoque a reflexão”**. Do total, 68,8% dos especialistas concordaram completamente e 31,2 % concordaram. Nenhum comentário foi registrado acerca dessa prática. O intuito de ter um currículo integrado e que provoque reflexão é proporcionar ao estudante uma formação de melhor qualidade e com mais sentido.

A quinta prática preconiza: **“Fornecer conteúdos baseados na experiência prática”**. Nesse caso, 50% dos especialistas concordaram completamente, 37,6% concordaram, 6,2% concordaram parcialmente e 6,2% discordaram parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas afirmou que, de fato, é um ponto importante, porém não deve ser a única fonte de conteúdos. Há conteúdos mais teóricos e conceituais que não devem ser trabalhados sob essa perspectiva. Considerando-se a ponderação do especialista, alterou-se a prática para: **“Fornecer conteúdos baseados em conhecimentos científicos e, quando aplicável, também em experiências”**. Assim, essa prática busca garantir que os conteúdos serão elaborados sempre a partir de conhecimentos científicos e, quando a natureza do assunto permitir, estarão também baseados em experiências práticas.

A sexta prática propõe: **“Ofertar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso”**. Dos respondentes, 68,8% dos especialistas concordaram completamente, 25% concordaram e 6,2% discordaram parcialmente. Nenhum comentário foi registrado. Essa prática busca garantir que os conteúdos propostos estejam de acordo com o nível do curso, ou seja, não sejam trabalhados de uma forma que esteja aquém ou além dos conhecimentos prévios dos

estudantes. Tanto em um caso como em outro, o conteúdo em nível inadequado pode gerar frustração e levar o estudante a evadir.

A sétima prática sugere “Disponibilizar conteúdos que auxiliem a atender o objetivo do curso e com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina”. Nesse caso, 68,8% dos especialistas concordaram completamente, 18,8% concordaram e 12,4% concordam parcialmente. Nos comentários, um dos especialistas questionou que a função do conteúdo é atender ao objetivo do curso, portanto não faz sentido recomendar que os conteúdos auxiliem a atender o objetivo do curso. Considerando-se essa ponderação do especialista, retirou-se parte da recomendação: “**Disponibilizar conteúdos com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina**”. Novamente o intuito é não frustrar o aluno sobrecarregando-o com mais conteúdo do que o condizente com a carga horária.

A oitava prática propõe: “**Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância**”. Nesse caso, 87,5% dos especialistas concordaram completamente e 12,5% concordaram. Um dos especialistas comentou que essa linguagem deve ser menos formal, de modo a acolher o aluno. Como a taxa de concordância foi alta e o comentário foi no sentido de reafirmar a importância da prática, manteve-se a redação como na versão original.

A penúltima prática recomenda: “Avaliar o material didático periodicamente”. Do total, 75% dos especialistas concordaram completamente e 25% concordaram. Nos comentários, um dos especialistas registrou a importância da internet nesse processo de atualização. Levando-se em conta o grau de concordância e a ausência de comentários revogando a prática, fez-se apenas uma alteração incluindo a ação de atualizar junto com avaliar. Portanto, a prática passou a ser descrita como: “**Avaliar e atualizar o material didático periodicamente**”. Entendeu-se que, além de avaliar, é importante atualizar o material periodicamente para que o aluno tenha acesso a um material qualificado e atual.

Por fim, a última prática recomenda que “**O material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas**”. Nesse caso, 13 dos 16 especialistas concordaram completamente, um concordou, um o fez de maneira parcial e um discordou parcialmente. Nenhum comentário foi registrado, assim a prática continua como na primeira versão. Na mesma linha da prática anterior, o objetivo é fornecer um material didático com cada vez mais qualidade para os estudantes.

A dimensão design educacional aborda aspectos que contemplam questões de definição de tamanho de turmas, atividades e,

majoritariamente, aspectos do material didático. Esta permaneceu com as dez práticas inicialmente apresentadas, sendo que três tiveram alterações na sua redação.

O quadro a seguir resgata todas as práticas, dimensão e a origem de cada uma delas:

Quadro 17: Síntese das boas práticas e dimensões.

Dimensão	Boa Prática	Origem
Gestão de Tutoria	Informar e manter diferentes canais de comunicação para os estudantes;	Revisão sistemática
	Fornecer <i>feedback</i> de atividades especializado e personalizado dentro do prazo estipulado;	Revisão sistemática
	Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade;	Revisão sistemática
	Orientar como evitar o plágio e controlá-lo;	Revisão sistemática
	Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência condizentes com o tipo e a natureza do curso;	Revisão sistemática
	Capacitar e treinar os tutores constantemente;	Estudo de caso e revisão sistemática

	Acompanhar e orientar as atividades de tutoria	Estudo de caso e revisão sistemática
Comunicação	Apresentar o curso (e/ou disciplinas) aos estudantes com a sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início;	Revisão sistemática
	Oferecer uma acurada orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa;	Revisão sistemática
	Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso;	Revisão sistemática
	Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso;	Revisão sistemática
	Manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso.	Revisão sistemática
Planejamento	A instituição de ensino deve ter políticas e objetivos definidos;	Revisão sistemática

	Ter uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona;	Revisão sistemática
	Realizar o planejamento global de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão.	Estudo de caso
Gestão de Pessoas	Ter plano de desenvolvimento contínuo	Revisão sistemática
	Ter uma liderança na condução do processo	Revisão sistemática
	Fornecer formação periódica para os docentes em didática a distância	Revisão sistemática
	Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor	Revisão sistemática
Institucionalização	Em nível nacional, deve haver uma legislação que regulamente a modalidade em seus diversos formatos	Revisão Sistemática
	Oferecer cursos a distância alinhados à cultura institucional	Revisão Sistemática
Pesquisa	Realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância e suas diversas dimensões	Estudo de caso

Relacionamento com stakeholders	Manter boas relações com os atores externos ao curso	Estudo de caso
Tecnologia	Optar por um ambiente virtual de aprendizagem de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores.	Revisão Sistemática
	Utilizar um ambiente virtual de aprendizagem que prime pela interação.	Revisão Sistemática
	Organizar e concentrar o conteúdo do curso (inclusive <i>links</i> para materiais disponíveis na web), orientações e informações para o estudante no ambiente virtual de aprendizagem.	Revisão Sistemática
	Escolher TICs que facilitem a aprendizagem do aluno.	Revisão Sistemática
	Escolher TICs que estejam ao alcance (tecnológica e financeiramente) dos estudantes e professores.	Revisão e Sistemática
	Providenciar uma infraestrutura de rede adequada.	Revisão Sistemática
	Fornecer suporte técnico para estudantes, professores e tutores.	Revisão e Sistemática

Qualidade	Utilizar um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento.	Revisão Sistemática
	Usar indicadores de desempenho.	Revisão Sistemática
	Realizar benchmarking	Revisão Sistemática
	Avaliar o programa.	Revisão Sistemática
Gestão Financeira	Fazer e controlar orçamentos de curto e longo prazo.	Estudo de caso e revisão sistemática
	Realizar o planejamento financeiro.	Estudo de caso e revisão sistemática
	Realizar a avaliação de viabilidade financeira.	Revisão Sistemática
Design educacional	Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem	Revisão Sistemática
	Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação	Revisão Sistemática
	Elaborar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico.	Revisão Sistemática

Ter um currículo de curso integrativo e que provoque a reflexão.	Revisão Sistemática
Fornecer conteúdos baseados em conhecimentos científicos e, quando aplicável, também em experiências	Revisão Sistemática
Ofertar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso	Revisão Sistemática
Disponibilizar conteúdos com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina	Revisão Sistemática
Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância	Revisão Sistemática
Avaliar e atualizar o material didático periodicamente	Revisão Sistemática
O material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas.	Revisão Sistemática e Estudo de caso

O quadro anterior apresenta uma síntese das boas práticas, suas respectivas categorias e de onde emergiram – do estudo de caso ou da revisão sistemática.

6.12 VERSÃO FINAL DO *FRAMEWORK* PARA GESTÃO BASEADO EM BOAS PRÁTICAS

Após a verificação com os especialistas, o *framework* ficou com 11 dimensões e 47 boas práticas, são elas: tutoria (7), comunicação (5), planejamento (3), pessoas (4), institucionalização (2), pesquisa (1), relacionamento com *stakeholders* (1), tecnologia (7), qualidade (4), gestão financeira (3), design educacional (10). As práticas podem ser observadas na figura a seguir.

Figura12: Versão final do *framework*

RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

GESTÃO DE TUTORIA

Informar e manter diferentes canais de comunicação para os estudantes.

Fornecer feedback de atividades especializado e personalizado dentro do prazo estipulado.

Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade.

Orientar como evitar o plágio e controlá-lo.

Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência condizentes com o tipo e a natureza do curso.

Capacitar e treinar os tutores constantemente.

Acompanhar e orientar as atividades de tutoria.

COMUNICAÇÃO

Apresentar o curso (e/ou disciplinas) aos estudantes com a sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início.

Oferecer uma acurada orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa.

Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso.

Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso.

Manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso.

RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

PLANEJAMENTO

A instituição de ensino deve ter políticas e objetivos definidos

Ter uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona.

Realizar o planejamento global de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão.

GESTÃO DE PESSOAS

Ter plano de desenvolvimento contínuo.

Ter uma liderança na condução do processo.

Fornecer formação periódica para os docentes em didática a distância.

Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor.

RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

TECNOLOGIA

Optar por um ambiente virtual de aprendizagem de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores.

Utilizar um ambiente virtual de aprendizagem que prime pela interação.

Organizar e concentrar o conteúdo do curso (inclusive links para materiais disponíveis na web), orientações e informações para o estudante no ambiente virtual de aprendizagem.

Escolher TICs que facilitem a aprendizagem do aluno.

Escolher TICs que estejam ao alcance (tecnológica e financeiramente) dos estudantes e professores.

Providenciar uma infraestrutura de rede adequada.

Fornecer suporte técnico para estudantes, professores e tutores.

DESIGN EDUCACIONAL

Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem.

Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação.

Elaborar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ter um currículo de curso integrativo e que provoque a reflexão.

Fornecer conteúdos baseados em conhecimentos científicos e, quando aplicável, também em experiências.

Ofertar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso.

Disponibilizar conteúdos com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina.

Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância.

Avaliar e atualizar o material didático periodicamente.

O material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas.



Fonte: Elaboradapela autora (2017).

A contribuição científica desta tese é apresentar de maneira inédita uma relação de boas práticas articuladas entre si e classificadas em dimensões, de modo que possam ser utilizadas como referência para planejar ou tomar decisões sobre aspectos relacionados a cursos a distância.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a redação da presente pesquisa, algumas considerações são necessárias. No cenário educacional brasileiro, em que a modalidade a distância cresce expressivamente, há a cultura do diploma e os estudantes chegam com sérias deficiências de aprendizagem no ensino superior, a questão da garantia da qualidade ganha força. Nesse sentido, estabese foi construída tendo como alicerce central a qualidade na educação a distância, buscando-se, em um primeiro momento, conceituar qualidade e garantia da qualidade e apresentando-se diferentes modelos em vigor atualmente.

Com relação ao cumprimento do objetivo geral da tese - Investigar boas práticas na gestão que asseguram a qualidade de um curso na modalidade a distância -, após 18 meses de pesquisa de campo é possível afirmar que se encontraram boas práticas que garantem essa qualidade, mas que elas não se encerram em si e tampouco são absolutas e únicas. Portanto, a relação de boas práticas apresentada é limitada ao contexto da pesquisa: o estudo de caso do curso a distância de Administração da UFSC, os critérios de busca utilizados na revisão sistemática e, em última medida, a opinião dos especialistas consultados.

Para cumprir o objetivo geral, foram estabelecidas e percorridas algumas etapas; destas três se destacam. A primeira parte da pesquisa de campo foi o estudo de caso. A escolha do curso a distância de Administração da UFSC como objeto de pesquisa deu-se em virtude de sua reconhecida qualidade. Ao longo de três meses, oito entrevistas em profundidade foram realizadas com oito gestores do curso de diferentes níveis (coordenador, ex-coordenador, supervisor de tutoria, coordenador de tutoria e coordenador do LabGestão). A partir da análise temática das entrevistas, foi possível estabelecer um pequeno histórico dos dez primeiros anos do curso, descrever o seu funcionamento com seus respectivos agentes, conhecer as boas práticas de gestão, identificar as incertezas e riscos que o atingem e conhecer as expectativas dos gestores para o futuro do curso.

No estudo de caso, buscou-se identificar quais iniciativas e ações contribuem com a qualidade do curso. O primeiro fator identificado que tem relação com o bom desempenho do curso foi a estrutura e o *know how* da universidade através de fundações parceiras, sistema administrativo, biblioteca universitária e seus diferentes laboratórios. No entanto, isso não é considerado uma boa prática de gestão, pois se entende que são fatores que fazem parte do contexto e não tiveram a ação direta de nenhum dos gestores do curso em análise.

Foram consideradas como boas práticas as ações nas seguintes dimensões: material didático (elaboração e distribuição), gestão financeira (controle e planejamento orçamentário), planejamento (visão sistêmica do curso e planejamento de ações de médio e curto prazo), gestão da tutoria (seleção, treinamento e supervisão), pesquisa (apoio e incentivo institucional para realização de pesquisas tendo como objeto de pesquisa o curso), metodologia de ensino adotada (estratégias de ensino e seleção de recursos educacionais), relacionamento com *stakeholders* (relação com o polo e com o financiador) e processos gerenciais (organização e definição dos processos gerenciais). Destas práticas, apenas duas não estavam contempladas na literatura científica: a realização de pesquisas científicas tendo como objeto de análise o próprio curso a distância e o relacionamento com *stakeholders*.

As ameaças, por sua vez, centram-se na institucionalização incipiente e no corte do orçamento e repasses por parte do financiador. A falta de institucionalização fica evidenciada em diferentes níveis; na universidade, por exemplo, a ausência de uma regulamentação para os alunos a distância e a impossibilidade de o professor contabilizar as horas dedicadas a lecionar na EaD no PAAD. Além disso, os cortes no orçamento e a falta de repasses por parte do financiador nos últimos três anos são a principal evidência da falta de institucionalização no nível federal e fonte de bastante preocupação dos gestores quanto à continuidade do curso.

A realização do estudo de caso foi fundamental para compreender o funcionamento de um curso com bom desempenho e, posteriormente, para entender as boas práticas tratadas pelos autores na revisão sistemática. Apenas conhecendo-se profundamente o contexto de um curso a distância é que as boas práticas indicadas pelos autores fizeram sentido, impactando na formulação do *framework*.

O estudo de caso possibilitou também a compreensão do quão urgente é a institucionalização da modalidade a distância no país em todas as esferas. Ações isoladas, pontuais e descontinuadas não são o suficiente para que a modalidade seja efetivamente incorporada pelas instituições de ensino com a mesma prioridade e seriedade que o presencial.

A segunda etapa de destaque refere-se à revisão sistemática, cujo propósito foi o de identificar o que a literatura científica de educação a distância considera como boas práticas de gestão e quais são elas. Para isso, buscou-se em bases de dados internacionais (*Web of Science*, *SCOPUS*, *ERIC*, *EBSCO*) artigos científicos dos últimos cinco anos (2011-2016) que tratassem de boas práticas na gestão da EaD. Após o refinamento da pesquisa, chegou-se a 15 artigos, que foram analisados em

profundidade. Esta revisão permitiu conhecer diferentes maneiras de abordar metodologicamente as boas práticas, mapear os autores e instituições de ensino que pesquisam sobre o tema e, ainda, observar as formas variadas de discuti-lo.

Os resultados dessa etapa da pesquisa podem ser sintetizados na identificação de nove categorias e 67 boas práticas. Para formular o *framework*, utilizaram-se as boas práticas encontradas no estudo de caso e na revisão sistemática. A partir da junção delas, fez-se uma análise das convergências e divergências entre as duas etapas da pesquisa, seguida por um refinamento das boas práticas, eliminando as práticas que funcionam apenas em contextos muito específicos e, por fim, fusionando aquelas que tinham sentidos similares. Assim, chegou-se à primeira versão do *framework*, com 11 dimensões (gestão de tutoria, comunicação, planejamento, gestão de pessoas, qualidade, design instrucional, gestão financeira, institucionalização, tecnologia, pesquisa e relacionamento com *stakeholders*) e 53 boas práticas.

Depois, o *framework* foi submetido à verificação de 16 especialistas brasileiros (doutores, com publicação ou atuação na área de gestão de EaD) através de um questionário no qual cada boa prática foi transformada em uma afirmativa. Esta foi a terceira etapa, que se considera relevante abordar nesta seção. No questionário, os especialistas deveriam indicar o grau de concordância com cada afirmativa e, se julgassem necessário, comentar o seu posicionamento. A partir da verificação dos especialistas, fez-se um novo refinamento do *framework*, no qual permaneceram as 11 dimensões e reduziram-se as boas práticas a 47. Esta última etapa foi de extrema importância para confirmar a aplicabilidade do que se estava propondo e a relevância das boas práticas na gestão de sistemas de educação a distância.

Sinteticamente, pode-se compreender a contribuição científica deste trabalho na apresentação e discussão inédita de uma relação de boas práticas articuladas entre si e classificadas em dimensões que podem ser adotadas como referência para planejar ou tomar decisões relacionadas a cursos a distância. O *framework* desenvolvido pode ser entendido também como um avanço no conhecimento científico da área de gestão da educação a distância, carente de pesquisas segundo Zawacki-Richter, Bäckér e Vogt (2009); Bozkurt et al. (2015); García Pérez e García Aretio (2014).

Além disso, outra contribuição deste trabalho é a caracterização da gestão da modalidade a distância e a relação de boas práticas na gestão de cursos de bacharelado dessa modalidade no contexto da Universidade Aberta do Brasil. O resultado contempla as experiências bem-sucedidas e

pode ser compartilhado entre todas as instituições participantes do sistema UAB, uma vez que estão em um documento público de acesso universal (a tese está disponível na Biblioteca da UFSC) em formato digital. Esta pesquisa também pode ser usada como *benchmark* por outras instituições bem como pelos próximos gestores do curso analisado.

Durante a elaboração do trabalho, observou-se também, embora não fosse escopo do trabalho, uma mudança cultural gradual tanto nos envolvidos no estudo de caso quanto na literatura científica, onde os estudantes e professores presenciais passaram a incorporar tecnologias da modalidade a distância e os hábitos digitais estão cada vez mais presentes nas salas de aula convencionais. Essa observação reforça a tendência já registrada por alguns estudiosos de que no futuro haverá uma convergência entre as modalidades, resultando na adoção do *blended learning* como modalidade para os mais diferentes tipos de cursos.

Este trabalho foi o primeiro passo de uma jornada. A sua execução permitiu traçar um panorama inicial de boas práticas na educação a distância, no entanto não houve um aprofundamento nas relações e nos impactos entre as dimensões. Assim, as sugestões para pesquisas futuras são:

- Aprofundar o entendimento de cada dimensão, como elas se relacionam e o impacto de cada uma na gestão do curso a distância. Este estudo de caráter empírico trará uma noção de prioridade e hierarquia entre as dimensões e práticas.
- Validar o *framework* em algum curso de nível superior a distância. Este estudo também proporcionará uma perspectiva mais refinada das práticas e da sua aplicabilidade em contextos específicos.
- Considerando-se a tendência mundial de convergência entre as modalidades presencial e a distância, é de extrema relevância prática e científica investigar quais são as boas práticas de gestão na educação híbrida (*blended learning*) e quais são as especificidades, os desafios e as oportunidades na gestão dessa modalidade.

Chega-se ao final dessa etapa com a conclusão de que a educação a distância está alinhada com as expectativas e necessidades do cidadão da sociedade do conhecimento, e tem um enorme potencial para se adaptar na velocidade das mudanças tecnológicas e pode potencializar o acesso à educação formal no país. E cabe a nós, gestores, professores e

educadores, repensar, refletir e dialogar o como fazer educação a distância de qualidade na nossa realidade.

REFERÊNCIAS

ALLEN, I. E.; SEAMAN, J. **On-line nation: five years of growth in on-line learning**. Needham, MA: Sloan Consortium, 2007.

ALMENARA, J. C.; CEJUDO, M. C. L.; LOZANO, J. A. M. Contributions to e-learning from a best practices study at Andalusian universities. **Universities and Knowledge Society Journal, International Journal of Educational Technology in Higher Education**, jan. 2013.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVESSON, M. **Knowledge work and knowledge-intensive firms**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ALTARAWNEH, H. S. A survey of e-learning implementation best practices in Jordanian government universities. **ijac**, n. 4.2, 2011, p. 9-17.

ANDERSON, T. **The theory and practice of on-line learning**. Athabasca, AB: Athabasca University Press, 2008.

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distance Learning, North America**, n. 11. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. **Censo EaD.BR: 2013**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

AWIDI, I. T.; COOPER, M. Using management procedure gaps to enhance e-learning implementation in Africa. **Computers & Education**, n. 90, 2015, p. 64-79.

BAEHR, C. Incorporating user appropriation, media richness, and collaborative knowledge sharing into blended e-learning training tutorial. **IEEE Transactions on Professional Communication**, n. 55.2, 2012.

BALZZAN, E. C. Gestão de polos de apoio presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.) **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: Edufscar, 2010.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. São Paulo: EDUSC, 2003.

BATES, A. W. **Technology, e-learning and distance education**. 2. ed. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERGE, Z.; MROZOWSKI, S. Review of research in distance education. **American Journal of Distance Education**, n. 15(3), 2001, p. 5-19.

BERNARD, R. M. et al. A methodological morass? How we can improve quantitative research in distance education. **Distance Education**, 2004

BOF, M. B. Gestão de sistemas de educação a distância. In: ALMEIDA, M. E. B; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: MEC, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1992.

BOURNE, L.; WALKER, D. H. T. Visualising and mapping stakeholder influence. **Management Decision**, n. 43(5), 2005, p. 649-660.

BOYATZIS, R. E. **Transforming qualitative information: thematic analysis and code development**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

BOZKURT, A. et al. Trends in distance education research: a content analysis of journals: 2009-2013. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1953>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 8 set. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/nead/index.php/legislacao-de-ead>>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. **Conselho Nacional de Educação**; Câmara de Ensino Superior. Resolução n.1, de 11 mar. 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2017

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, jan. 2006, p. 77-101.

BUECHLER, D. N.; SEALY, P. J.; GOOMEY, J. Use of Technology to assist and assess distance students in integrated electrical engineering courses. **2011 ASEE Annual Conference & Exposition**, Vancouver, Canadá, 2011.

CADIMA, R. ; PEREIRA, I. Quality assessment and assurance in elearning: best practice contributions. **6th International Conference Of Education, Research And Innovation (Iceri)**, 2013.

CALEGARI, D.; PEREIRA, M. F. **Planejamento e estratégia das escolas: o que leva as escolas a ter alto desempenho.** São Paulo: Atlas, 2013.

_____. **Planejamento e estratégia das escolas: o que leva as escolas a ter alto desempenho.** São Paulo: Atlas, 2012.

CAMBRIDGE. **Cambridge Advanced Learner's Dictionary.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CARNOVALE, S. et al. Using continuous improvement in on-line program design: DMAIC as a tool for assurance of learning assessments. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, n. 14.2, 2016, p. 128-153.

CENSO EAD.BR 2013: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Ibpx, 2014.

CHALMERS, D.; JOHNSON, S. Quality assurance and accreditation in higher education. JUNG, I; LATCHEM, C. (Eds.) **Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning.** Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 1-12.

CHIO, K. S. Effective practices in providing on-line, in-service training to health professionals in low-resource settings. **International Journal of Training and Development**, n. 16.3, 2012, p. 228-234.

COLLINS, D.; WEBER, J.; ZAMBRANO, R. Teaching business ethics on-line: perspectives on course design, delivery, student engagement, and assessment. **Journal of Business Ethics**, n. 125:3, 2014, p. 513-529.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em: 6 jun. 2012.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Qualitative and quantitative methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1994.

CROTTY, M. **The foundations of social research**: meaning and perspective in the research process. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CUNHA, M. P. Ciência organizacional: passado, presente, futuro ou uma viagem dos clássicos aos pós-modernos. In: CUNHA, M. P. **Teoria organizacional**: perspectivas e prospectivas. Lisboa: Dom Quixote, 2000. p. 47-65.

DANIEL, J. **Mega universities and knowledge media**: technology strategies for higher education. Londres: Kogan Page, [s. d.].

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE MIGUEL, M. **Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria**. Madri: Escuela Española, 1994.

DE PABLOS, J. Y.; GONZÁLEZ, T. Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. **II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento**, Granada, Espanha, 7-10 mar. 2007.

DE VRIES, W.; IBARRA C. E. La gestión de la universidad, interrogantes y problemas en busca de respuestas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 22, 2004, p. 575-584.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007, p. 5-34.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. Rio de Janeiro: Pioneira, 1999.

DUART, J. M.; LUPIÁÑEZ, F. Gestión y administración del e-learning en la universidad. **Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento**, v. 2, n. 1, 2005, p. 100-105.

FERREIRA, M. **Currículos em licenciatura em Física a distância: análise de ementas de Mecânica Geral**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, 2015.

FRANCISCHETT, M. N. O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. **Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE**, Cascavel, 2005.

GALLAGHER, M. **The accountability for Quality Agenda in Higher Education**. Turner, Austrália: Group of Eight Report, 2010.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol Serv. Saúde**, n. 23(1):183-4, jan-mar. 2014.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, maio/jun. 2004, p. 549-556.

GARCÍA ARETIO, L. G. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Madrid: Síntesis, 2014.

_____. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona, Ariel Educación, 2002.

_____. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona, Ariel Educación, 2001.

GARCÍA ARETIO, L. G. et al. Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina. **Documentos de Trabajo**, n. 2, 2009.

GARCÍA ARETIO, L. G.; GARCÍA PÉREZ, M. Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED**, v. 17, n. 1, 2014, p. 201-230.

GARCÍA ARETIO, L. G. (Coord.); CORBELLA, M. R.; FIGAREDO, D. D. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.

GARCÍA MARTÍNEZ, V. et al. La gestión en modalidades de programas a distancia: estudio de caso. **Apertura, Revista de Innovación Educativa**, v. 1, n. 111, 2010, p. 20-33.

GARRISON, G. R. Three generations of technological innovation in distance education. **Distance Education**, n. 6(2), 1985, p. 235-241.

GAZZA, E. A.; HUNKER, D. F. Facilitating student retention in on-line graduate nursing education programs: a review of the literature. **Nurse education today**, n. 34.7, 2014, p. 1125-1129.

GIL, R.; MARÍADEL, C. La gestión educativa em la educación a distancia. **Boletín SUAYED**, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed03/carmen.php>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

GÓMEZ, M. H.; CASTILLO, A. M. J. Generación y transformación de las instituciones sociales: los procesos morfoestáticos y los procesos morfogenéticos. **Reis**, n. 107, 2004, p. 49-87.

GWOZDEK, A. E. et al. Using on-line program development to foster curricular change and innovation. **Journal of dental education**, n. 75.3, 2011, p. 339-350.

HÉNARD, F. **Learning our lesson**: review of quality teaching in higher education. [s. l.]: IMHE, 2010.

HOLMBERG, B. **The evolution, principles and practices of distance education**. Oldemburgo: Bibliotheks und Informationssystem der Univ., 2005.

HONG, X. On application of project management in distance education. **E-Business and e-Government (ICEE), 2011 International Conference**.

INSTITUTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA - CALED. **Legislación Educación a distancia**. Disponível em: <<http://www.caled-ead.org/legislacion/legislacion-educacion-distancia>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Avaliação das instituições de educação superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional>. Acesso em: 7 set. 2016.

_____. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 8 set. 2016.

_____. **Sinopses estatísticas da educação superior: graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

KEEGAN, D. On defining distance education. In: SEWART, D. et al (Eds.) **Distance education: international perspectives**. Londres; Nova Iorque: Croomhelm; St. Martin's, 1983.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20. ed. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOVANOVIĆ, V. et al. **The history and state of distance education**. [s. l.]: Athabasca University, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LATCHEM, C. Garantia de qualidade na educação a distância online. Trad. V. Lemos. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (Orgs.) **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 319-353.

LENZI, G. K. S. **Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância**. Tese de doutorado, 2014.

LEVIN, J. S. Is the management of distance education transforming instruction in colleges? **The Quarterly Review of Distance Education**, n. 2 (2), 2001, p. 105-117.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

LLARENA, M. G. et al. Modelo de sistema de gestión de calidad para la puesta en marcha de cursos no presenciales: instrumentos de seguimiento y evaluación. **Form. Univ., La Serena**, v. 7, n. 6, 2014, p. 3-16.

LOCKEE, B. et al. Defining quality in distance education: examining national and international standards for on-line learning. **27th Annual Conference on Distance Teaching & Learning**, 4 ago. 2011, Madison, Wisconsin, Estados Unidos.

LÓPEZ LÓPEZ, P. La investigación bibliométrica en España. Tese de doutorado. **Revista Española de Documentación Científica**, n. 19 (1), 1996, p. 84-89.

LYRA, M. G.; GOMES, R. C.; JACOVINE, L. A. G. O papel dos *stakeholders* na sustentabilidade da empresa: contribuições para construção de um modelo de análise. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 13, n. spe, jun. 2009, p. 39-52.

MAGALHÃES, J. M. P. **Projeto Veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência**: ouvindo professoras cursistas e seu tutor. Belo Horizonte: [s. n.], 2005.

MAIA, M. C. Educação a distância. **GV Executivo, Especial Educação Executiva**, v. 6, n. 5, set./out. 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARTÍNEZ, V. G. et al. La gestión en modalidades de programas a distancia: estudio de caso. **Revista de Innovación Educativa**, n. 11, 2009, p. 20-33.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MELLETT, S.; O'BRIEN, E. Irish SMEs and e-learning implementation: the strategic innovative approach. **British Journal of Educational Technology**, n. 45.6, 2014, p. 1001-1013.

MERISOTIS, J. P.; PHIPPS, R. A. **Quality on the line**: benchmarks for success in internet-based distance education. [s. l.]: Institute for Higher Education Policy, 2000.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MILL, D.; BRITO, N. D. Gestão da educação a distância: origens e desafios. 15º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CIAED, 2009.

MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Revista Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, 1994, p. 42-64.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Manual de atribuições dos bolsistas**. Disponível em: <http://www.unesp.br/uab/mostra_arq_multi.php?arquivo=9215>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson, 2007.

MORAES, M. et al. **Guia geral do curso gestão e docência em EaD: Programa Aberta-Sul.** Florianópolis: UFSC/UFMS, 2007.

MOREIRA, M. G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior e qualidade: inovação e qualidade na universidade. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.) **Innovation and quality in the university.** Porto Alegre: EDIPUCS, 2008.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Gestão da educação a distância: uma revisão integrativa. **EaD em foco**, v. 5, n. 2, jan. 2015. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/222>>.

OLIVEIRA, H. C.; CARVALHO, C. L. **Gestão e representação do conhecimento.** Goiânia: Instituto de Informática - Universidade Federal de Goiás, 2008.

ORTIZ, F. C. Gestão criativa em ecossistemas de educação a distância. In: ORTIZ, F. C.; SANTOS, F. A. (Org.). **Gestão da educação a distância: comunicação, desafios e estratégias.** São Paulo: Atlas, 2015.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Andressa-Pacheco.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

PACHECO, R. C. et al. Interdisciplinaridade vista como um processo de construção do conhecimento. **BBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, jul. 2010, p. 136 - 159.

PAUL, R. H. **Leadership under fire**: the challenging role of the Canadian university president. 2. ed. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2015.

PETERS, O. Understanding distance education. In: HARRY, K.; JOHN, M.; KEEGAN, D. (Eds.) **Distance education**: new perspectives. Londres: Routledge, 1993. p. 10-18.

PIÑA, A. A. Factors influencing the institutionalization of distance education in higher education. **Quarterly Review of Distance Education**, v. 9, n. 4, 2009, p. 427-438.

PIÑERO, M., L.; CARRILO, V. A.; GARCÍA, G. B. Premisas estratégicas para la gestión de la virtualidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior. **Apertura**, n. 7, 2007, p. 8-20.

PINTO JÚNIOR, G. C.; NOGUEIRA, V. M. R. Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, mar. 2014, p. 227-249.

PISEL, K. P. A strategic planning process model for distance education. **Online Journal of Distance Learning Administration**, n. XI, 2008. Disponível em: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer112/pisel112.html>>.

PRETI, O. **O estado da arte da "tutoria"**: modelos e teorias em construção. Relatório de pesquisa do sistema de orientação acadêmica no

curso a distância de Pedagogia Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2003.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHART, K. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RAMOS, W. M. **Paralelo entre universidades a distância e universidades bimodais**. Palestra. Brasília, DF, 12 abr. 2010. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/soraiacampossantos/paralelo-entre-universidades-a-distancia-e-universidades-bimodais>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

REED, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FÍSCHER, T. (Eds) **Handbook dos estudos organizacionais**: modelos de análises e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 61-98.

RETAMAL, D. R. C.; BEHAR, P. A.; MAÇADA, A. C. G. Elementos de gestão para educação a distância: um estudo a partir dos fatores críticos de sucesso e da visão baseada em recursos. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, jul. 2009.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RIVERA, G.; CARMEN, M. La gestión educativa en la educación a distancia. **Boletín SUAyED**, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletin_03/boletin_03.pdf>.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2005.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007.

ROVAI, A. P.; DOWNEY, J. R. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. **Internet and Higher Education**, v. 13, 2010, p. 141-147.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília, DF: UnB; UNESCO, 2003.

SALAMA, T. et al. Advancing on-line teaching at an on-ground institution by assessing technical and humanities on-line courses. **2015 ASEE Annual Conference & Exposition**, Seattle, Washington, jun. 2015.

SALOMON, D.V. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, fev. 2007, p. 83-89.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

SANTANA, F. F. **A dinâmica na aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Senac, 2007.

SANTOS, E. L.; SANTOS, R. S.; BRAGA, V. L. O campo científico da Administração: percursos e percalços. **IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**, Florianópolis, 2014.

SILVA, A. R.L.; RIBAS, J.C.C.; CATAPAN, A. H. Metodologias e experiências exitosas de gestão na EaD: um olhar a partir da Rede e-Tec Brasil. 21º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, **Anais...**, 2015.

SILVA, F. M. et al. Aprendizagem organizacional a partir das práticas de educação a distância da Escola de Administração da UFRGS. **REAd. Rev. eletrôn. adm.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, dez. 2012.

SILVA, J. A. R. Aprendizagem tecnológica e performance da inovação tecnológica em EaD no Uemanet. 15º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, **Anais...**, 2009.

_____. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de Administração:** contribuições para gestão acadêmica. Tese de doutorado. 2012.

SIMONSON, M. Teoría, investigación y educación a distancia. In: BARBERÀ, E. **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. L. O. Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SVEIBY; K. E. **A nova riqueza das organizações:** gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAYLOR, J. C. Fifth generation distance education. **Instructional Science and Technology**, n. 4(1), 2001, p. 1-14. Disponível em:<<http://eprints.usq.edu.au/136/>>.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S. R. et al. **Handbook de estudos organizacionais:** modelos e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 196- 219.

TRIENEKENS, J. H. et al. Architectural frameworks for business information system analysis and design. IFIP International Federation for Information Processing, Lean Business System and Beyond, Boston. **Anais...**, 2008, v. 257, p. 413-421.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

UVIRTUAL S.A. **Guía de buenas prácticas para iniciativas de capacitación en modalidad e-learning.** Consultoría evaluación de acciones de capacitación mixtas con e-learning. Santiago de Chile, maio 2004. Disponível em:

<http://www.conicyt.cl/fondef/files/downloads/2012/09/guia_buenas_practicas.pdf>.

VIZEU, F. (Re)contando a velha história: reflexões sobre a gênese do management. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n.5, set./out. 2010, p.780-797.

WOODHOUSE, D. The quality of transnational education: a provider view. **Quality in Higher Education**, n. 12, 2006, p. 277-281.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; Sage, 2001.

ZANCANARO, A. **Produção de recursos educacionais abertos com foco na disseminação do conhecimento: uma proposta de *framework***. Tese de doutorado, 2015.

ŽVANUT, B.; VAVPOTIČ, D.B.; PUCER, P. E-learning best practices in health care. **25th International Business Information Management Association Conference**, 2015.

ZAWACKI-RICHTER, O. Research areas in distance education: a delphi study. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 3, 2009.

ZAWACKI-RICHTER, O.; BAECKER, E.; VOGT, S. Review of distance education research: 2000 to 2008: analysis of research areas, methods and authorship patterns. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 6, 2009, p. 21-50.

APÊNDICE A – Publicações científicas realizadas no período do doutorado (2013-2017)

Artigos em revistas:

1. ZANCANARO, A. ; NUNES, C. S. ; DOMINGUES, M. J. C. S. . Evaluation of free platforms for delivery of Massive Open Online Courses (MOOCS). **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, v. 18, p. 166-181, 2017.
2. OLIVEIRA, P. C.; TORRES, M. K. L.; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. A gestão de serviços de tecnologia da informação no contexto de educação a distância: um estudo empírico. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 1, ago. 2016, p. 1.
3. NUNES, C. S.; TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. Aprendizagem organizacional e ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo sobre o Moodle. **Revista de Informática Aplicada**, v. 11, n. 1, 2015, p. 50-57.
4. NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Gestão da educação a distância, uma revisão integrativa. **EAD em Foco**, v. 5, 2015, p. 30-44.
5. NUNES, C. S.; RISSI, M.; NAKAYAMA, M. K.; PACHECO, A. S. V. Compartilhamento de conhecimento: os meios utilizados no contexto da educação a distância. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 8, 2015, p. 68-85.
6. TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 11, 2014.

7. TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Perspectivas de docentes do ensino superior sobre EaD no contexto brasileiro. **Educação Temática Digital - ETD**, v. 16, 2014, p. 192-209.

Capítulos de livro:

1. PALOMINO, CECILIA GIUFFRA ; NUNES, CAROLINA SCHMITT ; SILVEIRA, RICARDO AZAMBUJA ; GONZÁLEZ, SARA RODRÍGUEZ ; NAKAYAMA, MARINA KEIKO. Adaptive Agent-Based Environment Model to Enable the Teacher to Create an Adaptive Class. **Advances in Intelligent Systems and Computing**. 1ed.: Springer International Publishing, 2017, v. , p. 20-27.
2. NUNES, C. S.; PALOMINO, C. G.; NAKAYAMA, M. K.; SILVEIRA, R. A. Interaction on distance education in virtual social networks: a case study with Facebook. In: VITTORINI, P. (Org.) et al. **Advances in intelligent systems and computing**. 1. ed. Berlim: Springer, 2016.v. 478. p. 61-70.
3. NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K.; SILVEIRA, R. A.; TEIXEIRA, C. S.; CALEGARI, D. Critérios e indicadores de inovação na educação. In: TEIXEIRA, C. S.; EHLERS, A. C. S. T.; SOUZA, M. V. (Org.) **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI**. 1. ed. Florianópolis: Bookess, 2015. v. 1. p. 49-60.
4. TEODOROSKI, R. C. C.; NUNES, C. S.; PALOMINO, C. E. G.; NAKAYAMA, M. K. A tecnologia digital como recurso facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes da geração Z. In: EHLERS, A. C. S. T.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. (Org.) **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI**. 1. ed. Florianópolis: Bookess, 2015. v. 1. p. 119-138.

5. SILVEIRA, R. A.; NAKAYAMA, M. K.; PACHECO, A. S. V.; PALOMINO, C. E. G.; NUNES, C. S.; NASSAR, S.; CISLAGHI, R. Estudo da contribuição do Projeto Prêmio Professores do Brasil na Educação Básica. In: MANZKE FILHO, V. H. B. (Org.) et al. **Disseminação de tecnologias educacionais: Prêmio Professores do Brasil**. 1. ed. Florianópolis: Bookess, 2014. v. 1. p. 1-155.
6. TORRES, M. K. L.; NUNES, C. S.; OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. A interdisciplinaridade no curso de graduação em Engenharia de Materiais da UFSC: relato de experiências em condução de duas disciplinas. In: CARDENAS, Y. G. (Org.) et al. **Interdisciplinaridade: teoria e prática**. 1. ed. Florianópolis: EGC NDC, 2014. v. II. p. 209-230.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos:

1. ZANCANARO, A.; NUNES, C. S.; DOMINGUES, M. J. Free platforms for providing MOOCs: mapping and assessment requirements. 13th CONTECSI International Conference on Information Systems and Technology Management, **Anais...**, 2016. p. 3660.
2. OLIVEIRA, P. C. ; TORRES, M. K. L. ; NUNES, C. S. ; NAKAYAMA, MARINA KEIKO. Análise da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos gestores de Educação a Distância no contexto do Projeto Aluno Integrado da UFSC.. In: XIX SEMEAD - Seminários em Administração, 2016, São Paulo. **Anais...**, 2016. v. 1. p. 1-18.
3. NUNES, C. S.; TORRES, M. K. L.; DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A.; NAKAYAMA, M. K. Práticas da inovação de marketing: uma revisão integrativa. KM Brasil 2014 - Knowledge Management Brasil, 12º Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento, **Anais...**, 2014.
4. NUNES, C. S.; TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C.; NAKAYAMA, M. K. Delineamento de pesquisas e projetos

interdisciplinares conduzidos pelo Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), UFSC. SIIPE - Simpósio Internacional da Região Sul sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, 2013, **Anais...**, p. 1-16.

5. NUNES, C. S.; PACHECO, A. S. V.; VEDOVELLI, G. M. C.; SILVA, S. R.; ABREU, J. V.; NAKAYAMA, M. K. O impacto da formação de bacharéis em Administração através do Sistema Universidade Aberta do Brasil: um estudo de caso nas cidades-polo do Paraná. III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e e-learning, 2013, Lisboa, **Anais...**, v. 1.
6. PACHECO, A. S. V.; PRIMON, A. C.; RISSI, M.; NUNES, C. S. A educação a distância como ferramenta de política pública: avaliação dos polos da Universidade Aberta do Brasil. III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e e-learning, 2013, Lisboa, **Anais...**, v. 1.
7. SILVA, A. R. L.; NUNES, C. S.; SARTORI, V.; CATAPAN, A. H. Educação a distância: reflexões à luz de uma análise bibliométrica. III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e e-learning, 2013, Lisboa, **Anais...**, v. 1.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista em profundidade com especialistas

Perguntas:
Você pode me contar a história/trajetória do curso?
Como você faz parte dessa história?
Diante do resultado do ENADE e da Avaliação do MEC, que coloca o curso da UFSC como aquele com o melhor desempenho, ao que você atribui o êxito do curso a distância de Administração oferecido pela UFSC?
Atualmente existem mais de 50 cursos a distância de Administração no sistema UAB. No que você acha que o curso da UFSC se diferencia dos demais?
Na sua opinião, a forma como o curso é gerido tem relação com esses resultados?
Como é feita a gestão do curso? O que influencia nesse processo?
Quais foram os maiores desafios que você enfrentou como gestor(a) do curso?
Na sua opinião, quais são as melhores práticas na gestão do curso?
Na sua opinião, o que pode ser melhorado?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Resolução CNS nº 196/96

Meu nome é Carolina Schmitt Nunes, sou orientanda de doutorado da Professora Marina Keiko Nakayama e estou desenvolvendo a pesquisa: Boas práticas na gestão da educação a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, cujo objetivo é investigar as boas práticas de gestão que asseguram a qualidade de um curso na modalidade a distância. Ao participar desta pesquisa, o(a) Senhor(a) não terá nenhum gasto e contribuirá para que o estudo possa estimular a pesquisa na área da educação a distância.

Para garantir o anonimato e o sigilo das informações, você não será identificado e os dados ficarão sob minha guarda, sendo utilizados apenas para este estudo, sem qualquer divulgação de sua identidade, para certeza de manutenção do sigilo. Se você necessitar de mais esclarecimentos ou, durante o estudo, quiser retirar o seu consentimento, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail nunes.carolinas@gmail.com ou pelo telefone 48-99299687.

Nesses termos, eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido(a), consinto livremente em participar do estudo proposto e concordo com a divulgação pública dos resultados.

Nome completo do entrevistado:

Assinatura do entrevistado:

Contato (opcional):

APÊNDICE D – Carta-convite e questionário para especialistas

Carta-convite

Assunto: Convite para contribuição em pesquisa de doutorado

Prezado(a):

Me chamo Carolina Schmitt Nunes e estou realizando a minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Ela está intitulada como “Gestão em Educação a Distância: um *framework* para boas práticas”.

Gostaria de pedir a sua colaboração como especialista para a etapa de verificação. Esta etapa tem por objetivo verificar se as boas práticas de gestão, levantadas na revisão sistemática e no estudo de caso, são pertinentes e adequadas para a gestão de cursos na modalidade a distância. O questionário de verificação apresenta as boas práticas previamente identificadas, assim peço que atribua um grau de concordância com cada prática e, caso considere necessário, faça sugestões. O link está disponível [aqui](#).

A sua contribuição - como um dos poucos especialistas em gestão de EaD no Brasil - é de suma importância para este trabalho.

Agradeço antecipadamente a atenção e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Questionário de validação das práticas com os especialistas

18/02/2017

Boas práticas na gestão da EaD -Verificação com especialistas

Boas práticas na gestão da EaD -Verificação com especialistas

Olá! Eu, Carolina Schmitt Nunes, estou realizando o meu doutoramento no Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina. A minha pesquisa busca desenvolver um framework para gestão de educação a distância baseado em boas práticas. Uma das etapas da pesquisa é a validação das boas práticas - encontradas previamente através de um estudo de caso e de uma revisão sistemática da literatura - com especialistas em educação a distância.

Para isso, peço que avalie as proposições e informe em que grau você concorda ou discorda com elas. No campo "comentários" você pode fazer sugestões de alteração ou inclusão sempre que julgar necessário.

Para garantir o anonimato e o sigilo das informações, você não será identificado e os dados ficarão sob minha guarda, sendo utilizados apenas para este estudo, sem qualquer divulgação de sua identidade, para certeza de manutenção do sigilo. Se você necessitar de mais esclarecimentos ou, durante o estudo, quiser retirar o seu consentimento, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo por e-mail nunes.carolinas@gmail.com ou pelo telefone 48-99299687.

Ao final do processo, comprometo-me a enviar a versão final da tese assim que ela for publicada para que você possa conhecer os resultados da pesquisa.

*Obrigatório

1. **Aoetto livremente em partilhar do estudo proposto e ooncordo com a divulgação pública dos resultados ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. **Nome: ***

3. **E-mail: ***

Proposta de Framework:



Gestão de Tutoria e Comunicação

As boas práticas foram classificadas em diferentes categorias. Sobre a Gestão de Tutoria e a Comunicação, em que grau você concorda que as seguintes práticas contribuem para o bom desempenho de um curso? (a seguir cada uma das opções da imagem será abordada de forma independente):

RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	
GESTÃO DE TUTORIA	COMUNICAÇÃO
<p>Informar e manter horários de atendimento virtual por diferentes canais de comunicação.</p> <p>Fornecer feedback rápido e especializado.</p> <p>Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade.</p> <p>Controlar o plágio e outras formas de fraude.</p> <p>Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência em magistério.</p> <p>Treinar e capacitar os tutores constantemente.</p> <p>Ter um profissional responsável pelo planejamento e coordenação das atividades de tutoria.</p>	<p>Dar as boas vindas aos estudantes antes do curso.</p> <p>Tutores e professores devem apresentar-se e estabelecer a sua presença virtualmente, disponibilizando canais de comunicação, contatos e horários de atendimento (avis) e de instrução de modo.</p> <p>Oferecer uma abrangente orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa.</p> <p>Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso.</p> <p>Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso.</p> <p>Mantém transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso.</p>

4. 1.1 Informar e manter horários de atendimento virtual por diferentes canais de comunicação. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

QUESTION 11

QUESTÃO 11

5. Se desejar fazer algum comentário sobre essa afirmativa, comente aqui:

6. 1.2 Fornecer feedback rápido e especializado. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

7. Comentários:

8. 1.3 Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

9. Comentários:

10. 1.4 Controlar o plágio e outras formas de fraude. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

15/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD - Verificação com especialistas

11. Comentários:

12. 1.6 Selecionar tutores com formação académica e experiéncia em magistério *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

13. Comentários:

14. 1.8 Treinar e apoiar os tutores constantemente *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

15. Comentários:

16. 1.7 Ter um profissional responsável pelo planeamento e coordenação das atividades de tutoria. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

18/02/2017

Boas práticas na gestão de EAO - Verificação com especialistas

17. Comentários:

18. 2.1 Dar as boas vindas aos estudantes antes do curso *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

19. Comentários:

20. 2.2 Tutores e professores devem apresentar-se e estabelecer a sua presença virtualmente, disponibilizando canais de comunicação, contactos e horários de atendimento aos e da Instituição de ensino. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

21. Comentários:

22. 2.3 Oferecer uma abrangente orientação aos estudantes sobre a Instituição e o programa. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

19/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD - Verificação com especialistas

23. Comentários:

24. 2.4 Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

25. Comentários:

26. 2.6 Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

27. Comentários:

28. 2.8 Manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente	<input type="radio"/>	Concordo Completamente					

29. Comentários:

Ir para a pergunta 30.

Planejamento e Gestão de Pessoas

Sobre o Planejamento e a Gestão de Pessoas, em que grau você concorda que as seguintes práticas contribuem para o bom desempenho de um curso:

RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

PLANEJAMENTO

Ter políticas e objetivos definidos.

Realizar o planejamento estratégico e sua implementação.

Ter uma clara compreensão de que é educação a distância e como funciona.

Realizar o planejamento de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão.

Programar e oferecer de novas turmas e/ou cursos de acordo com as possibilidades da instituição.

GESTÃO DE PESSOAS

Ter um plano de desenvolvimento contínuo.

Ter um programa de incentivos e sistemas de recompensas.

Ter uma liderança na condução do processo.

Fornecer formação permanente para os docentes em distância a distância.

Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor.

30. 3.1 Ter políticas e objetivos definidos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

31. Comentários:

32. 3.2 Realizar o planejamento estratégico e sua implementação *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

19/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD -Verificação com especialistas

33. Comentários

34. 3.3 Ter uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

35. Comentários:

36. 3.4 Realizar o planejamento de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

37. Comentários:

38. 3.5 Programar a abertura de novas turmas e/ou cursos de acordo com as possibilidades da instituição. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

19/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD - Verificação com especialistas

39. Comentários:

40. 4.1 Ter um plano de plano de desenvolvimento contínuo. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

41. Comentários

42. 4.2 Ter um programa de incentivos e sistemas de recompensas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

43. Comentários

44. 4.3 Ter uma liderança na condução do processo. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

19/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD -Verificação com especialistas

45. Comentários

45. 4.4 Fornecer formação permanente para os docentes em didática a distância. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

47. Comentários

48. 4.6 Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

49. Comentários:

Ir para a pergunta 50.

Institucionalização, Pesquisa, Relacionamento com Stakeholders e Tecnologia

Sobre a Institucionalização, a Pesquisa, o Relacionamento com Stakeholders e a Tecnologia, em que grau você concorda que as seguintes práticas contribuem para o bom desempenho de um curso:

INSTITUCIONALIZAÇÃO	RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS
<p>Ter uma política nacional de e-learning.</p> <p>Oferecer cursos a distância alinhados à cultura institucional.</p>	<p>TECNOLOGIA</p> <p>Escolher uma plataforma virtual fácil de usar.</p>
<p>PESQUISA</p> <p>Realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância em suas diversas dimensões.</p>	<p>Adotar uma plataforma voltada para a interação.</p> <p>Organizar de todo o conteúdo do curso assim como as informações e orientações nesse ambiente.</p>
<p>RELACIONAMENTO com STAKEHOLDERS</p> <p>Mantiver boas relações com os atores externos ao curso.</p>	<p>Escolher TICs que facilitem a aprendizagem do aluno.</p> <p>Escolher TICs que estejam ao alcance (tecnologicamente e financeiramente) dos alunos e professores.</p> <p>Providenciar uma infra-estrutura de rede adequada.</p> <p>Fornecer suporte para alunos e professores.</p>

50. 6.1 Ter uma política nacional de e-learning. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

51. Comentários:

52. 6.2 Oferecer cursos a distância alinhados à cultura institucional. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

53. Comentários:

19/02/2017

Boas práticas na gestão da EaD -Verificação com especialistas

54. 8.1 Realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância em suas diversas dimensões. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

55. Comentários:

56. 7.1 Manter boas relações com os atores externos ao curso. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

57. Comentários:

58. 8.1 Escolher uma plataforma virtual fácil de usar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

59. Comentários:

60. 8.2 Adotar uma plataforma voltada para a interação. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

61. Comentários

62. 8.3 Concoentrar e organizar todo o conteúdo do curso assim como as informações e orientações nesse ambiente. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

63. Comentários

64. 8.4 Escolher TICs que facilitem a aprendizagem do aluno. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

65. Comentários:

15/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD - Verificação com especialistas

66. 8.6 Escolher TICs que estejam ao alcance (tecnologicamente e financeiramente) dos alunos e professores. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

67. Comentários:

68. 8.8 Providenciar uma Infra-estrutura de rede adequada. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

69. Comentários

70. 8.8 Fornecer suporte para alunos e professores. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

71. Comentários:

Qualidade, Gestão Financeira e Design Instrucional

Sobre a Qualidade, a Gestão Financeira e o Design Instrucional, em que grau você concorda que as seguintes práticas contribuem para o bom desempenho de um curso:

RELAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS**QUALIDADE**

Utilizar um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento.

Usar indicadores de desempenho.

Realizar benchmarking.

Avaliar o programa.

Estabelecer critérios claros de admisão.

Rever, refletir e questionar sobre o que tem sido feito no curso a distância.

GESTÃO FINANCEIRA

Realizar a avaliação de estabilidade financeira.

Fazer e controlar orçamentos de curto e longo prazo.

Planejamento financeiro.

DESIGN INSTRUCIONAL

Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem.

Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação.

Disponibilizar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ter um currículo de curso integrado e que provoque a reflexão.

Fornecer conteúdos baseados na experiência prática.

Divulgar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso.

Disponibilizar conteúdos que auxiliem a atender o objetivo do curso e com uma carga horária compatível com o programa de cada disciplina.

Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância.

Atualizar o material didático periodicamente.

Material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas.

72. 8.1 Utilizar um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

73. Comentários:

74. 8.2 Usar indicadores de desempenho. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

15/02/2017

Boas práticas na gestão da EAO - Verificação com especialistas

75. Comentários:

76. 8.3 Realizar benchmarking. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

77. Comentários:

78. 8.4 Avaliar o programa. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

79. Comentários:

80. 8.5 Estabelecer critérios claros de admissão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

15/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD - Verificação com especialistas

81. Comentários:

82. 8.8 Rever, refletir e questionar sobre o que tem sido feito no curso a distância. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

83. Comentários:

84. 10.1 Realizar a avaliação de viabilidade financeira. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

85. Comentários:

86. 10.2 Fazer e controlar orçamentos de curto e longo prazo. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

15/02/2017

Boas práticas na gestão da EaD - Verificação com especialistas

87. Comentários:

88. 10.3 Realizar o planejamento financeiro. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

89. Comentários:

90. 11.1 Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

91. Comentários:

92. 11.2 Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

15/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD -Verificação com especialistas

93. Comentários:

94. 11.3 Elaborar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

95. Comentários:

96. 11.4 Ter um currículo de curso integrativo e que provoque a reflexão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

97. Comentários:

98. 11.6 Fornecer conteúdos baseados na experiência prática. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

18/02/2017

Boas práticas na gestão da EaD - Verificação com especialistas

99. Comentários:

100. 11.8 Ofertar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

101. Comentários:

102. 11.7 Disponibilizar conteúdos que auxiliem a atender o objetivo do curso e com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

103. Comentários:

104. 11.8 Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

15/02/2017

Boas práticas na gestão de EaD - Verificação com especialistas

105. Comentários:

106. 11.8 Avaliar o material didático periodicamente. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

107. Comentários:

108. 11.10 O material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

Considerações Finais

109. Aqui você pode registrar a sua apreciação global das boas práticas apresentadas e fazer sugestões.

Powered by
 Google Forms

ANEXO A – Reportagem sobre o curso a distância de Administração da UFSC

Matéria de Cláudia Emi Izumi – site UOL, 9 fev. 2013

Apenas 13 cursos de graduação a distância têm nota máxima do MEC; veja quais são

Dos 1.207 cursos de graduação a distância registrados no MEC (Ministério da Educação), somente 13 são considerados de excelência. Foram considerados os que obtiveram nota máxima 5 nos índices CPC (Conceito Preliminar do Curso), baseado na avaliação de documentos, e CC (Conceito de Curso), definido após avaliação in loco do curso por uma comissão do MEC.

O sistema de pontuação é em ordem decrescente e dividido em cinco classificações: excelente (5), muito bom (4), suficiente (3). Cursos com nota abaixo de 3 são reprovados pelo MEC.

Atualmente há 89 cursos EAD com nota 4 e 160 com nota 3. Outros 60 cursos foram reprovados pela avaliação do ministério.

Veja abaixo os cursos a distância com nota máxima no MEC:

- *Administração - UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)*
- *Administração - UnB (Universidade de Brasília)*
- *Ciências - USP (Universidade de São Paulo)*
- *Gestão Comercial - Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense)*
- *Gestão de Micro e Pequenas Empresas - UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina)*
- *Gestão da Tecnologia da Informação - UPF (Universidade de Passo Fundo)*
- *História - PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)*
- *Letras - UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)*
- *Música - UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)*
- *Pedagogia - UFScar (Universidade Federal de São Carlos)*
- *Processos Gerenciais - Ebape (Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas)*
- *Sistemas de Computação - UFF (Universidade Federal Fluminense)*
- *Teologia - Umesp (Universidade Metodista de São Paulo)*

Fonte: e-MEC

Os critérios de avaliação levam em conta a proposta educacional de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. O Enade (Exame Nacional dos Estudantes) também é considerado na avaliação do governo.

Sem notas

A maioria dos cursos de graduação a distância autorizados pelo MEC ainda não têm suas notas divulgadas: 885. De acordo com o ministério, a falta de notas pode ter origem pelo processo de reconhecimento do curso (ou sua renovação) estar tramitando ou interposição e recurso pelas instituições de ensino.

Para Renato Bulcão, conselheiro da Abed (Associação Brasileira de Ensino a Distância), o número baixo de cursos considerados dentro dos padrões de qualidade é compreensível. "O processo de avaliação do MEC funciona, mas é lento e demorado. Por isso a lista sai com essa aparente distorção."

A regulação dos cursos superiores a distância segue dinâmica semelhante àquela dos cursos presenciais.

Para iniciar a oferta de um curso superior na modalidade a distância, a instituição precisa ser credenciada pelo MEC para essa finalidade e ter seu curso autorizado (no caso das faculdades, já que universidades e centros universitários têm autonomia).

Diplomas válidos

O diploma universitário só terá validade no Brasil se o curso for reconhecido pelo MEC. O reconhecimento só é dado após o resultado da avaliação feita quando a primeira turma do novo curso completa entre 50% e 75% de sua carga horária.

A checagem é feita no sistema on-line, em "consulta interativa", preenchendo-se o curso e o município da escola.

Para saber as notas das instituições, o modo mais rápido é a "opção avançada". Após selecionar "curso", "distância" e "em atividade", o programa fornece o resultado para ser visualizado em pdf ou excel.

ANEXO B - Memorando circular sobre a paralisação das atividades dos cursos do sistema UAB na UFSC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Universidade Aberta do Brasil

Campus Prof. João David Ferreira Lima - CEP 88040-900
Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil | +55 (40) 3721-8325
<http://ead.ufsc.br> | ead@ead.ufsc.br

Memorando Circular 001/UAB/PROGRAD/2015.

Florianópolis, 30 de julho de 2015.

Para: Reitora da Universidade Federal de Santa Catarina, Pró-Reitor de Graduação,
Pró-Reitor de Pós-Graduação, Diretores de Centro de Ensino, Chefes de
Departamento, Diretor do DAE, Ouvidor da UFSC.

Assunto: Paralisação Cursos EaD/UAB/UFSC

Em reunião realizada no dia 30 de julho do corrente ano com os Coordenadores de Curso na modalidade a Distância de Sistema Universidade Aberta do Brasil da UFSC, foi decidido por unanimidade que, em vista de que até o momento nenhuma repasse de recursos financeiros aconteceu, haverá paralisação de todos os cursos EaD/UAB da UFSC a partir de 1^o de agosto de 2015.

Reafirmamos o compromisso da UFSC com a melhoria da educação básica, compactuando com a Política Nacional de Formação de Professores desde o início. Nossa universidade oferece hoje **15 cursos na modalidade a distância pela UAB**, sendo 10 de graduação (Licenciaturas em: Matemática, Física, Letras-Português, Letras-Espanhol, Filosofia, Ciências Biológicas; Economia, Ciências Contábeis, Administração Pública e Administração) e 5 de pós-graduação (Especializações em: Gestão de Bibliotecas Escolares, Gestão Pública, Controle da Gestão Pública, Controle da Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde). Temos orgulho de ter atingido em final do ano passado o número de **2.054 alunos formados**, sendo que muitos deles

ANEXO C - Comunicado aos alunos do curso de Administração sobre a paralisação do curso

Comunicado aos estudantes do Curso de Graduação em Administração – modalidade a distância

Têm sido amplamente noticiadas nos meios de comunicação as dificuldades que o governo federal vem enfrentando para cumprir compromissos assumidos. Tais dificuldades têm implicado em cortes ou contingenciamentos de recursos em diferentes programas em 2015 atingindo e comprometendo cronogramas, objetivos e metas já definidos, pactuados e aprovados em diferentes instâncias.

As atividades de Educação a Distância (EAD), oferecidas através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) não são exceção. Ao contrário, apresentam um quadro de contingenciamentos que, no caso do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, se arrasta há mais de 2 (dois) anos. Temos recursos orçados, aprovados em todas as instâncias possíveis e de acordo com especificações contidas em Editais públicos editados desde 2013. Especificamente, as últimas fases da UAB2 (ingressantes em 2011), e a oferta de turmas novas em 2013 (UAB3) e 2014 (UAB4) não tiveram o seu cronograma de desembolso cumprido pela CAPES, agência financiadora dos Editais, responsável pelo repasse dos valores orçados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Os contingenciamentos não são exclusivos do Curso de Administração, nem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O fórum de Coordenadores da Universidade Aberta do Brasil tem buscado soluções para recompor os orçamentos estabelecidos, acordados, pactuados e aprovados nos editais de oferta emitidos pela CAPES, mas não têm obtido sucesso.

Chegamos a um limite no final de 2014, mas nosso compromisso com a educação superior, com as comunidades que nos acolhem e, principalmente com os estudantes fez que buscássemos alternativas que viabilizassem a continuidade da oferta. Realizamos várias reuniões a partir de janeiro, encaminhamos várias correspondências explicando que o orçamento precisava ser atendido, pois estavam em risco os compromissos assumidos com fornecedores, professores e empresas contratadas. Não obtivemos sucesso.

Em maio de 2015, sinalizamos com a paralisação das atividades, mas contamos com um aporte emergencial de recursos para viabilizar os seminários presenciais em junho. Em 17 de julho, os Coordenadores de Curso da UFSC aprovaram um indicativo de não iniciar o 2º período letivo de 2015 sem aporte dos recursos necessários. Na ocasião, houve concórdia por parte dos coordenadores em aguardar notícias das reuniões que ocorreriam em Brasília, incluindo a participação da Reitora, antes de adotar tal decisão.

Por fim, em reunião realizada em 30 de julho de 2015, os Coordenadores de Curso da UFSC decidiram pela paralisação das atividades, não iniciando o semestre letivo de 2015 2.

No caso específico do Curso de Graduação em Administração, significa:

1. **UAB4 (ingressantes em 2014)** – estudantes dos polos de Blumenau (SC), Canelinha (SC), Céu Azul (PR), Lages (SC), Laguna (SC) e São Francisco de Paula (RS), matriculados nas disciplinas da 3ª fase da seleção e nas dependências das disciplinas das fases anteriores. **TODAS AS ATIVIDADES ESTÃO SUSPENSAS.**
2. **UAB3 (ingressantes em 2013)** – estudantes dos polos de Cruzeiro do Oeste (PR), Tapejara (RS), Braço do Norte (SC), Itapema (SC) e Pouso Redondo (SC).