



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LILIANE CRISTINE MOREIRA VALÉRIO

**ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE EQUIPES DOCENTES:
ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DA UAB**

Maceió - AL

2016

LILIANE CRISTINE MOREIRA VALÉRIO

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE EQUIPES DOCENTES:
ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DA UAB

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.

Maceió - AL

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

V164a Valério, Liliâne Cristine Moreira.
Acompanhamento e avaliação de equipes docentes : estudo de caso dos cursos de nível superior da Universidade Federal de Alagoas no contexto da UAB / Liliâne Cristine Moreira Valério. – 2016.
149 f.

Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f.131-140.
Anexo: f.141-149.

1. Educação a distância. 2. Gestão da EAD. 3. Docentes . 4. Equipes de ensino a distância – Avaliação. I. Título.

CDU: 378.124

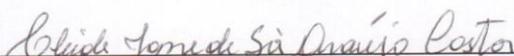
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Acompanhamento e avaliação de equipes docentes: estudo de caso dos cursos de nível superior da Universidade Federal de Alagoas no contexto da UAB.

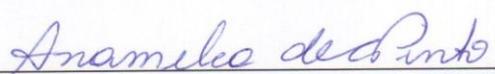
LILIANE CRISTINE MOREIRA VALÉRIO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de fevereiro de 2016.

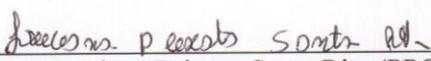
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Cleide Jane Sá Araújo Costa (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Anamelea de Campos Pinto (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Luciana Peixoto Santa Rita (PPGFEAC)
(Examinadora Externa)

Ao Jeová Jireh, dono de toda providência.

AGRADECIMENTOS

À vida, que me facilitou e outras vezes me impôs dificuldades nessa caminhada. Tudo foi aprendido. Então, obrigada, vida!

Aos meus pais, Nilton e Glória, núcleo de acolhimento eterno.

Aos meus irmãos, sobrinho e cunhada, incentivadores contínuos nessa caminhada.

À minha orientadora, que fabulosamente aplica os princípios da andragogia comigo desde que eu era apenas uma aluna especial. Seus atributos pessoais e profissionais são praticamente inenarráveis e me permitiram chegar até aqui. Serei eternamente grata.

Aos amigos que torceram, oraram e contribuíram ao longo dessa trajetória aqui completada, em especial: Adriana Pitta, José Carlos Lima, Israel Macedo, Thiago Zin, Débora Paredes e Rose (meu google em forma humana);

À Dione, que foi imprescindível em minha vida quando decidi dar início a essa caminhada acadêmica;

Aos incentivadores amigos da UFAL como Sebastião, Diva, Mariana e Nanda. Obrigada pela torcida!

Às famílias- substitutas que fiz em Maceió com Betânea, Rubenita, Valéria, Nadja, Marta, Ulisses e Cláudia.

Ao professor Walter Matias, que é um ser em que se pode ver elementos da natureza divina em forma encarnada;

À professora Anamélea Pinto, incentivadora rigorosa nesse longo percurso;

À professora Sheila Maluf, que muito contribuiu em momentos ímpares;

Aos professores Luis Paulo L. Mercado e Fernando Pimentel, pelas suas escutas analíticas em tantos momentos desse longo trajeto;

Ao professor Ibsen Bittencourt, pelas contribuições espontâneas das quais sempre me lembrarei;

À professora Odaléa Vidal, por palavras incentivadoras em todas as conversas, breves ou extensas, nos corredores do NEAD.

Aos sujeitos desta pesquisa, que com tamanha consideração permitiram que esse estudo fosse realizado.

Não nascemos prontos.

(Mário Sérgio Cortela)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo precípua a verificação das estratégias e repertórios administrativos utilizados pela coordenação geral no processo de acompanhamento e avaliação do desempenho das equipes docentes, incluindo-se professores e professores-tutores de cursos superiores (graduação e pós graduação) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo foi fundamentado no pressuposto de que há significativa confluência de temas inerentes à educação e à administração, e, nesse sentido, observa-se que o conhecimento e vivência oriundos das teorias da Administração Científica trazem práticas e repertórios importantes para a operacionalização e gestão da educação a distância, seja no nível superior ou nos demais segmentos educacionais. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um questionamento central em que se supunha haver necessidade de se identificar e mapear os repertórios administrativos utilizados pelas coordenações gerais de cursos superiores de EAD da UFAL, de modo a permitir a visualização das boas práticas gerenciais teorizadas e aplicadas no âmbito da UAB/UFAL. O referido estudo utilizou-se do método de pesquisa qualitativa, numa abordagem exploratória, de estudo de caso, onde foi aplicado um questionário semi-aberto com seções criadas para observação de dados relativos à formação do coordenador de curso de EAD e as rotinas gerenciais executadas em seu cotidiano. Foram coletadas informações junto à dezenove coordenadores de cursos superiores de educação a distância, perfazendo um universo correspondente a mais de 86% do total de coordenadores da entidade. Para fins de análise, metodologicamente foi utilizada a técnica de análise de dados pelo método da triangulação de dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Os resultados deste estudo indicam que as coordenações analisadas adotam com flexibilidade os repertórios gerenciais atinentes ao universo da teoria administrativa no que concerne ao subsistema de recursos humanos da educação a distância, sinalizando aspectos de fragilidade e/ou consolidação de pressupostos teóricos atinentes ao tema, especificamente, no tocante ao acompanhamento, monitoramento e avaliação dos professores que compõe a equipe docente dos cursos analisados.

Palavras-chave: Educação à distância. Gestão da EAD. Acompanhamento, monitoramento e avaliação de equipes docentes de EAD.

ABSTRACT

This study aimed to verification of administrative strategies and repertoires used for overall coordination in the monitoring process and evaluation of the performance of teaching staff, including teachers and teachers-tutors of higher education at the Universidade Federal de Alagoas (UFAL) in framework of the Universidade Aberta do Brasil (UAB). The Information was collected by the nineteen coordinators of higher education distance education, making a sample equivalent to over 86% of the entity's coordinators. It was used the quantitative and qualitative research method, a descriptive approach, a case study, which was applied a semi-open questionnaire with sections created for observation data on the formation of the course coordinator and routines management performed in their daily lives. The research was developed from a central question that supposed to be a need to identify and map the administrative repertoires used by the general coordination of higher education distance education so as to allow viewing of good theorized management practices and applied under the UAB / UFAL. This research used data analysis technique for using the triangulation of data collected. It was based on the significant assumption confluence of themes inherent to education and administration in that sense, it is observed that the knowledge and experience derived from the theories of scientific management have important practical and repertoires for the operation and management of distance education, is at the top level or in other educational segments. The results of this study indicate that the analyzed coordination flexibly adopt the managerial repertoire pertaining to the universe of management theory concerning the subsystem of human resources at distance, signaling aspects of fragility and / or consolidation of theoretical assumptions relating to the topic.

Keywords: Distance education. Management of EAD. Tracking, monitoring and evaluating distance education teaching teams.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino de 2003 a 2013	31
Figura 2 – Avaliação de 360º	79
Figura 3 – Capilarização da EAD em Cursos Superiores Presenciais	86
Figura 4 – Capilarização da EAD em Cursos Superiores Presenciais	87
Figura 5 – Identificação dos entrevistados	90
Figura 6 – Tempo de atuação na função da coordenação geral	91
Figura 7 – Participação em curso de formação para atuação na coordenação	92
Figura 8 – Tipo de informação do curso de formação para atuação da coordenação	93
Figura 9 – Carga horária do curso de formação para coordenadores de EAD	93
Figura 10 – Temas abordados no curso de formação para coordenadores de EAD	94
Figura 11 – Relação de conteúdos da formação que podem ser utilizados na rotina da coordenação	96
Figura 12 – Crença na coordenação geral no tipo de formação	97
Figura 13 – Existência de reuniões para acompanhamento das atividades realizadas pela coordenação geral	98
Figura 14 – Existência de indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação geral	100
Figura 15 – Clareza dos indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação geral	100
Figura 16 – Relevância de criação de indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação	102
Figura 17 – Existência de métodos de monitoramento e avaliação pela coordenação geral frente aos trabalhos executados pelos tutores e professores	103
Figura 18 – Existência de métodos diferentes de monitoramento e avaliação da coordenação geral para com tutores e professores	106
Figura 19 – Existência de plano de atividades para tutores e professores	108
Figura 20 – Cumprimento do plano de atividades dos tutores e professores	109
Figura 21 – Existência de indicadores de desempenho para avaliação de tutores e professores	110
Figura 22 – Clareza dos indicadores de desempenho para avaliação dos Tutores e professores	111
Figura 23 – Relevância da criação dos indicadores de desempenho para avaliação dos tutores e professores	112
Figura 24 – Frequência da emissão e <i>feedback</i> gerencial para tutores e professores	113
Figura 25 – Canal de comunicação do <i>feedback</i> gerencial para tutores e professores	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória histórica da EAD no Brasil	21
Quadro 2 – Descrição do estágio evolutivo do gerenciamento de recursos Humanosna Teoria da Administração	50
Quadro 3 – Escala gráfica de avaliação de desempenho	76
Quadro 4 – Modelo de formulário para a pesquisa de campo	77
Quadro 5 – Folha de avaliação – Metodo Incidentes Críticos	78
Quadro 6 – Critérios de avaliação	79
Quadro 7 – Cursos oferecidos pelo sistema UAB na UFAL	87
Quadro 8 – Matriz Descritiva do Referencial Teórico Fundamentador do Instrumento de Coleta de Dados (questionário)	89
Quadro 9 – Categorização das respostas abertas da Figura 18	106
Quadro10 – Instrumentos utilizados pela coordenação geral no acompanhamento dos trabalho executados pelos tutotes e professores	108
Quadro11 – Crença na existência de mecanismos não remuneratórios que incentivam um melhor desempenho da equipe docente	117
Quadro12 – Encaminhamentos dados pela coordenação quando a equipe docente não desempenha adequadamente suas funções	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da evolução da quantidade de IES públicas e privadas no Brasil de 2001 a 2010	26
Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por categoria Administrativa – Brasil – 2001 a 2010	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATUAB	Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil
AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CENSO	Recenciamento Demográfico Estatísticos
CGFO	Coordenação-Geral de Supervisão e Fomento
CGIE	Coordenação-Geral de Inovação em Ensino a Distância
CGPC	Coordenação-Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COAP	Coordenação de Apoio aos Polos
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação Aberta e a Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEPES	Fundação Universitária e Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional do Estado Público
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLANSEQ	Plano Setorial de Qualificação
PMI	Project Management Institute
PROMUAL	Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos
RH	Recursos Humanos
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIRED	Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SUAS RELAÇÕES COM A GESTÃO UNIVERSITÁRIO	19
2.1	Síntese histórica da Educação	19
2.2	Políticas públicas e a Educação a Distância (EAD) no Brasil	19
2.3	O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): o modelo de gestão Para o desenvolvimento nacional	28
2.4	A gestão universitária em sua relação com os projetos de educação a distância	34
2.5	O gerenciamento dos projetos de cursos superiores no âmbito da Universidade Aberta do Brasil	37
2.6	Influências dos paradigmas administrativos nas instituições de ensino superior público	41
2.7	Por uma visão sistêmica favorável ao amadurecimento da gestão da EAD	44
3	RECURSOS HUMANOS: A PERSPECTIVA DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EM SUA RELAÇÃO COM A EAD	49
3.1	Caracterização da Gestão de Recursos Humanos	49
3.2	Os Agentes Públicos da Educação a Distância no Brasil	52
3.3	O Papel da Coordenação Geral da EAD	57
3.4	O Treinamento de Professores da EAD	59
3.4.1	Processo de Treinamento	62
3.5	Controle Administrativo e Indicadores de Qualidade da EAD: pilares para acompanhamento e avaliação de equipes	64
3.6	Métodos de Acompanhamento e Avaliação da Equipe Docente de Cursos de Educação a Distância	70
3.6.1	A Avaliação de Desempenho junto às equipes docentes de EAD	73
3.6.2	Técnicas de avaliação de desempenho	76
4	PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.1	Situando a Metodologia	81
4.2	Coleta de Dados e Procedimento de Aplicação	83
4.3	Análise dos Dados	88
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

As ações para o desenvolvimento social vêm sendo discutidas, internacionalmente, desde 1950, ganhando força na América Latina, por volta dos anos 70. Foi em 1995, na Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Social, na Dinamarca, que representantes de vários países do mundo se comprometeram em estabelecer ações em torno da promoção do desenvolvimento social, assumindo que problemas como a pobreza, o desemprego e a exclusão social impossibilitam o exercício de uma cidadania plena e refletem um quadro que rouba a dignidade da vida das pessoas, fomentando uma caricatura de cidadão (VIVARTA, 2003).

Postulado que o desenvolvimento socioeconômico é influenciado diretamente pelo investimento na educação de uma nação, desde a década de setenta a agenda governamental federal passou a incluir substanciais ações voltadas ao fortalecimento da educação formal em nosso país, comprometendo-se em concretizar o ideal da democratização e acesso à educação, uma vez que esse direito social atua como direito propulsor de outros direitos que devem ser assegurados ao ser humano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015).

Considerando as dimensões continentais do país, dentre outros aspectos para além do geográfico, vislumbrou-se que a concretização da desejada acessibilidade à educação pudesse ser facilitada por meio de um método alternativo de educação.

Como previsto por Preti (1996), o crescimento demográfico aliado à demanda de profissionalização da classe trabalhadora e à evolução tecnológica, operaram modificações estruturantes nos espaços formais de educação, favorecendo a criação de métodos de ensino que prescindissem da tradicional presencialidade espaço-temporal necessária entre professor e aluno, o que culminou no amadurecimento da educação a distância enquanto modalidade educacional.

Conceituada como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”, segundo Moore e Kearsley (2007, p. 2),

a educação a distância finalmente, ainda que também tardiamente (em se observando as experiências de outros países), foi acolhida como possibilidade de educação formal no Brasil.

Enquanto modalidade de ensino, a educação a distância se desenvolveu ao longo de gerações, como denominam Moore e Kearsley (2007), utilizando-se de diferentes tecnologias de comunicação, que, com o desenvolvimento social e tecnológico, requereram de seus aprendizes o domínio lectoescritor e/ou lectoescritor digital.

Tais aprendizes, estatisticamente contabilizados no Brasil, são consumidores ávidos de conteúdo informacional e educativo por meio da Educação a Distância (EAD), e já perfazem um em cada setenta e três brasileiros, conforme publicação do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (BRASIL, 2008).

Com capacidade de formação educacional e profissionalizante em larga escala, a educação a distância, por diversas vezes, foi interpretada equivocadamente e pejorativamente, sendo tida como forma aligeirada de ensino e de qualidade inferior, como asseveram Mill (2012), Carmo (2009) e Lemgruber (2008). Nesse sentido, desmistificar os discursos equivocados sobre a EAD e atestar suas qualidades e bons resultados, ganha um sentido especial para os que defendem a educação para além de suas metodologias de ensino.

Atualmente, para os que atuam com educação a distância, é, no mínimo, efusivo se deparar com as estatísticas que envolvem essa modalidade educacional no cenário brasileiro. Em linhas gerais, os dados estatísticos são significativos se considerarmos os discursos veiculados por órgãos governamentais e pelos não governamentais também. As informações sobre o atual universo da EAD são variadas, das quais podemos citar: as provenientes da Associação Brasileira de Educação a Distância, cujo Censo 2013 aponta que já ultrapassam a 2000 o número de instituições que trabalham com esse tipo de modalidade educacional; as da Pesquisa “Retratos da Sociedade Brasileira: educação a distância”, capitaneada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) de onde se concluiu que 79% dos entrevistados concordam, total ou parcialmente, que essa modalidade é uma solução para que mais brasileiros tenham acesso à educação; e finalmente as informações oficiais governamentais, provindas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o qual demonstra que o percentual de matrículas na educação a distância já ultrapassou a casa do primeiro milhão de matrículas nas

instituições de ensino superior, o que representa um incremento de mais de 16% segundo o Censo 2013 (BRASIL, 2013).

De fato, os dados anteriormente citados não deixam dúvidas quanto à evolução da EAD no cenário brasileiro e pode-se perceber pelos dados obtidos, que a educação a distância seguiu rumo a uma nova envergadura a partir dessa última década, como se vê em Mill e Pimentel (2010), Ferreira e Mill (2013), quando foram implementadas políticas públicas educacionais que fomentaram seu crescimento em segmentos específicos, como é o caso do ensino superior público, recorte da presente pesquisa.

Após a instauração de ordenamentos jurídicos, uma infinidade de articulações políticas e estudos técnico-pedagógicos na esfera governamental, surgiu uma das mais relevantes políticas públicas voltadas à expansão da oferta de cursos superiores em território nacional, o que se deu por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), como apontam Mill e Pimentel (2010), Ferreira e Mill (2013), Alves (2009) e Gomes (2009).

Amparada pelo financiamento do Ministério da Educação (MEC), com suporte organizacional governamental, a logística e expertise das universidades públicas atuantes no ensino presencial, a UAB estabeleceu um marco divisório na educação a superior a distância, desenvolvendo um modelo de gestão em que são conjugadas dimensões pedagógicas, administrativas e gerenciais (FERREIRA; MILL, 2013)

Para Silva e Bertocello (2012) a dimensão gerencial faz parte do nível intermediário ou nível meso de metapesquisa em educação a distância. Nesta dimensão, as pesquisas bibliográficas da área têm, dentre outros aspectos, se debruçado sobre itens como o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na EAD, normas de qualidade da EAD e as estratégias organizacionais que permitem o desenvolvimento da EAD.

Uma vez que o desenvolvimento profissional dos agentes que atuam na EAD é parte extremamente relevante da engrenagem que permite o funcionamento da modalidade, verifica-se um consenso entre autores que ressaltam a necessidade de se perceber sistemicamente a EAD, decompondo-a em subsistemas que dêem conta do acompanhamento das equipes que a executam (VARGAS, 2002; PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2013; SPANHOL, 2009; PRETI, 1996; KENSKI, 2010).

A esse respeito Moran (2011), Mill (2010), Moore e Kearsley (2007) e Rumble (2003) reiteram a necessidade de uma sofisticação gerencial, a ser executada pelo gestor do curso ou pelo gerente de projeto, para o bom funcionamento da educação a distância. Tal sofisticação gerencial será executada por meio de decisões com base no ciclo administrativo, que, segundo Bergue (2005) define-se como elementos de planejamento, direção, execução e controle.

Uma vez que há significativa confluência de temas inerentes à educação e à administração, pode-se afirmar que o conhecimento e vivência oriundos das teorias da Administração Científica, conforme acentua Mill et al (2008) trazem práticas e repertórios importantes para a operacionalização e gestão da educação a distância, seja no nível superior ou nos demais segmentos.

Com embasamento nos conceitos supracitados, tem-se que o subsistema que integra os recursos humanos de uma equipe atuante em cursos superiores na modalidade de educação a distância, deve receber ações de gerenciamento incluindo treinamento/formação, direções executivas quanto ao que devem fazer na função para o qual foram contratados, e acompanhamento baseados na perspectiva do controle, ou seja, da implementação de meios de acompanhamento e monitoramento que permitam a avaliação do desempenho de suas atividades.

O tema desta pesquisa foi escolhido a partir das reflexões enquanto partícipe da autora na área de gestão em segmentos do primeiro e terceiro setor, e, principalmente, a partir da vivência, na condição de aluna, de um curso de pós graduação da UFAL e, posteriormente na tutora online de um curso de especialização também da UFAL. Tais vivências fizeram emergir alguns questionamentos, ora relacionados ao processo o gerenciamento de pessoas nos cursos de educação a distância, ou como a existência de registros sobre a forma como as pessoas são gerenciadas nessa modalidade educacional. Todavia, um questionamento específico ganhou lugar de centralidade frente a tais reflexões, sendo ele o norteador da problemática desta investigação: os gestores de cursos de educação a distância da UFAL no contexto do UAB conhecem e/ou utilizam os repertórios da teoria administrativa na sua prática cotidiana de gerenciamento das equipes docentes que atuam com a EAD?

Para a presente pesquisa foi assumido como pressuposto que há necessidade de se identificar e mapear os repertórios administrativos utilizados pelas coordenações gerais, responsáveis pela gestão dos cursos superiores da EAD

na UFAL de modo a permitir a visualização das boas práticas gerenciais teorizadas e aplicadas no âmbito da UAB/UFAL.

Fundamentado nos pressupostos teóricos e contextos apresentados anteriormente, pode-se afirmar que o objetivo desse estudo foi verificar as estratégias e repertórios administrativos utilizados pela coordenação geral no processo de acompanhamento e avaliação do desempenho das equipes docentes (inclui-se aqui professores e professores-tutores) de cursos superiores (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Foram estabelecidos como objetivos específicos para este trabalho:

- Identificar pontos de convergência teórica entre a Educação e a Administração Científica ou Gerencial;
- Analisar a relevância dos indicadores de qualidade e controle na EAD na perspectiva da gestão;
- Investigar técnicas de acompanhamento, monitoramento e avaliação de desempenho aplicáveis ao contexto da EAD;
- Identificar os modelos ou paradigmas gerenciais da administração influenciadores do processo de gestão de pessoas na EAD superior pública;
- Conhecer aspectos gerais do processo formativo dos coordenadores gerais de cursos superiores de EAD na UFAL.

A dissertação está subdivida nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo versa sobre a introdução da pesquisa, resumindo os principais conceitos, questões, problemática, objetivos e descrição do conteúdo basilar de todos os capítulos da dissertação.

O segundo capítulo aborda o processo de historicização, evolução e importância da educação a distância no Brasil, enfocando o ensino superior público que, a partir da instalação dos marcos regulatórios promovedores da institucionalização da modalidade para o segmento superior, instalaram em âmbito nacional a operacionalização de uma gestão pedagógica e administrativa que levou o ensino a distância à uma nova envergadura no cenário nacional.

No terceiro capítulo o leitor poderá observar os conceitos oriundos da teoria da administração e da gestão que explicam e definem os processos administrativos pelos quais passam ou devem passar os recursos humanos que atuam em cursos

superiores de educação a distância, especificamente a equipe docente, enfocando os elementos do ciclo administrativo adstrito às etapas de iniciação e ingresso na instituição em que atuam: formação/treinamento, acompanhamento e avaliação de desempenho.

O quarto capítulo discorre sobre a metodologia utilizada para a consecução dos objetivos da presente investigação. Utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, numa abordagem exploratória, de estudo de caso, cujos dados foram observados através da técnica de análise de triangulação de dados.

No quinto capítulo serão apresentados os resultados e discussões da pesquisa, tendo por vista a análise de dados feita pela autora com base na triangulação de dados (VERGARA, 2008), a qual possibilitará a demonstração da adoção flexibilizada dos repertórios e conceitos oriundos da teoria administrativa por parte dos coordenadores que participaram da pesquisa.

No último capítulo, o sexto, serão tecidas as considerações finais da pesquisa, expressando as opiniões da autora diante dos resultados obtidos, bem como demonstrando as fragilidades do estudo e sugestões de melhoria para sua futura potencialização.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SUAS RELAÇÕES COM A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Esta seção tem a pretensão de historicizar a evolução e importância da educação a distância no Brasil, enfocando o ensino superior público que, a partir da instalação dos marcos regulatórios que promoveram a institucionalização da modalidade para o segmento superior, promoveram em âmbito nacional a operacionalização de uma gestão pedagógica e administrativa que levou o ensino a distância à uma nova envergadura no cenário nacional.

2.1 Síntese histórica da Educação a Distância (EAD) no Brasil

A história da EAD no Brasil replicou, em linhas gerais, o mesmo caminho evolutivo que a educação a distância percorreu em âmbito mundial, fazendo, de certo modo, o mesmo percurso progressivo das gerações descritas por Moore e Kearsley (2007), ou fases, como nomeia Carmo (2010).

Desde que Peters (1967) definiu, dentre outros, o princípio da racionalização e divisão do trabalho com vistas à disseminação massificada do ensino, posto estava um modelo gerencial ou uma prática de gestão para se alcançar os resultados pretendidos pela educação à distância. Nesse princípio, na visão de Moore e Kearsley (2007, p. 238) estão subjacentes técnicas de “planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade...”, ou seja, elementos oriundos da Administração Científica.

A partir dessa argumentação defendida por Moore e Kearsley (2007), pode-se ver inferir que algumas das técnicas decorrentes das teorias da administração tenham sido empregadas ao longo de todas as gerações da EAD, todavia, especificamente sob o vocábulo “gestão” é difícil encontrar dados bibliográficos que versem sobre o tema, pois como indica Guibert (2012), são escassos ou inexistentes os dados que permitem o retrospecto das ações pioneiras da modalidade em questão.

Diante da escassez de literatura específica que demonstre como funcionava a engrenagem da gestão ao longo do crescimento da EAD em nosso país, resta ao leitor que acompanha a trajetória dessa modalidade de ensino, ficar atento a toda pista discursiva que retrate historicamente o desenvolvimento da modalidade, desvelando os possíveis sentidos implícitos relacionados à gestão e operacionalização contidos nos dados bibliográficos que passaremos a apresentar.

Alves (2011) e Alves (2009) relatam a história da EAD no Brasil basicamente de acordo com a mídia utilizada em cada época, retratando as experiências decorrentes do uso inicialmente de material impresso, posteriormente o uso do rádio, seguido da TV e finalmente o uso dos computadores e internet.

De acordo com os autores supracitados, as experiências com a EAD no Brasil surgiram no final do século XIX, por meio do ensino por correspondência, e adentraram no século XXI fazendo amplo uso das inovações tecnológicas, o que possibilitou a expansão da modalidade junto às varias camadas da população.

Moore e Kearsley (2007) sinalizam que no século XXI a década de setenta foi fortemente marcada pelo desenvolvimento dos primeiros sistemas de computação que permitiram, posteriormente, a evolução do sistema até que se chegasse ao formato dos computadores pessoais, utilizados desde então para fins educacionais. A partir da popularização dos computadores, incorporação dos mesmos às rotinas das universidades e de todo o mercado, bem como com o surgimento da Internet, a EAD passou a oferecer a integração de diferentes conteúdos, em diferentes mídias, num sistema de comunicação mais ágil e interativo mediado pelo computador. Essa fase de desenvolvimento da educação a distância contribuiu não somente para ampliar o seu alcance, potencializado pela educação online, mas também permitiu substancialmente sua consolidação como modelo alternativo ao método de ensino presencial.

Em se considerando a descrição das fases ou gerações pelas quais a educação a distância perpassou, é possível identificar, como se vê em Moore e Kearsley (2007), Alves (2009) e Nunes (2009), que em todas as fases de desenvolvimento da EAD descritas anteriormente tiveram em comum a composição dos seguintes elementos: recursos humanos profissionais + recursos didáticos+ instrumento/tecnologia empregada+ conteúdo educativo. Esses elementos, de uma forma ou de outra, eram gerenciados (ainda que a nomenclatura empregada às respectivas épocas não fosse essa) por uma série de pessoas responsáveis pela

execução das ações pretendidas por cada instituição que ofertava cursos na modalidade a distância.

Pelo que se pode perceber da leitura histórico-retrospectiva que descreve o caminhar da EAD no Brasil segundo os seguintes autores: Alves (2009); Palhares, (2009); Bianco, (2009); Valente (2009) e Guibert (2012), é possível inferir que a área referente ao gerenciamento da educação a distância ao longo de quase todas as suas gerações, ou fases, tenha se desenvolvido predominantemente de forma empírica. Ou seja, quando olhamos para a linha do tempo da EAD podemos verificar uma ação mais forte em torno do fazer, da práxis, e uma ação ainda em estágio germinativo em torno da preocupação científica com aspectos macro e micro gerenciais envolvidos com os vários subsistemas sistemas, como denominam Moore e Kearsley (2007), da educação a distância em si.

No Brasil verifica-se que na década de noventa o país conseguiu praticar com mais profundidade experiências de gestão dessa modalidade de ensino, dando assim, importantes passos rumo ao desenvolvimento da EAD no contexto nacional. Segundo Alves (2011), as experiências exitosas contaram com alguns fatos que podem ser considerados marcos desse período histórico: um deles foi a criação da Universidade Aberta de Brasília (1992), outro foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), instituída pelo MEC em 1996, e, por último, ainda que não menos importante: a base jurídica oriunda da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - LDB.

Maia e Matar (2007) sintetizam a trajetória da EAD, sinteticamente abordada pela autora da presente pesquisa, num quadro em que são descritos os principais acontecimentos referentes à modalidade de ensino no país, conforme pode ver visto na tabela 1:

Quadro 1 - Trajetória histórica da EAD no Brasil

(continua)

1904	Ensino por correspondência.
1923	Educação por rádio.
1939	Instituto Monitor.
1941	Instituto Universal Brasileiro.
1947	Universidade do Ar (Senac e Sesc).

Quadro 1 - Trajetória histórica da EAD no Brasil

(conclusão)

1961	Movimento de Educação de Base (MEB).
1965	Criação das TVs educativas pelo poder público.
1967	Projeto Saci (Inpe).
1970	Projeto Minerva.
1977	Telecurso (Fundação Roberto Marinho).
1985	Uso do computador <i>stand alone</i> ou em rede local nas universidades.
1985	Uso de mídias de armazenamento (videoaulas, disquetes, CD-ROM, etc) como meios complementares.
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa (uso de BBS, Bitnet e e-mail).
1990	Uso intensivo de teleconferências (cursos 'via' satélite) em programas de capacitação a distância.
1991	Salto para o Futuro.
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa.
1995	Fundação de Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior.
1996	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Criação da Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed).
1997	Criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Início da oferta de especialização a distância, via Internet, em universidades públicas e particulares.
1998	Decretos e portarias que normatizam a EAD.
1999	Criação de redes públicas e privadas para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na EAD. Credenciamento oficial de instituição universitárias para atuar em educação a distância.
2000	Fundação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj).
2005	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2006	Congresso do ICDE (<i>International Conference on Data Engineering</i>) no Rio de Janeiro.

Fonte: (MAIA; MATTAR NETO, 2007).

No Quadro 1, descrito por Maia e Mattar (2007), é possível visualizar, de forma objetiva e clara, o percurso histórico da educação a distância no cenário brasileiro. Dentre os dados descritos no quadro desenvolvido pelos autores um destaque especial pode ser dado para a segunda metade da década de 90, e a primeira metade dos anos 2000, por se tratarem de cenários históricos em que se desenvolveram as primeiras experimentações da educação a distância no ensino superior e publicação de instrumentos legais e dispositivos normativos que permitiram a educação a distância alcançar nova envergadura na sociedade brasileira. Os anos dois mil foram marcados pela criação de instituições e institutos jurídicos que alavancaram a EAD no Brasil, dos quais é possível destacar: a Rede de Educação Superior a Distância (UNIREDE), (consórcio de instituições públicas ofertantes de cursos de graduação, pós-graduação e extensão) e o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), promotor de EAD através da parceria entre estado e prefeitura do Rio de Janeiro, a regulamentação, por meio do Decreto n. 5622 de 19 de Dezembro de 2005, do artigo nº 80 da Lei de Diretrizes de Base (LDB).

Nesta perspectiva, o cenário nacional brasileiro contou com dois grandes instrumentos normativos que possibilitaram a evolução da EAD, sendo eles a regulamentação do artigo nº 80 da segunda LDB e o Decreto nº 5.800, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema este que se caracterizou como instrumento de política pública que visou a expansão da oferta de cursos superiores em território nacional, assunto que será abordado no item abaixo.

2.2 Políticas Públicas e a Educação a Distância no Brasil: caminhos para o desenvolvimento nacional

Ao longo da história da humanidade os problemas sociais forneceram o tom para que vários sentidos de cidadania fossem criados, todo relacionado sempre a um tipo de proteção e bem estar do ser humano. Pinsky (2003) discorre a respeito dos vários conceitos temporais de cidadania, desde a pré-história, Idade Antiga (com o sentido clássico de cidadania relacionado principalmente ao direito ao voto, privilégios fiscais e legais), bem como na Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, demonstrando assim, que o contexto social, econômico e cultural modifica o conceito de cidadania, permitindo-o evoluir de acordo com as

necessidades de cada sociedade, como é o caso do conceito mais contemporâneo de cidadania, em que se agregam direitos, deveres e valores inerentes à sociedade da informação.

Embora a linha da vida da cidadania tenha mostrado sua evolução histórica, abarcando não somente direitos civis e políticos, mas também direitos sociais, ambientais e até cibernéticos, em nosso país o sentido mais completo de cidadania ainda não pode ser reconhecido por toda sociedade, uma vez que parte dela não consegue usufruir da efetivação de uma série de direitos, ou seja, não há integralidade prática dos direitos que foram positivados na teoria, como reitera Pinsky (2003).

Uma das tentativas de superação da dicotomia entre teoria e prática de direitos previstos, mas não usufruídos pela sociedade, pode ser vista na gênese da construção de políticas públicas focais. As políticas públicas podem ser traduzidas como ações governamentais que tem por objetivo produzir efeitos específicos na sociedade, como apontam Peters (1986), Dye (1989), apud Souza (2006). Elas representam a operacionalização do Estado em tentar garantir que o cidadão tenha acesso à vida no sentido pleno, desfrutando de condições habitacionais, educacionais, culturais, de saúde, promovendo assim o desenvolvimento social individual e coletivo.

Vivarta (2003) diz que, internacionalmente, desde 1950 vemos ações para o desenvolvimento social ganhando força. Na América Latina, especificamente, foi por volta da década de 70 que se pôde perceber o destaque em torno dessa temática. Em 1995, na Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Social, na Dinamarca, representantes de vários países do mundo se comprometeram em estabelecer ações de redução em torno da pobreza, desemprego e exclusão social. Compelidos pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, os países da América Latina que recebiam investimento financeiro dos organismos internacionais receberam orientações para adoção de políticas sociais voltadas para a superação dos baixos índices relativos à emprego e renda, habitação, saúde e educação.

No caso do Brasil, Soares (1998) aponta o incremento de investimentos do Banco Mundial para o setor educacional ao longo da década de oitenta até a década de noventa, partindo de 2% para 29% do total de recursos investidos neste segmento, com o objetivo de não só promover a redução da pobreza, mas acima de

tudo, promover a formação e instrumentalização de mão de obra para atendimento aos padrões defendidos pela política neoliberal.

Pode-se citar, dentre algumas premissas do modelo neoliberal para nossa sociedade, segundo Iamamoto (1983) e Santomé (2003) a desregulamentação da economia, a adoção de política macroeconômica que dessa estabilidade à moeda nacional, a redução dos gastos públicos, o investimento em infraestrutura com vistas ao mercado de exportação e o estímulo à competitividade mercadológica, onde fosse possível oferecer serviços e produtos produzidos por mão de obra qualificada. Para qualificar os recursos humanos disponíveis no Brasil era preciso um esforço adicional por parte do governo brasileiro no que concernia, inicialmente, à educação básica, e, posteriormente, à educação superior e profissionalizante, tal como reiteram Taneguti (2013) e Deluiz (2010).

Engendradas neste contexto anteriormente descrito, Deluiz (2010) relata que, além da reestruturação curricular educacional realizada ao longo das décadas de investimento financeiro dos órgãos internacionais no Brasil, foram criadas, no decorrer dos anos dois mil, novas políticas públicas educacionais destinadas ao aumento da escolarização e profissionalização da sociedade, principalmente do segmento de jovens e adultos.

Aumentar a escolarização da sociedade significava investir não somente nos níveis básicos e fundamentais educacionais, mas também na educação superior, que, por sua vez, sofria duras críticas da sociedade uma vez que o ensino de nível superior público era reconhecido por seu caráter elitista, fruto de sua criação no período colonial brasileiro, como pontua Hardy (2000).

Taneguti (2013) afirma que a educação superior pública brasileira tem recebido atenção adicional do governo nos últimos vinte anos, e a política de expansão do ensino superior no Brasil tem se constituído como um dos instrumentos da gestão do governo federal para superar apontamentos de longas datas advindos de intervenções oriundas do Banco Mundial, Unesco, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), dentre outros organismos internacionais e nacionais (dentre os quais Taneguti (2013) cita o relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº 62.937 de 2 de julho de 1968, e relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, instituída pelo Decreto nº 91.117 de 29 de março de 1985), que sinalizavam a urgência da Reforma Universitária, incluindo nela a democratização e o acesso ao ensino superior público de qualidade. .

Taneguti (2013), em sua análise retrospectiva sobre a evolução de matrículas no ensino superior, afirma que na década de noventa o Brasil contava com 1.540.080 estudantes matriculados, passando para 2.694.245 de matrículas no ano dois mil e 6.379.299 alunos matriculados em dois mil e onze. De forma a acompanhar esse marco temporal do autor, optou-se, nesse momento da dissertação, em delimitar também o mesmo período de dez anos (apesar de terem dados mais recentes, como demonstrado no item 2.3 do presente texto) para que seja possível demonstrar os números e o crescimento progressivo proporcionado por uma série de programas instituídos pela macropolítica de acesso ao ensino superior na primeira década dos anos dois mil, bem como pelo aumento do número de instituições públicas e privadas de ensino, ambos com o objetivo de impulsionar a criação e expansão de vagas, ação que tem logrado êxito conforme demonstram as Tabelas 1 e 2, ao retratarem o panorama da primeira década desse segundo milênio:

Tabela 1 - Dados da evolução da quantidade de IES públicas e privadas no Brasil de 2001 a 2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	1391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1208	86,8
2002	1637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1442	88,1
2003	1859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1652	88,9
2004	2013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1789	88,9
2005	2165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1934	89,3
2006	2270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2022	89,1
2007	2281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2032	89,1
2008	2252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2016	89,5
2009	2314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2069	89,4
2010	2378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3	2100	88,3

Fonte: Taneguti (2013)

Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa –Brasil – 2001 à 2010

(continua)

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13	514.726	11,3	136.651	3	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: Censo INEP 2010

No campo das políticas públicas voltadas ao ensino superior, cabe ainda ressaltar as ações afirmativas encampadas pelo governo federal e por alguns estados, visando à permanência de dos alunos em situação de vulnerabilidade social, das quais pode-se citar o Plano Nacional de Assistência Estudantil, cujos objetivos estabelecidos pelo Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010 estão relacionados “a democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Taneguti (2013) relaciona os principais programas estabelecidos pela política de expansão do ensino superior na história brasileira e afirma que

Ao se abordar a Educação Superior no Brasil, tem-se presente que o entendimento do ensino superior como um caminho para se obter o destaque econômico social tem pressionado a demanda por vagas nessa instância do ensino brasileiro, o que tem levado o governo federal a implementar medidas que atendam essa demanda. Nesse sentido, nos últimos anos, vem implementando políticas visando a sua expansão: o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni, Programa Universidade para Todos - Prouni e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) além da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (TANEGUTI, 2013, p. 32).

De acordo com Taneguti (2013), os programas e sistemas descritos na citação acima representam um esforço adicional do governo federal para alteração da realidade de exclusão e segregação social regional que marcou o Brasil de forma mais expressiva até os anos dois mil. Em dois mil e um, basicamente, as vagas ocupadas no ensino superior concentravam-se em uma só modalidade de ensino, presencial, reservando para o Centro Oeste, Norte e Nordeste, respectivamente os menores percentuais de efetivação de matrículas do segmento educacional: 4,7 % (Norte), 8,6% (Centro Oeste) e 15,2% (Nordeste), segundo dados do Censo da Educação Superior em 2010. Todavia, a primeira década desse novo milênio trouxe consigo ares de transformação e mudanças para que a sociedade brasileira se aproximasse de modo mais efetivo da educação preconizada pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Uma dessas mudanças foi a regulamentação de dispositivos legais que lançavam o alicerce para que a modalidade da educação a distância participasse do sonho nacional de democratização e acesso à educação superior gratuita, temática a ser abordada no próximo tópico deste trabalho.

2.3 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): o modelo de gestão para a educação a distância superior pública

No final da década de noventa a educação construiu sua nova Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em dezembro de 1996, e em sua nova redação se previa o uso da EAD para todos os segmentos educacionais. Apesar dessa positividade legal, as instituições públicas de ensino superior, segundo Gomes (2009), pouco podiam avançar no oferecimento de cursos a distância, pois eram parcas e pontuais as ações de financiamento e estruturação da nova modalidade modalidade de ensino.

Nas publicações de Mota (2009) e Gomes (2009), é possível visualizar que apesar de ter existido entrave burocrático envolvendo legislação, financiamento e estrutura, o contexto que envolvia a transição entre o antigo e novo milênio era propício à uma solução que desse concretude às possibilidades previstas pela nova LDB, dadas as motivações que se seguem: um contingente significativo de cidadãos era excluído desse direito social basilar, que é a educação superior, tal como descrito no item anterior desta pesquisa; a efervescência do uso das tecnologias da

informação e comunicação na sociedade do conhecimento; o impacto gerado pelas experiências dos países que adotaram a EAD na educação superior, com destaque para a Universidade de Londres, Universidade da África do Sul e a Open University (KIPNIS, 2009) e, obviamente, os desafios sócio-educacionais não superados até então pelas barreiras geográficas de um país de dimensões continentais, como o Brasil.

O cenário acima descrito fomentou o caminho para o surgimento da UAB. Naturalmente que a UAB não nasceu tal qual atualmente é vista. Sua gênese, segundo Alves (2009), Kipnis (2009) e Gomes (2009) pode ser conferida aos diversos projetos parlamentares encaminhados desde a década de setenta, numa tentativa de replicar à nossa realidade educacional superior brasileira o modelo mais famoso em se tratando desse sistema de educação, que é o da *Open University*, do Reino Unido.

Na verdade a UAB foi precedida por experiências pontuais de instituições de ensino superior, como se vê em Kipnis (2009.p. 211) e Alves (2009), que citam experiências como as da Universidade Aberta do Nordeste, a do Distrito Federal e, mais tardiamente, a oferta do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso, como também a Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de São Carlos, dentre outras. Em Alagoas, por exemplo, Mercado (2004) reitera que a experiência no campo da EAD remonta ao ano de 1998, quando foi criado o Núcleo de Educação a Distância, ofertando inicialmente, assim como a UFMT, o curso de graduação em Pedagogia, na modalidade semipresencial.

Apesar das experiências relatadas no parágrafo anterior, somente a partir de 2005 foram publicados institutos legais considerados marcos divisórios na história da educação a distância no Brasil. O primeiro documento de peso foi o Decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005, que regulamentou o que a LDB referenciava para a EAD em seu artigo de nº 80 e o segundo documento foi o Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006, cujo teor tratava da instituição do Sistema UAB.

Nesse sentido, é relevante voltar a atenção para a institucionalização da UAB, pois este estudo tem como recorte os cursos de educação superior no âmbito da UAB.

O objetivo precípua da UAB é promover "...o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de

cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Dentre os demais objetivos, encontram-se:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

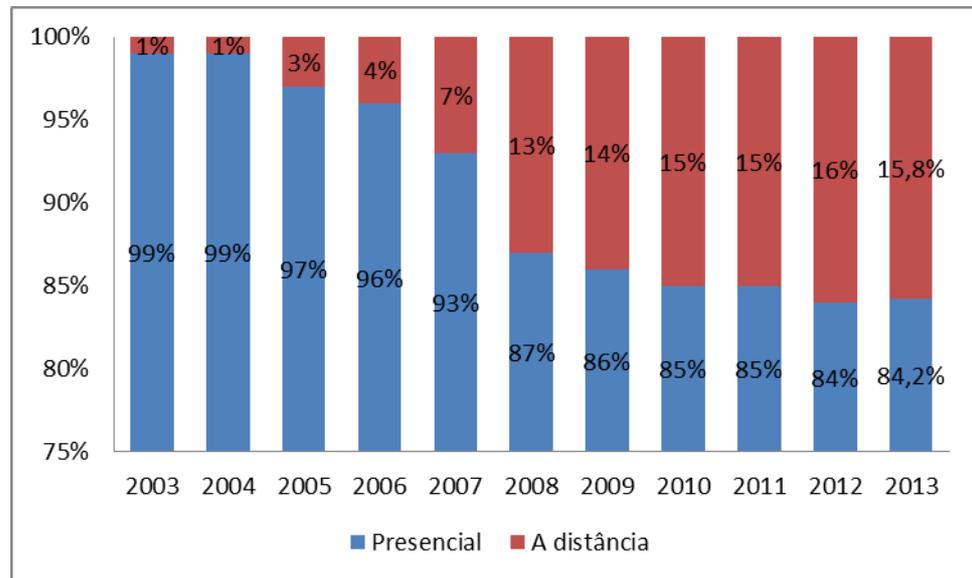
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

O funcionamento da UAB exige a participação, em regime de consórcio, entre o governo federal, estadual e municipal, numa tríade que envolve financiamento, estrutura pedagógica educacional e recursos físico-humanos/humanos/materiais. Sua gestão está adstrita ao Ministério da Educação (MEC), originalmente através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta em 2011, sendo assumida posteriormente pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes) - que por meio de convênios e acordos de cooperação legitima as parcerias entre os diferentes órgãos governamentais credenciados para ofertarem cursos no âmbito da UAB.

Ferreira e Mill (2013) destacam a relevância da UAB enquanto política pública para expansão do ensino superior, destacando a integração, graças a esse sistema, de 103 instituições públicas de ensino superior para a oferta de 954 cursos superiores que já atenderam a mais de 370 mil alunos em todo território nacional, contabilizando-se somente dados até o ano de 2012, que são os dados publicados pela CAPES.

O Censo da Educação Superior, que a partir do ano 2000 inseriu a EAD em seu levantamento de dados, reitera a importância da EAD no cenário da educação brasileira, demonstrado através da Figura (1) abaixo a progressão de matrículas efetivadas a partir da instalação do Sistema Universidade Aberta do Brasil:

Figura 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino de 2003 a 2013



Fonte: elaborada pela autora com base no Mec/Inep Censo 2013.

Ainda segundo o Censo 2013, do total de alunos matriculados nos cursos de graduação no ano da coleta de dados, 1.153.572 pessoas estudavam na modalidade de ensino a distância. Desse contingente, 451.193 eram licenciandos, 361.202 eram bacharelandos e 341.177 eram alunos de cursos tecnológicos. Outro dado interessante é a comparação com o tipo de curso com maior número de matrículas na modalidade presencial e a distância. Enquanto na primeira modalidade o maior percentual refere-se ao bacharelado, que representa 74,2% das matrículas do ensino presencial, na modalidade a distância há predominância de alunos nos cursos de licenciatura, que perfazem 39,1% do total das matrículas.

Atuar em parceria entre as várias instâncias governamentais, como estabelece a legislação que trata do Sistema Universidade Aberta do Brasil constitui-se um desafio que envolveu gestores e toda comunidade acadêmica, haja vista a amplitude de subsistemas necessários para que a UAB pudesse funcionar adequadamente, seja do ponto de vista pedagógico, gerencial, financeiro, tecnológico ou operacional. A expertise de todos os atores sociais envolvidos com a UAB foi e sendo construída paulatinamente, numa praxis bastante freireana, onde se aprende fazendo, o que pode ser visto em Mill e Pimentel (2010).

A experiência com a gestão do sistema UAB propriamente dita vem decorrendo a partir dos primeiros editais publicados pelo MEC. Balzzan (2010) pontua que antes da institucionalização da UAB o MEC havia ofertado, em 2005, o

primeiro edital de chamada pública. Neste edital, havia a convocação para os entes governamentais das outras esferas que desejassem instalar um Polo de Apoio Presencial, e para instituições federais de ensino superior que quisessem oferecer cursos na modalidade a distância e semipresencial. Após a regulamentação da UAB o MEC lançou o segundo edital, em 2006, que trouxe em si a ampliação da participação das instituições de ensino, sendo possível a inclusão de instituições de ensino superior estaduais e municipais também, prática já consolidada e que tem permitido desde então a oferta perene de cursos de graduação, formação e pós-graduação no Brasil.

Para melhor compreensão da estrutura de execução e funcionamento dos cursos oferecidos pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil, Quirino et.al (2013) afirmam que

...é importante considerar que são três os pilares fundamentais de sustentação de sua macroestrutura: (i) o MEC, através da Diretoria de Educação a Distância da CAPES com a condução central do processo, (ii) as instituições de ensino superior com a oferta dos cursos na metodologia a distância e (iii) os municípios e estados sediando os polos de apoio presencial. (QUIRINO et al., 2013, p. 5)

Dos oito anos de existência do Sistema Universidade Aberta do Brasil, seis anos estão sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que a partir de 2009, com a Portaria nº 318 de 02 de Abril de 2009, recebeu do MEC poderes para a operacionalização da UAB. Antes mesmo de 2009 a CAPES, por meio do Decreto nº 11.502 de 11 de julho de 2007, teve suas atribuições expandidas e estrutura organizacional modificada, passando a subsidiar o MEC no que concernia às atividades de formação de magistério para a educação básica e superior, o que de alguma forma se traduziu no prelúdio do que já se esperava do ponto de vista de necessidades de reestruturação organizacional do Ministério da Educação, fato consolidado somente em 2011, ano esse que, inclusive, se deu a extinção da Secretaria de Educação a Distância.

No âmbito da CAPES para a gestão da UAB tem-se, então, a Diretoria de Educação a Distância (DED), a quem está atribuída a competência de ordenar despesas relativas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, a Coordenação-Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE), Coordenação-Geral de Programas e

Cursos em Ensino a Distância (CGPC) e a Coordenação-Geral de Supervisão e Fomento (CGFO).

Às instituições públicas de ensino superior cabe a indicação dos coordenadores do Sistema UAB perante a CAPES, a formulação dos projetos dos cursos de graduação, pós-graduação ou formação em consonância às condicionalidades político-pedagógicas, financeiras e administrativas estabelecidas para pactuação dos cursos pelo MEC/CAPES, bem como pela formação de equipe multidisciplinar com recursos humanos capacitados incluindo coordenadores, tutores, e demais colaboradores necessários às funções pedagógicas, administrativas e tecnológicas, a adoção do ambiente virtual de aprendizagem pelo qual se processaram as aulas, considerando a educação online, criação e disponibilização de materiais didáticos instrucionais, controle avaliação e certificação dos alunos.

Finalmente, no que diz respeito aos municípios e estados, responsáveis pela estrutura do Polo de Apoio Presencial, como se vê em Brasil (MEC, 2010), Balzan (2010), Mill (2012) e Andrade (2010), estes assumem a função de descentralização do ensino comumente restrito aos muros das instituições formadoras, oferecendo, assim, o suporte para que o beneficiário da educação a distância tenha, ao seu dispor, em tese, toda estrutura de suporte (dando concretude aos processos virtuais ou abstratos relacionados à experiência do aluno com a EAD no que diz respeito à comunicação com a equipe, recebimento de material, acesso ao ambiente virtual de aprendizagem) para o desenvolvimento dos seus estudos. Balzan (2010), Mill (2012) e Andrade (2010) retomam as prescrições do Decreto nº 5.800/2006, e detalham a configuração mínima exigida para a instalação de um Polo Presencial, das quais se podem citar as principais abaixo descritas:

1) Localização: a sede do Polo deve estar geograficamente próxima à comunidade, oferecer acesso à transporte coletivo e segurança. Esses fatores anteriormente descritos, se atendidos, estimulam a visitação dos alunos ao ambiente.

2) Estrutura física, material e tecnológica: a sede do Polo deve corresponder satisfatoriamente às necessidades de iluminação, ventilação, dimensão espacial que comporte a estrutura humana e de recursos materiais, biblioteca, laboratório, mobiliário adequado em condições e quantidades suficientes aos trabalhos desenvolvidos, conexão à rede mundial de computadores de alto desempenho,

equipamentos e recursos tecnológicos diversificados e eficientes para utilização na produção e realização de atividades e aulas;

3) Estrutura de recursos humanos: equipe capacitada e em quantidade correspondente à demanda dos cursos, de modo a suprir atividades relacionadas ao universo pedagógico, administrativo e operacional do Polo.

Andrade (2010) propõe um olhar para além da visão arquitetônica dos Polos de Apoio Presencial e reforça a necessidade de se atentar para os outros significados que lhe vão sendo atribuídos pelos alunos que fazem uso desse espaço, principalmente os provenientes das regiões interioranas municipais, que concentram a maior quantidade de Polos de Apoio. Para estes alunos, que conviveram com as dificuldades de acesso para iniciação ou finalização dos estudos superiores, o Polo deve acentuar sua função de elemento facilitador e estimulador ao processo de ensino e aprendizagem, e não um dificultador. Para isso a autora ressalta a importância de se construir um espaço de integração entre os membros que atuam na equipe do Polo, uma atitude colaborativa e dinâmica do coordenador responsável por sua gestão, horários de funcionamento adequados às necessidades dos alunos, bem como uma adequada organização em torno dos documentos e rotinas administrativas vivenciadas nesse espaço.

Os Polos de Apoio Presencial são acompanhados e monitorados pela CAPES e recebem visitas *in loco* de acordo com a periodicidade estabelecida pelas demandas e normatizações internas da entidade, sendo obrigatória uma visita a cada três anos. A partir da coleta de dados realizada pela CAPES os Polos são classificados como aptos, aptos com pendências e não aptos, classificação que baliza os encaminhamentos a serem dados posteriormente pela Coordenação de Apoio aos Polos (COAP), por meio de comunicado oficial às entidades partícipes.

2.4 A gestão universitária em sua relação com os projetos de educação a distância

Gestão é uma palavra derivada do latim, que quer dizer ato de gerir, de gerenciar, de administrar. Entre os tantos conceitos sobre gestão, apresenta-se como bastante completo o conceito transmitido por Maximiliano (2000, p.26) ao definir administração como sendo AÇÃO. Ação planejada, organizada, dirigida e

controlada. É, conforme Oliveira (2011, p. 4), “um sistema estruturado e intuitivo que consolida um conjunto de princípios, normas e funções para alavancar harmoniosamente o processo de planejamento de situações futuras desejadas”. É, assim, uma maneira de gerenciar atividades, segundo ainda o autor, com base na competitividade, qualidade e produtividade, cujo tripé está altamente interligado aos aspectos estratégicos das organizações, notadamente para potencializar as oportunidades de mercado e constituir de forma consistente a relação da organização com seu cliente.

No âmbito das instituições de ensino superior, o mercado pode ser definido, segundo Tachizawa (2006, p. 40), como o “... conjunto de clientes externos, constituído das organizações que potencialmente irão absorver os profissionais formados e colocados disponíveis pelas instituições de ensino”.

Com a expansão do número de universidades e o processo de interiorização das mesmas, Paiva e Nóbrega (2012), Takeshy; Tachizawa (2006) e Grillo (2001) pontuam que o ambiente organizacional das instituições universitárias tem sofrido uma pressão natural para adoção de um aparelhamento administrativo que imprima maior qualidade nas atividades das três esferas basilares universitárias (ensino, extensão e pesquisa), adotando processos mais modernizados em sua gestão.

A esse respeito tem-se que:

O estado-da-arte da gestão é descrito como um sistema em que um dos seus elementos estruturais é a chamada inferência científica. Este elemento responde pela maneira como são tomadas as decisões nas organizações, as quais se baseiam em fatos, dados e informações quantitativas. Apremissa é a de que aquilo que não é passível de medição não pode ser avaliado. Conseqüentemente, não há como decidir sobre ações a tomar. (TAKESHY; TACHIZAWA, 2006, p. 119)

Rumble (2003, p.15) afirma que “a gestão não se limita a certas categorias de empresas. A gestão é um exercício comum a todas as organizações, quer tenham finalidade lucrativa ou não, quer sejam grandes ou pequenas, públicas ou privadas”. De posse de vasta experiência adquirida na *British Open University*, o autor concebe gestão como uma atividade eficiente e eficaz empreendida por pessoal qualificado, cujos conceitos podem ser aplicáveis em qualquer tipo de gestão sendo planejada, organizada, dirigida e controlada, em todos os níveis, para assim garantir os objetivos organizacionais de forma prática, eficiente e eficaz, cabendo ao gestor o papel de orientar e coordenar a execução das tarefas de modo

racional, analisando e mensurando o desempenho profissional das ações e de cada indivíduo envolvido.

Duarte (2007) descreve que a gestão no campo da EAD tem sido norteadas pelas próprias mudanças da globalização, trazendo em seu bojo uma revolução do mundo acadêmico, se constituindo num novo paradigma valorizando a operacionalização do professor e muito pouco a função do gestor, talvez em função de que a gestão em EAD é ainda um evento relativamente novo. O autor questiona se a gestão da EAD já alcançou maturidade suficiente para gerir a complexidade das unidades operativas da educação a distância, se está preparada para dar suporte adequado à funcionalidade de tais unidades, se tem a flexibilidade para entender que embora a administração se constitua racional, precisa ser flexibilizada e devidamente acompanhada em todos seus por menores tanto no ambiente corporativo como no competitivo, visto que hoje em quaisquer segmentos tem-se uma acirrada concorrência, que precisa ser vista não como ameaça, mas, como um fundamento para a cada dia se melhorar a qualidade da macro e da micro administração, exigindo do gestor competência técnica e habilidade pessoal, entendendo que a qualidade humana é a maior de todas as qualidades.

Ao ponderar sobre o modelo de visão comumente presente nas instituições de ensino, Tachizawa (2006) assevera que

Um dos grandes problemas com que se defrontam as organizações, inclusive as instituições de ensino, é a visão extremamente segmentada, setorizada ou atomística que a maioria tem delas mesmas. Isto leva a conflitos e divergências operacionais que minimizam o resultado dos esforços. Com relação a uma instituição de ensino, deve-se adotar uma visão sistêmica, global, abrangente e holística da IES, que possibilitaria perceber as relações de causa e efeito, o início, o meio e o fim...(TACHIZAWA, 2006, p. 55- 56).

Essa necessidade de se ter uma visão holística do processo de ensino é também reiterada por Aboud (2008) e Moore e Kearsley (2007), que reafirmam a característica sistêmica inerente ao ensino a distância, atentando para o fato de que gerenciar as partes que compõe esse sistema de ensino afeta o todo, uma vez que há uma interdependência entre os vários subsistemas que lhe são pertinentes. Moore e Kearsley (2007) definem esses subsistemas como sendo: subsistemas de conteúdo, elaboração, tecnologias de comunicação, interação, ambiente de aprendizado e gerenciamento.

Portanto, em se concordando com o que a literatura diz sobre o sistema de EAD, há que se ter, na figura do gestor maior de um curso de educação a distância, bem como para os demais colaboradores envolvidos, o profissionalismo necessário para o trato genérico e específico com os elementos que compõe cada subsistema dessa modalidade de ensino, renegando assim, como reitera Moran (2011), qualquer amadorismo no que tange à sua gestão.

2.5 O gerenciamento dos projetos de cursos superiores no âmbito da Universidade Aberta do Brasil

O Sistema UAB, reconhecidamente percebido como um dos marcos da EAD para garantir a promoção, expansão e interiorização da educação superior no país, estabelece que a oferta de cursos nessa modalidade siga uma tramitação específica, indo desde o atendimento das condicionalidades de credenciamento e autorização da IES para o trabalho com a educação a distância, até a autorização dos cursos propostos pela IES em si, como pode ser visto em Mill (2012), Filho (2012), Kipinis (2009), Mota (2009), Pimentel (2010) e Guimarães e Ferreira (2011). De acordo com Ferreira e Mill (2013), esta tramitação envolve a submissão de propostas de cursos sob a forma de projetos, geralmente submetidos a editais ou solicitados por demanda, e tais projetos estão adstritos a uma série de condições como tempo, orçamento, viabilidade e proposta político-pedagógica. Dessa forma, o nascedouro de um curso superior de educação, seja graduação ou pós-graduação a distância, requer profissionais com habilidades e conhecimentos mínimos relacionados ao gerenciamento administrativo (MIL, 2010; RUMBLE, 2003; MORAN, 2010) sendo salutar agregar conhecimentos relacionados à gestão de projetos, para a oferta de um serviço educacional de boa qualidade para os parâmetros que circundam a sociedade da informação.

Para atender aos objetivos de um projeto, seja em EAD ou não, é importante o domínio sobre algumas áreas de conhecimento, tais como gerenciamento do tempo, custo, qualidade, recursos humanos, dentre outras, como se vê em Vargas (2002) e Spanhol (2009), sob pena de haver a possibilidade de não ser ofertado um serviço de qualidade, caso haja falta de conhecimento e práticas referentes a esse universo gerencial.

Nessa direção, em se considerando a diversidade de áreas de conhecimento necessárias ao trato com a gestão de projetos, é possível traçar um paralelo com as afirmações de Moore e Kearsley (2007) no que diz respeito aos vários subsistemas que compõe a visão integrada e sistêmica da educação a distância e, a partir desse ponto de vista, reiterar que para Spanhol (2009), Preti (1996), Rumble (2003); Rodrigues (2004) e Mercado (2009) especial atenção deve ser dada à área de conhecimento inerente aos recursos humanos. Sem recursos humanos, não há planejamento, execução ou controle das ações decorrentes de um projeto, e, até mesmo, inexistente o projeto, vez que ele precisa ser idealizado e escrito por uma ou mais pessoas.

Há de se considerar ainda que o projeto, segundo Lück (2003), é um documento que em sua essência retrata um planejamento que dá rumo às ações descritas e programadas e especificam as condições para resolver um problema ou criar novas condições indicando as bases para a tomada de decisão, articulando todos os elementos em função de um objetivo maior.

Portanto, para que se torne viável e eficaz a gestão de um projeto, de acordo com os autores Meridith e Mentel Jr. (2000), Vargas (2002) e Spanhol (2009) é preciso ter conhecimento específico da amplitude e das especificidades da grandeza e da complexidade do projeto, da capacidade/qualificação associada à capacidade de resolução de problemas inerentes à área e ao desenvolvimento, incluindo a satisfação da demanda e as exigências de cada segmento a quem se destina o projeto, respeitando-se as diferenças culturais e ambientais para então se sedimentar as decisões de modo a atender as necessidades do público alvo, o que condiciona a formação os grupos de trabalho também de forma específica conforme as exigências de todos os segmentos a quem o projeto se destina. Tal conhecimento não eclode de forma instantânea no gestor do projeto de EAD, carecendo então, de um sistema arrojado de formação e suporte da macro gestão das instituições a que estão vinculados os gestores encarregados da execução de cursos de EAD.

Nesse sentido, é possível compreendermos que por ocasião das experiências de cursos pilotos, ou seja, cursos estreados na modalidade da educação a distância em determinada instituição pública de ensino superior, sejam admitidas, com parcimônia, saberes e fazeres ainda insipientes e em fase de construção por parte dos componentes que fazem parte tanto da macro quanto da micro gestão da EAD na entidade, dada a iniciação da instituição no universo

educacional dessa modalidade. Todavia, é imprescindível que a instituição se comprometa em prover meios que fomentem e garantam minimamente condições de evolução para a EAD e o professor que a ela se alia, provendo, como pontua Arruda (2013), ações relativas à formação, à logística, estrutura física, tecnológica e política, como se vê em Ferreira e Mill (2013) ao professor universitário inserido neste contexto educacional e gerencial.

Compete ao gestor estabelecer as equipes e prioridades garantindo, de acordo com Meridit e Mentl Jr. (2000, p. 3), que “o conhecimento adequado e os recursos estejam disponíveis quando e onde necessários e, acima de tudo, assegurando que todos os resultados esperados sejam produzidos de maneira efetiva”. Isso, por sua vez, exige pessoal devidamente qualificado agindo com profissionalismo em consonância com a complexidade de cada projeto, requerendo treinamento específico para os operadores de cada área específica e, que por decorrência atendam as perspectivas da organização tendo como referencial as perspectivas de todos os segmentos operacionais e o mercado a quem serve.

Estar na cadeia de comando de um projeto não significa vestir-se de uma áurea de onipotência como se fosse possível uma só pessoa dominar todo conhecimento relativo a todas dimensões do projeto, ou todos os subsistemas que compõe o mesmo. Pelo contrário, pois de acordo com Meridith e Mantel Jr. (2000, p. 21), ninguém, e, isso inclui o gerente do projeto, “... tem todas as informações necessárias, conhecimento ou perícia para realizar os objetivos do projeto por si próprio”.

Nessa perspectiva, a atividade de gerenciamento exige, pela própria dinâmica do projeto, que o gestor possa, conforme Lück (2003), criar e articular as condições de desempenho inteligente, ou seja, ter capacidade para inovar e criar estratégias compatíveis com as necessidades maximizando os recursos disponíveis, sendo ágil e dando retorno permanente aos gerenciados consubstanciando o papel e o desempenho de cada elemento ou grupo sob sua coordenação. Em constatando-se na instituição de ensino a carência de determinadas habilidades e conhecimentos afetos à área do gerenciamento para fins de maior produtividade da EAD, deve-se assumir como responsabilidade da macro gestão a iniciativa de buscar e implementar estratégias necessárias ao suprimento da carência diagnosticada, reservando recursos orçamentários, físicos e financeiros para tal. Ou seja, a macro gestão não deve imputar ao docente que atua na área administrativa

da EAD a responsabilidade solitária de prover capacitação para si mesmo ou para os seus pares.

Araújo e Paiva (2012 p. 237) ponderam que “... mesmo os projetos de EAD mais consolidados enfrentam vários desafios, em grande parte relacionada à gestão”. Tal realidade se dá em função de fatores variados, dentre os quais se destaca como principal a cultura de improvisação gerencial que ocorre paralelamente à atividade precípua dos professores que atuam no sistema educacional, que é a atividade de lecionar.

O gerenciamento de cursos no âmbito do sistema UAB não ocorre como no mundo corporativo privado, onde dificilmente se prescinde da figura de um gerente de projeto, dedicado quase que exclusivamente para esta finalidade. Mill (2010) pontua que nas instituições de ensino superior públicas integrantes do Sistema UAB, assiste-se docentes de diferentes áreas serem convidados a assumirem a gestão de determinado curso da modalidade, ainda que os mesmos não tenham experiência no ramo da Administração como ciência. Dessa forma, pontua o autor, a profissionalização da gestão da EAD no sistema UAB acaba por ocorrer no cotidiano de trabalho de quem com ela está envolvido, mesmo que seja inicialmente a partir do âmbito da docência e posteriormente no âmbito da gestão. Esse quadro traz, então, um efeito colateral às instituições que aderem ao sistema UAB, à medida em que praticamente delegam ao professor a responsabilidade de desenvolver *expertise* na área. Talvez esse problema seja superado quando a tão idealizada institucionalização da EAD for “definitivamente” consolidada e superada a visualização dela como “... um gueto universitário sem prestígio e respaldo, tampouco um ato, às vezes voluntário e desarmônico, de um indivíduo idealizador...” (FERREIRA; MILL, 2013, p. 151).

O docente que é compelido a gerenciar cursos na modalidade de educação a distância deve então, deve ter consigo que “a administração é uma prática facilitadora para a atuação dos gestores nas organizações, com aplicação e mensuração dos processos administrativos” (ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 246) e buscar desenvolver *expertise* administrativa que recorra aos diferentes modelos gerenciais passíveis de serem praticados em sua rotina administrativa.

2.6 Influências dos paradigmas administrativos nas instituições de ensino superior público

Como falado no tópico anterior, existem modelos gerenciais que podem pautar a linha de atuação de um profissional que se proponha ao envolvimento gerencial de determinado projeto ou ação.

Os repertórios administrativos, ou rotinas gerenciais atualmente praticados por qualquer gestor institucional, seja ligado ou não ao ramo do ensino, são o produto da constante ação humana em sua relação com o tempo passado e nesse tópico da pesquisa tentaremos demonstrar que apesar da literatura indicar o uso dos modelos gerenciais e suas respectivas rotinas administrativas, o gestor pode, então, estar atento ao que eles significam, intencionam e representam tanto tecnicamente quanto do ponto de vista político e até mesmo ideológico.

Como Mill et al. (2010) pontuam, as práticas administrativas atualmente utilizadas nos ambientes educacionais são fruto de uma consolidação histórica. Sendo assim, é possível que à luz de algumas perspectivas filosóficas e ideológicas, possam ser vistas algumas nuances que desvelarão os vários sentidos atribuídos às práticas gerenciais utilizadas nas organizações educacionais, de modo que se chegue à reflexão de que parte significativa do que se faz hoje, na esfera pública ou privada, é uma reprodução de caráter sócio-histórico.

No caso da presente pesquisa, significa propor, intencionalmente neste capítulo, a possibilidade de não somente clarificar os conceitos adstritos ao gerenciamento de recursos humanos na educação superior a distância, mas também contextualizar historicamente o caminho evolutivo pelo qual passou o discurso em torno da gestão de pessoas, fornecendo, um mínimo de elementos que possam ser analisados do ponto de vista político, técnico e pedagógico aos que se interessarem pelas seguintes indagações: quais conceitos da teoria administrativa a EAD está aplicando em sua gestão? De onde vieram tais conceitos? O modelo gerencial adotado pela IPES em que se desenvolve a EAD recebe influencia de algum paradigma?

Como anunciado na redação do subtítulo desta seção, a ideia é trazer os paradigmas que circundam as práticas gerenciais pautadas pela Administração no

tocante à gestão pública, e, conseqüentemente visualizá-los em suas relações com as IPES.

Bergue (2005) descreve a trajetória evolutiva da gestão pública no cenário mundial brasileiro, demarcando e caracterizando três tipos de paradigmas que pautaram a administração no aparelho estatal: o paradigma patrimonialista; o burocrático e o gerencial.

a) Paradigma patrimonialista

Está presente no paradigma patrimonialista de gestão pública a linha tênue entre o público e o privado, confundindo-se ambos os aspectos, uma vez que o poder é exercido sob a perspectiva dos interesses pessoais de quem administra. Reis (2014) assevera que nesse modelo gerencial ou paradigmático há grande vulnerabilidade ao nepotismo e à corrupção e sua gênese, segundo Enderle e Guerrero (2008), está na herança do capitalismo monárquico português.

No tocante à gestão de pessoas, Bergue (2005, p. 60) reitera que os desdobramentos dessa imbricação do público e privado se refletem no modo de quem dirige a coisa pública, se mostrando sutilmente através da projeção de valores e crenças pessoais tais como: lealdade e subserviência dos empregados e colaboradores; formação familiar nos arranjos da organização; reconhecimento pessoal como moeda de troca, especialmente quando se trata de cargos comissionados e de contratação direta.

O paradigma patrimonialista pode ser considerado

...o mais superficial e menos racional de todos, pois é erguido sobre critérios baseados em privilégios, tradição, parentesco e outros bem distantes da meritocracia do modelo burocrático. Entretanto, tal modelo é considerado a base para as novas estruturas que seriam criadas ao longo dos séculos vindouros. (REIS, 2014, p. 113).

b) Paradigma burocrático

Reis (2014) ressalta que no paradigma burocrático estão postuladas as ideias de Max Weber no que tange à forma racional e profissionalizada de se tratar os processos administrativos. Desta forma, verifica-se o enfoque em torno da busca pela eficiência e pelos mecanismos de controle administrativos.

Para Bergue (2005), as influências desse modelo gerencial na gestão de pessoas vão se concentrar ao redor da profissionalização das equipes de trabalho, na divisão do trabalho, na formalização de procedimentos, através de normas,

regras e institutos jurídicos, na hierarquização, impessoalidade e perspectiva da meritocracia.

O contexto histórico em que se desenvolveu o paradigma burocrático está localizado entre os séculos XVIII e XIX, por ocasião da formação do Estado liberal. Seu declínio decorreu pela conjugação de diversos fatores de ordem mundial, como as cíclicas crises do capitalismo, a desestabilidade mundial no final dos anos 70, a redução das taxas de crescimento econômico, o estabelecimento de uma nova ordem mundial com o fenômeno da globalização e a reestruturação produtiva em razão da nova instalação do neoliberalismo, aspectos abordados por Santos (2009) e Yamamoto (1983).

c) Paradigma gerencial

Por fim, podemos falar do terceiro, e mais recente, estágio evolutivo paradigmático da gestão pública. No modelo gerencial verifica-se a percepção do cidadão enquanto usuário exigente de serviços públicos de qualidade, o foco nos resultados e incorpora-se, além da eficiência defendida pelo paradigma anterior, o burocrático, a tônica da eficácia, fatores que tendenciam o Estado a se aproximar e adotar medidas e teorias administrativas aplicadas na gestão privada. Reis (2014) afirma que nesta perspectiva há o pressuposto de que os agentes públicos devem ser vistos de com mais ceticismo do que a desproporcional credibilidade comumente atribuída aos que ocupam cargos públicos, o ambiente organizacional estatal deve promover a criatividade, a busca pela qualidade, inovação e descentralização.

O recorte histórico e temporal que demonstra a instalação do paradigma gerencial recai sobre o final do século XX, basicamente na década de noventa e seu desenvolvimento contou fortemente com as experiências europeias e norte americanas, como se vê em Reis (2014) e Enderle e Guerrero (2008).

Em suma, nesta seção da dissertação o importante é que o leitor possa perceber que cada um dos paradigmas acima citados advém de arranjos econômicos, políticos, técnicos e culturais internacionais que se desenvolveram em países desenvolvidos europeus e foram absorvidos e/ou ressignificados em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Cada um desses paradigmas pode ser contextualizado por uma perspectiva sócio histórica e, de forma genérica, pode-se ver que apresentaram-se sob a forma de discurso em torno da adequação do Estado, primeiramente para com suas obrigações fiscais e econômicas, e, secundariamente, para com suas obrigações sociais, o que requereu da

Administração Pública a aplicação de modelos gerenciais que a permitissem cumprir os arranjos necessários à referida adequação do Estado.

Considerando o exposto acima, é possível compreender o impacto recebido pelas instituições de ensino superior públicas, e por consequência as IPES que praticam a EAD, que precisaram se adaptar a essa multiplicidade de modificações teóricas e práticas paradigmáticas, sendo requeridas a adotar medidas voltadas à imprimir maior qualidade da educação por elas ofertadas à sociedade civil. Sendo assim, lhes foi necessário em sua prática gerencial, não somente se valer dos modelos de administração existentes, mas também romper com algumas postulações inerentes a cada um deles, o que possibilitou a fecundação de uma espécie de hibridismo gerencial em que é possível lançar mão de “partes” de cada paradigma ou modelo gerencial, segundo a necessidade momentânea que circunda as demandas da instituição.

Nesse sentido, como a educação a distância está inserida na realidade da instituição pública de ensino superior, ela obviamente participa e atua de forma alinhada a esse universo paradigmático anteriormente descrito. A esse respeito Mill et. al (2010) reiteram que os gestores de educação a distância aplicam conhecimentos resultantes de teorias administrativas, utilizando-se de processos básicos como os decorrente do planejamento, organização, direção e controle, elementos que serão aprofundados no próximo capítulo.

2.7 Por uma visão sistêmica favorável ao amadurecimento da gestão da EAD

Com a nova ordem mundial, estabelecida a partir das transformações decorrentes da era da informação, dos avanços tecnológicos e dos desdobramentos econômicos, políticos e sociais do século XXI, tornou-se imperativo estar capacitado e instrumentalizado para atendimento à demanda do mercado profissional. Este, por sua vez, exige cada vez mais especialização dos recursos humanos cooptados para si, o que se constitui parte da engrenagem que movimenta a crescente necessidade de oferecimento de formação por parte das instituições de ensino superior. Dessa forma, a necessidade de ascensão profissional figura dentre um dos fatores que influenciam a adesão de uma demanda populacional “crescente por acesso ao conhecimento e à formação profissional para atuar em mercado capitalista qualitativamente diferente”, como reitera Kipnis (2009, p. 2009), o que acaba

influenciando o cenário da educação de nível superior a distância no Brasil, haja vista o aumento expressivo de matrículas nessa modalidade, fato demonstrado pelo Censo 2013, (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2013).

A literatura especializada aponta que a expectativa dos alunos de cursos superiores na modalidade da educação a distância passa pela aquisição de novos conhecimentos a fim de atingirem seus objetivos pessoais ou profissionais de forma mais dinâmica, célere e flexível ante a rotina imposta por seu dia a dia, mas também vêm acompanhada por uma necessidade de eficiência por parte das instituições que promovem os cursos nos quais os alunos foram matriculados. Quando esta instituição caracteriza-se como pública, há, comumente um discurso (cada vez menos velado) em torno da má qualidade dos serviços por ela prestados (PAIVA; DUARTE, 2012). Nesse sentido, Pereira e Pinto (2009) apontam a adequação pelo qual as entidades públicas de ensino vêm passando a fim de que possam responder positivamente às exigências desse alunado, que representa parte da sociedade contemporânea, na busca não só pelo acesso a uma educação gratuita, mas também a uma educação de qualidade.

A sociedade da informação progressivamente tem assimilado a concepção da relação de consumo a que está submetida quando usufrui de uma série de direitos prorrogados pela Constituição Federal Brasileira ou pela LDB de 1996, como é o caso do direito à educação e em se considerando que a mesma pode ser viabilizada pelo método a distância. A relação de consumo entre alunos e instituições públicas de ensino superior já ocupa o imaginário coletivo, reverberando um discurso em torno da qualidade e eficiência necessárias ao processo que envolve sistemicamente a educação.

Como resposta adaptativa ao cenário acima exposto, vê-se diversas estratégias implementadas pelas instituições públicas de ensino superior a fim de se alcançarem um padrão de excelência nas atividades desenvolvidas por seus servidores. Tais estratégias envolvem cursos de especialização para servidores, formações iniciais e continuadas, participação em congressos e seminários, criação de grupos de trabalho, enfim, investimento em recursos humanos na perspectiva de que "...se a instituição dispuser de agentes públicos bem mais capacitados para o exercício de suas funções, poderá prestar serviço de boa qualidade aos seus diversos públicos...". (PAIVA; DUARTE, 2012, p. 10).

Há de se considerar, como aponta Bergue (2005), que a produção bibliográfica em torno da gestão de pessoas é escassa no âmbito público e mais abundante no âmbito privado. Não que inexistam ações relevantes destinadas a essa temática no setor público, muito pelo contrário, vê-se que as pressões e mudanças globais das últimas décadas concorreram para a ressignificação das práticas que envolvem o gerenciamento de recursos humanos nas esferas federal, estadual e municipal. O trato com a gestão de pessoas no setor público foi alavancado por investimentos destinados, principalmente, a processos de formação e capacitação, sendo possível enxergar metas e projetos nos planos plurianuais dos últimos governos brasileiros, bem como a criação de estratégias nacionais e regionais para especialização técnica dos servidores, ora ofertando cursos de graduação, pós-graduação ou capacitações pontuais, com vistas a melhorar a qualidade do desempenho funcional dos servidores lotados em instituições públicas de ensino (PAIVA; DUARTE, 2012). Dentre alguns exemplos é possível destacar a criação do Programa Nacional de Administração Pública, o Projeto Mídias na Educação, o Proformação, Escola de Gestores dentre tantos outros desenvolvidos a partir dos anos dois mil, conforme veiculação de informações no sítio eletrônico do Ministério da Educação e em publicações específicas da cadeia de literária universitária.

Apesar de serem louváveis as iniciativas relatadas acima, há que se atentar para o fato de que em todos esses programas citados o foco é a formação e esta é apenas um subsistema pertencente ao sistema da educação a distância, segundo a visão holística e sistêmica apresentada por Moore e Kearsley (2007).

Aliado ao fator de escassez de bibliografia específica sobre a gestão de recursos humanos na esfera pública, fato exponencialmente ampliado se fizermos o recorte para o tema sobre gestão de recursos humanos na educação a distância (note-se que até o momento em que se fez a revisão de literatura para esta pesquisa na temática de gestão de pessoas em EAD, em nível nacional, só achou-se a publicação da autora Léa Busse (2001), relatando sua experiência de gerência de pessoas em um projeto de educação a distância), soma-se ainda a realidade compartimentada das instituições de ensino superior públicas, como reiteram Moran (2009) e Rumble (2003).

Moran (2009) chama atenção para o fato das universidades públicas, por terem ampla autonomia, acabarem optando por uma gestão isolada, dificultando, de

certa forma, um consenso em torno do modelo de gestão dos cursos a distância. Por outro lado, Rumble (2003) pontua que, apesar de não haver um único modo de fazer gestão em EAD, há de se convir que a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), e, respectivamente, a autonomia de suas unidades acadêmicas e departamentos ao executarem cursos nessa modalidade, pode gerar quadros de significativa flexibilidade quanto a forma de acompanhamento e avaliação do desempenho não só das equipes, mas até mesmo dos cursos de maneira geral.

Em suma, a partir das perspectivas dos autores citados neste capítulo, é possível compreender que a estrutura gerencial ou administrativa de uma instituição de nível superior conta com uma diversidade de departamentos especializados para lidar exclusivamente com uma demanda específica (órgãos de assessoramento à reitoria, pró-reitorias: de gestão de pessoas, acadêmica, de pesquisa, de graduação, de extensão, dentre outras) o que garante funcionalidade ao sistema educacional.

Já na estrutura que permite o funcionamento de cursos superiores, seja na modalidade a distância ou presencial, há que se observar que as premissas do macro sistema universitário nem sempre se repetem no micro sistema das unidades acadêmicas que realizam os cursos, uma vez que as mesmas acabam por congregiar funções pedagógicas e administrativas sob um mesmo instituto, exigindo, como ressalta Busse (2001) e Bossu (2012) o desdobramento de diferentes papéis por um mesmo profissional, o que, via de regra, exige sua participação nas atividades administrativas da instituição de ensino superior, além da atuação compulsória nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que tange à educação a distância, Bossu (2012, p.183) chama a atenção para o desdobramento que sofreu a realidade em que está inserido o professor de cursos superiores no atual cenário brasileiro, pois “com a EAD também veio a divisão do trabalho do educador e os diferentes papéis que o docente precisa realizar” , o que acaba contribuindo para a sobrecarga laboral dos envolvidos nas IES.

Se a finalidade principal de uma IES pode ser atingida somente a partir do desempenho do capital humano que a compõe, é coerente que a gestão desse capital humano mereça atenção especial, amparada por um planejamento em que se preveja tanto ações de aquisição de pessoal, treinamento/formação inicial e continuada, políticas de desenvolvimento de equipes, de modo que se desenvolvam competências para os sujeitos da instituição e para a própria instituição.

Após serem apresentadas as concepções expostas nesse capítulo, fica evidente a necessidade de que os atores atuantes na EAD compreendam que no âmbito do desenvolvimento da educação, a gestão administrativa e acadêmica se relacionam perenemente e a primeira atua como suporte para a segunda, fator que lhe atribui significativa importância no processo que envolve a execução dos cursos superiores em nosso país. Ratifica-se assim, a necessidade de uma expertise no processo de gestão de todas as dimensões inerentes à educação a distância e dentre uma dessas dimensões destacam-se os recursos humanos envolvidos no planejamento e execução dos cursos ofertados, objeto a ser abordado no próximo capítulo.

3 RECURSOS HUMANOS: A PERSPECTIVA DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EM SUA RELAÇÃO COM A EAD

Nesta seção serão abordados os conceitos oriundos da teoria da administração que explicam e definem os processos administrativos pelos quais passam ou devem passar os recursos humanos que atuam em cursos superiores de educação a distância, especificando como os mesmos atuam na gestão pública de ensino superior, enfocando a equipe docente e os elementos do ciclo administrativo adstrito às etapas de iniciação e ingresso na instituição em que atuam, formação/treinamento, acompanhamento e avaliação de desempenho.

3.1 Caracterização da Gestão de Recursos Humanos

Toda organização, seja privada ou pública, gera serviços e produtos que só são possíveis de serem ofertados à sociedade em razão de terem sido processados por recursos materiais e por recursos humanos. Para a confecção desses serviços ou produtos, invariavelmente qualquer instituição precisará recorrer à operacionalização de processos o que, na teoria administrativa se denomina ciclo administrativo.

Bergue (2005) assevera que fazem parte do processo administrativo, ou ciclo administrativo, os seguintes elementos: planejamento, organização, direção e controle. Tais elementos podem ser compreendidos como fases interativas do processo administrativo, podendo ser desdobrados em processos menores.

Apesar do ciclo administrativo ser comum aos processos inerentes às redes privada e pública de ensino, interessa-nos especificar como ele se processa, no que tange ao gerenciamento de recursos humanos, na esfera pública do ensino superior, uma vez que ela contém peculiaridades regimentais e legais singulares e estão contempladas no recorte dessa pesquisa, que versa sobre os recursos humanos inseridos no contexto do sistema público de ensino superior por meio da UAB/UFAL. Nessa direção, pode-se ressaltar que os recursos humanos que atuam e fazem parte do ciclo administrativo na esfera pública, denominam-se agentes públicos e

estão adstritos ao arcabouço legal que regimenta as atividades laborativas dos que atuam no setor público.

Segundo Bergue (2005, pg.18), a gestão dos recursos humanos da administração pública pode ser definida como “o esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas, em conformidade com ditames constitucionais e legais, observadas as necessidades e condições do ambiente em que se inserem”.

Além de assinalar a importância dessa conceituação acima referendada, cabe ressaltar que a gestão dos recursos humanos na administração pública pode e deve se valer do diálogo produzido tanto pelo meio acadêmico, quanto pelo meio empresarial, adotando teorias e práticas, desde que as normatizações do segmento público não sejam feridas, obviamente, que venham a somar com o ambiente organizacional de qualquer entidade pública.

Na busca por conceitos e práticas voltadas à área do gerenciamento de recursos humanos aplicáveis tanto à esfera pública quanto à privada, foram encontrados registros teóricos que permitem a identificação de uma linha evolutiva do gerenciamento de pessoas, demarcando o desenvolvimento de três estágios distintos pontuados por Bergue (2005), Chiavenato (2008), Ulrich (2000), Boog e Boog (2002), Marras (2000) e Dutra (2006), tal como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 2 - Descrição do estágio evolutivo do gerenciamento de recursos humanos na Teoria da Administração

(continua)

FASE	NOMENCLATURAS	DEFINIÇÃO	DÉCADA
1 ^a	Administração de Pessoal ou Administração Operacional	Atuação voltada para rotinas como folha de pagamento, manutenção de registros funcionais, controle de efetividade e treinamento.	Até 60
2 ^a	Administração de Recursos Humanos ou Gerencial	Atuação voltada para visão sistêmica do ser humano em suas relações com o ambiente laboral, extrapolando as rotinas do estágio anterior. Os gestores da área de RH começaram, inclusive, integrar o desenvolvimento de outros processos organizacionais da instituição em que atuavam.	Entre 60 e 80

Quadro 2 - Descrição do estágio evolutivo do gerenciamento de recursos humanos na Teoria da Administração

(continua)

3ª	Administração de Pessoas ou Gestão de Pessoas ou Estratégica	Atuação voltada para o desenvolvimento pessoal dos colaboradores da instituição, visualização do ser humano como capital e ativo da organização, visão de agregação de valor produzido pelo componente humano.	A partir de 80
----	--	--	----------------

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de haver um consenso na literatura especializada acerca dos estágios ou fases evolutivas pelos quais passou o gerenciamento de recursos humanos, Bergue (2005) chama a atenção para o fato de que tais processos evolutivos não foram e nem são processos estanques, muito menos que neguem ou excluam as práticas e conceitos adotados pelos estágios antecessores, pois também é consenso que todas as fases são dotadas de práticas basilares e essenciais ao contexto organizacional, tal como, por exemplo, os registros e controles burocráticos da vida funcional dos servidores (práticas consideradas cartoriais próprias do primeiro estágio evolutivo do RH e que continuam, para o autor, permanecendo essenciais na atualidade).

Ao investigar a terminologia abarcada pelo movimento dinâmico pelo qual passou a área de recursos humanos, pôde ser encontrado no processo de revisão bibliográfica para o tema em questão, uma diversidade de explicações descritivas no que tange à gestão de pessoas, as quais passaremos a compartilhar deste ponto em diante.

Gerir pessoas, conforme Ulrich (2000, p. 53), é, sobretudo, “identificar, cultivar e explorar as competências essenciais que tornam o crescimento possível”. Ou seja, desenvolver capacidade para potencializar a qualidade das pessoas e colocá-las a serviço da organização, visando o alcance dos melhores resultados.

Desenvolver competências, como preceituam Ulrich (2000) e Chiavenato (2010), é ter a oportunidade de ampliar o poder competitivo e satisfazer nichos específicos para potencializar as forças da organização ante a concorrência que a cada dia se acirra em todas as áreas. Para os referidos autores, a competência exige invariavelmente um enfoque na filosofia de excelência da qualidade em todos

os setores da organização e comprometimento de toda equipe de trabalho com a clientela e com os objetivos organizacionais.

Desenvolver competência no contexto de gestão é também estar preparado para promover mudanças visando, segundo Matias-Pereira (2011, p. 58), “acompanhar as alterações contínuas no ambiente externo”. Isto é, administrar as mudanças, orientando as ações e meios para a consecução dos objetivos, monitorando o resultado de cada processo em torno e no ambiente da instituição, tal como propõe a interação dos elementos atinentes ao ciclo administrativo.

Tachizawa e Andrade (2006) pontuam que para que o gerenciamento de pessoas contribua para o alcance dos objetivos institucionais, requer-se o planejamento de um conjunto de ações em que sejam consideradas as necessidades da organização e das pessoas que a compõe; o arranjo dos recursos indispensáveis para que as necessidades institucionais e das pessoas sejam atendidos e ações diretivas orientadas para o alcance dos objetivos propostos, tudo isso amparado pelo controle entre o desempenho efetivo e o que fora previsto na etapa do planejamento, visando a correção de processos em situação de desajuste.

3.2 Os Agentes Públicos da Educação a Distância no Brasil

Comumente se pensa que os agentes públicos das instituições de ensino superior são somente as pessoas cujos cargos foram homologados após aprovação em concurso público. Apesar desse pensamento poder ser recorrente no imaginário popular, equivocava-se quem dele faz uso. Agentes públicos, defende Bergue (2005, p.20), “são todas as pessoas que prestam serviços ao Estado e às pessoas jurídicas da administração indireta (autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista)”. Os agentes públicos podem ser classificados como: agentes políticos (componentes dos primeiro escalões do governo); servidores públicos (servidores estatutários, empregados públicos e servidores temporários); particulares em colaboração com o poder público (pessoas físicas que prestam algum tipo de serviço, sem vínculo empregatício, podendo haver remuneração ou não).

A investidura em cargos, empregos ou funções públicas está prevista na Constituição Federal de 1988 sob a condição de aprovação em concurso público

constituído por provas ou provas e títulos, forma de ingresso exclusiva para que, dentre os agentes públicos, sejam contratados os servidores públicos, categoria essa que explica parte da contratação dos agentes envolvidos com a EAD nas instituições públicas de ensino superior (IPES). A Constituição Federal garante que toda pessoa aprovada em concurso público para provimento de cargo público (e não emprego público), tenha direito à estabilidade, caso seja considerada apta ao final do estágio probatório.

Tema controverso é esse da estabilidade em cargos públicos, pois de modo geral tem-se comumente a crença de que um servidor público, após adquiri-la, atua de forma menos comprometida, desacelerando seu ritmo de trabalho, descumprindo horários anteriormente estabelecidos, amparado, de certa forma, pela fragilidade burocrática nas ferramentas que podem ir de encontro a tais posturas, como sinalizam os argumentos apresentados a esse respeito por Azevedo (2012), Bergue (2005) e Preti (2013).

Considerando que Bergue (2005) definiu os tipos de agentes públicos passíveis de contratação na gestão pública, e tendo em vista a legislação adstrita à UAB (BRASIL, 2010), por dedução, verifica-se, então, que no contexto da operacionalização da educação a distância, existe uma espécie de hibridização organizacional, onde há a configuração de agentes públicos descrita nos parágrafos anteriores, ou seja, servidores públicos estatutários (professores efetivos que compõe a equipe docente, gestora e tecnológica), acrescida de cargos com normatização própria para o âmbito educacional, como é o caso de tutores, coordenadores de tutoria, professores, apoio administrativo, dentre outros. Estes cargos estão desprovidos de legislação trabalhista própria, e obviamente não gozam de estabilidade, não tem garantias e direitos trabalhistas regimentados em instrumentos legais, sendo, inclusive alvo de pesquisas icônicas no cenário brasileiro, como a de Mill (2006), ao ponderar que, em relação à educação a distância há significativa precarização do trabalho docente uma vez que

...as contratações de profissionais para educação no Brasil, mesmo no âmbito das universidades públicas, caracterizam-se por serem temporárias, de tempo parcial, com salários e condições de trabalho inferiores aos do presencial e, por vezes, sem alguns direitos garantidos. Enfim, sendo criado para o teletrabalho, o novo posto de trabalho tem sido mais precário do que aqueles criados para o trabalho presencial. (MILL, 2006, p. 139).

O caso da docência na tutoria é permeado por questões nevrálgicas, tais como as apontadas por Mill (2006) e, se for possível estabelecer um paralelo entre tais questões e a problemática levantada pela presente pesquisa, será possível refletir que exatamente pelo tutor-docente estar situado num ambiente de significativa precarização trabalhista, porvavelmente ele é um dos agentes que mais recebe o conjunto de repertórios administrativos de acompanhamento e avaliação do gestor de um curso superior de EAD, pois sobre esse tutor-docente podem ser propostas várias atividades para além das descritas em seus termos de compromisso, sob a justificativa de que em havendo escassez de mão de obra (seja por parte dos docentes efetivos da IPES, ou até mesmo do quadro administrativo da instituição de ensino), o tutor é a peça chave do curso com quem a coordenação do curso pode contar (fato relatado, inclusive, por alguns coordenadores entrevistados nesta pesquisa). Dessa forma, o tutor provavelmente acaba recebendo o acompanhamento mais constante do seu gestor pela proximidade gerada pelo próprio ambiente de flexibilização trabalhista, que, além de corroborar para sua sobrecarga de trabalho, influencia também no modelo de acompanhamento direto do gestor com quem atua.

Apesar da pesquisa de Mill (2006) concentrar-se na investigação sobre os tutores virtuais, sua linha de raciocínio demonstra que a reestruturação do mercado de trabalho frente à crise econômica das últimas décadas, atrelada ao desenvolvimento e evolução tecnológica, atingiu todas as esferas organizacionais, enfraquecendo o posicionamento das categorias e classes sindicalizadas, em nome da flexibilização de regimes e contratos de trabalho. No caso do tutor, pode-se considerar como positivo o fato de já haver sido submetida proposta para um projeto de lei que regulamente a profissão, mas em se falando dos demais cargos ou funções necessários a uma equipe multidisciplinar para atuar em educação a distância, o mesmo ainda não pode ser dito.

A flexibilização da legislação para adaptação de algumas necessidades da educação distância no Brasil, configurou um cenário inicial, à época das primeiras experiências da EAD, onde a equipe adstrita ao funcionamento do curso podia ser integralmente contratada levando-se em conta apenas o grau de escolaridade necessário à atuação no curso em questão além de algum processo seletivo simplificado, em que a coordenação do curso analisava o candidato e sua documentação, decidindo diretamente sobre a aprovação ou não do interessado em

ingressar na equipe de trabalho. Com o avanço e institucionalização da modalidade, detectou-se certo avanço no que diz respeito, a, pelo menos, a contratação da equipe docente, visto que a legislação atual prorroga a necessidade de atendimento de requisitos estabelecidos através da evolução de um conjunto de dispositivos legais, tais como a Resolução CD/FNDE nº. 26, de 5 de junho de 2009, posteriormente alterada pela Resolução CD/FNDE nº. 8, de 30 de abril de 2010, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, alterada pela Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007, e pela Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº. 1, de 01 de dezembro de 2007. Tais requisitos atualmente são:

- I. Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: professor ou pesquisador que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior, ou que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado;
- II. Coordenador de curso: professor ou pesquisador que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior, ou que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado;
- III. Coordenador de tutoria: professor ou pesquisador que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior ou que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado;
- IV. Professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador com experiência de 3 (três) anos no magistério superior ou que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado;
- V. Professor-pesquisador: professor ou pesquisador com experiência de 03 (três) anos no magistério superior ou que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado;

VI. Tutor: profissional com formação de nível superior com experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou com formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

VII. Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior.

Estes requisitos acima descritos, compilados da Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010, referem-se exclusivamente aos cargos de docência e gestão, como no caso de professores conteudistas, coordenadores de cursos, coordenadores de tutorias e professores-pesquisadores.

Quando os sujeitos interessados em atuar numa das funções elencadas nos itens acima descritos atendem aos critérios de elegibilidade preconizados pelas normatizações inerentes à EAD em nosso país, tais sujeitos assumem, como define Bergue (2005), a função de agentes públicos ao serem investidos de autorização para atuação na educação a distância na IPES responsável pelo seu processo seletivo, cadastro e autorização. Dessa forma, tais agentes são agregados a formatos de equipes de forma diferenciada e variável, conforme discricionariedade da IPES a que estão vinculados.

Autores como Rumble (2003); Mill (2006); Moore e Kearsley (2007); Spanhol (2009) e Moraes (2011) estruturam as equipes dos cursos a distância de forma não padronizada, com mais ou menos membros, inclusive a depender da estrutura da instituição que sedia os cursos oferecidos à sociedade. Moreira (2009) apresenta uma síntese das equipes mais comumente observadas nas literaturas anteriormente citadas: equipe gestora, autores ou conteudistas, pedagógica, design instrucional, equipe de arte, tutores, monitoria pedagógica, suporte técnico e equipe tecnológica. Porém, Mill (2010), categoriza as equipes em: coordenação pedagógica, coordenação administrativa, coordenação de tecnologias, coordenação de polos de apoio presencial, coordenação de avaliação e acompanhamento e coordenação de tutoria.

Stone (apud Rumble 2003) apresenta os seguintes enfoques para a formação de equipes de cursos a distância: enfoque por especialidade – trabalhos desenvolvidos por especialistas atuando separadamente; enfoque por cadeia de montagem – trabalhos desenvolvidos por especialistas atuando em conjunto com outros especialistas a eles interligados; enfoque em equipes interdisciplinares – trabalhos desenvolvidos por diferentes especialistas atuando em cooperação; e

enfoque em equipes de projetos específicos – trabalhos desenvolvidos por especialistas coordenados e submetidos a uma direção do projeto de curso.

Respeitada a dinâmica da instituição e sua escolha pelo modelo mais adequado, Rumble (2003) pontua que o importante é que as equipes funcionem com flexibilidade e com diretividade oriunda de uma coordenação, proporcionando a clareza de papéis, atribuições e critérios avaliativos requeridos para o trabalho, pois do contrário, surgem fontes de conflitos prejudiciais ao andamento do curso.

3.3 O Papel da Coordenação Geral da EAD

Como já pontuado no capítulo anterior dessa dissertação, Busse (2001), Bossu (2012) e Mill (2010) compreendem que no cenário educacional das instituições de ensino superior há um desdobramento de diferentes papéis pelo docente, tanto da EAD, quanto da modalidade presencial. No caso dos docentes institucionalmente responsáveis por um curso à distância, somam-se às atividades acadêmicas as atividades gerenciais, passando ele a ser responsável hierarquicamente por uma série de agentes públicos integrados a sua equipe de trabalho. Invariavelmente essa atividade exige que o docente-gestor, de modo tácito ou não, desempenhe, também, o papel de gestor de pessoas.

Sendo assim, o primeiro papel do coordenador ou gestor de EAD, assim como de qualquer organização, é entender que a principal matéria-prima do gestor não é a máquina ou tecnologia, mas as pessoas, as quais devem ser entendidas como um patrimônio contábil, conforme pontua Paschoal (2006, p. 4), como “um diferencial competitivo”. As pessoas devem ser concebidas como provedoras de ideias e não como simples recursos de produção. Na verdade elas representam um recurso estratégico alinhado aos objetivos das instituições, cabendo ao gestor de recursos humanos a preocupação em oferecer condições ideais de trabalho, incluindo uma remuneração compatível com a função e o esforço do colaborador, assim como cuidar da qualidade de vida no trabalho.

Chiavenato (2010) e Bergue (2005) ponderam que investir nas pessoas é dotar a organização de um bom clima organizacional, ou seja, cuidar do estado de espírito do funcionário estudando os objetivos que norteiam o ambiente do trabalho sob a ótica dos colaboradores, visto que o clima organizacional reflete o estado de

ânimo ou o grau de satisfação/insatisfação considerando a cultura dos funcionários e a realidade da organização. O clima organizacional atua como balizador da gestão, auxiliando na mensuração do comportamento e comprometimento dos clientes internos frente à organização, servindo também de base sustentável para orientar e direcionar as atividades administrativas.

O gestor da EAD como de qualquer outra instituição, ao exercer o papel de direcionador das atividades administrativas da instituição em que atua, é naturalmente incitado a exercer a liderança da equipe que está sob sua responsabilidade, e, como preceitua Neto (2012), ao exercer tal liderança lhe é necessário desenvolver competências associadas a basicamente oito papéis, segundo o autor: o papel de mentor, facilitador, de monitor, coordenador, de diretor, de produtor, papel de negociador e de inovador. Todos esses papéis, visam dotar a organização de elevado grau de diretividade, porém, uma diretividade contextualizada ao tipo de equipe e indivíduo pertencente ao grupo liderado pelo gestor.

Neto (2012), Chiavenato (2002) e Bergue (2005) reiteram que o processo de liderança gerencial, considerando a alternância de papéis do líder-gestor, requer que este contribua para um clima organizacional agradável e fomentador da motivação alheia.

Por clima organizacional Tachizawa e Andrade (2006, p. 239) definem como “... a qualidade ou propriedade do ambiente institucional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o comportamento dos mesmos”. Os autores defendem a ideia de que seja necessário haver, de tempos em tempos, uma pesquisa de clima organizacional onde sejam abordados, dentre outros aspectos: entendimento da missão da instituição, crenças e valores, chefia e liderança, relações interpessoais e salários e benefícios. Alguns desses aspectos poderão indicar o grau de satisfação “... dos membros de uma organização na qual a motivação é fator fundamental para a realização de trabalhos” (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006, p. 241).

Com relação ao grau de satisfação dos colaboradores inseridos num ambiente organizacional que envolve a EAD, tem-se em Busse (2001) a afirmação acerca da importância da compreensão de fatores motivacionais que influenciam direta e indiretamente a execução de um projeto dessa natureza educacional. A autora recapitula as principais teorias motivacionais desenvolvidas em estudos da

Administração e/ou Psicologia, enfatizando a necessidade da coordenação geral do projeto de EAD compreender parte desses mecanismos motivacionais para saber lidar com equipes que envolvem a junção de vários intelectuais, como é o caso da equipe docente analisada nessa dissertação.

De modo geral, verifica-se que para Busse (2001), Chiavenato (2002), Bergue (2005) e Maximiniano (2000) há reiteradas afirmações em seus escritos a respeito do tema motivacional, onde há referências quanto à necessidade dos gestores estarem atentos às formas de se obter os melhores resultados das equipes por eles coordenadas, utilizando-se do conhecimento oriundo de fatores motivacionais que perpassarão questões atinentes à remuneração, condições físicas e segurança no trabalho, oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo a integração social no trabalho fazendo o trabalhador se sentir satisfeito no ambiente do trabalho e dessa forma, desempenhar suas funções adequadamente.

3.4 O Treinamento de Professores da EAD

É grande a diversidade de terminologias utilizadas para esquematizar teoricamente os assuntos correlatos ao processo de ensino e aprendizagem com finalidade de dotar pessoas alocadas em atividades laborais organizacionais ao pleno exercício de suas funções. Pode ser visto em Hypolitto (2000, p.101) o estudo da compreensão dos termos: treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação e formação continuada. No entanto, para fins didáticos, esta pesquisa recorrerá aos termos “treinamento e formação/ formação continuada”, não se valendo dos sentidos etimológicos e ideológicos subjacentes ao uso de tais terminologias. O objetivo da adoção dos termos “treinamento e formação/ formação continuada”, para este estudo, diz respeito somente para com a recorrência e uso dos referidos termos nos estudos bibliográficos oriundos da Administração e Educação, uma vez que o tema da presente pesquisa é transversal e não se sustenta somente com conceitos provenientes ou mais frequentemente utilizados em uma área de estudo somente.

O objetivo do treinamento, conforme preconiza Chiavenato (2010), tem como finalidade contribuir para tornar as pessoas mais competentes, visando aumentar a capacidade, preparando-as para a competitividade dentro do mercado

de trabalho, cada dia mais exigente, visto que o cliente está também cada vez mais exigente, requerendo uma força de trabalho preparada para atender em plenitude as necessidades e desejos do seu público-alvo.

Tachizawa e Andrade (2006) pontuam que o mercado atual requer que as instituições de ensino sejam dinâmicas e ágeis para absorverem as mudanças decorrentes da evolução social, tecnológica, política e econômica, o que implica em adotarem programas de qualificação e desenvolvimento de equipes. Os autores pontuam que o treinamento é um instrumento que integra o programa de desenvolvimento de pessoas numa determinada organização, e que o mesmo permite, além do desenvolvimento de habilidades, o fomento à motivação dos seus colaboradores, tornando-os mais propensos ao compromisso que os relaciona às funções em seu ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o treinamento é uma atividade onde as pessoas aprendem determinados conhecimentos e desenvolvem habilidades que se refletem nas atitudes pessoais e nas práticas laborais, moldando progressivamente suas identidades profissionais, como se vê em Marras (2000), Chiavenato (2002), Bergue (2005) e Tachizawa e Andrade (2006).

Antes de oferecer determinado treinamento, faz-se necessário, segundo Marras (2000), diagnosticar as necessidades da organização e dos seus colaboradores, em função das características e das necessidades de cada cargo existente, identificando as condições e objetivos organizacionais e as carências de cada setor, para, a partir de então, elaborar o treinamento de forma compatível com as condições e as necessidades da organização delineando-se os objetivos de cada tipo de treinamento, o que poderá influenciar a satisfação pessoal, podendo aumentar a capacidade das pessoas, levando-as à aceitação de mudanças, elevando a disposição para enfrentar desafios, tornando a organização mais competitiva, visto que pelo menos supostamente, o treinamento possibilita ao treinado melhorar seu conhecimento, lhe oportunizando a ascensão da carreira.

Para Marras (2000, p. 148) o aparato proporcionado pelas ações de treinamento organizacional visam à “formação profissional e tem como base aumentar o conhecimento do profissional à sua profissão, para elevar o seu desempenho nas suas atividades”. Isto é, o treinamento oferece ao colaborador que está sendo treinado a oportunidade de se aprofundar ou até mesmo se especializar e descobrir sua verdadeira aptidão e afinidade com sua função ou área de trabalho.

Ademais, o treinamento torna o profissional mais confiante para produzir contribuindo para a elevação da qualidade organizacional, contribuindo, por conseguinte, para a melhoria do ambiente de trabalho, agregando valor e eficiência em todo o percurso da cadeia produtiva, tornando os grupos mais dinâmicos, elevando a autoestima do treinado, também se constituindo em um agente motivador, influenciando o comportamento dos colaboradores na direção dos objetivos institucionais.

O treinamento, além de proporcionar transformações, aprimora a capacidade e as habilidades do indivíduo, influenciando concomitantemente a desenvoltura profissional com efeito nas atitudes e no comportamento laboral, melhorando as competências, sendo entendido por Marras (2011, p. 133) como “um processo de assimilação cultural de curto prazo que objetiva o repasse ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes relacionadas diretamente à execução de tarefas ou à sua otimização no trabalho”. Ou seja, ainda de acordo com Marras, de melhorar o desenvolvimento profissional do ser humano e da organização, visto como um processo de preparação e de aperfeiçoamento do funcionário. Portanto, uma forma eficaz de gerar ou ampliar competências às pessoas, alinhando-as às estratégias e aos objetivos institucionais às exigências do cargo.

No âmbito da educação a distância, essa capacidade de preparação, aperfeiçoamento e ampliação de competências apresentada por Marras (2011), se constrói, dentre outros meios, também através da perspectiva do treinamento, que na área da Educação, não se considerando os sentidos ideológicos subjacentes à terminologia empregada, como já dito, recebe a nomenclatura de formação, seja inicial ou continuada.

A formação para atuar na docência e/ou gestão da EAD, não só no segmento público superior, mas também na educação básica, é uma premissa defendida por Bossu (2012), Arruda (2013), Freitas (2013), Esperança de Paula (2013), Belloni (2013), Moore e Kearsley (2007), Busse (2001), Buarque (2012), Mill (2012), Guibert (2012) e Fichman (2012).

Para tais autores o processo de formação é uma forma de fomentar o desenvolvimento profissional da carreira docente e uma oportunidade tanto de melhoria quanto de criação de práticas inerentes ao exercício da educação a distância.

Bossu (2012) reitera que a preparação do professor atuante em EAD não é um processo estanque, nem imediato e acabado. A necessidade de atualização do profissional de EAD deve ser dada de forma perene, incluindo assim a formação continuada.

A formação continuada é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento profissional contínuo, visando alcançar níveis de maior eficiência, tanto da pessoa, quanto do produto ou serviço que ela desenvolve. Dessa forma, a formação continuada oferece ganhos primários e secundários para o sistema de educação a distância em si.

Apesar da literatura científica postular a necessidade de existência de um processo formativo continuado, Bossu (2012) discorre que no âmbito da pesquisa desse tema envolvendo professores universitários, detectam-se algumas barreiras que obstaculizam sua adoção na rotina do ensino superior. Dentre tais barreiras, a autora cita a sobrecarga de trabalho dos professores universitários, a falta de incentivos institucionais e a cultura de resistência e descredibilidade nos programas de formação continuada.

A esse respeito, afirma a autora

...a formação contínua profissional ainda é vista por muitos acadêmicos, incluindo os brasileiros, como de mínima ou quase nenhuma importância em suas carreiras profissionais em comparação com outras atividades acadêmicas, como a pesquisa. (BOSSU, 2012, p.183).

3.4.1 Processo de Treinamento

O processo de treinamento consiste em desenvolver um programa capaz de atender as necessidades da instituição e dos colaboradores, sendo montado a partir da carência de treinamento identificado numa etapa que o precede. Consiste, assim, em um planejamento de modo a atender as necessidades da organização, iniciando-se com um diagnóstico da situação e objetivos desejados pela instituição, priorizando-se os recursos didáticos e recursos humanos especializados no ato de treinar pessoas com a visão de mudanças no tempo presente com vistas ao tempo futuro, decidindo-se as estratégias, o programa e como implementá-lo e por último procedendo a avaliação e o controle dos resultados.

Um programa de treinamento organizacional leva em conta as estratégias de divulgação do mesmo junto aos colaboradores, cabendo ao planejador do programa

definir as prioridades, alocando os recursos suficientes para que o treinamento não sofra interrupções, explicitando de forma objetiva o público-alvo, o tempo de treinamento, onde será realizado, por quem será realizado e o que se espera do treinamento, sendo necessário, segundo Chiavenato (2010), o acompanhamento durante e depois da execução do programa para se analisar o resultado obtido. Ao planejar o programa de treinamento, também se faz necessário definir com clareza quais os conteúdos a serem desenvolvidos para as temáticas a serem trabalhadas, os métodos e técnicas mais adequadas ao público alvo, bem como quais os instrumentos que devem ser utilizados, a infraestrutura e o custo de sua realização, de forma que a alta gestão da organização mensure os custos e benefícios com essa ação programática.

O método, conforme Boog e Boog (2002), constitui-se num conjunto de técnicas que regulam as ações voltadas para o processo de formação, enquanto que a técnica é um procedimento didático empregado pelo instrutor, cuja finalidade é contribuir para a aprendizagem do treinado podendo ser de quatro tipos: método prático, método conceitual, método simulado e método comportamental.

Boog e Boog (2002, p.125,-126) enfatizam que “as técnicas de treinamento podem ser qualificadas quanto ao uso do tempo e local de aplicação”, destacando como fundamental as palestras; workshop; multiplicadores; seminários, ou treinamento direcionados especificamente para a formação de líderes e treinamentos à distância.

Por treinamentos à distância, Bossu (2012, p. 184), pontua que há uma forte tendência, no Brasil, de utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como estratégia para o fornecimento de ações de treinamento e formação continuada em instituições provedoras de EAD.

Dessa forma, a literatura especializada preconiza que, seja com uso das novas tecnologias, ou com as mais tradicionais, como verificou-se em Boog e Boog (2002), o treinamento é uma ferramenta importante no planejamento da gestão de pessoas e deve permear toda entidade constituindo-se numa filosofia de trabalho voltada para a qualidade profissional e até mesmo pessoal, devendo ele estar acessível a todos os colaboradores que necessitam ou desejem avançar na busca da auto realização através do aprendizado, considerando-se, conforme Chiavenato, que

Aprendizes são as pessoas situadas em qualquer nível hierárquico da empresa e que necessitam aprender ou melhorar seus conhecimentos sobre alguma atividade ou trabalho. Instrutores são as pessoas situadas em qualquer nível hierárquico da empresa, experientes ou especializadas em determinada atividade ou trabalho e que transmitem seus conhecimentos aos aprendizes. (CHIAVENATO, 2000, p.514).

Dadas as perspectivas teóricas acima citadas, verifica-se que as técnicas de treinamento devem ser aplicadas com o objetivo de promover transformações de atitudes e formar a consciência gerencial e operacional de que o treinamento além de ser importante é, também, fundamental para desenvolver o potencial do indivíduo e fortalecer seu relacionamento com a organização em que atua.

3.5 Controle Administrativo e Indicadores de Qualidade da EAD: pilares para acompanhamento e avaliação de equipes

Bergue (2005, p. 305) afirma que “o controle é a função administrativa que consiste em efetuar o cotejo sistemático dos resultados alcançados em relação aos parâmetros planejados, identificando desvios nos processos, e propondo medidas de melhoria”. Gerencialmente falando, o controle na administração pública é assumido sob duas perspectivas em que se situa o gestor público: do ponto de vista do gestor enquanto agente ativo do controle ou enquanto agente passivo do mesmo.

Na posição de agente ativo do controle, o gestor público, o gestor do projeto de curso de educação a distância, por exemplo, atua na estruturação de instrumentos e estratégias constituintes da rotina administrativa empregadas nas ações gerenciadas por ele e pela sua equipe de trabalho. Os instrumentos e estratégias criados ou replicados pelo gestor exercem assim a função de minimização de equívocos ante ao que fora planejado pela organização, atuando como medida preventiva e corretiva para que o objetivo maior seja alcançado de modo mais eficiente o possível. Já na posição de agente passivo do controle, o gestor público tem seus atos fiscalizados por instrumentos e mecanismo oriundo do ambiente interno ou externo como pode ser visto no caso dos órgãos de controladoria, conselhos, auditorias dentro outros. Ambas as instâncias de controle, seja tendo o gestor da coisa pública como agente ativo ou o tendo como receptor da ação de controle oriunda da sociedade ou legislação ou órgãos específicos, exercem elevado grau de benefício à Administração Pública, visto que dessa forma,

cooperam para que os princípios constitucionais que a norteiam sejam concretamente aplicados, tais como o princípio da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1998).

Em suma, sem controle não há como haver aferição da eficiência no trato dos serviços públicos educacionais e Coelho afirma ainda que (2009, p. 60) “não é possível imaginar que a Administração Pública seja eficiente se também não forem eficientes os processos por ela utilizados e os agentes que a compõem”. Dessa forma, verifica-se na literatura científica um consenso quanto a importância de sistemas de gestão, simples ou complexos, que tragam consigo não somente o discurso gerencial, mas principalmente as práticas gerenciais de controle e acompanhamento com vistas à aferição da qualidade do serviço público educacional atrelado a qualquer que seja a modalidade de ensino com que seja executado, entendendo-se, assim, que tal prática redundará em frutos positivos se forem aplicadas tanto ao gestor de um curso de EAD, quanto sua equipe docente quanto a alta gestão da IPES que oferta cursos superiores.

Especificamente no que tange à educação a distância, a literatura científica (MIL, 2010; MORAN, 2010; BALZZAN, 2010; MILL; PIMENTEL, 2010; PIMENTEL, 2010; PAIVA; DUARTE, 2012; CARLINI; RAMOS, 2009; SPANHOL, 2009; GUIBERT, 2012; SILVA, 2012; MOORE; KEARSLEY, 2007; RUMBLE, 2003) endossa a promoção e valorização das iniciativas que visem à modernização do processo de gestão no âmbito da referida modalidade de ensino, envolvendo processos, estruturas e pessoas, desenvolvendo assim, uma crescente profissionalização dos que atuam nessa esfera, de forma que a gestão operante nos cursos ofertados esteja comprometida com as expectativas dos usuários de seus serviços, com as metas institucionais estabelecidas em seu planejamento e no controle de qualidade dos serviços prestados à sociedade, elementos esses imprescindíveis à atividade de avaliação inerente à fase de controle no ciclo de vida de cada projeto ou processo administrativo.

A atividade de avaliar é inerente à existência humana e a partir de uma retrospectiva histórica pode-se identificar que a atitude avaliativa em torno da educação esteve presente desde as sociedades tribais, perpassando pela antiguidade oriental, antiguidade greco-romana, assim como em todos os tempos históricos (ARANHA, 1996). Ao transpor a cultura de avaliação do indivíduo em ambiente educacional (principalmente com o surgimento da Psicometria) para a

cultura de avaliação de programas e currículos escolares, movimento concebido a partir do século XVIII, a educação incorporou progressivamente procedimentos oriundos da Administração, fazendo cada vez mais uso de ferramentas voltadas ao planejamento, métodos de controle, acompanhamento e melhorias gerenciais.

Andrade (2006), por exemplo, afirma que a avaliação em âmbito educacional está em moda pelas seguintes razões, dentre outras: o crescimento do ensino superior, queda da qualidade e controle, mudanças em curso na sociedade, mais especificamente a exigência da sociedade pela eficiência nos serviços prestados a ela.

Nessa direção, há que se refletir que para avaliar, aferir ou balizar ações e resultados decorrentes do processo de gerenciamento de cursos e atividades envolvidas no dia a dia da educação a distância se faz imprescindível estabelecer parâmetros mínimos ou indicadores que sirvam de referência para qualquer tipo de acompanhamento e controle da EAD. Torna-se praticamente impossível ou inócuo todo acompanhamento gerencial que não se utilize de critérios mínimos que referendam as atividades executadas pelas equipes que operam o sistema de educação a distância, comprometendo assim a qualidade necessária ao processo de ensino e aprendizagem oferecido aos alunos. Nesse sentido, segundo Tachizawa e Andrade (2006, p. 58-59)

A qualidade nas instituições de ensino deve ser entendida como uma filosofia que embasa o modelo de gestão proposto. Aqui se define como *modelo de gestão* o conjunto de decisões exercidas, sob princípios de qualidade preestabelecidos, com a finalidade de atingir e preservar o equilíbrio dinâmico entre objetivos, meios e atividades no âmbito das instituições de ensino.

Um dos instrumentos bem rudimentares para se aferir a qualidade na prestação de serviços educacionais é a escuta e acolhimento das expectativas e feedbacks emitidos pelos alunos e colaboradores envolvidos nos cursos ofertados. Para garantir muito mais que a sobrevivência, em seu sentido estrito da palavra – sobre vida-, de uma instituição de ensino superior, há que se lançar mão da escuta analítica dos seus clientes, interpretando e atendendo os anseios por eles descritos, prática defendida por Moore e Kearsley (2007) e Tachizawa e Andrade (2006). A esse respeito, inclusive tem-se a afirmação de que “..., não há IES que sobreviva se

as expectativas de seus clientes não forem ouvidas, interpretadas e atendidas”. (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006 p. 24).

Quando a entidade educacional tem em sua filosofia institucional a preocupação com a qualidade, ela urge em traçar um processo perene de avaliação e captação de informações, constituído a partir da colaboração de todos os níveis hierárquicos da IES. A partir da criação do processo de avaliação e implementação direcionada sob o comando da alta gestão da entidade, a filosofia da qualidade passa a ser concretizada, o que, na prática, requer sua instrumentalização por meio de ferramentas e técnicas que darão “... suporte ao processo de gestão, com base na definição das missões, estratégias corporativas, configuração organizacional, recursos humanos, processos e sistemas”(TACHIZAWA ,2006, p.59).

Considerando o exposto acima, torna-se indispensável a criação e utilização de indicadores de gestão, de qualidade e desempenho para que a gestão de uma instituição de ensino superior possa ser desempenhada com eficácia, mensurando-se dessa forma os resultados decorrentes dos processos empreendidos pelos recursos humanos alocados, seja em funções gerenciais ou operacionais. Entende-se por indicador “[...] uma base clara e objetiva para alinhar todas as atividades com as metas da organização” (TACHIZAWA, 2006, p. 119). Sem instrumentos de avaliação, simples ou complexos, aumenta-se a possibilidade de não serem atingidos os objetivos precípuos da IES, concorrendo assim para a paulatina degradação da entidade, tanto em nível acadêmico quanto administrativo.

O registro do processo de avaliação dos indicadores, resultados e processos aqui apresentados também são essenciais no âmbito da educação a distância, pois sem a possibilidade de visualização e detalhamento das estratégias implementadas (SPANHOL, 2009), sejam boas ou ruins, utilizadas no gerenciamento de cursos EAD, dificilmente será rompido o ciclo de tentativa, acerto e erro comumente visto no gerenciamento dessa modalidade educacional.

O controle estratégico ou operacional é tão importante na educação superior que inicialmente foi amparado pelo Decreto nº 2.026 de 1996 e revogado posteriormente pelo Decreto de nº 5.773 de 2006. O decreto estabeleceu procedimentos avaliativos pelos quais devem se submeter os cursos e instituições federais de ensino superior, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse contexto, a educação a distância não está à margem dessa realidade e, tal como a educação presencial, também é avaliada no âmbito do

SINAES, através das diretrizes do Conselho Nacional de Educação- CNE, que, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, operacionaliza os instrumentos e estratégias relativas à avaliação de cursos, docentes, equipe e pólos de apoio presencial.

Silva (2012) pondera que o cenário para desenvolvimento de instrumentos e normalizações para aferição da qualidade em EAD, envolvendo todos os subsistemas que compõe o ensino a distância, é amplamente convidativo, dado o contexto nacional brasileiro em que se conta com a existência somente de dois instrumentos que pautam critérios, referências e indicadores relativos ao universo da EAD. Um desses instrumentos intitula-se Referenciais para Elaboração de Material Didático para EAD no ensino profissional e tecnológico (BRASIL, 2007). O outro instrumento é um documento basilar no que diz respeito a indicadores e parâmetros genéricos da educação a distância no segmento do terceiro grau, denominado Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados pelo MEC inicialmente em 2003 e atualizado no ano de 2007. Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância se apóiam legalmente, e complementarmente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, ao Decreto nº 5.773 de junho de 2006 e da Portaria Normativa do MEC nº 1 de 10 de janeiro de 2007 e Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007.

Apesar dos Referenciais de Qualidade não terem força de lei, eles norteiam o funcionamento da EAD para o segmento superior, trazendo a visão de que o sistema de EAD deve ocorrer em três dimensões: eixo pedagógico, de infraestrutura e de recursos humanos. No que diz respeito aos recursos humanos, recorte da pesquisa em tela, os Referenciais de Qualidade orientam basicamente quanto à composição e metodologia de trabalho com que os recursos humanos devem operar, todavia, deixam uma lacuna quanto ao modo de acompanhamento e avaliação das equipes.

Quanto à composição, o documento estabelece que deve haver corpo docente com experiência tanto na área do curso em que estejam envolvidos quanto em EAD; que os tutores devem ser qualificados ao curso em que irão atuar e deve haver corpo de técnico-administrativos que forneça suporte para o público interno e externo. No que tange à metodologia de trabalho, os Referenciais de Qualidade admitem a pluralidade de modelos possíveis de serem operados na EAD, mas

determinam que se priorize o trabalho multidisciplinar, envolvendo a tríade docentes, tutores e técnico-administrativos "... com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade" (BRASIL, 2007).

Os Referenciais de Qualidade introduzem, ainda que de maneira sucinta, a temática da avaliação institucional, numa espécie de diálogo com a demanda por qualidade defendida pela ciência da Administração e pontuam que

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo. (BRASIL, 2007 p. 17).

Se por um lado a esfera pública de ensino superior dispõe de instrumentos norteadores de qualidade da EAD em diminuta quantidade e em formato genérico frente à quantidade e complexidade de todos os subsistemas da educação a distância, é possível, segundo Silva (2012), vislumbrar ações de entidades nacionais e internacionais não governamentais preocupadas em fomentar o desenvolvimento de padrões de qualidade para a educação a distância. A autora discorre que, a partir de um dado recorte nas diferentes perspectivas acerca do tema que envolve qualidade, desenvolveu uma pesquisa em que identificou normatizações ora aplicáveis à EAD ou diretivas para a EAD em duas instituições, sendo uma a *International Organisation for Standardisation* (ISO), donde foram identificadas vinte e duas normatizações relacionadas à EAD; e Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), donde foram identificadas três normas que podem, por analogia, serem aplicadas à EAD, todavia, sem terem sido criadas com essa finalidade.

Para Silva (2012), a busca pela normatização em torno da qualidade acaba por auxiliar as organizações e instituições de ensino a desenvolverem seus próprios sistemas de qualidade, obedecendo a parâmetros e requisitos particulares a cada instituição.

Outro autor que enfatiza o conceito de qualidade e, subsequentemente de seus indicadores, é Rocha (2012). Para ele, quanto mais moderna é uma sociedade, mais facilmente se percebe a parametrização da gestão da educação a distância que essa sociedade desenvolve. Com isso, o autor ressalta a importância do estabelecimento dos indicadores de desempenho da EAD e sugere, numa analogia à proposição de Silva (2012), a análise do histórico, cultura e pedagogia da instituição de ensino superior, criando, por exemplo, indicadores gerais, essenciais e complementares que dimensionem os resultados da EAD na instituição em que está sendo ofertada.

Em suma, pode-se verificar que diversos autores, dentre os quais pode-se destacar Tachizawa et. al (2006), Tachizawa e Andrade (2006), Bergue (2005), Moore e Kearsley (2007) e Guimarães e Ferreira (2011) defendem a instauração de indicadores de desempenho específicos às instituições em que são ofertados cursos de educação a distância, tendo em vista à aferição da qualidade de processos e pessoas envolvidas no desenvolvimento dessa modalidade educacional.

3.6 Métodos de Acompanhamento e Avaliação da Equipe Docente de Cursos de Educação a Distância

Grande ênfase da literatura científica é dada ao acompanhamento e avaliação de tutores e alunos (BELLONI, 2003; PRIMO, 2006; SILVA, 2006; MOORE; KEARSLEY; 2007; POLAK, 2009; BENTES, 2009; COSTA, C. J.; COSTA, F., 2009). Todavia, Kenski (2010, p. 61) ressalta que “[...] é preciso que haja preocupação não apenas com o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Tudo precisa ser acompanhado e avaliado para que o processo educacional desencadeado resulte positivamente”.

Essa perspectiva de acompanhamento defendida por Kenski (2010) também aparece nos registros bibliográficos produzidos por diversos autores envolvidos ou não com o campo da educação, como se vê em Bergue (2005), Mill et.al (2008) e Moore e Kearsley (2007). Todavia, a terminologia utilizada pelos autores não é uniforme e foram encontradas ao menos três denominações que têm relação direta com o conceito geral assumido neste tópico da dissertação. Algumas vezes os autores utilizam a palavra monitoramento, acompanhamento e/ou avaliação para

sustentarem a ideia de que é necessário considerar tais práticas instrumentais e que as mesmas devem fazer parte da rotina administrativa de qualquer organização, sendo-lhes atribuídos os seguintes conceitos:

Para Viegas (2003) diferentes áreas de conhecimento podem usufruir de um sistema de avaliação, desde que ao elaborá-la sejam contemplados quatro pilares: procedimentos, orientação, conteúdo e técnicas. O conjunto desses pilares proporciona uma avaliação de cunho qualitativo e quantitativo. O autor afirma ainda que a avaliação, preferencialmente, deve ser realizada por um agente externo ao processo, para garantir uma posição de maior neutralidade possível frente aos resultados apresentados ao final da etapa de coleta e análise dos dados.

Rua (2009, p.109) define avaliação como

o exame sistemático de quaisquer intervenções planejadas na realidade, baseado em critérios explícitos e mediante procedimentos reconhecidos de coleta e análise de informação sobre seu conteúdo, estrutura, processo, resultados, qualidade e/ou impactos, substancializada por relatórios que tratam com complexidade e profundidade os aspectos por ela avaliados.

Baptista (1981), Rua (2009) e Ávila (1999) compreendem o monitoramento, como a verificação e checagem contínua das etapas que envolvem todas as ações realizadas, desde processos, produtos, resultados até os impactos dessas ações frente aos beneficiários do projeto em questão. O monitoramento tem a característica principal de ser *pari-passu*, caso contrário não poderá subsidiar decisões estratégicas em curto prazo.

Moore e Kearsley (2007) compreendem monitoramento e avaliação como um conceito interdependente, onde monitoramento traz consigo a ideia de controle sistemático coletado com periodicidade junto todos os atores envolvidos no curso de educação a distância enquanto que a avaliação se define como tarefa empreendida pelos gestores do curso, de natureza eminentemente analítica frente aos dados coletados durante o monitoramento, que promovem uma interpretação a fim de promover ou não uma intervenção sempre que forem detectados pontos fracos no sistema de educação.

Aplicar os conceitos acima apresentados aos membros de uma equipe de curso de educação superior a distância requer que os gestores da EAD façam uso de conhecimentos e práticas que não são exclusivas de uma só área do

conhecimento. Nessa direção, Mill (2010), Balzzan (2010), Paiva e Duarte (2012) pontuam que são bem vindos conteúdos e vivências oriundas ou pautadas pela Administração, Psicologia, Educação, Ética, dentre outros. De posse desse arcabouço teórico e prático o gestor estará mais apto para empreender ações de cunho decisório, genérico e específico, no que diz respeito não só aos recursos humanos, mas aos demais subsistemas da educação a distância, pois, como pontuam Galindo e Ramos (2005)

O Gestor é, antes de tudo, um decisor, e em um mercado altamente dinâmico como hoje se apresenta o de ensino superior, ele necessita estar sempre apto a decidir. Qualquer decisão deverá incluir componentes de descoberta, debate, aleatoriedade irracional, e efeitos organizacionais. “ (GALINDO; RAMOS, 2005, p. 67)

Abordar essa dimensão em que se situa o gestor responsável pela operacionalização de um sistema de educação a distância, aciona na memória literária um interessante dado coletado na pesquisa realizada sobre “A gestão em cursos de graduação a distância no Âmbito da Universidade Federal da Paraíba – UFPB”. A pesquisa, realizada por Araújo e Paiva (2012, p. 258), junto aos sete cursos da UFPB Virtual, revelou que os participantes externalizaram que um dos principais conhecimentos que um coordenador de curso na modalidade a distância deve possuir além da qualificação profissional, é a competência para gerenciar os recursos humanos, fazendo uso, principalmente, de uma gestão democrática e participativa.

Isto, de outra forma, representa o pensamento de Chiavenato (2014, p. 431), ao dizer que “em uma cultura democrática e participativa, o controle deve ser substituído pelo autocontrole e autonomia das pessoas em direção às metas e os resultados a serem alcançados”.

Numa linguagem comum à Administração verifica-se que monitorar as pessoas segundo Chiavenato (2014, p. 431), “significa seguir, acompanhar, orientar e manter o comportamento das pessoas em determinados limites de variação”. Dá-se preferência ao termo monitorar, em vez de controlar, segundo ainda Chiavenato (2014), para se evitar o significado fiscalizatório, a submissão estreita a regras e regulamentos impostos. O termo monitorar, diferentemente do controle que tem cunho de fiscalização, amplia a possibilidade de participação do trabalhador discutindo seu próprio desempenho com o gestor, possibilitando ao funcionário avaliar sua performance em relação às suas atividades.

Assim, pode-se conceber que monitorar é acompanhar o desempenho das atividades inerentes ao cumprimento de metas e objetivos pré-estabelecidos, respaldados em planejamento em função da missão organizacional. Nessa direção, ao referir-se a essa temática, a ideia de Chiavenato (2014) é de que o monitoramento é uma atividade para garantir a realização do que foi planejado, cabendo ao gestor desenhar a coleta de dados para assegurar o suporte das informações e facilitar as tomadas de decisões e, principalmente, para estimular a criatividade reconhecendo que as pessoas têm capacidade de se autodirigir e de aceitar responsabilidades e desenvolver seu próprio potencial.

Apesar de ter sido encontrada na literatura especializada tanto da Administração quanto da Educação a terminologia “monitoramento”, assume-se nesta pesquisa como sendo mais apropriado o uso do termo “acompanhamento” uma vez que ele não vem acompanhado do sentido fiscalizador que comumente acompanha o inconsciente coletivo quando se utiliza o verbo monitorar. E, como foi visto, tanto em Chiavenato (2014), quanto em Moore e Kearsley (2007), em se considerando que o objetivo do “monitoramento” está atrelado ao acompanhamento sistematizado dos membros da equipe ou dos serviços prestados por uma instituição, verifica-se que não há prejuízos em assumirmos a terminologia “acompanhamento” em detrimento do termo monitoramento.

3.6.1 A Avaliação de Desempenho junto às equipes docentes de EAD

Um importante método que permite a coleta de dados necessária ao processo de controle dos recursos humanos dentro do ciclo administrativo de um projeto de educação a distância, ou seja, uma ferramenta adstrita ao campo do acompanhamento e avaliação é a ferramenta denominada avaliação de desempenho, defendida por Bergue (2005) como importante instrumento, passível de aplicação em qualquer estrutura organizacional, para análise da performance das atividades desenvolvidas por um indivíduo ou uma equipe de trabalho, tal como é o caso da EAD.

O uso da avaliação de desempenho pode ser aplicado a todos os membros que compõe a equipe do curso de educação a distância, mas em especial pode ser direcionado a duas categorias de profissionais envolvidos com a referida modalidade de ensino: a equipe docente (neste trabalho tal equipe é compreendida como

integrando os professores e os tutores) e a equipe gestora. Tal afirmação se baseia no grau de relevância que têm os profissionais envolvidos nas equipes em questão (SPANHOL, 2009; BENTES, 2009; PRETI, 1996; RUMBLE 2003; MORAN, 2011; MERCADO, 2009; MORAES, 2011; BENTES, 2009).

Avaliar o desempenho do tutor é imprescindível em se considerando que esta é a categoria em que o profissional "... acaba sendo visto pelo aluno como a cara da instituição" (MILL *et al* , 2008, p. 114). Além do que, como diz Costa (2008), este é o profissional que mais interage no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Todavia, é salutar resgatar a fala de Kenski (2010) quanto ao acompanhamento de todos e de todos. Nessa direção, cabe então refletir que avaliar o desempenho do professor também é condição *sine qua non* para lograr êxito do processo de acompanhamento dos recursos humanos envolvidos com a EAD.

Bentes (2009), em seu estudo sobre avaliação da tutoria, reitera a importância dos componentes basilares da EAD, dentre os quais estão o tutor e o professor, para que se obtenha bons resultados no sistema de educação a distância. O autor compartilha os critérios de avaliação utilizados na State University (ver item 3.5.2), e recomenda o desenvolvimento de pesquisas que venham agregar diferentes metodologias que permitam a avaliação do tutor de EAD.

A avaliação de desempenho do professor e do gestor que coordena o curso de educação superior a distância deve ser assumida com o mesmo grau de importância citado nos parágrafos anteriores, mas é sabido que pode esbarrar em alguns fatores que podem eliciar dificuldades no momento da sua operacionalização, tais como o corporativismo no ensino superior brasileiro (AZEVEDO, 2012), a cultura organizacional universitária de supervalorização da experiência, tradição e burocracia hierárquica (ROCHA, 2012), a resistência, no serviço público, à implantação de mecanismos de verificação das condições de desempenho de cargos hierarquicamente superiores (BERGUE, 2005), e, por analogia ao debate suscitado por Preti (2013), no que diz respeito às possíveis tensões que permeiam o campo da avaliação entre colegas de um mesmo departamento ou instituição.

A avaliação de desempenho tem como objetivo conhecer a potencialidade, as limitações e o desempenho profissional das pessoas. Consiste em um processo pautado na ética para medir o conhecimento e as habilidades profissionais tendo como fundamento a qualidade e produtividade operacional. Portanto, uma ferramenta importante da gestão de pessoas que busca analisar o desempenho de

cada profissional no cargo que ocupa, visando estabelecer mudanças que resultem em melhorias. Representa, pois, uma estratégia gerencial envolvendo o avaliado, o avaliador e a instituição, tendo como propósito obter informações sobre o comportamento profissional do avaliado em consonância com os objetivos institucionais, sendo um instrumento fundamental para a administração de recursos humanos, não sendo conforme Chiavenato (2002, p. 332), “um fim em si mesmo, mas, um instrumento, um meio, uma ferramenta para melhorar os resultados dos recursos humanos na organização”.

Conforme Marras (2000, p. 173), a avaliação de desempenho é “um instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos (conhecimentos, metas, habilidades etc.)”. É deste modo, uma atividade gerencial voltada para o desenvolvimento do conhecimento, consecução de metas e potencialização de habilidades aplicadas em função dos objetivos organizacionais, inferindo na competência profissional. Implica em conhecer o desempenho das pessoas no trabalho, permitindo identificar o grau de contribuição dos funcionários para a instituição, servindo também de subsídio para a elaboração de planos de treinamento para dotar o funcionário da capacidade exigida pelo cargo/função.

Para Chiavenato (2014), a avaliação de desempenho deve enfatizar o colaborador no cargo e não os seus hábitos pessoais, centrando-se na análise objetiva do desempenho refutando assim a subjetividade, considerando que avaliador e avaliado devem ter a consciência de que o objetivo da avaliação é trazer benefícios para a instituição e seu colaborador, visando melhorar a eficiência e a eficácia do trabalho. Tem-se então, a necessidade do avaliador em planejar e definir a finalidade da avaliação, discutindo com os colaboradores o objetivo e as razões da mesma, numa percepção de que todo processo avaliativo visa melhorar o sistema e atender satisfatoriamente o cliente, no âmbito da EAD, o alunado.

Convém ressaltar que a avaliação do desempenho não deve ser exercida para se ter o controle sobre o funcionário, mas, conforme Gil (2014, p. 273), é um mecanismo para “aumentar a competência” dos envolvidos na prestação dos serviços de qualquer entidade. Deve se entendida, ainda de acordo com autor, como um processo para permitir aos gestores “orientar, corrigir e incentivar seus subordinados”. (GIL, 2014, p. 273). É, por outro lado, conforme Marras (2011, p. 166), “um instrumento gerencial que permite ao Administrador mensurar os

resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos”, medindo o nível de conhecimento, habilidade e atitudes, cujo resultado pode servir como indicador de que determinado grupo precisa de treinamento ou aperfeiçoamento, ou até mesmo para descobrir novos talentos dentro da organização.

3.6.2 Técnicas de avaliação de desempenho

Entre os vários modelos e técnicas de avaliação, destaca-se a escala gráfica, o método de incidentes críticos, a pesquisa de campo e, hoje, principalmente a avaliação 360°. A escala gráfica, de acordo com Chiavenato (2014), tem como base dupla linhas de entrada onde nas linhas estão os fatores de avaliação e nas colunas estão os graus de avaliação do desempenho. Os fatores, de acordo com Chiavenato (2014, p. 217), “são critérios relevantes ou parâmetros básicos para avaliar o desempenho dos funcionários”. Consiste, em primeiro plano, na escolha e na definição dos instrumentos de aferição e comparação e de análise do comportamento e atitudes dos avaliados, em cargos executivos ou operacionais, não importa, de forma simples e objetiva, conforme mostra o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Escala gráfica de avaliação do desempenho

Fatores	Ótimo	Bom	Regular	Sofrível	Fraco
Produção					
Qualidade					
Conhecimento do trabalho					
Cooperação					
Compreensão de situação					
Criatividade					
Realização					

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2014, p. 218).

Como se pode observar, o método de Escalas gráficas descrito pelo autor supracitado é um modelo simples e fácil de ser construído e pode facilmente ser aplicado em larga escala. Todavia, segundo Marras (2000), exige muitos cuidados do avaliador, principalmente em relação a subjetividade e o pré-julgamento, devendo-se levar em conta o conhecimento, a mensuração da qualidade e da

quantidade do trabalho, o conhecimento, a cooperação, a assiduidade, a iniciativa e criatividade, entre outros fatores.

Já a pesquisa de campo, é definida por Chiavenato (2014) como sendo um dos métodos mais completos para se obter uma avaliação do desempenho. Envolve um especialista em avaliação e de outro lado, um sujeito a ser avaliado, onde o avaliador deve planejar a entrevista, normalmente por departamento com indicação do cargo, cabendo ao entrevistador registrar se o resultado do desempenho foi mais que satisfatório, satisfatório ou insatisfatório, conforme o modelo abaixo.

Quadro 4 - Modelo de formulário para a pesquisa de campo

Nome do avaliado:		
Cargo:		Departamento:
O desempenho foi:		
<input type="checkbox"/> Mais que o esperado	<input type="checkbox"/> Satisfatório	<input type="checkbox"/> Insatisfatório
Avaliação Inicial	Por que o desempenho foi satisfatório/insatisfatório?	
	Que motivos poderia justificar esse desempenho?	
	Foram atribuídas responsabilidades ao funcionário?	
	Por que o funcionário teve de assumir essa responsabilidade?	
	Ele tem qualidade e defeitos? Qual?	
Análise complementar	Que tipo de ajuda o funcionário recebeu?	
	Qual foram os resultados?	
	Ele precisa de treinamento? Já realizou? Como?	
Planejamento	Quais outros aspectos de desempenho são notáveis?	
	Qual plano de ação recomenda ao funcionário?	
	Indicar, em ordem de prioridade, dois substitutos para o funcionário	
	Houve mudança em relação à avaliação anterior?	
Acompanhamento	Que avaliação se pode dar ao funcionário? Acima ou abaixo do padrão?	
	Este desempenho é característica do funcionário?	
	O funcionário foi avisado de suas deficiências?	
	O funcionário recebeu novas oportunidades para melhorar?	

Fonte: Chiavenato (2014, p. 220)

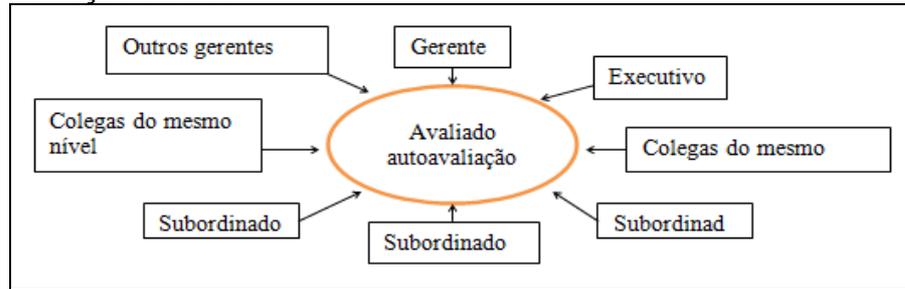
O Método dos Incidentes Críticos, por sua vez é baseado no comportamento humano com foco nas características externas (incidentes críticos) que representa o desempenho positivo (sucesso) ou negativo (fracassos), assim, determina os pontos fortes e fraco de quem está sendo avaliado, conforme a Quadro 4.

Quadro 5- Folha de avaliação – Método Incidentes Críticos

Folha de Avaliação de Desempenho			
Nome do funcionário:			
Cargo:		Data da admissão	
Seção:		Departamento:	
Características positivas		Características negativas	
Está fortemente motivado		Falta-lhe estudo	
Colabora em todas as ocasiões		Tem necessidade para tomar decisões	
É pontual		Não se comunica bem	
Tem traços de liderança		Não conhece a cultura da instituição	
É empreendedor		É introspectivo	
Seus resultados são sempre de boa qualidade		É limitado com relação a outras tarefas	

Fonte: Marras (2011, p. 176)

A avaliação de 360° é uma recente inovação na avaliação de desempenho e nela todas as pessoas que de, alguma forma, mantém uma interação ou envolvimento no trabalho de uma determinada pessoa, são responsáveis por sua própria avaliação de desempenho, onde o subordinado pode avaliar o superior, os colegas e todas as pessoas que giram em torno da organização, e por isso Chiavenato (2002, p. 330) pontua que “É uma forma mais rica de avaliação, pelo fato de produzir diferentes informações vindas de todos os lados”. Trata-se ainda de acordo com Chiavenato (2014, p. 227), “de uma ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal na medida em que identifica áreas potenciais ou nevrálgicas (dificuldades) do avaliado”. É um tipo de avaliação de forma circular, conforme mostra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Avaliação de 360°

Fonte: Chiavenato (2014, p. 227)

Quadro 6 - Critérios de avaliação do tutor da Wright State University

Critérios de avaliação do tutor	
Usar uma escala de 0 a 4 considerando: 0= não se aplica, 1= DISCORDA totalmente, 2= DISCORDA, 3= CONCORDA E 4 = CONCORDA totalmente.	
Item	Questão
	O tutor foi cooperativo e amigável?
	O tutor teve conhecimento da matéria?
	O tutor foi receptivo com os problemas do aluno?
	O tutor explicou eficazmente o conteúdo da matéria?
	O tutor preparou o aluno para cada sessão?
	O tutor foi direto e seguro?
	O tutor aumentou o interesse do aluno pelo assunto estudado?
	O tutor usou o tempo sabiamente nas sessões?
	O tutor estava interessado no processo de tutoria?
	No geral, o tutor estava qualificado para ajudar o aluno?
	A tutoria ajudou o aluno a prosseguir com seus estudos?
	A tutoria impediu que o aluno abandonasse seus estudos?
	A tutoria deu ao aluno maior compreensão sobre o curso?
	A tutoria aumentou a autoconfiança do aluno em estudar?
	A tutoria é um serviço necessário?
	O tempo de atendimento do tutor foi satisfatório para o aluno?
	A equipe de tutoria tratou bem o aluno?
	O processo de atendimento tutorial foi simples e eficiente?
	Os recursos de comunicação entre tutor e aluno foram bem utilizados?

Fonte: Bentes (2009).

Aplicada à EAD encontrou-se em Bentes, (2009) uma referência bibliográfica voltada aos critérios utilizados para avaliação de tutoria da Wright State University, donde se verificam questões relativas a aspectos voltados à qualificação, comportamento e profissionalização do tutor. Apesar desse modelo exibido na tabela 8 não ser assumido como instrumento avaliador condizente com a perspectiva da autora do presente estudo, optou-se por demonstrá-lo para fins de prospecção de ferramentas já existentes, e que podem ser adotadas ou adaptadas pelos gestores que porventura não disponham de nenhum instrumental previamente sistematizado.

No caso do estudo em tela, não pôde ser observada a utilização de nenhuma dessas ferramentas acima descritas, o que como dado isolado não teria relevância se não fosse a detecção de uma fragilidade sistêmica no processo de acompanhamento e avaliação dos recursos humanos envolvidos com a EAD da instituição pesquisada. Sendo assim, tem-se mais uma justificativa para promover a a reflexão e prospecção de conteúdos atinentes ao acompanhamento de processos e pessoas em EAD, incentivando os gestores a utilizarem as ferramentas atualmente disponíveis para uso em seus repertórios administrativos, ou até mesmo a criação de novas ferramentas, desde que se proponham ao mesmo objetivo: acompanhar e avaliar os serviços executados pelos atores da EAD.

Considerando as exposições deste capítulo, pode-se atestar a necessidade de aplicação de estratégias e instrumentos de gestão relativos ao estabelecimento de indicadores de desempenho e qualidade na educação a distância para que se possa, não somente dar concretude às macro categorias estabelecidas pelos documentos oficiais de avaliação no Brasil, mas também transcendê-las e diversificar metodologias que afirmam o desempenho dos que atuam em cursos superiores na modalidade a distância.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção discorre sobre a metodologia utilizada para a consecução dos objetivos da presente investigação, permitindo assim, verificar as estratégias e repertórios administrativos utilizados pela coordenação geral no processo de acompanhamento e avaliação do desempenho das equipes docentes de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

4.1 Situando a Metodologia

Para Vergara (2008), metodologicamente uma pesquisa pode ser analisada em se considerando suas finalidades e os meios utilizados para sua realização. Nesse sentido, têm-se, para o estudo em questão a seguinte caracterização:

- Quanto à finalidade: o presente estudo caracteriza-se como estudo exploratório, definido por Vergara (2008) e Gil (2002) como um tipo de pesquisa onde o objeto investigado ainda carece de conhecimento científico consolidado e sistematizado, o que corrobora a descrição do estudo em tela, uma vez que há escassez de publicações atinentes ao campo de gerenciamento de recursos humanos que atuam na educação a distância, seja no nível educacional superior ou não;
- Quanto à abordagem: a abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa. Vergara (2008) pontua que as pesquisas qualitativas são amplamente utilizadas nos estudos das ciências humanas e sociais, uma vez que permitem correlacionar crenças, opiniões, valores e elementos subjetivos;
- Quanto aos meios: esta investigação utilizou-se de pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e pesquisa online para construção de um estudo de caso. Vergara (2007, p. 47) conceitua o estudo de caso como “... o circunscrito de uma, ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto em uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país”.

Para atingir aos objetivos propostos para este estudo, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, e a pesquisa online. De um lado a pesquisa bibliográfica é o fundamento de toda investigação epistemológica e, conforme reitera Vergara (2008), permite que o autor da pesquisa conheça e revise a bibliografia atinente ao tema pesquisado por meio do acesso sistematizado de publicações como livros, periódicos, revistas, jornais, redes eletrônicas, artigos, dentre outros. a revisão de literatura do tema abordado para este estudo pôde ser vista ao longo da dissertação, com fundamentação no segundo e terceiro capítulos. A pesquisa online, como afirmam Costa e Paraguaçu (2011), é imprescindível para uso da sociedade da informação. Na pesquisa online é possível contar, ainda, com um elemento facilitador, que é a possibilidade da aplicação virtual dos instrumentos que coletam os dados para análise do tema pesquisado, caso amplamente utilizado no presente estudo, realizado através de comunicação eletrônica acompanhada do questionário de coleta de dados, direcionados aos endereços virtuais de cada coordenação de curso superior da UFAL, uma vez que os coordenadores de cursos são extremamente ocupados com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da instituição em que atuam. Foi utilizada também a pesquisa de campo, que de acordo com Gil (2002), investiga os fenômenos na realidade onde os mesmos ocorrem, sendo efetuada por meio de observações diretas e entrevistas junto aos sujeitos estudados.

Os sujeitos participantes desta pesquisa fazem parte do universo de 22 coordenadores de cursos superiores (graduação e pós-graduação) de educação a distância da Universidade Federal de Alagoas. No entanto, somente 19 fizeram parte da coleta de dados através do questionário de pesquisa.

Para esta pesquisa foram definidas as seguintes nomenclaturas e suas respectivas perspectivas ideológicas para serem adotadas discursivamente no processo de desenvolvimento do tema investigado, no que concerne aos gestores dos cursos e professores a eles subordinados:

- Coordenação Geral – conceito abstraído das ideias apresentadas por Mill (2010), onde se verifica a função do gestor do curso de EAD, cuja responsabilidade permite a visualização, manipulação e controle de todo sistema da EAD, incluindo o subsistema de pessoas, recorte do estudo em voga;

➤ Equipe docente – conceito abstraído, por analogia, através da interpretação de dados oriundos das postulações da UAB (BRASIL, 2010) e Mill et al. (2008) e Mattar (2012). Nesta equipe estão os docentes-tutores e os professores. O tutor é o profissional que atua como “... elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo do estudante nas atividades individuais e coletivas ao longo da disciplina” através da mediação tecnológica, como argumenta Mill (2008, p. 114). O professor da disciplina é o profissional que atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa no âmbito da UAB (BRASIL, 2010).

4.2 Coleta de Dados e Procedimento de Aplicação

Esta pesquisa foi realizada, no que concerne à coleta de dados, em duas etapas. A primeira etapa consistiu na caracterização da instituição superior de ensino público e a segunda etapa referiu-se à aplicação dos instrumentos elaborados para coleta de dados junto aos sujeitos participantes deste estudo.

1ª Etapa – Caracterização da Instituição Pública de Ensino Pesquisada

Nesta etapa foram feitas pesquisas bibliográficas e de campo para compreensão da estrutura da instituição de ensino onde foi realizada a presente pesquisa, coletando-se dados históricos, organizacionais e estatísticos.

Dados Históricos da EAD na Universidade Federal de Alagoas

De acordo com Mercado (2004), em Alagoas, a educação superior a distância teve início em 1998, a partir da oferta de vagas no curso de Pedagogia, por ocasião da criação do Núcleo de Educação a Distância, do Centro de Educação da UFAL, que viu no ensino semipresencial a oportunidade de interiorizar a educação, por meio da instituição de um programa denominado Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (PROMUAL) celebrados entre a Universidade Federal de Alagoas e diversas Secretarias Municipais de Educação, com vistas a melhorar o contexto em que estava inserida Alagoas, ao apresentar, na época, um

quadro em que menos de 10% de seus professores tivessem graduação (MERCADO, 2007).

No sítio eletrônico da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), é possível ver que durante a execução do PROMUAL, a UFAL se credenciou junto ao MEC para a oferta de cursos na modalidade a distância, segundo a Portaria nº 2.631 de 19.09.2002.

Em 2005, segundo historiciza a CIED, o interesse pela educação a distância atingiu os cursos de Física, Matemática e Química, que passaram a ser ofertados, de forma independente do Núcleo de Educação a Distância, gerando competências para o trato com a educação a distância em outros campos que não somente a Pedagogia.

Ainda em dois mil e cinco, como aponta o Balanço Social da Fundepes (2006), por ocasião das articulações para desenvolvimento do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, um programa idealizado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, na época ainda não extinta, coube à UFAL a elaboração de conteúdo relacionado à mídia impressa do material didático a ser distribuído, projetando assim a expertise do Centro de Educação em um contexto nacional em colaboração com outras IPES.

Em dois mil e seis dois resultados significativos envolveram a UFAL: um foi o resultado do Edital nº 001/2005/SEED/MEC, em que Alagoas foi contemplado no Processo Seletivo para Polos de Apoio Presencial e de Cursos de Instituições Federais para o Sistema Universidade Aberta do Brasil; e o outro se referia à parceria que se firmou, em âmbito nacional, com o Banco do Brasil, para formação de bacharéis em Administração, da qual Mercado (2009) explica que foi o primeiro curso da UAB na entidade.

Dados Organizacionais e Estatísticos

A UFAL tem em seu organograma órgãos de apoio suplementar, dentre os quais está a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED). Esta, é um órgão de apoio acadêmico vinculado à Reitoria, que tem como missão coordenar os planos e ações de EAD na Universidade Federal de Alagoas, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante suportes acadêmico e operacional, conforme registra o sítio eletrônico da CIED.

A CIED tem em sua estrutura administrativa: Coordenação Geral, Coordenação de Projetos e Fomentos, Coordenação do Núcleo de Formação, Coordenação de Tutoria, Coordenação de Comunicação e Produção de Materiais Didáticos, Coordenação de Polos e Cursos e Equipe Técnica e Administrativa de Apoio.

Quanto a normatizações e documentos oficiais publicados pela CIED, verifica-se publicações de caráter gerencial-administrativo (Guia do Coordenador de curso EAD, Guia do Tutor e Guia de produção de material didático) e de caráter científico (Revista EDaPECI, conforme consta na biblioteca digital no sítio eletrônico: <http://www.Ufal.edu.br/cied/biblioteca-digital>).

Quanto aos cursos oferecidos pelo Sistema UAB através da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância, verificam-se 12 cursos de graduação, 10 de especialização e 2 de aperfeiçoamento, como se constata Quadro abaixo.

Quadro 7 - Cursos oferecidos pelo sistema UAB na UFAL

(continua)

ITEM	NOME DO CURSO	TIPOLOGIA
1)	Administração Pública	Graduação
2)	Ciências Sociais	Graduação
3)	Física	Graduação
4)	Geografia	Graduação
5)	Letras Espanhol	Graduação
6)	Letras Inglês	Graduação
7)	Letras Português	Graduação
8)	Administração Pública	Graduação
9)	Matemática	Graduação
10)	Pedagogia	Graduação
11)	Sistema de Informação	Graduação
12)	Química	Graduação
13)	Educação para as Relações Étnico-raciais	Aperfeiçoamento
14)	Gênero e diversidade na Escola	Aperfeiçoamento
15)	Educação em Direitos humanos	Especialização
16)	Gestão em Saúde	Especialização
17)	Gestão Pública	Especialização

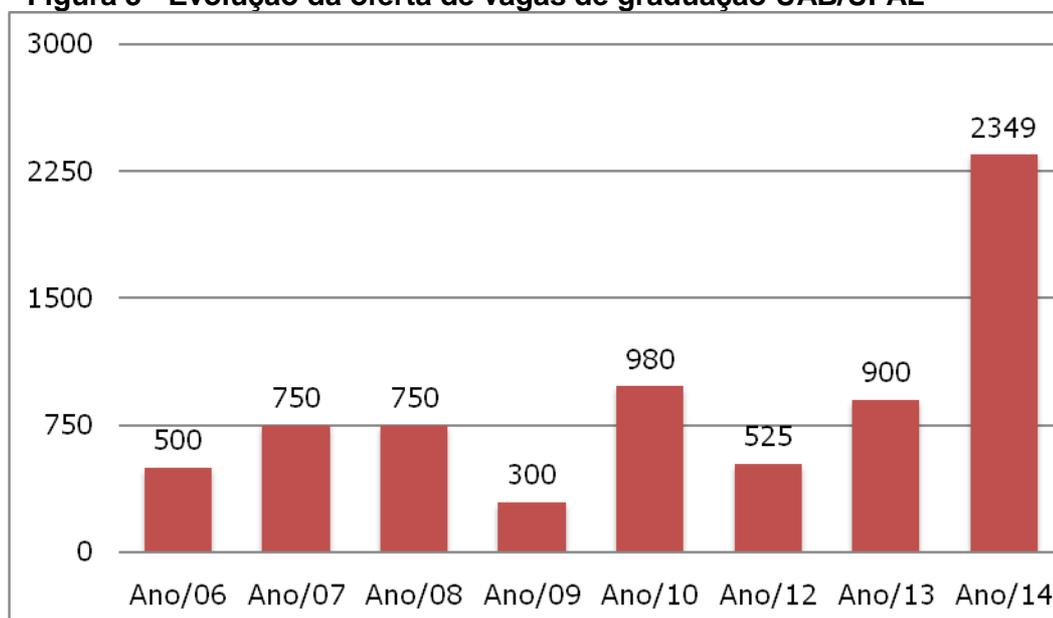
Quadro 7 - Cursos oferecidos pelo sistema UAB na UFAL

(conclusão)

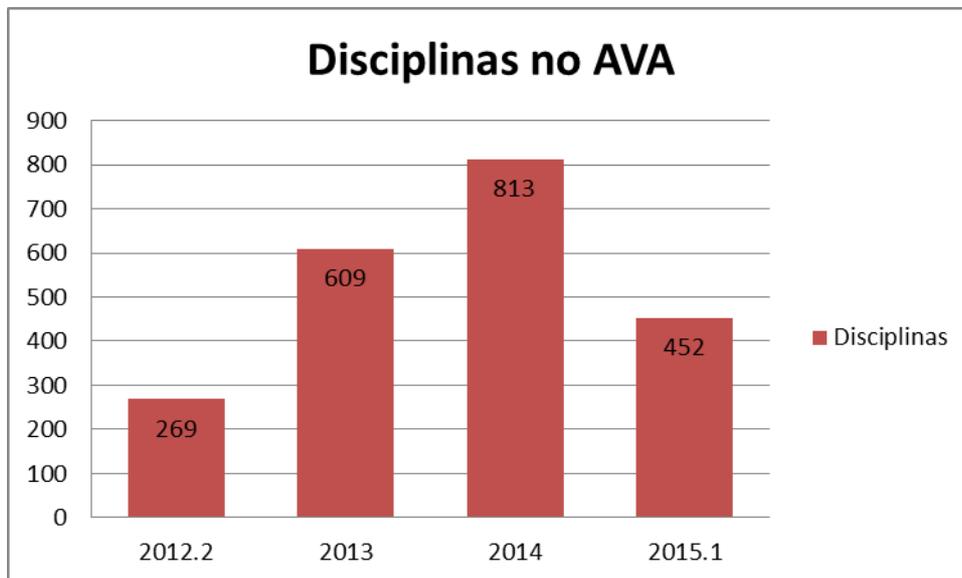
18)	Gestão Pública Municipal	Especialização
19)	Mídias na Educação	Especialização
20)	Educação do Campo	Especialização
21)	Ensino de Geografia	Especialização
22)	Estratégias Didáticas para Educação Básica com o uso de TIC	Especialização
23)	Tecnologia da Informação para Educadores	Especialização
24)	Gênero e Diversidade na Escola	Especialização

Fonte: UFAL/CIED

Quanto à oferta de vagas para a modalidade educacional à distância, por meio do sítio eletrônico da UFAL pôde-se constatar que foram ofertadas mais de sete mil e cinquenta vagas pelo sistema UAB, como pode ser analisado na figura a seguir.

Figura 3 - Evolução da oferta de vagas de graduação UAB/UFAL

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4- Capilarização da EAD em Cursos Superiores Presenciais

Fonte: elaborada pela autora.

Segundo levantamento feito junto ao Núcleo de Tecnologia da UFAL - NTI, nos últimos três anos cerca de 40 (quarenta) cursos presenciais ofertaram mais de 2.143 (duas mil, cento e quarenta e três) disciplinas e/ou atividades no ambiente virtual de aprendizagem operado pela UFAL (Moodle), incluindo os campi Arapiraca, Sertão e Maceió, o que indica a capilarização progressiva da EAD no ensino presencial da instituição pesquisada.

2ª Etapa – Elaboração e Aplicação do Instrumento de Coleta de Dados

Foi elaborado um questionário estruturado com 25 questões subdivididas em duas macro categorias: seção de “Formação/treinamento” e a seção de “Rotinas Administrativas da Coordenação de EAD”.

Foram encaminhados convites de participação à pesquisa, por meio eletrônico e presencial, para todos os 22 (vinte e dois) cursos que compunham o quadro de coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação de educação a distância da UFAL/UAB. Parte dos coordenadores optou por responder ao questionário presencialmente na presença da autora da pesquisa, enquanto outros sujeitos optaram por responderem eletronicamente.

Foi enviado comunicado eletrônico para cada coordenador expondo os objetivos da pesquisa, o número do parecer aprovando o projeto na Plataforma Brasil, o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário a ser respondido. Ao final do período de coleta de dados obteve-se uma adesão de 19 coordenadores, o que perfaz um universo de 86% do total de coordenadores de cursos de educação a distância da UFAL/UAB.

4.3 Análise dos Dados

Após a coleta de dados foram tabuladas as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa em uma planilha do excel e criados gráficos para melhor visualização das respostas dos participantes. As respostas abertas foram categorizadas em uma tabela, onde foram agrupadas quanto ao conteúdo e número de repetições das mesmas.

Os dados adquiridos por meio aplicação do questionário elaborado, foram analisados a partir da técnica de Triangulação, tida por Vergara (2008) como uma estratégia possível de se olhar para uma mesma realidade a partir de diferentes perspectivas ou a partir de mais de uma fonte, conferindo validade ou certificando a explicação de determinado fenômeno.

As respostas coletadas, contabilizadas e categorizadas foram analisadas levando-se em consideração da triangulação dos seguintes dados: perspectiva dos autores arrolados na revisão bibliográfica desse estudo / conteúdo das respostas dos participantes e número de repetição de respostas quanto a cada conteúdo/ observação dos dados coletados na caracterização da IPES onde se realizou o estudo.

A fim de objetivar a técnica de análise dos dados, foi desenvolvida, pela autora, uma matriz descritiva cujo conteúdo provém das ideias e conceitos centrais dos principais autores utilizados no escopo referencial deste estudo no que diz respeito às categorias ou eixos que subsidiaram a formação do principal instrumento de coleta de dados, que é o questionário aplicado à coordenação geral dos cursos superiores de educação a distância no contexto na UFAL/UAB. Cabe ressaltar, que o questionário foi elaborado com base em duas grandes seções que foram subdivididas em: seção formativa ou de treinamento e seção de rotinas gerenciais e administrativas.

Quadro 8 - Matriz Descritiva do Referencial Teórico Fundamentador do Instrumento de Coleta de Dados (questionário)

ELEMENTO CENTRAL	TEMATICAS ABORDADAS	AUTOR (A)
Treinamento e ou Formação Inicial/Continuada	Função do treinamento; Tipos de treinamento; Formação continuada; Desenvolvimento de equipes;	Bossu (2012), Arruda (2013), Freitas (2013), Esperança de Paula (2013), Belloni (2013), Moore e Kearsley (2007), Busse (2001), Buarque (2012), Mill (2012), Guibert (2012) e Fichman (2012), Bergue (2005), Chiavenato (2000; 2010; 2014), Marras (2000), Boog e Boog (2002).
Processos gerenciais ou administrativos	Ciclos do processo administrativo, rotinas gerenciais e repertórios administrativos.	Bergue (2005), Mil <i>et al</i> (2008), Mill (2010), Otto (1967), Moore e Kearsley (2007), Meredith (2000), Maximiliano (2000), Matias-Pereira (2011), Marras (2000,2011), Luck (2003), Grillo (2001), Gil (2014), Galindo (2005), Enderle e Guerrero (2008), Dutra (2006), Chiavenato (2000,2002,2010,2014), Coelho (2009), Carlini (2009), Busse (2001), Boog e Boog (2002), Araújo (2012), Aboud (2008), Oliveira (2011), Reis (2014), Spanhol (2009), Takeshy e Andrade (2008), Ulrich (2000), Vargas (2002).
	Gestão de projetos em EAD	Spanhol (2009), PMI (2013), Mill, (2010), Pimentel (2010), Vargas (2002).
	Qualidade, indicadores de desempenho, mecanismos de controle, acompanhamento, monitoramento e avaliação.	Paiva e Nóbrega (2012), Takeshy; Tachizawa <i>et.al</i> (2006), Grillo (2001), Bergue (2005), Coelho (2009), Tachizawa e Andrade (2006), Silva (2012), Brasil (2007), Rocha (2012), Guimarães e Ferreira (2011), Moore e Kearsley (2007), Viegas (2003), Rua (2009), Baptista (1981), Ávila (1999), Chiavenato (2014), Mill <i>et. al</i> (2008), Bentes (2009), Gil (2014) e Marras (2011).

Fonte: elaborado pela autora.

Neste capítulo pôde ser percebido todo percurso metodológico que norteou o presente estudo, obedecendo aos parâmetros éticos, metodológicos e técnicos necessários a qualquer pesquisa científica.

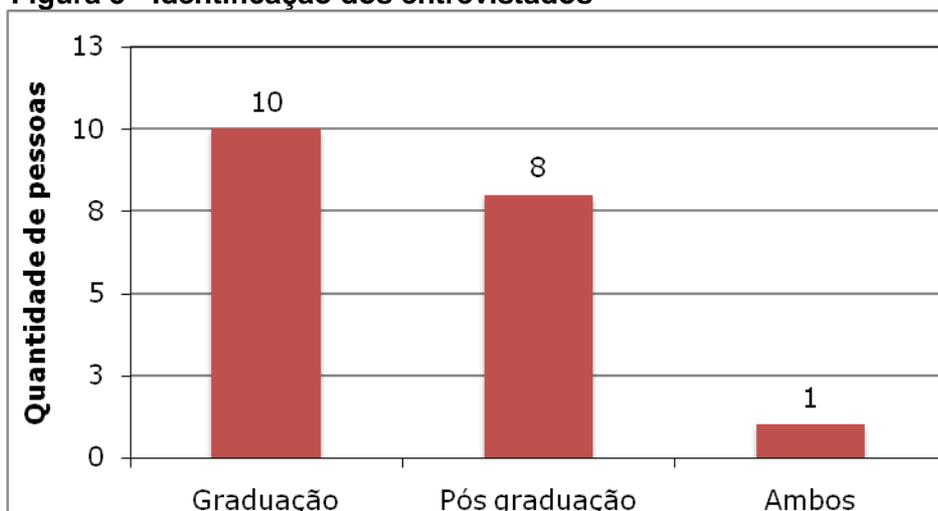
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Nesta seção do trabalho, serão demonstrados os resultados obtidos na coleta de dados junto aos sujeitos participantes da pesquisa e descritas as discussões frente aos resultados encontrados. Uma vez que o instrumento de coleta de dados era semi-estruturado, relatar-se-á a cada gráfico ao qual esse critério for aplicado, as observações feitas pelos sujeitos que expressaram suas livres opiniões, não sendo editadas quaisquer frases pronunciadas pelos coordenadores entrevistados, os quais passam a ser denominados C1, C2 (coordenador 1, coordenador 2 etc).

A partir dos dados coletados junto aos entrevistados, foi possível delimitar como se encontram as coordenações dos cursos superiores de educação a distância da Universidade Federal de Alagoas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, tal como pode ser visto nas figuras abaixo.

A Figura 5 demonstra que 52,63% dos sujeitos que participaram da pesquisa coordenam cursos de graduação, 42,11% de pós-graduação e 5,26% coordena cursos de graduação e pós-graduação.

Figura 5 - Identificação dos entrevistados

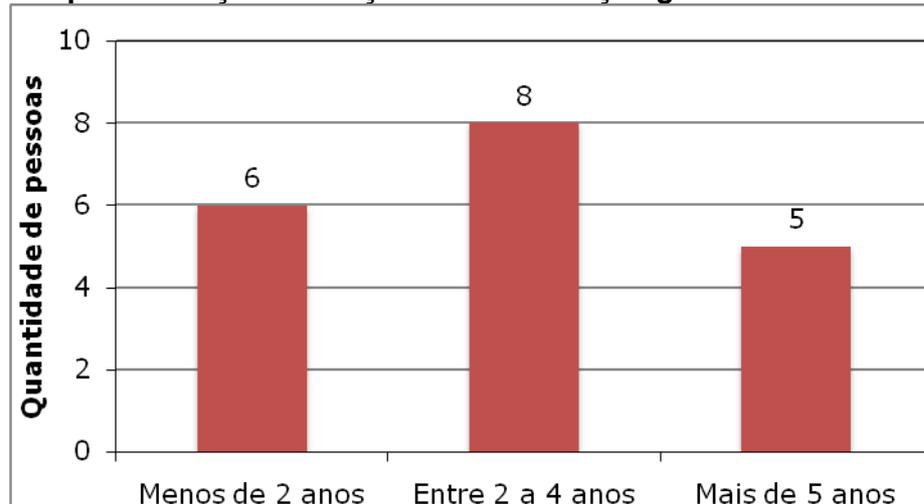


Fonte: elaborada pela autora.

A Figura abaixo demonstra que 31,58% dos sujeitos da pesquisa tem menos de dois anos na função de coordenador, 42,11% entre dois e quatro anos e 16,32% mais de cinco anos na função de coordenação.

O perfil dos entrevistados reitera o que Mill (2010) pontua acerca da profissionalização dos gestores de EAD na UAB. Por terem formação distinta da área de atuação na EAD, o gestor se constrói no cotidiano, o que sugere dizer que quanto menos tempo de atuação na área, mais necessidade de especialização gerencial lhe seja demandada.

Figura 6 - Tempo de atuação na função da coordenação geral



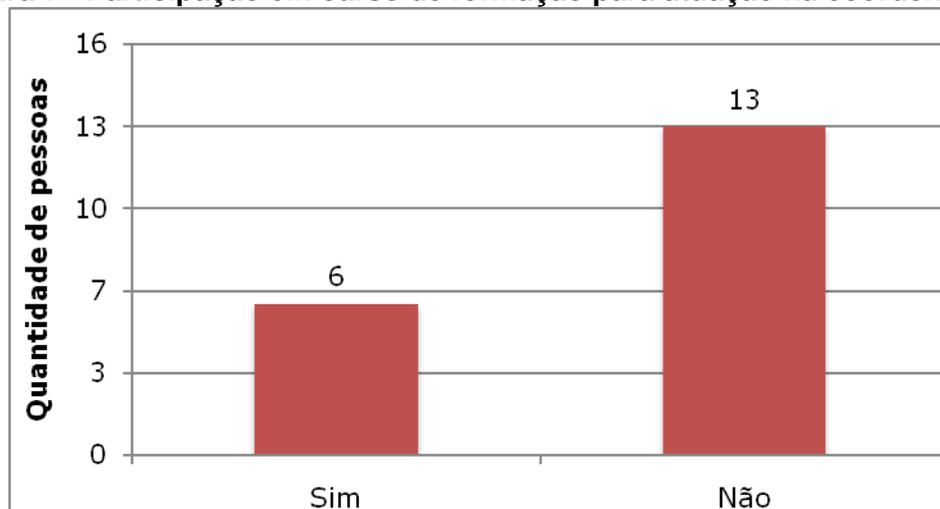
Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à participação em curso de formação para atuação na coordenação geral do curso, a Figura 7 demonstra que 68,48% dos sujeitos da pesquisa responderam não terem participado de curso de formação para atuação na área de coordenação, enquanto que 31,58% disseram que participaram de curso de formação para atuação na área.

Com base na triangulação dos dados coletados é possível identificar que institucionalmente a IPES em voga aplica em sua macro gestão da educação a distância, os princípios teóricos defendidos por Moore e Kearsley (2007), Chiavenato (2000; 2010; 2014), Bergue (2005) e Mill (2012), no que diz respeito à necessidade basilar de treinamento e formação de equipes que atuam em EAD. Tal dado demonstra significativo grau de maturidade institucional da organização, pois a mesma demonstra, por meio de seus documentos institucionais analisados (site, manuais e organograma) estar comprometida com uma organização sistematizada de treinamento de agentes públicos que são inseridos no âmbito da UAB/UFAL, fato só possível de ser concretizado anos após a instauração da EAD na entidade, ou seja, de 1998 até a criação do órgão coordenador responsável pelas ações da

UAB/UFAL, não se dispunha de um aparato sistematizado de treinamento para atuação na coordenação de cursos, conforme demonstra a análise de dados oriundos da caracterização da instituição. Todavia, analisar o percentual significativo de não adesão dos coordenadores que não participaram da formação requer admitir a possibilidade de fragilidades institucionais que devem ser superadas a fim de que o maior número possível de coordenadores possa receber treinamento/formação específica antes de atuarem no cargo de coordenação.

Figura 7 - Participação em curso de formação para atuação na coordenação.



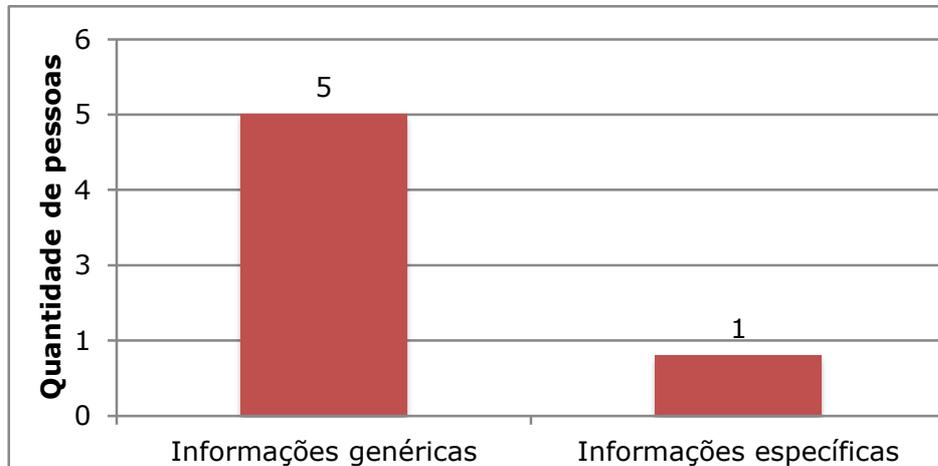
Fonte: elaborada pela autora.

Dentre os sujeitos que responderam terem participado de curso de formação para atuação na área da coordenação, como se vê na figura 8, tem-se que 16,67% consideraram que o curso de formação ofereceu informações específicas ao exercício da função da coordenação, enquanto que 83,33% disseram que as informações do curso foram genéricas, tal como se pode ver na Figura 8.

Apesar da existência sistematizada do treinamento enquanto aparato que visa à “formação profissional e tem como base aumentar o conhecimento do profissional à sua profissão, para elevar o seu desempenho nas suas atividades” (Marras, 2000, p. 148), verificou-se, diante das respostas emitidas por mais de 80% dos coordenadores, que uma das fragilidades inerentes ao tipo de treinamento oferecido pela UFAL, tem relação com a especificidade do conteúdo abordado no curso de formação para coordenadores. Tais dados indicam a necessidade de um esforço adicional da entidade, no sentido de aprimorar seu programa de formação

de coordenadores, oferecendo um programa mais arrojado quanto às informações veiculadas, tal como sugere Bergue (2005).

Figura 8 - Tipo de informação do curso de formação para atuação da coordenação

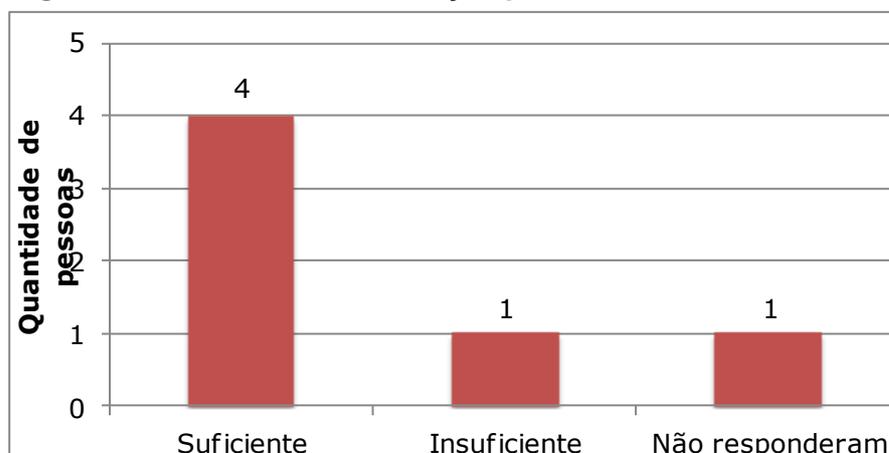


Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 9 demonstra que 16,67% consideram a carga horária da formação que participaram insuficiente, ao passo que 66,67% consideram suficiente e 16,67% não responderam.

Os dados ora analisados demonstram que o programa de formação é percebido pela maioria dos coordenadores como satisfatório quanto à carga horária. A esse respeito, Chiavenato (2010) e Bergue (2005) sinalizam que a carga horária deve ser pensada sob a perspectiva não somente de interesse pessoal dos que dela participam, mas, principalmente, da capacidade de atendimento às exigências dos conteúdos e vivências propostos no referido programa de formação.

Figura 9 - Carga horária do curso de formação para coordenadores de EAD



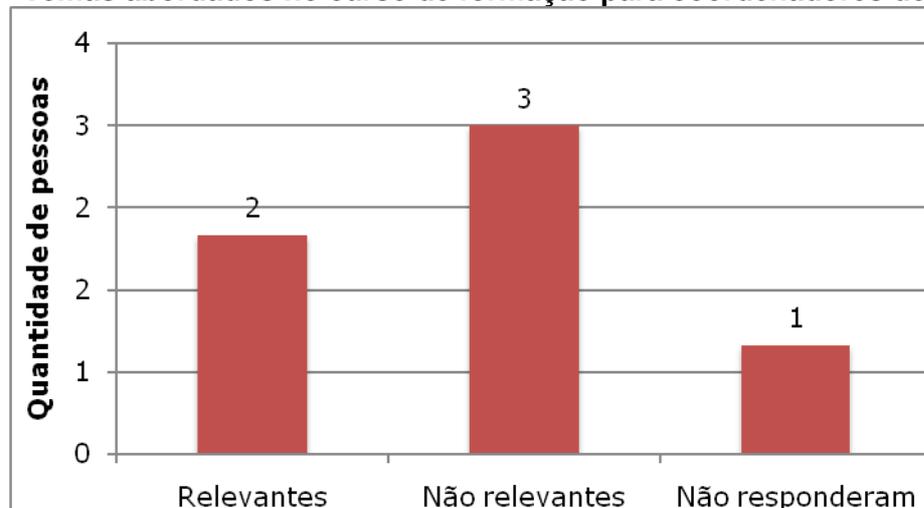
Fonte: elaborada pela autora.

A Figura 10 demonstra que 33,33% dos participantes consideraram que a formação da qual participaram abordou temas relevantes ao exercício da função da

coordenação geral, enquanto que 50% consideraram que não foram abordados temas relevantes para sua função e 16,67% não responderam.

Tais dados, quando triangulados, sinalizam que o programa de formação da entidade pesquisada necessita ser revisto, pois não atendem plenamente aos requisitos formacionais explicitados por Chiavenato (2010), Bergue (2005) e Marras (2000), uma vez que os temas abordados não se mostraram relevantes para o exercício da função da coordenação em seu cotidiano.

Figura 10 - Temas abordados no curso de formação para coordenadores de EAD



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 11 demonstra que 50% dos entrevistados afirmaram que a formação da qual participaram não relacionou conteúdos que são utilizados na sua rotina de coordenação, ao passo que 33,33% responderam que foram abordados conteúdos utilizados na sua rotina e 16,67% não responderam.

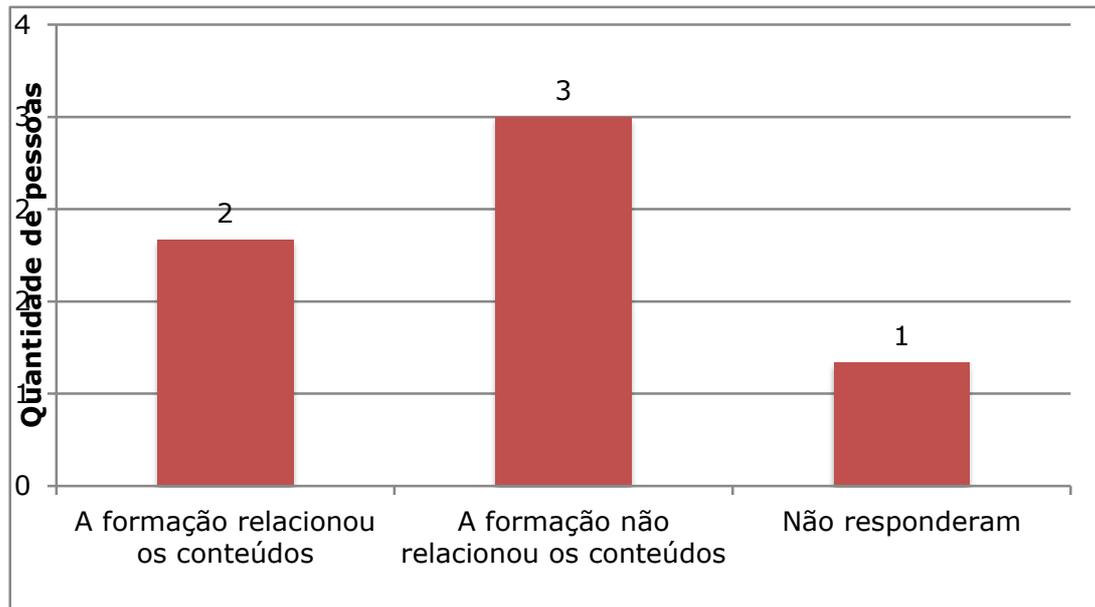
Os sujeitos da pesquisa sugeriram os seguintes temas para cursos voltados à coordenação geral de um curso superior de EAD: tramitação de processos, Relacionamento com alunos; Informações sobre avaliação do curso; Elaboração /reformulação do projeto pedagógico do curso; novas alternativas de interações entre docentes e discentes, Processos administrativos, planejamento financeiro, planejamento estratégico situacional, atualização das resoluções do MEC sobre a EAD, legislação que rege a EAD; organograma do curso, organização e funções das gestões dentro da universidade, função e organização da secretaria de curso; funcionamento do SGB, SISUAB, ATUAB e funções do SIWEB para gerenciamento do curso; Maior detalhamento na utilização Módulo avançado da plataforma Moodle;

função multidisciplinar do coordenador; gerenciamento do tempo; avaliação; novas ferramentas; melhoria na interface; tendências; gestão; liderança; pedagogia & gestão.

Os dados aqui analisados refletem duas questões basilares: a necessidade de correlação de conteúdos com a prática gerencial e a necessidade de diagnóstico pré-treinamento. Quanto à primeira necessidade, pode-se refletir a partir de Mill (2010), sobre a necessidade de debate acerca da dificuldade de profissionalização da gestão da EAD no contexto da UAB, que conta com docentes habituados efetivamente à docência e não à tarefa da administração em si. Nessa perspectiva, há que se priorizar os momentos formativos em que tais gestores são formados/treinados, dando-lhes a máxima condição de proximidade correlacional entre conteúdos e vivências exigidas ao exercício de suas funções de modo a suprir a falta de intimidade que professores licenciados têm ao atuarem na atividade gerencial.

Quanto à segunda necessidade, a de diagnóstico que deve preceder o momento formativo, vê-se que Chiavenato (2010) e Bergue (2005, p. 294) pontuam ser importante "... a definição de uma política articulada com os objetivos institucionais da entidade, precedida de consistente análise e diagnóstico das necessidades de treinamento e desenvolvimento". Nesse sentido, tem-se então que a presente pesquisa pode colaborar inicialmente com a ação de diagnóstico reiterada no parágrafo anterior, principalmente no que tange à demanda de temas desejados para serem trabalhados no processo formativo, tal como pode ser visto no histórico de sugestões descritas pelos coordenadores, dentre os quais se destacaram os temas relacionados a procedimentos administrativos, gestão de pessoas e limitações do campo de atuação de coordenadores que têm formação de licenciatura.

Figura 11 - Relação de conteúdos da formação que podem ser utilizados na rotina da coordenação



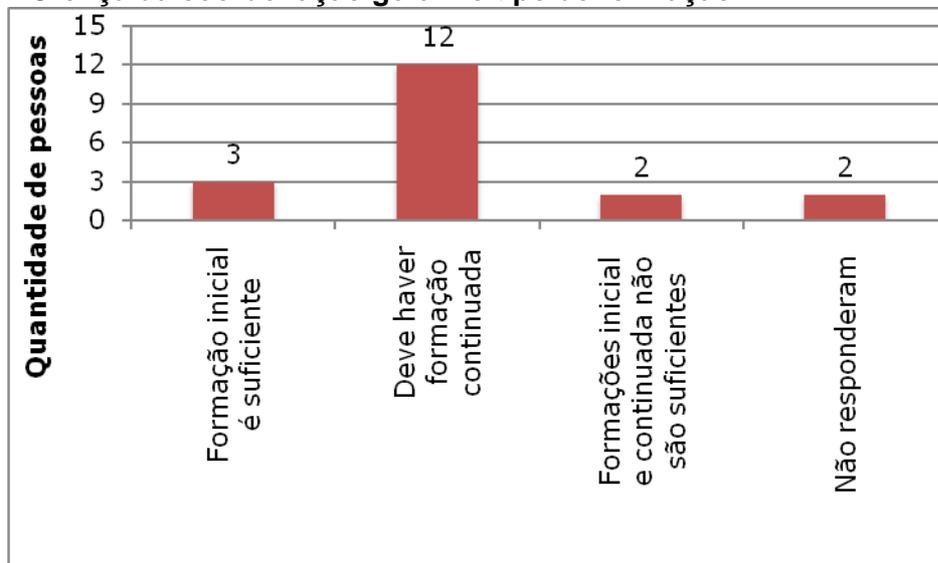
Fonte: elaborada pela autora.

Pode-se ver, com base nos dados da Figura 12, que para 63,16% dos participantes deve haver formação continuada para os que atuam na coordenação geral de cursos superiores em EAD, ao passo que para 15,79% a formação inicial já se faz suficiente para atuação na área. Para 10,53% dos sujeitos respondentes, nem a formação inicial, nem a formação continuada são suficientes para atuação na área de coordenação. Atente-se ainda que 10,53% dos entrevistados não responderam a pergunta.

Os dados permitem lançar um olhar mais aprofundado para os participantes que emitiram respostas que desconsideram a importância da formação continuada, pois sinalizam que há de se investigar algum ponto crítico com respeito ao processo de formação do coordenador de curso superior a distância. Nesse contexto, a triangulação de dados permite a observação de que quase 15,79% dos entrevistados consideram que a formação inicial seja suficiente para a formação da coordenação e 10,53% não acreditam que a formação inicial, nem a formação continuada possam ser consideradas suficientes para o processo formativo do coordenador de EAD. Em algum aspecto ambos os tipos de respostas se intersectam, pois em ambos os casos a importância do aperfeiçoamento contínuo profissional do coordenador é negado ou minimizado, coadunando com a afirmação

de Bossu (2012) acerca da resistência e descrença que os professores universitários têm para com a formação continuada no cenário brasileiro.

Figura 12 - Crença da coordenação geral no tipo de formação



Fonte: elaborada pela autora.

OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES PARA A FIGURA 12:

C1 (coordenador nº 1): “Não acredito que as formações existam, pois curso para operar o moodle não é um curso de gestão.”

C3: “A atualização e a reciclagem são elementos necessários a quaisquer gestores.”

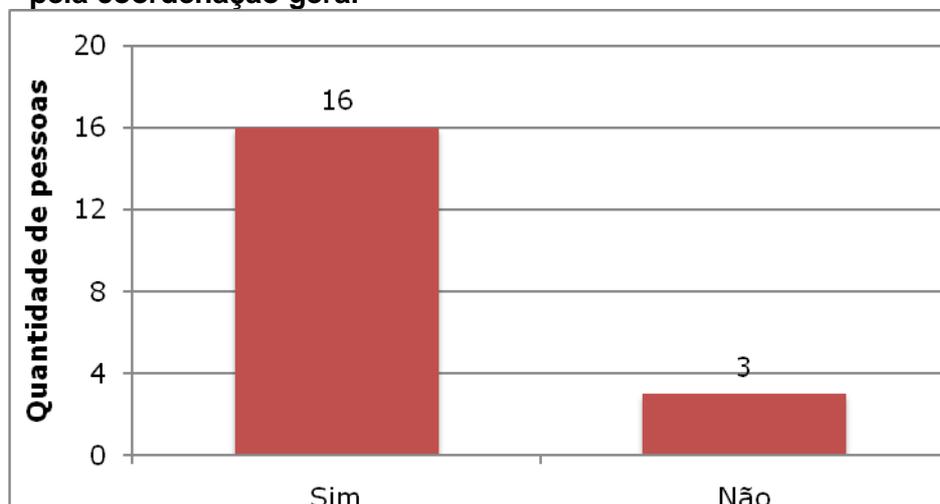
C17: “Não encontrei opção adequada. Isto porque considero que, em EAD, se não houver formação, você aprende na prática.”

A Figura 13 demonstra que 15,79% disseram que não existem reuniões, com a CIED ou com colegiado do curso ou seus pares, para acompanhamento das atividades realizadas pela coordenação, enquanto que 84,21% disseram que existem tais reuniões.

No que se refere à estrutura da instituição pública de ensino em sua relação com o acompanhamento e avaliação dos trabalhos empreendidos pela coordenação dos cursos superiores de educação a distância, pode-se afirmar, com base na análise dos dados coletados, que a mesma possui estrutura já consolidada quanto à rotinas e calendários de reuniões regulares para acompanhamentos das atividades desenvolvidas, o que indica, tal como reitera Bergue (2005), a adoção de estratégias basilares no ciclo de processos administrativos, valendo-se também de instrumentos adotados pelo modelo gerencial na Administração Pública.

Foi possível refletir também que dentre as observações feitas pelos sujeitos da pesquisa para esta questão, um grupo de coordenadores relatou que por vezes as reuniões de acompanhamento são insuficientes, ou que não permitem um verdadeiro acompanhamento, mas promovem meramente uma atualização quanto às normatizações do MEC. Num segundo grupo de coordenadores, surgiram relatos dos entrevistados que afirmaram terem reuniões com um tipo de acompanhamento feito por membros do colegiado do curso e dos demais componentes das equipes coordenativas (coordenadoria de tutoria, de polo etc.) com a finalidade de tomadas de decisões diversas. A partir deste relato do segundo grupo de coordenadores pode-se inferir que neste modelo de reunião estão mais presentes as orientações teóricas da literatura especializada, pois indicam haver uma sistematização de pauta focada nas demandas administrativas e gerenciais do curso, não se reduzindo somente ao acompanhamento pedagógico e normativo do curso ou da EAD. Desse modo, tal prática gerencial corrobora com o pensamento de Kenski (2010, p. 61) de que “tudo precisa ser acompanhado e avaliado para que o processo educacional desencadeado resulte positivamente”, indicando que neste modelo de reunião de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pela coordenação, há um envolvimento de todos os atores envolvidos na gestão da EAD, incluindo os coordenadores gerais e demais membros da equipe, sejam da alta gestão ou não, o que resulta no benefício tanto da educação a distância quanto dos membros que são acompanhados em tais reuniões.

Figura 13 - Existência de reuniões para acompanhamento das atividades realizadas pela coordenação geral



Fonte: elaborada pela autora.

OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES PARA A FIGURA 13:

C1: “Sim, existem reuniões do colegiado e fóruns da licenciatura, só que não são especificamente de acompanhamento. São mais para organizar as normas estabelecidas pelo MEC.”

C13: “Acho, no entanto, que esses momentos, que considero poucos, tendem a juntar todos os coordenadores e, nem sempre, as questões específicas são tratadas ou contempladas.”

C15: “Equipe de coordenação, acompanhadas por membros do colegiado do curso.”

C16: “Sim, mas são insuficientes.”

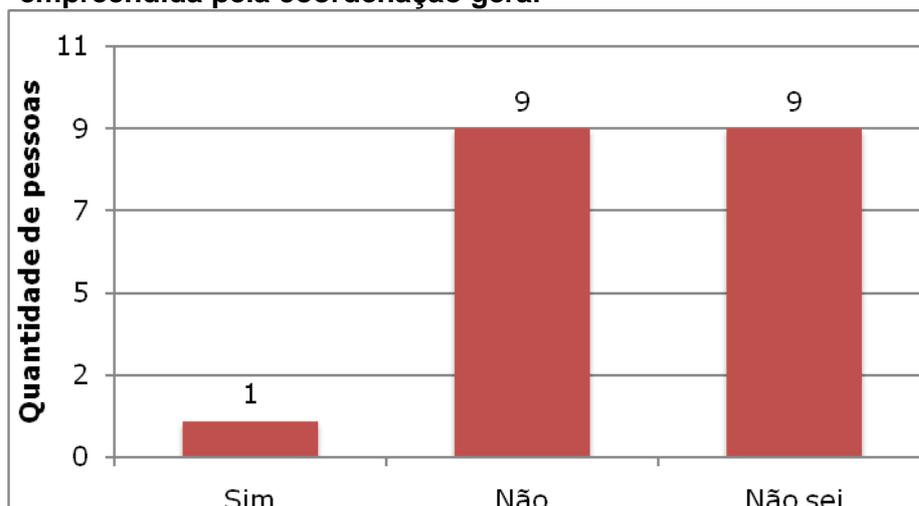
C17: “Temos reuniões regulares com o colegiado de curso, bem como com a CIED”.

C18: “Existem reuniões semestrais para organização de calendários e outros ajustes e reuniões bimestrais para acompanhamento das disciplinas por parte do colegiado”.

Na figura 14 é possível observar que 47,37% responderam que não há indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação geral do curso, 47,37% afirmaram que não sabiam responder e 5,26% disseram que existem sim tais indicadores.

Na triangulação dos dados acima descritos pôde-se verificar que a IPES em tela não possui, clara e objetivamente, indicadores de desempenho que possam permitir a avaliação da gestão empreendida pela coordenação do curso de EAD na instituição de ensino em que atuam. Sendo assim, não foi possível verificar a aplicabilidade dos pressupostos teóricos concernentes aos mecanismos de controle, monitoramento e avaliação da macro gestão da educação a distância, no que concerne à avaliação da coordenação geral, tal como preconizam Paiva e Nóbrega (2012), Takeshy et. al (2006) e Grillo (2001), Bergue (2005), Coelho (2009), Tachizawa e Andrade (2006), Silva (2012), Brasil (2007), Rocha (2012), Guimarães e Ferreira (2011), Moore e Kearsley (2007), Viegas (2003), Rua (2009), Baptista (1981), Ávila (1999), Chiavenato (2014), Mill *et al.* (2008), Bentes (2009), Gil (2014) e Marras (2011).

Figura 14 - Existência de indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação geral



Fonte: elaborada pela autora.

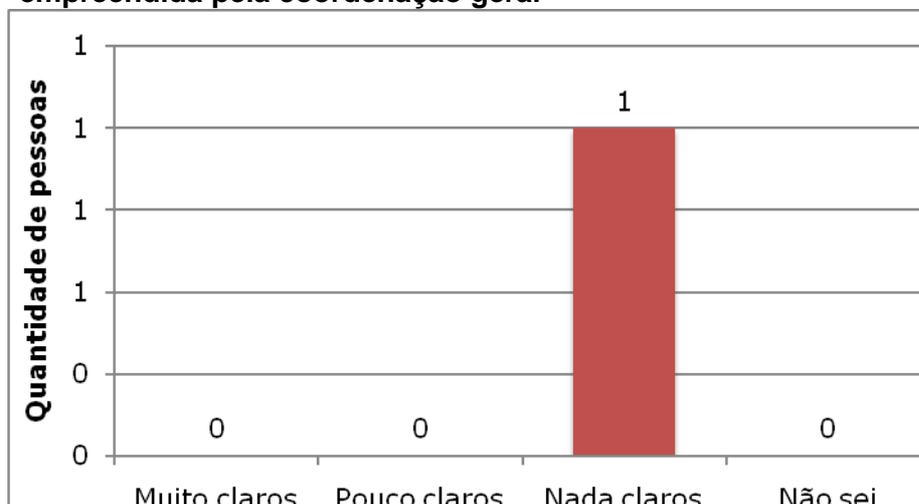
OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES PARA A FIGURA 14:

C16: “Não pude observar isso em minha gestão como coordenadora. se existem, não nos foi tornado público”.

A questão contida no gráfico de nº 15 só foi respondida pelos participantes que na pergunta anterior afirmaram a existência de indicadores de desempenho que possam avaliar a gestão da coordenação geral do curso de EAD.

Considerando as informações visualizadas na Figura 15, demonstra-se que 100% dos participantes os indicadores existentes para avaliação do desempenho da coordenação não são nada claros. Todavia, esse percentual se refere a um único sujeito da pesquisa.

Figura 15 - Clareza dos indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação geral



Fonte: elaborada pela autora.

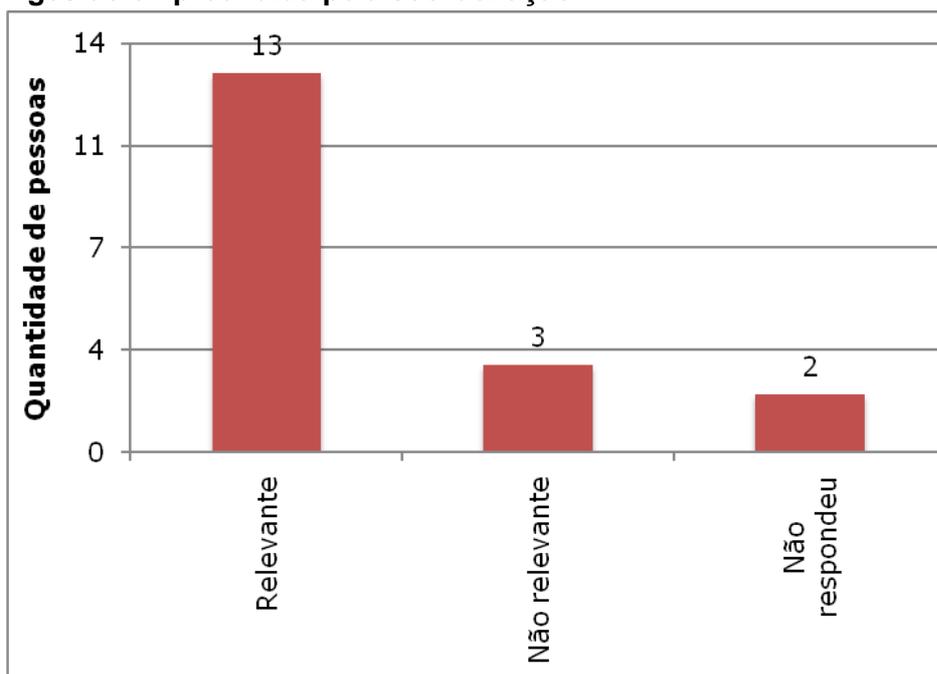
Conforme se verifica na Figura 16, cerca de 72,22% dos entrevistados responderam que é relevante o estabelecimento de indicadores que possam avaliar o desempenho da gestão empreendida pela coordenação geral, ao passo que 15,67% disseram não ser relevante o estabelecimento de tais indicadores e 11,11% não responderam.

Os dados acima suscitam profundas reflexões frente ao tema abordado no instrumento de coleta, pois reverberam em um dos aspectos de qualidade dos subsistemas da EAD, que neste caso é o subsistema do gerenciamento de recursos humanos. Interessante observar que não são todos os entrevistados que coadunam com a criação de indicadores de desempenho. Há possibilidade de que essa posição dos entrevistados não concordantes coma criação de tais indicadores advenha, como propõe Preti (2013), Azevedo (2012), Bergue (2005) e Rocha (2012), da influência corporativista visualizada na administração pública, do status de tradição das IPES, e, conseqüentemente, de quem está incubido de sua gestão, além da dificuldade de verificação das condições de desempenho dos superiores de um órgão público. Tais elementos se apresentam como entraves ao processo de controle, próprio do ciclo administrativo e do ciclo de qualquer projeto de educação a distância. Sem o estabelecimento dos indicadores, parafraseando Bergue (2005), não será possível que a alta gestão da IPES seja informada acerca do desempenho da gestão das coordenações gerais dos cursos de nível superior nessa modalidade, o que, por tabela, significa não lançar mão de um recurso gerencial cada vez mais assumido e solicitado pela sociedade da informação, onde, pretensamente está subjacente o modelo paradigmático gerencial assumido como sendo o mais ideal para a gestão pública.

Por fim, vale ressaltar que a temática avaliativa, de indicadores de desempenho e monitoramento de processos e pessoas se tornou elemento tão determinante nas instituições de ensino superior, que ganhou um aparato regimental em 2004, quando foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado com o objetivo de avaliar as instituições de ensino que ofertam cursos superiores de educação, incluindo a EAD. Na avaliação do SINAES são observados aspectos referentes à organização da gestão da IES, o que por si só fomenta a instauração de indicadores e parametrizações internas que permitam a autoavaliação das entidades avaliadas. A esse respeito, é interessante destacar que

a criação do próprio SINAES, que se deu apenas um ano antes do nascimento da UAB, surgiu no cenário nacional como uma estratégia governamental preocupada em estabelecer condições basilares para as instituições ofertantes de ensino superior, prevendo até mesmo punições para as IES que não atingissem determinada classificação. Tal fato fomenta a reflexão de que o próprio ensino presencial, tão mais antigo que a modalidade a distância, carecia de parametrizações que possibilitassem uma avaliação institucional consistente, permitindo o ajuizamento da prática e não mais somente do discurso proferido pelas IES que ofertavam o ensino presencial. Ora, percebe-se então, que tanto o SINAES quanto a UAB são criações recentes (apesar de há muito serem aspiradas pela sociedade) da política que envolve o ensino superior no Brasil e que ambos, apesar de terem sido proclastinados pelo poder público, são essenciais para garantia e desenvolvimento de um ensino superior de qualidade, qualidade essa pautada por requisitos e parâmetros devidamente estabelecidos. Nesse contexto, identificar nos atores que fazem a EAD certa resistência à criação de indicadores de desempenho ou critérios de avaliação que permitam acompanhar e aferir os trabalhos desenvolvidos em âmbito organizacional significa ir na contra mão do discurso avaliativo instituído oficialmente pela própria administração pública.

Figura 16 - Relevância de criação de indicadores de desempenho para avaliação da gestão empreendida pela coordenação

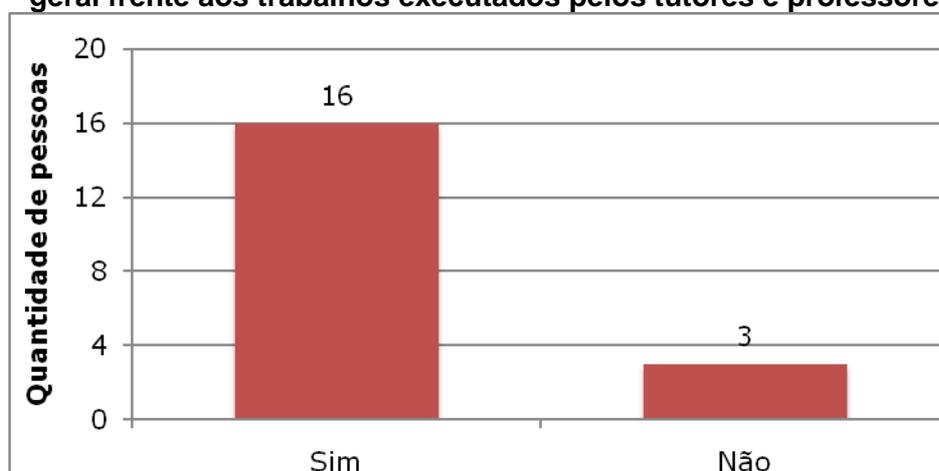


Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 17 demonstra que 15,79% responderam não haver métodos de monitoramento e avaliação por parte da coordenação do curso para acompanhamento dos trabalhos de tutores e professores, enquanto que 84,21% disseram que tais métodos existem.

Os dados coletados indicam que as coordenações dos cursos, em sua micro-gestão na IPES em que atuam, adotam adequadamente o conceito gerencial de monitoramento e acompanhamento defendidos, dentre outros autores, por Bergue (2005), Moore e Kearsley (2007), Chiavenato (2014), Mill *et al.* (2008), Bentes (2009) e Spanhol (2009). Todavia, a fala de alguns coordenadores indica que há necessidade de sistematização dos métodos e estratégias de acompanhamento e monitoramento, sendo, inclusive, salutar haver a prospecção de instrumentos de acompanhamento por parte da instituição responsável pelos cursos da UAB na IPES investigada.

Figura 17 - Existência de métodos de monitoramento e avaliação pela coordenação geral frente aos trabalhos executados pelos tutores e professores



Fonte: elaborada pelo autora.

OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES PARA A FIGURA 17:

C7: “Mas é frágil e acredito que precisa ser mais sistematizado”.

C10: “Sim, mas só para tutor”.

A questão relativa à Figura 18 considerou somente as respostas dos participantes que assinalaram na questão anterior haver mecanismo de monitoramento e avaliação para aferir o desempenho da equipe docente (16 sujeitos assinalaram que há métodos diferentes para tutores e professores).

A Figura 18 demonstra que 12,50% responderam que não há diferenciação de métodos de monitoramento entre tutores e professores, ao passo que 87,50% disseram que os métodos são diferentes para os referidos profissionais.

Diante da diversidade de respostas referentes aos métodos e suas diferenciações ou não de uso para com tutores e professores foi possível concluir que tal padrão de resposta não tem um caráter absoluto que possa lhe conferir status de resposta positiva ou resposta negativa frente à literatura que subsidia a triangulação dos dados. Isto porque nesta área estão envolvidos conceitos e valores variáveis a cada coordenação, dentre os quais encontram-se:

- a) A possibilidade de diferenciação conceitual acerca do tutor e professor, o que não garante que o posicionamento de Mill. et al (2008), Brasil/UAB (2010) e Mattar (2012), adotado para esta pesquisa seja o mesmo para os que dela participaram;
- b) A diferenciação precípua aos agentes públicos que não gozam de estabilidade funcional, como visto em Bergue (2005), o que contribui para a influência na adoção de modelos de acompanhamento laboral dos mesmos em relação aos agentes públicos estáveis;
- c) A suposta influência do corporativismo, hierarquia e tradição no ensino superior como asseveram Rocha (2012) e Azevedo (2012), fatores que podem contribuir para que a coordenação trate com diferenciação seus pares e os que não são vistos como seus pares.

Enfim, estes fatores subjetivos passíveis ou não de serem inerentes aos sujeitos que participaram da pesquisa, impossibilitam uma análise objetiva acerca do fenômeno observado como resposta à questão em tela.

Como o estudo desenvolveu-se de forma qualitativa é interessante analisar determinadas respostas, ainda que a frequência da ocorrência das mesmas não tenham sido altas. Nesse sentido, chamaram-nos a atenção as respostas proferidas pelos coordenadores entrevistados quando questionados acerca do monitoramento e avaliação dos professores dos cursos superiores e quanto à existência de diferenciação de métodos de monitoramento entre os tutores e os demais professores. Houve três casos de coordenações que alegaram não terem método de acompanhamento, monitoramento e avaliação para a equipe docente, o que por si só já é um dado de extrema importância onde se evidencia a fragilidade de rotinas

gerenciais de cunho diretivo (tal como pontuado no parágrafo anterior), mas, ainda, detectaram-se os casos em que coordenadores emitiram respostas tais como:

C1 “O silêncio dos alunos sobre os professores também serve como método de análise.” “Me sinto desconfortável para falar e verbalizar minha análise para o professor.”

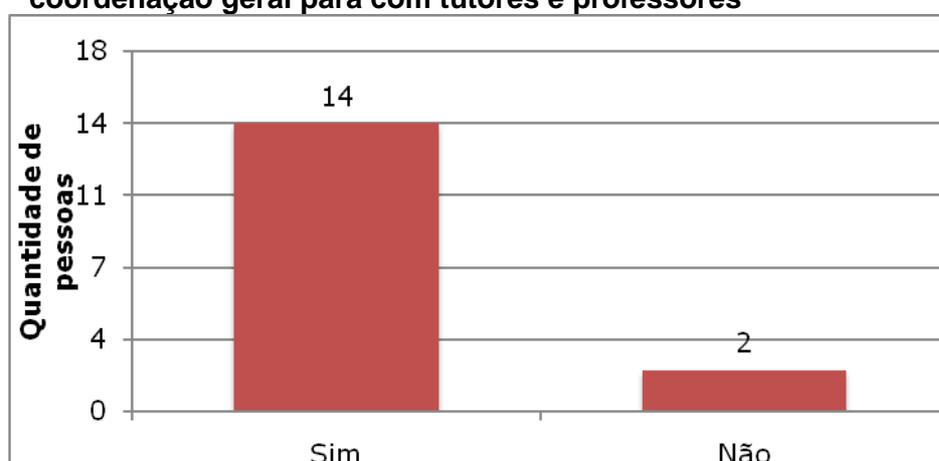
C7 “Só para tutores”.

C10 “Com relação a esse acompanhamento dos professores, considero um dos pontos mais frágeis do curso.”

Tais tipos de respostas podem ser analisadas considerando-se a perspectiva do significado do silêncio, um recurso investigado pela análise do discurso que, apesar de não ser a fundamentação teórica da presente pesquisa, agrega valores às análises deste estudo. Pois bem, “há um sentido no silêncio”, como assevera Orlandi (1995, p. 12) e, na verdade, esse sentido pode ser polissêmico, revelando, por exemplo, que aquilo que é importante não é dito, tal como se verifica nas respostas eliciadas pelos coordenadores que assumem uma posição silenciada perante os professores que não são tutores. A quem ou a quê serve essa materialidade simbólica do silêncio da coordenação geral de um curso perante seus pares, posto que são também professores, mas que, organizacionalmente, ocupam um lugar de subordinação perante esta mesma coordenação? Como trazer à tona o não dito pela coordenação? Como fazê-la refletir que esse tipo de silêncio precisa ser ressignificado? Infelizmente, as respostas para tais questionamentos são múltiplas e condicionadas a uma infinidade de aspectos que estão longe de serem trabalhados nesta pesquisa. Todavia, há possibilidade de, a partir das reflexões desse estudo, ora concluído, reiterar o que Orlandi (1995) afirmou no tocante à necessidade de potencializar a reflexão sobre o silêncio, principalmente quando este silêncio está subjacente à uma política, como afirma a autora, a qual institui aquilo que não é possível dizer em uma certa conjuntura, tal como infere-se ser o caso dos coordenadores analisados nesta pesquisa. Tais coordenadores fazem a leitura do ambiente em que estão inseridos, lêem os sinais emitidos pelo ambiente (conjuntura) e percebem tacitamente ou não, elementos tais como os apontados por Azevedo (2012), Bergue (2005), Preti (2013) e Rocha (2012), os quais são: corporativismo no serviço público, cultura organizacional e valorização da hierarquia

acadêmica, introjetando dessa forma, a censura que deve ser dada à verbalização das análises de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos professores. Dessa forma, percebe-se que se faz necessário desvelar os sentidos inerentes ao silenciamento dos coordenadores frente aos professores, para que seja possível alterar a atual estrutura vigente que não colabora para a inserção e adoção de práticas gerenciais positivas ao acompanhamento, monitoramento e avaliação das equipes que atuam em cursos superiores em EAD na instituição pesquisada.

Figura 18 - Existência de métodos diferentes de monitoramento e avaliação da coordenação geral para com tutores e professores



Fonte: elaborada pela autora

Quadro 9- Categorização das Respostas Abertas da Figura 18

ITEM	SUJEITO ACOMPANHADO	ELEMENTOS ACOMPANHADOS	EXEMPLOS DISCURSIVOS
1.	PROFESSORES	Material; Dúvidas do tutor; Dúvidas dos alunos; Análise de e-mails de alunos; Silêncio dos alunos; Relatório final; Avaliação dos alunos; Reuniões presenciais e virtuais; Prazos;	C1 "O silêncio dos alunos sobre os professores também serve como método de análise." "Me sinto desconfortável para falar e verbalizar minha análise para o professor." C7 "Professores são acompanhados diretamente pelo coordenador do curso e coordenador de tutoria..."; C10 "Com relação a esse acompanhamento dos professores, considero um dos pontos mais frágeis do curso."
2.	TUTOR	Atuação na plataforma; Horário; Feedback dos alunos; Relatórios; Qualidade da resposta ao estudante; Avaliação pela coordenação do polo, pelo professor e pelo aluno.	C8 "Os tutores apresentam relatórios de atividades por disciplina.." C 11 "Através da plataforma Moodle verificamos o relatório..."

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 10 é possível analisar que dentre os instrumentos mais utilizados pela coordenação para acompanhamento dos trabalhos de tutores e professores estão: Seções do AVA; reuniões presenciais; relatórios; ligações telefônicas e reuniões virtuais. As demais ferramentas quase nunca são utilizadas ou nunca, bem como somente 21% dos coordenadores desenvolveram outros instrumentos para acompanhamento das atividades da equipe docente.

Os dados demonstram que há diversidade de tipologias de instrumentos utilizados pela coordenação para acompanhamento do trabalho da equipe docente, ainda que tal processo de monitoramento não esteja respaldado, como os dados demonstram, pela existência de um sistema maior onde estejam estabelecidos indicadores de desempenho (nota-se que a respeito de indicadores, tanto para a avaliação do trabalho da coordenação quanto para aferir o desempenho da equipe docente, a resposta dos entrevistados segue um padrão, que é o de sinalizar que não há um sistema de indicadores de desempenho na IPES em que atuam).

Interessante notar que dentro da tipologia de instrumentos utilizados pela coordenação no processo de monitoramento da equipe docente o AVA disparadamente foi descrito como opção de uso mais frequente. Este fato ajuíza o discurso de Mill e Pimentel (2010, p. 47), ao detectar que a EAD desenvolveu uma cultura do ciberespaço. Utilizar o AVA ou reuniões virtuais, além de correios eletrônicos, como demonstra a tipologia de instrumentos escolhidos pela coordenação, é permitir o desdobramento da administração gerencial em um nível tecnológico bem atual e necessário à cultura da EAD e da sociedade da informação, movimento bem absorvido pelos entrevistados desta pesquisa.

Por outro lado, chamou-nos a atenção poucos coordenadores não extrapolarem as tipologias de instrumentos disponibilizados para ações de acompanhamento da equipe docente. Ou seja, somente quatro coordenadores fazem uso de instrumentos próprios para efetuação do monitoramento da equipe docente, inovando e criando soluções gerenciais específicas à realidade do curso e equipe com que atuam. Para este estilo gerencial de coordenação, ou seja, para as coordenações que estão criando métodos próprios de acompanhamento, verifica-se que estão sendo aplicados critérios pontuados por Silva (2012) e Rocha (2012), no que tange à busca e desenvolvimento de sistemas de qualidade de acordo com

requisitos próprios à realidade em que atuam, ação que pode ser explorada pelas demais coordenações de cursos.

Quadro 10 - Instrumentos utilizados pela coordenação geral no acompanhamento dos trabalhos executados pelos tutores e professores

	Análise das seções utilizadas pelos tutores e professores no AVA	Reuniões presenciais	Relatórios	Ligações telefônicas	Reuniões virtuais	Diários	Outros	Questionários	Formulários específicos
Sempre	12	9	8	5	4	3	3	2	0
Quase sempre	4	4	4	3	2	2	1	2	1
Raramente	1	5	2	5	5	0	0	4	2
Nunca	2	1	5	6	8	14	15	11	16
Total	19	19	19	19	19	19	19	19	19

Fonte:elaborada pela autora.

OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES PARA A QUESTÃO DO QUADRO 10

C1:“O território da tutoria”

C1:“Território livre”

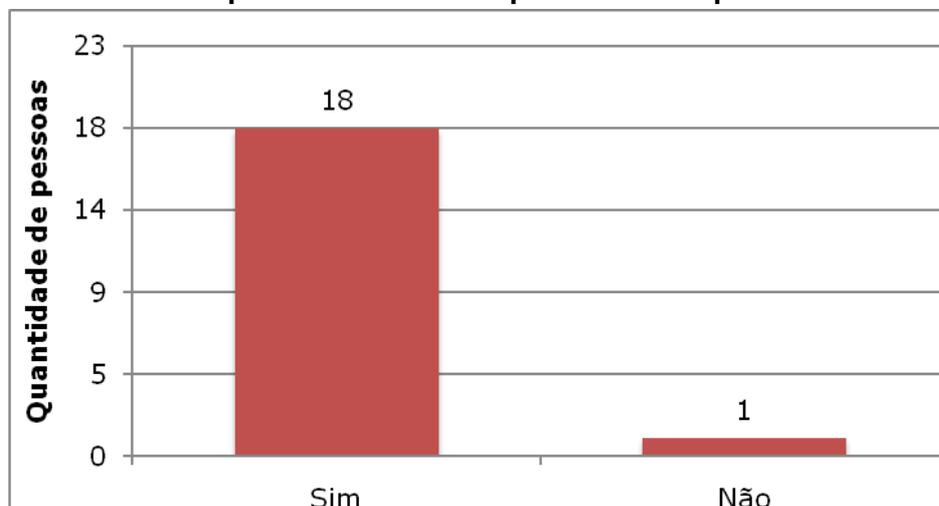
C4: “Criamos a auditoria do tutor”

C4:“Instituímos uma coordenação para os professores, no mesmo modelo da coordenação para tutores”.

Pela análise da Figura 19, nota-se que 94,74% disseram que há um plano de atividades para tutores e professores, e 5,26% respondeu não há tal plano.

Os dados acima exibidos permitem-nos verificar que quase a totalidade dos coordenadores adotam adequadamente o conceito de planejamento de atividades na gestão de pessoas, tal como asseveram Tachizawa *et.al* (2006, p. 133) ao definirem que nesse tipo de planejamento estão incluídas informações das atividades, tarefas, funções e cargo que executará as descrições contidas no documento.

Figura 19 - Existência de plano de atividades para tutores e professores



Fonte: elaborada pela autora.

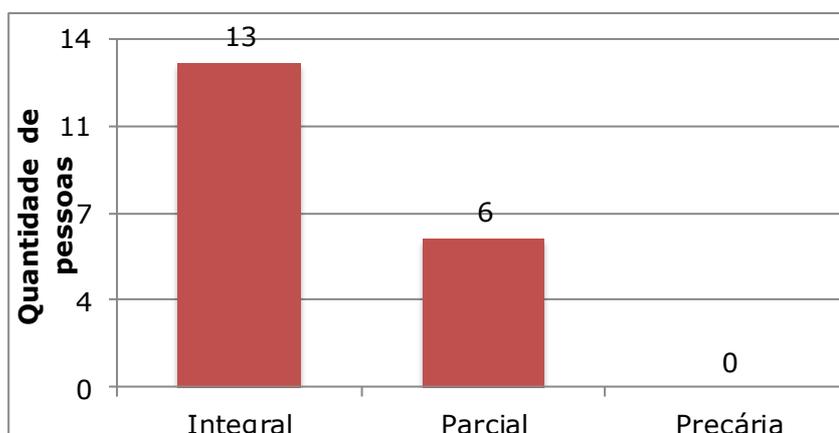
OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES:

C1: “O do professor é na verdade o plano político pedagógico do curso, mas não é um documento específico como o do tutor é. O do tutor é aquele dado em cada disciplina, além do que já consta no processo seletivo deles (pressuponho que eles já estejam familiarizados com o que do tutor é dito nos documentos da seleção e legislação)”.

A Figura 20 demonstra que 68,42% responderam que o plano de atividades é integralmente cumprido pela equipe docente, ao passo que 31,58% disseram o plano de atividades é cumprido de forma parcial.

Apesar das coordenações praticarem o conceito de planejamento debatido por Tachizawa *et al.* (2006, p. 133), verifica-se que construir um plano para a equipe docente não garante sua completa aplicação por parte dos colaboradores. Nesse sentido, como afirma Bergue (2005), faz-se necessária a utilização contínua de instrumentos de acompanhamento do plano elaborado para cada colaborador, com vistas ao seu aperfeiçoamento ou adaptação.

Figura 20 - Cumprimento do plano de atividades dos tutores e professores



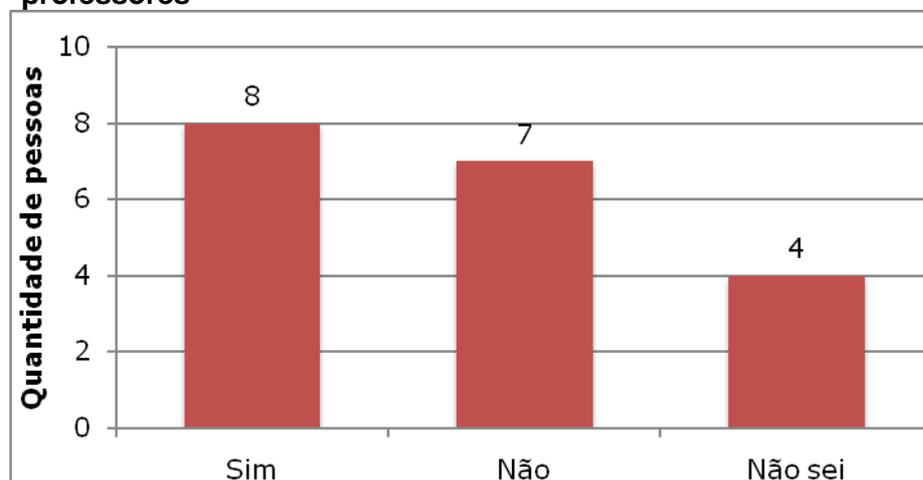
Fonte: elaborada pela autora.

Constata-se, a partir da Figura 21, que 36,84% dos entrevistados responderam que não há indicadores de desempenho para avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela equipe docente, 21,05% disseram não saber e 42,10% afirmaram que há sim tais indicadores.

O padrão de respostas dos coordenadores quanto à afirmação ou não da existência de indicadores de desempenho se repete também quando o assunto se refere à equipe docente. Sendo assim, o alto índice de coordenações que responderam negativamente à questão em tela indica a fragilidade da aplicabilidade dos pressupostos teóricos concernentes aos mecanismos de controle e avaliação

da equipe docente, tal como preconizam Paiva e Nóbrega (2012), Takeshy et. al (2006) e Grillo (2001), Bergue (2005), Coelho (2009) e Tachizawa e Andrade (2006).

Figura 21 - Existência de indicadores de desempenho para avaliação de tutores e professores



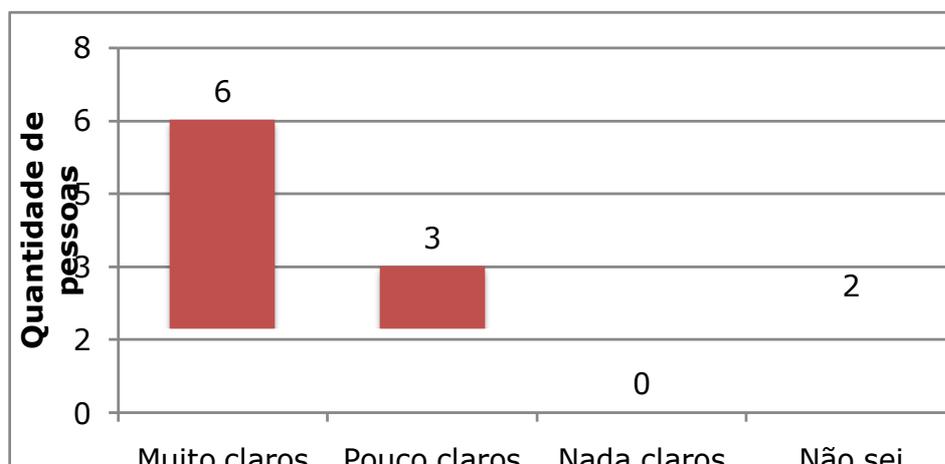
Fonte: elaborada pela autora.

A Figura 22 permite que se visualize que 54,55% consideram que os indicadores de desempenho para avaliação da equipe docente estão muito claros, enquanto que 18,18% disseram não saberem e 27,27% disseram que tais indicadores estão pouco claros.

Tais dados sinalizam elementos de gestão artesanal da EAD, numa perspectiva já criticada por autores como Moran (2011), Moore e Kearsley (2007) e Rumble (2003), uma vez que além de não existir sistema formal de indicadores de desempenho para avaliação da equipe docente, os indicadores que existem não estão claros para mais da metade das coordenações de cursos da IPES em tela.

* Atente-se para o desvio de respostas para esta questão, uma vez que três participantes que não atenderam aos critérios de elegibilidade para responderem essa pergunta equivocadamente o fizeram. Dois participantes equivocadamente assinalaram MUITO CLAROS e um participante assinalou NÃO SEI.

Figura 22 - Clareza dos indicadores de desempenho para avaliação dos tutores e professores

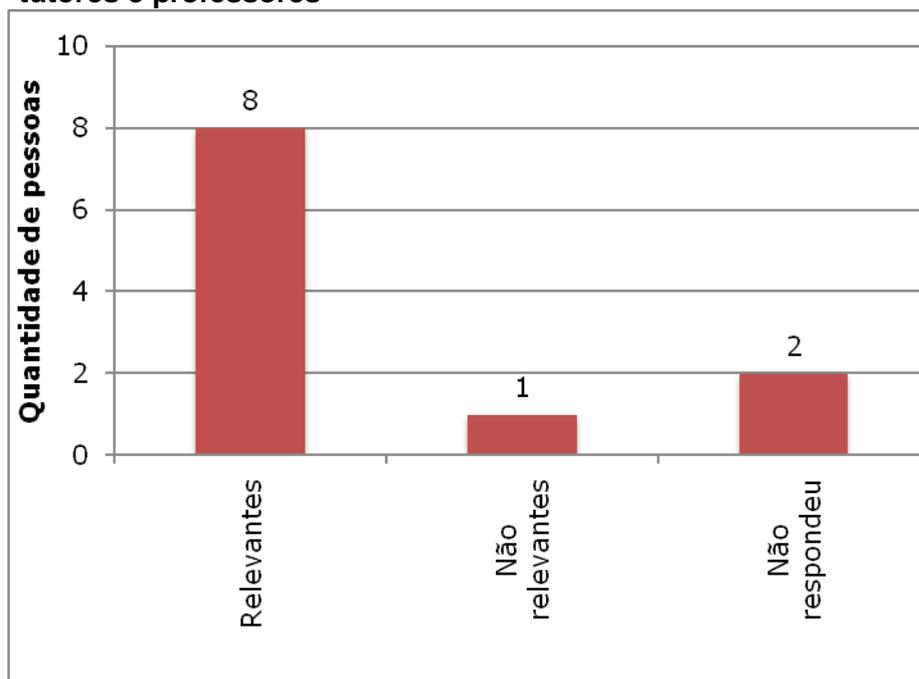


Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 23 registra-se que 72,72% disseram ser relevante o estabelecimento de indicadores de desempenho para avaliação da equipe docente, enquanto que 9,09% disseram não ser relevante e 18,18% disseram não saberem responder.

Os dados analisados revelam aspectos que merecem melhor absorção por parte das coordenações gerais dos cursos superiores em voga, pois é possível sinalizar cerca de 27, 27% de respostas consideradas passíveis de reflexão crítica. Apesar de serem percentuais baixos para as respostas consideradas negativas do ponto de vista das recomendações da literatura especializada, é surpreendente a admissão de tais tipos de afirmações por parte de agentes públicos encarregados da gestão da EAD, pois nesse sentido estão contrários até mesmo ao próprio princípio da eficiência, já postulado na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1998). Tais respostas novamente indicam que a existência de elementos de gestão artesanal da EAD, como já pontuado por Moran (2011), Moore e Kearsley (2007) e Rumble (2003).

Figura 23- Relevância da criação dos indicadores de desempenho para avaliação dos tutores e professores



Fonte: elaborado pela autora.

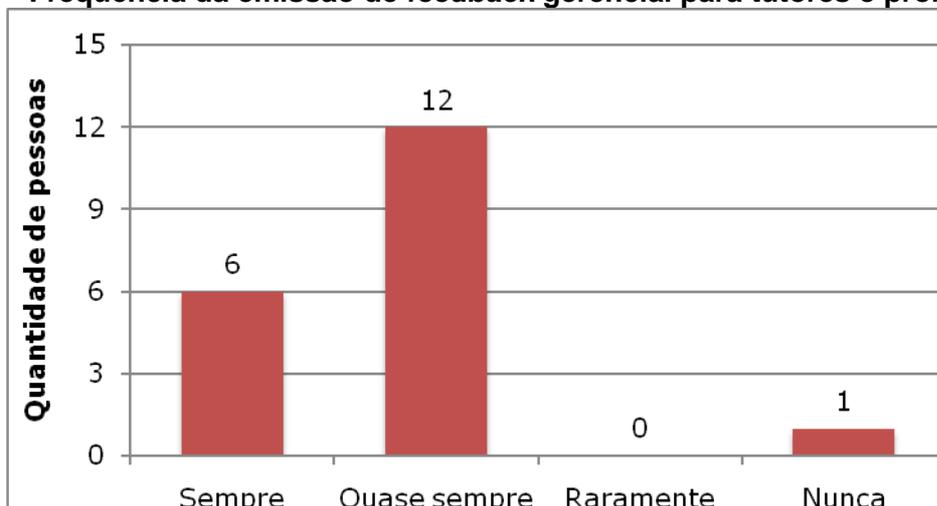
A Figura 24 demonstra que 63,16% dos coordenadores participantes da pesquisa disseram que quase sempre emitem *feedback* para os tutores e professores, enquanto que 31,58% disseram que sempre emitem *feedback* para a equipe docente e 5,26% nunca emitem *feedback*.

Conforme assegura Tachizawa *et. al* (2006, p. 126), “chamam-se *feedback* as informações que dizem respeito às atividades dos executores”, e tais informações podem ser emitidas através de um série de formatos, sendo admissível dentre eles, os comentários orais ou escritos, tal como investigou-se na referida pesquisa. Salutarmente somente 5,26% dos entrevistados afirmaram nunca emitirem *feedback* para os membros da equipe docente, o que demonstra que as práticas e rotinas gerenciais elementares de controle e cotejo de pessoal, como preceitua Bergue (2005), foram absorvidas pelos coordenadores dos cursos pesquisados.

A triangulação dos dados referentes a esta questão permite-nos visualizar novamente, que para algumas coordenações há um discurso silenciado, como aponta Orlandi (1995), o que as limita, do ponto de vista gerencial, frente à necessidade de emissão de *feedback* e acompanhamento junto aos professores efetivos da IPES. Diante do exemplo discursivo contido nas observações abaixo, é plausível afirmar que a coordenação geral pode receber significativa influência dos

elementos atinentes ao corporativismo no serviço público e valorização da hierarquia acadêmica, já descritos por Azevedo (2012), Bergue (2005), Preti (2013) e Rocha (2012).

Figura 24 - Frequência da emissão de *feedback* gerencial para tutores e professores



Fonte: elaborada pela autora.

OBSERVAÇÕES FEITAS PELOS PARTICIPANTES PARA ESTA QUESTÃO:

C1: “Nunca com os professores, mas com os tutores quase sempre. Me sinto desconfortável para falar e verbalizar minha análise para o professor”.

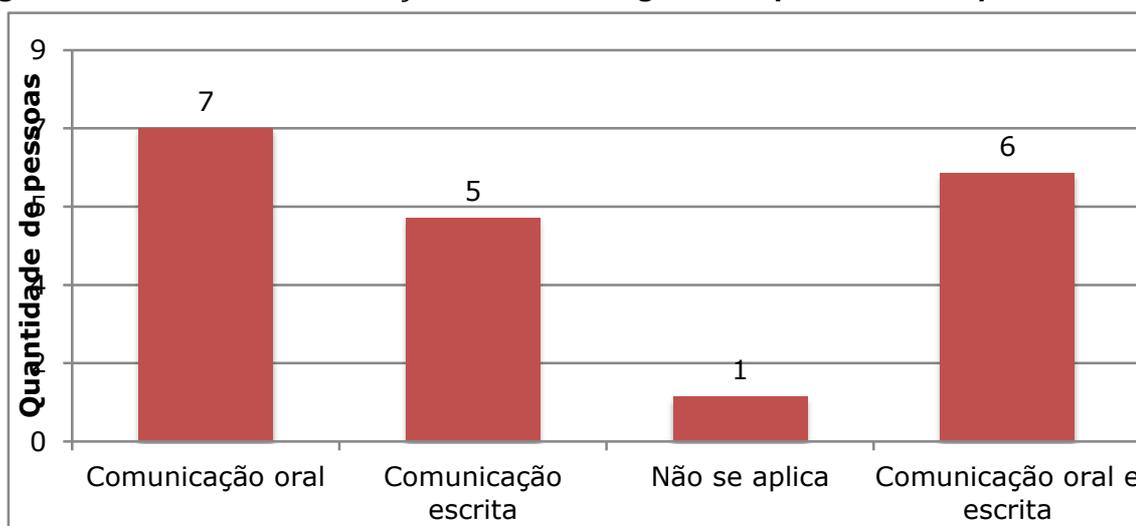
A Figura 25 demonstra que para 47,37% dos participantes o canal de *feedback* para com os tutores e professores é a comunicação oral, 26,32% utilizam a comunicação escrita, 21,05% utilizam ambas as formas de comunicação para 10,53% esta questão não se aplica.

O estudo demonstrou que quase a totalidade dos coordenadores têm em sua rotina uma prática gerencial elementar de controle e cotejo de pessoal nos formatos verbal (escrito ou falado), como preceitua Bergue (2005), o que indica adequado grau de sistematização desse repertório administrativo que é a estratégia de emissão de *feedback*.

Ressalta-se tão somente que, apesar dessa boa prática ser exercida pelos sujeitos da pesquisa, há que se considerar que quase metade dos coordenadores optam por emitir o *feedback* pelo formato oral. Apesar de não se configurar como um erro, é viável refletir se a preferência pelo relato oral não se contrapõe às boas

práticas oriundas do paradigma burocrático, onde se privilegia o registro formal da rotina administrativa na gestão pública. Ou seja, tal como Reis (2014) e Bergue (2005) pontuaram, migrar de um paradigma ou modelo gerencial para outro, não requer abandonar todos os conceitos e rotinas operantemente positivas, o que no caso em questão, significa ter a opção de não prescindir do registro formal das avaliações proferidas por meio de feedbacks aos integrantes da equipe docente de cursos superiores de educação a distância. Dessa maneira, como Spanhol (2009, p. 418) alerta, “é de suma importância que os gestores do curso detalhem os erros e acertos ocorridos no decorrer do projeto”, o que pode ser potencializado se os coordenadores do curso fizerem uso das premissas lectoescritoras, pois permitirão a posterior catalogação e estratificação das informações contidas nos feedbacks, servindo como instrumento indicador de ações de planejamento e prevenção gerencial.

Figura 25 - Canal de comunicação do *feedback* gerencial para tutores e professores



Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionados sobre a existência de mecanismos que podem atuar como incentivo para fomentar um melhor desempenho e comprometimento dos tutores e professores de disciplina no desenvolvimento do curso, fora o incentivo da bolsa paga pela UAB, os entrevistados, conforme se visualiza na tabela abaixo, demonstraram diversidade de respostas, oscilando basicamente entre dois grupos: o primeiro grupo de coordenadores, que acreditam que somente a recompensa remuneratória possa atuar como fator motivador e o segundo grupo, em que os

coordenadores atribuem a influência de outros fatores motivadores que não o remuneratório, como descrito no Quadro 11.

Tais dados revelam que as respostas dos sujeitos foram bastante diversificadas, ainda que categorizadas. Apesar disso, pôde-se observar que a maior recorrência de respostas relacionaram-se a fatores motivacionais decorrentes de ações de formação e treinamento (seis ocorrências), seguido de respostas referentes à melhoria na infraestrutura (três recorrências de respostas), medidas de recompensa (também três recorrências) e fatores intrínsecos (igualmente três recorrências). Respostas relacionadas ao incremento de oportunidades acadêmicas e inovações gerenciais (ambas com duas recorrências de respostas cada) apareceram por último. Importante ressaltar que do total de respostas para esta questão, houve quatro recorrências de respostas negativas, ou seja, respostas em que os coordenadores não visualizam, parcial ou integralmente, outro mecanismo fomentador de melhoria do desempenho da equipe docente, enxergando na bolsa recebida pelos beneficiários da referida equipe, a única motivação para atuação adequada no trabalho. A esse respeito, de fato verifica-se em Bossu (2012) e Moore e Kearsley (2007) a importância que as recompensas financeiras exercem sobre as atitudes dos colaboradores envolvidos em qualquer atividade organizacional. Todavia, como também asseguram Bergue (2005), Chiavenato (2010) e Maximiniano (2000), existem fatores motivacionais que estão para além da valoração monetária em si, fato demonstrando pelas teorias motivacionais estudadas por estes mesmos autores, por exemplo. Nessa perspectiva, é possível visualizar em grande parte dos coordenadores entrevistados a visão mais abrangente necessária à gestão de pessoas do ponto de vista moderno, pois consideraram em suas respostas possibilidades que tocam dimensões subjetivas do ser humano, além de terem percebido e se estimulado à proposição de uma série de estímulos e fatores eliciadores de motivação para melhoria do desempenho e comprometimento laboral.

Apesar de Bergue (2005, p. 268) afirmar que “a motivação de servidores temporários constitui tarefa especialmente complexa em face de natureza precária do vínculo mantido entre o agente e a administração”, verificou-se nas respostas dos coordenadores uma extrapolação das barreiras decorrentes da forma de contratação dos tutores, igualando-os, nesse sentido, aos professores, visto que não fizeram

diferenciação exagerada de fatores motivacionais para um e para o outro tipo de profissional.

Dentre as respostas merecedoras de maior atenção na análise de dados, encontraram-se as que visualizaram na formação continuada o ingrediente motivacional capaz de contribuir com o desempenho da equipe; as premiações, dispensa de carga horária e pontuação extra para inserção em programas de pós-graduação, como medidas compensatórias; as melhorias tecnológicas a serem promovidas pelo NTI e melhorias nos espaços físicos dos polos, enquanto fatores relacionados à infraestrutura; o ganho de experiência acadêmica, enquanto fator motivado intrínseco ao ser humano que atua na EAD; a possibilidade de publicação de artigos e revistas específicas, como fatores motivadores oriundos de oportunidade acadêmicas e, finalmente, a estruturação de mecanismos de acompanhamento, como forma de medidas motivadoras oriundas da inovação gerencial na IPES em que o estudo se realizou.

Todas as estratégias sugeridas pelos coordenadores entrevistados, estão balizadas pelo conceito estratégico e operacional de gestão de pessoas, e se forem analisadas pela macro gestão da IPES onde se realizou o estudo, poderão fazer parte do planejamento da gestão de pessoas que atuam nos cursos a distância da entidade. A partir da análise das sugestões emitidas pelos entrevistados percebe-se parte significativa do conceito centraldo planejamento da gestão de pessoas, pois, se vê em Tachizawa *et al* (2006, p. 129), em tais afirmações sugestivas dos entrevistados encontraram-se mecanismos que permitem “criar, manter e desenvolver um contingente de recursos humanos com capacidade e motivação para realizar os objetivos da organização”, tal como deve conceber o subsistema de recursos humanos da EAD.

Quadro 11 - Crença na existência de mecanismos não remuneratórios que incentivam um melhor desempenho da equipe docente

(continua)

ITEM	ELEMENTO CENTRAL	RECORRÊNCIA DAS RESPOSTAS	SIGNIFICADO DAS RESPOSTAS	EXEMPLO DISCURSIVO
1.	Negação Condicionada	1	Negação de fator motivador exclusivamente para professores de dentro da UFAL, mas existência de fator motivador para professores de fora.	“(...)Portanto, não vejo outro fator motivador para os que são de dentro da instituição”
	Negação Total	3	Visualização da bolsa como único fator motivador.	“Bastar aumentar o valor da bolsa.”
2.	Formação e treinamento	6	Incremento de cursos de natureza técnica, pedagógica ou política, como fator motivador.	“Formação Continuada”
3.	Oportunidades acadêmicas	2	Possibilidades de visibilidade acadêmica: criação de revistas e execução de congressos de EAD.	“...a possibilidade de publicação de artigos em uma revista especial do curso.”
4.	Infraestrutura	3	Visualização de fator motivacional vinculado à melhoria de suporte tecnológico e físico para o correto exercício do trabalho.	“Melhoramento do suporte oferecido pelo NTI as necessidades gerais e específicas do curso.”
5.	Fatores intrínsecos	3	Crença na capacidade interna do indivíduo de se automotivar diante do contexto do seu exercício da EAD.	“Mas também a possibilidade de aprender pode motivar mais.” “Ganho de experiência acadêmica.”
6.	Inovação gerencial	2	Visualização de fator motivador adicional a partir da estruturação de métodos de acompanhamento verticalizado na IES.	“Talvez um mecanismo mais estruturado de acompanhamento...”
7.	Medidas de recompensa	3	Valorização de medidas inovadoras concretas na IES que redundem em benefícios.	“Talvez uma premiação para o melhor professor e tutor do ano letivo” “Dispensa da carga horária em cursos presenciais para professores” “Algum incentivo para que os tutores se insiram nos mestrados e doutorados da UFAL”

Obs. 3 sujeitos responderam apenas “não se aplica” ou “não sei”

Fonte: elaborada pela autora.

Quando questionados sobre os encaminhamentos dados pela coordenação quando os professores e tutores não desempenham adequadamente suas funções durante a execução do curso, as respostas dos coordenadores diversificaram-se entre quatro categorias: os que desligam os colaboradores sem fazerem uso de protocolos administrativos anteriormente ao desligamento; os que efetuam o desligamento utilizando-se anteriormente de protocolos administrativos; os que não tomam medidas de desligamento e os que aplicam medidas diferenciadas para tutores e não para professores, conforme se vê no Quadro 12.

Quadro 12 - Encaminhamentos dados pela coordenação quando a equipe docente não desempenha adequadamente suas funções

(continua)

ITEM	ELEMENTO CENTRAL	RECORRÊNCIA DAS RESPOSTAS	SIGNIFICADO DAS RESPOSTAS	EXEMPLO DISCURSIVO
1.	Desligamento sem protocolos administrativos anteriores	2	Desligamento do profissional sem fazer uso de recursos remediativos para melhorar o desempenho do mesmo.	“São substituídos imediatamente.”
2.	Desligamento precedido de protocolos administrativos	10	Desligamento precedido por mais de uma estratégia que vise à melhoria do desempenho do profissional.	“Reuniões; comunicados formais das avaliações; e quando não atendem aos objetivos o desligamento do curso.”
3.	Medidas sem indicação de desligamento	4	Estratégias administrativas que não explicitam a última instância, que é o desligamento.	“Reunião da coordenação junto ao/à tutor/a ou ao/à professor/a.” “Primeiro são chamados e colocam-se as fragilidades, donde se pedem as correções a serem feitas. Quando não corrigem, não há o que fazer.”

4.	Medidas diferenciadas	3	Medidas de desligamento só para tutores.	“Tutores: primeiro e-mails, depois conversa individual e se reincidir efetuo o desligamento. Professores: espero uma oportunidade para excluí-los na oferta de novas disciplinas, por exemplo.” “Com os professores, temos também feito contatos por e-mail e por telefone e, quando não há retorno, resolvemos com o apoio dos tutores, que tem sido nossa grata surpresa, pelo empenho e seriedade com que nossa equipe trabalha”
----	-----------------------	---	--	--

Fonte: elaborada pela autora.

Nesta questão o maior número de recorrência de respostas teve relação com tipo de desligamento precedido de protocolos administrativos (dez recorrências de respostas); medidas sem indicação de desligamento (com 4 recorrências); medidas diferenciadas (com 3 recorrências de respostas) e por último, medidas de desligamento sem protocolos administrativos anteriores (com duas recorrências de respostas).

Pode-se analisar que, salutarmente, a maior parte dos coordenadores opera encaminhamentos que envolvem uma série de protocolos administrativos, tais como os que fazem uso de reuniões, comunicados formais das avaliações até que se esgotem alternativas e se efetue o desligamento do curso. Nestas medidas de encaminhamento podem-se verificar parte das práticas gerenciais defendidas por Bergue (2005) e Chiavenato (2010) no tocante à gestão de pessoas, pois as rotinas cartoriais e procedimentos estratégicos são visualizados.

Por outro aspecto, verificam-se nas medidas sem indicação de desligamento, as quais foram exemplificadas pelo discurso de que “primeiro são chamados e colocam-se as fragilidades, donde se pedem as correções a serem feitas. Quando não corrigem, não há o que fazer” (fala de um coordenador entrevistado), a limitação da atuação ativa do gestor de curso de EAD, pois o mesmo não empreende ações que visem a superação do problema apresentado pelo membro da equipe docente. Ou seja, a ação diretiva do gestor não consegue ser perenemente executada, o que não é visto na adoção dos paradigmas ou modelos gerenciais burocráticos, muito menos o gerencial, como reiteram Reis (2014) e Bergue (2005). Uma possibilidade de explicação para a não superação, em instância última, frente a um caso de mal desempenho de um membro da equipe

docente, pode ser vista em Bergue (2005, p. 315) como duas possibilidades: a convivência resultante da ausência de segregação de funções ou da vinculação pessoal ou ainda, a defasagem operacional, que decorre da falta de atualização das diretrizes, normas e de procedimentos. Em ambos os casos, infelizmente o resultado concorre para a ineficiência e ineficácia do sistema de controle, que está nas mãos do gestor do curso de EAD.

Por fim, restaram na análise os dois casos mais graves, onde se visualiza claramente a não observância da integralidade dos procedimentos e conceitos gerenciais advindos da administração em sua aplicabilidade à área da educação; tratam-se dos casos das medidas diferenciadas, em que somente são operados encaminhamentos que resultem no desligamento de tutores e no caso de desligamento de membros da equipe docente sem utilização de protocolos e rotinas administrativas anteriores. Em ambos os casos enxerga-se a defasagem operacional dos gestores de cursos de EAD, pois nestes casos percebe-se que não há referência de uma visão sistêmica quando o mote do problema que é a constatação da inadequação dos serviços prestados pelos membros da equipe docente.

Ora, na gestão moderna de pessoas, o desligamento é a última instância a qual se deve recorrer, posto que na concepção da gestão de pessoas amparada pelo paradigma gerencial da gestão pública, e na evolução da administração de pessoal para a atual gestão de pessoas, como demonstrado no terceiro capítulo desta pesquisa, há alternativas relacionadas ao treinamento e desenvolvimento da equipe com finalidade de criar competências nos agentes que atuam em determinada esfera, há ainda como cita Bergue (2005) a possibilidade de remanejamento de agentes, identificando o perfil do agente que apresenta o desempenho inadequado, verificando se sua atuação em outra atividade pode extrair dele melhor desempenho. A esse respeito Bergue (2005, p. 31) é categórico em afirmar que "... o baixo desempenho e a produtividade do trabalho no setor público refere-se a uma série de deficiências de gestão", o que claramente permite a reflexão de que demitir um agente público, e principalmente, demiti-lo ou substituí-lo, não é a estratégia mais eficaz, colaborando até mesmo, com a alta rotatividade de profissionais para determinadas funções.

Percebeu-se que algumas das respostas abertas emitidas por coordenadores a esse respeito trazem os elementos analisados por Azevedo (2012), Rocha (2012), Preti (2010) no que diz respeito ao lugar de privilégio que o professor efetivo do

serviço público superior detém, além da influência de elementos como a tradição e hierarquia.

Enfim, a partir de alguns exemplos discursivos contidos no Quadro nº 12 é possível inferir que há uma grande possibilidade de não haver tratamento isonômico para com os dois tipos de integrantes da equipe docente (tutor e professor), em virtude dos aspectos abordados no parágrafo anterior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível observar a evolução da gestão da educação a distância na Universidade Federal de Alagoas, desde suas primeiras experiências em 1998 (Mercado, 1998) até o atual estado, como parte integrante do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O estudo foi norteado pela seguinte questão central: os gestores de cursos de educação a distância da UFAL no contexto do UAB conhecem e/ou utilizam os repertórios da teoria administrativa na sua prática cotidiana de gerenciamento das equipes docentes que atuam com a EAD? Após acurada investigação junto aos participantes da pesquisa, pôde-se concluir que os gestores dos referidos cursos conhecem e utilizam uma série de repertórios oriundos da teoria administrativa, todavia, o fazem de modo flexível e pouco sistematizado, carecendo de maior instrumentalização na dimensão gerencial e administrativa, o que pode ser potencializado a partir de novas ações formativas e de treinamento.

Foram ainda estabelecidos e alcançados como objetivos específicos para este trabalho a identificação dos pontos de convergência teórica entre a Educação e a Administração Científica ou Gerencial, os quais se apresentaram através dos conceitos de ciclo administrativo, gerenciamento de projetos da UAB, formação da equipe de trabalho organizacional, treinamento e formação de colaboradores, técnicas de avaliação do desempenho de colaboradores e instrumentos de acompanhamento e monitoramento de pessoas; a análise da relevância dos indicadores de qualidade e controle na EAD na perspectiva da gestão, o que foi feita a partir do pressuposto teórico da CF, dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior em EAD, além de literaturas especializadas.

Além dos objetivos específicos acima relatados, pode-se citar os que se seguem: a investigação de técnicas de acompanhamento, monitoramento e avaliação de desempenho aplicáveis ao contexto da EAD, objetivo cujo alcance pôde ser demonstrado através da divulgação de repertórios de controle administrativo tais como questionários e tabelas retirados de literaturas especializadas; a identificação dos modelos ou paradigmas gerenciais da Administração influenciadores do processo de gestão de pessoas na EAD superior

pública, identificados através do modelo patrimonialista, burocrático e gerencial, e, finalmente, o último objetivo específico da pesquisa, que foi promover o conhecimento de aspectos do processo formativo dos coordenadores gerais de cursos superiores de EAD na UFAL, objetivo alcançado através da aplicação do instrumento de coleta de dados, o que possibilitou verificar os pontos fortes e frágeis do processo formativo pelos quais passaram os coordenadores dos cursos de EAD na UFAL.

Para consecução dos objetivos acima descritos utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, numa abordagem exploratória, de estudo de caso, onde foram feitas pesquisas bibliográficas, pesquisa online, e coleta de dados mediante observação dos documentos atinentes à caracterização da IPES estudada, associada à aplicação de um questionário junto a 19 coordenadores de cursos de nível superior. As informações coletadas foram analisadas mediante a técnica de triangulação de dados, considerando a perspectiva dos autores arrolados na revisão bibliográfica desse estudo (matriz descritiva de conteúdos) / conteúdo das respostas dos participantes e número de repetição de respostas quanto a cada conteúdo/ observação dos dados coletados na caracterização da IPES onde se realizou o estudo.

Na análise de dados e discussão a respeito dos mesmos, foram descritos os principais resultados encontrados, os quais se encontram abaixo resumidos.

Quanto à formação/treinamento dos coordenadores dos cursos superiores: a IPES em estudo coaduna com as postulações teóricas a respeito da oferta de treinamento, tal como pontuam Moore e Kearsley (2007), Chiavenato (2000; 2010; 2014), Bergue (2005) e Mill (2012), no entanto, tem baixa adesão dos coordenadores que participaram desta pesquisa, fato que deve subsidiar uma investigação por parte do órgão ofertante do treinamento em questão, no caso a CIED, na intenção de buscar adequar, modernizar ou adaptar o planejamento das formações voltadas às coordenações de cursos superiores em EAD na UFAL. Ainda com esse respeito, foi possível perceber que a formação ofertada pela instituição encarregada para esta finalidade pela macro gestão da UFAL necessita de ajustes quanto: periodicidade, proposição de temas correlacionados à área da gestão da coordenação, ofertar informações menos genéricas e mais específicas à área e relacionar conteúdos que possam ser mais aplicados ao dia a dia do coordenador de EAD.

Nesse sentido, há que se pensar em formas mais atrativas que institucionalizem o processo formativo junto aos coordenadores gerais dos cursos de EAD, de modo a se obter maior anuência e participação dos mesmos às ações formativas oferecidas pela universidade. Sugere-se, também, um estudo detalhado para que se possa compreender as razões que dificultam a participação desses professores-coordenadores nas ações formativas: tempo, grau de interesse, sobrecarga de atividades, conteúdos abordados na formação oferecida, dentre outros.

Quanto ao processo de acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela coordenação geral do curso: o quadro geral da IPES revela que existem reuniões de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelas coordenações dos cursos, mas tais reuniões podem ser mais otimizadas se se ativerem menos às normas e atualizações de informações advindas do MEC e se dedicarem mais aos aspectos gerenciais do curso coordenado por cada coordenador. Além do que, foi identificado que não existem indicadores de desempenho que possam permitir a avaliação da gestão empreendida pela coordenação do curso de EAD na UFAL, sendo tido como iniciativa saudável o estabelecimento de tais indicadores para a maioria dos coordenadores entrevistados.

A esse respeito, vê-se que a IPES analisada não pôs em prática, ainda, a discussão em torno da avaliação e suas possibilidades de sistematização e parametrização, como preceituam autores da área de EAD, como Paiva e Nóbrega (2012), Mill et. al (2008), Bentes (2009), Moore e Kearsley (2007), tanto como autores de áreas afins como Chiavenato (2014), Takeshy et. al (2006) e Bergue (2005).

Quanto ao acompanhamento da coordenação geral do curso frente aos trabalhos realizados pela equipe docente: o estudo revelou que há uma flexibilização quanto à adoção de repertórios, estratégias e rotinas administrativas tidas como essenciais para uma organização de EAD. Verificou-se que há o planejamento de atividades, tal como orientam Tachizawa et.al (2006), Moore e Kearsley (2007) e Busse (2001), e há diversidade de tipologia de instrumentos que permitem o acompanhamento e monitoramento da equipe docente, como se vê em Bergue (2005), Moore e Kearsley (2007), Chiavenato (2014), Mill *et al.* (2008), Bentes (2009) e Spanhol (2009), sendo este acompanhamento mais presente para com os tutores

e não tão presente para com os professores. No caso dos indicadores para avaliar a coordenação, uma prática saudável defendida por Silva (2012) e Rocha (2012), não foi possível afirmar a clara existência de um sistema de indicadores de desempenho que possa balizar a avaliação que os coordenadores fazem acerca da equipe docente, bem como não foi possível afirmar que a totalidade dos entrevistados concordaram com a ideia de se utilizarem de indicadores de desempenho para avaliação dos trabalhos da coordenação geral de um curso de EAD.

Quanto ao *feedback* gerencial, mecanismos de incentivo e encaminhamentos da coordenação frente ao desempenho da equipe docente: o estudo demonstrou que quase a totalidade dos coordenadores têm em sua rotina uma prática gerencial elementar de controle e cotejo de pessoal, como preceitua Bergue (2005), tal como a emissão de *feedback* para a equipe docente. Já no que tange à crença na existência de mecanismos não remuneratórios que incentivam um melhor desempenho da equipe docente, pôde-se observar que há grande diversidade de visões a esse respeito por parte dos coordenadores, dentre as quais acentuaram-se basicamente as visões de dois grupos de coordenadores: os que creditam a fatores não remuneratórios a possibilidade de motivação da equipe docente para melhoria de seu próprio desempenho e o grupo de coordenadores que têm a visão da motivação da equipe docente atrelada somente ao âmbito remuneratório, argumento explorado por Bossu (2012) e Moore e Kearsley (2007), mas também debatido de forma mais ampla por Bergue (2005), Chiavenato (2010) e Maximiliano (2000), que, tal como o primeiro grupo de coordenadores, enxergam outras opções motivacionais que estão para além dos valores monetários.

No que diz respeito aos encaminhamentos dados pelas coordenações quando a equipe docente não desempenha adequadamente suas funções: o estudo demonstrou que há diversidade de posturas das coordenações, envolvendo majoritariamente procedimentos de desligamento precedido de protocolos administrativos (dez recorrências de respostas); encaminhamentos sem indicação de desligamento; encaminhamentos com medidas diferenciadas entre tutores e professores e por último, medidas de desligamento sem protocolos administrativos anteriores ao ato do desligamento em si. Desta forma, pode-se verificar, novamente, a flexibilização da adoção de determinadas práticas gerenciais defendidas por Bergue (2005) e Chiavenato (2010) no tocante à gestão de pessoas, tais como as rotinas cartoriais, tratamento isonômico e os procedimentos estratégicos de gestão e

desenvolvimento de pessoas, sendo praticado de forma não unânime pelos coordenadores de cursos de EAD da UFAL.

As reflexões suscitadas a partir da análise e discussão dos dados apresentados nesta pesquisa perpassam um pouco pelo que Mill (2012, p. 287) sugere em seu texto quando pontua que a UAB funciona como um celeiro de formação e experiências profissionais em EAD. De fato, verifica-se na IPES pesquisada uma riqueza de experiências no âmbito da gestão, que merecem ser investigadas e desdobradas em novas pesquisas que possam aprofundar os nós críticos pontuados neste capítulo da dissertação.

Um dos nós críticos dignos de análise mais aprofundada é esse hiato no atual modelo de gestão da EAD no ensino público superior brasileiro, onde se acaba verificando uma sobrecarga de trabalho dos professores efetivos, sendo-lhes necessário, lecionar, pesquisar, desenvolver projetos de extensão e atuarem no sistema de EAD, sem necessariamente haver formação e condições de trabalho para o acúmulo de tantas funções, como já sinalizaram Mill e Pimentel (2010) e Bossu (2012).

Há que se repensar nas estratégias formativas para atuação de docentes na gestão da EAD, tendo em vista que o professor universitário é primeiramente um educador e secundariamente tem se tornando um gestor, isso quando do seu envolvimento em atividades administrativas e de coordenação em cursos a distância ou presenciais. Enquanto educador, atesta-se que o mesmo teve formação adequada para exercer suas funções, foi submetido a um processo seletivo rigoroso onde seus conhecimentos acadêmicos foram avaliados não só no campo teórico, mas também no campo prático. Todavia, o mesmo não se aplica à sua função secundária de gestor, onde suas competências gerenciais não foram mensuradas e por vezes lhe faltou instrumental teórico e formativo para capacitá-lo no aspecto administrativo, tal como visto na coleta de dados da presente pesquisa.

Outro aspecto se refere ao âmbito dos mecanismos de controle e avaliação, fervorosamente defendidos nesta pesquisa e endossados por autores com expertise na área. Entende-se que, apesar de determinadas estratégias e instrumentos de gestão (tais como os indicadores de controle, desempenho e qualidade) serem comuns a praticamente todas as instituições de ensino, haverá inexoravelmente variação de seus usos de instituição para instituição, considerando a singularidade de cada instituição de ensino superior no cenário brasileiro.

Dessa forma, por mais padronizados que sejam os instrumentos e referenciais de qualidade para educação superior criados pelo MEC e seus pares institucionais aferidores de avaliação, categoria também prevista pelos Referenciais de Qualidade da Educação Superior em EAD, é saudável e imprescindível por em prática instrumentos singulares à realidade da instituição formadora, seja para transcender o âmbito genérico inerente às macro categorias estabelecidas pelos documentos oficiais de avaliação no Brasil, seja pela adequação dessas categorias aos valores e estilo de gestão da IES em que esteja se desenvolvendo o ensino a distância.

Infelizmente a realidade explicitada no parágrafo anterior não pôde ser observada ainda no âmbito da IPES estudada nesta pesquisa, pois evidenciou-se na análise descritiva dos dados coletados, que não estão aparentes os critérios e indicadores de desempenho, nem para avaliação da coordenação, nem para avaliação da equipe docente. Ou seja, a coordenação, que assume o lugar do gestor na micro gestão inserida na organização maior, que é a UFAL, não é acompanhada ou avaliada ativamente nem tampouco o docente subordinado a essa coordenação o é. A proposição, longe de se apresentar como panacéia para o caso dos males gerenciais na EAD, vista a partir de Bergue (2005), Azevedo (2012) e Rocha (2012) é contundente: a criação de uma instância que avalie os membros superiores da equipe.

A esse respeito, é possível refletir se a obstaculização na criação de mecanismos de controle, acompanhamento, monitoramento e avaliação tem relação direta ou indireta com o que Preti (2013), Mill (2010), Bergue (2005), Azevedo (2012) e Rocha (2012) abordam no tocante à cultura de resistência e receio da crítica em instituições que gozam de autonomia, e são consideradas verdadeiros centros de referência na produção de conhecimento e pesquisa.

Nessa perspectiva, há que se pensar como Santos (1999) que afirma que as instituições de ensino superior acabam por demonstrar uma dinâmica interna dicotômica quanto à dimensão da gestão do ensino que ofertam. Isso porque ao mesmo tempo em que as universidades são reconhecidas como agentes promotores de investigações epistemológicas que fomentam o avanço, a resignificação de conhecimentos e o fomento à inovação, elas também são reconhecidas por atuarem como institutos resistentes à cultura de absorção e prática das neo estratégias administrativas e organizacionais. Ou seja, as instituições de ensino superior

produzem novos conhecimentos, mas também reproduzem modelos ultrapassados em suas gestões administrativas.

Em função das razões expostas, é saudável dar lugar às iniciativas e estratégias sintonizadas aos paradigmas mais atuais no universo da educação e administração, e, progressivamente ir abandonando os maus hábitos reproduzidos pelas instituições educacionais, fato que pode ser concretizado se no cotidiano da IPES, em sua microgestão, os sujeitos responsáveis pela gestão da educação forem alternando os paradigmas adotados pela Administração Pública ao longo dos séculos, filtrando as boas e más práticas inerentes a cada um desses modelos gerenciais presentes na práxis organizacional.

Esse estudo corrobora com as afirmações de Bossu (2012) e Mill (2010), quando dizem respeito à sobrecarga de trabalho dos professores universitários brasileiros, uma vez que os mesmos precisam dar conta de atividades de ensino, pesquisa, extensão e também de funções administrativas dentro da IES em que atuam. A esse respeito, é possível refletir que de certa forma, o corpo técnico que atua na gestão da EAD em uma IES é compelido à dominar e exercer, ainda que parcialmente, as mesmas funções exercidas por outros órgãos ou departamentos do sistema das universidades.

Se para uma IES lidar com necessidades logísticas e de compras em vias de regras poderá ela contar com uma superintendência ou departamento exclusivo para tal, ou se para os processos seletivos e de gerenciamento de recursos humanos e de departamento de pessoal, haverá ela de contar com uma Pró-reitoria voltada para tal finalidade, infelizmente tal realidade não pode, em vias de regra, ser exatamente assim usufruída pelo sistema de educação a distância em uma instituição de ensino superior que ofereça ambas as modalidades educacionais. Isso porque no processamento da EAD quase todas essas funcionalidades assumidas por departamentos específicos da estrutura administrativa da IES são supridas por equipes diminutas diante do grande universo que demanda os processos inerentes à modalidade não presencial, fator que exige cada vez mais especialização, flexibilidade e multidisciplinaridade dos membros que atuam nos projetos de EAD.

É possível refletir também, a partir desse estudo, que o gestor do curso de educação a distância não vai eclodir instantaneamente. Ele precisa de algum aparato mínimo para ser formado (considerando que sua função precípua ao ingressar na esfera educacional referia-se exclusivamente à lecionar e não a gerir),

acompanhado para que possa também replicar os elementos de acompanhamento, controle e avaliação das equipes que estarão sob sua responsabilidade.

Defende-se, como possibilidade de considerações finais desse estudo, que sejam injetados esforços adicionais que penetrem a atual estrutura da macro gestão da IPES pesquisada, para que então possam ser repensados os mecanismos de formação e acompanhamento dos coordenadores que atuam com educação a distância. Além do que, verifica-se como boa estratégia administrativa voltada para a atividade fim da IPES, que é a atividade educacional, a criação ou replicação de informações que possam contribuir com a adoção de boas práticas gerenciais desempenhadas pelos gestores da EAD.

Tais esforços adicionais podem contar com a ênfase institucional nas práticas de gestão do conhecimento. Batista (2004, p. 6) nos diz que tais práticas “...são voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações...”, e os repositórios virtuais, por exemplo, foram criados a partir dessa perspectiva. No âmbito da UAB, podemos citar, dentre outras ferramentas criadas com esse intuito, o Ambiente de Trabalho da UAB (ATUAB), onde os coordenadores de curso podem trocar informações e disseminar informações variadas, inclusive boas práticas gerenciais, pedagógicas ou tecnológicas.

Se, por um lado, há esforço adicional do governo em implementar ferramentas conectadas como práticas da gestão do conhecimento, utilizá-las ou não está a cargo do sujeito para a qual a ferramenta foi feita. Dada a característica optativa da ferramenta, a ser ou não utilizada pelo usuário com a finalidade de disseminar e absorver conteúdos e experienciais, a macrogestão da entidade deve contar com outros institutos gerenciais, de natureza até mesmo compulsória, para que não fique refém das características pessoais de quem está na condição de professor-coordenador de um curso a distância e não queria utilizar instrumentos que permitam o progresso gerencial do curso.

Por fim, vale ressaltar que as experiências, bem ou mal sucedidas, como ressalta Romiszowski (2009), devem ser registradas em detalhes sob a ótica das lições aprendidas, uma tendência em crescimento enquanto estratégia gerencial encampada pela administração moderna e uma alternativa viável que pode ser aplicada em instituições que ofertam EAD. Tal prática poderá ser difundida junto aos

coordenadores de cursos superiores de EAD na UFAL e paulatinamente ser analisada e melhorada, verificando-se que há algum fruto que possa advir dela.

Conforme exposição e argumentação apresentadas, pode-se afirmar que foram verificadas as estratégias e repertórios administrativos utilizados pela coordenação geral no processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação do desempenho das equipes docentes de cursos superiores da Universidade Federal de Alagoas, descrevendo-os de acordo com os pressupostos teóricos assumidos pelo referencial teórico utilizado no corpo desta pesquisa.

Os resultados deste estudo demonstram a importância da utilização dos conceitos e práticas oriundos da teoria administrativa, pois colaboram para a harmonização dos objetivos educacionais no que dizem respeito não só à qualidade da educação ofertada, mas à qualidade do desempenho do profissional que atua na oferta de serviço da instituição em que atua.

As limitações deste estudo estiveram atreladas à natureza do estudo, uma vez que enquanto estudo de caso, as análises feitas a partir dele só dão conta da realidade investigada na IPES em tela, não podendo serem extrapoladas para outro universo educacional em EAD. Outra limitação deu-se em função do extenso número de questões contidas no instrumento de coleta de dados e na segmentação do universo escolhido para aplicação do questionário, que no caso, contou exclusivamente com coordenadores gerais dos cursos analisados. Nesse sentido, é saudável que sejam realizados outros estudos que possam ser mais completos, com possibilidade de inclusão de outros membros da equipe da EAD, como por exemplo, a coordenação de tutoria, tutores e professores, permitindo uma visão de 360º, onde há uma visão do todo e a possibilidade de confronto de respostas de todos os atores envolvidos na temática abordada, o que certamente irá ampliar as percepções e reflexões acerca da temática gerencial na educação a distância.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, Amanda F. Fundamentos da educação a distância: a teoria por trás do sucesso. In: SERRA, Antônio R.C.; SILVA, João A.R. (Orgs.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: EDUEMA, 2008.
- ALVES, Lucineide. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011.
- ANDRADE, Luciana S. O acesso à educação e os Polos de Apoio Presencial. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, José Flávio M.; PAIVA, Simone B. A gestão e cursos de graduação a distância no âmbito da UFPB. In: PAIVA, Simone B.; DUARTE, Emeide N. (orgs). **Gestão universitária em foco**: uma abordagem teórica e prática. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- ARRUDA, Eucidio P. O professor universitário no contexto da autoria para a EAD: provocações entre a formação e a elaboração de materiais didáticos. In: FIDALGO, Fernando Selmar R. et al (Org.). **Educação a distância**: meios, atores e processos.. Belo Horizonte: CAED- UFMG, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.br**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- ÁVILA, Célia M. (Coord). **Gestão de Projetos Sociais**. São Paulo: AAPCS, 1999.
- AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2012.
- AZEVEDO, Paola. **Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância**. Florianópolis. SC: Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico. Programa de Pós Graduação em Administração. 2012.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. Disponível em: <<http://www.abraEAD.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- BALZZAN, Edilson C. Gestão de Polos de Apoio Presencial para o Sistema UAB. In: **Educação a Distância**: desafios.
- BAPTISTA, Myrian V. **Introdução à metodologia do planejamento social**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

BATISTA, F.F. **Governo que aprende: gestão do conhecimento em organizações do executivo federal.** 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2015.

BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

BENTES, Roberto F. A Avaliação do tutor. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

BERGUE, Sandro T. **Gestão de pessoas em organizações públicas: uma abordagem orientada para a Administração Pública Municipal.** Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

BELLONI, Maria. L. **Educação a distância.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

BOOG, Gustavo; BOOG Magdalena. **Manual de gestão de pessoas e equipes.** São Paulo: Editora Gente, 2002.

BOSSU, Carina. Educação continuada e a EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

BUSSE, Léa R. F. A gerência de pessoas no Projeto NAVE. In: ALMEIDA, Fernando José. **Educação a Distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.** São Paulo: PUC, 2001.

BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego.** Disponível em: <http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem_default.asp>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Secretaria da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução Nº 8, de 30 de abril de 2010**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2015.

CARLINI, Alda L.; RAMOS, Monica P. A Avaliação do curso. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

CARMO, Hermano. Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Universidade Aberta (Portugal). In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

CHAVES FILHO, Hélio. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

COELHO, Ricardo Corrêa. **O público e o privado na gestão pública**. Florianópolis: UAB, 2009.

_____. **Estado, governo e mercado**. Florianópolis: UAB, 2009.

COSTA, Cleide Jane de Sá; PARAGUAÇU, Fábio. Possibilidades de coletas de dados para pesquisas no contexto da internet. In: COSTA, Cleide Jane de Sá Araujo; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (orgs). **Pesquisa em educação online**. Maceió: EDUFAL, 2011.

COSTA, L. V. O professor-tutor e as ferramentas e metodologias de interação no ambiente virtual de aprendizagem e na web. In: SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. **Orientação didático-pedagógica em cursos a distância**. São Bernardo do Campo: Unesp, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

_____. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Baueri: Manole, 2014.

DEBATES EM EDUCAÇÃO, v. 1, n. 1, Jan./Jun., 2009. Disponível em: <www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/41/30A>. Acesso em: 15 ago. 2015.

DUTRA, S.J. **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas**, São Paulo: Atlas, 2006.

ENDERLE, Rogério; GUERRERO, Glaison. A herança patrimonialista na burocracia estatal do Brasil: "Path Dependence" patrimonialista e a falta da autonomia enraizada do estado brasileiro. **Revista Economia & Tecnologia**, Paraná, v. 09, n. 03, 2008.

ESPERANÇA, M. DE P. Formação de professores na educação a distância: construindo sentido no uso das tecnologias. In: FIDALGO, Fernando Selmar R. *et al* (Org.) **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

FICHIMANN, Sílvia. A educação formal básica/fundamental e a EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

FERREIRA, Marcelo; Mill, Daniel. Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, Fernando Selmar R. *et al* (Org.) **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED- UFMG, 2013.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DESENVOLVIMENTO, EXTENSÃO E PESQUISA. **Balanco Social**. 2006. Disponível em: http://www.fundepes.br/balanco_social/2006/balanco_social_2006.pdf. Acesso em: 01 jul. 2015.

FREITAS, Maria T. M. A formação do professor na era da mudança de paradigma educacional. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2013.

GALINDO, Gustavo; RAMOS, Francisco S. Sistemas de informação e a gestão de instituições superiores de educação. In: COSTA, Ana P. C. S; SOUZA, Fernando M. C. **Otimização e gestão em educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Candido A. C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GRILLO, Antônio Niccoló. **Gestão de Pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: UFSC, 2001.

GUILBERT, Arlette Azevedo de Paula. Certificação dos profissionais de EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

GUIMARÃES, Adna R. R, Ferreira, Rosilda A. Uso da avaliação para a regulação da educação superior a distância: análise de um modelo em construção. In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda A. (orgs.) **Avaliação e Decisão**: teorias, modelos e usos. Salvador. EDUFBA, 2011.

HARDY, Cinthia. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira**: teoria e caso. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação continuada**: análise de termos. Revista Integração Ensino Pesquisa Extensão, n. 21, maio 2000. Disponível em: <http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_21.php>. Acesso em: 26 out. 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios. 2012**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

_____. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1342>. Acesso em 07/12/15.

JOSEPH. Alexander. Aspectos da pesquisa em EAD no livro. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Metodologia de projetos**: Uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEMGRUBER, M. S. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista Sinpro-Rio**, v. 02, p. 42-49, 2008.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 2000.

_____. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de administração estratégica: foco no planejamento estratégico**. São Paulo: Atlas, 2011.

MAXIMINIANO, Antônio Cesar A. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (Org). **Tendências na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. **Fundamentos e práticas na Educação a Distância**. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de Alagoas, v. 4, n. 2, nov. 2010.

_____. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EdUfal, 2007.

_____; FIGUEIREDO, Lílian K. de A. J.; BULHÕES, Daniela Ribeiro de. Formação de tutores do curso piloto de administração a distância da universidade aberta do Brasil. **Debates em Educação**, n. 1, v.1, Jan./Jun. 2009. Disponível em <http://www.Ufal.br/seer/index.php/debateseducacao/article/viewFile/38/25>>. Acesso em: 25 maio 2015.

MEREDITH, Jack R. **Administração de projetos: uma abordagem gerencial**. Rio de Janeiro: 2000.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

_____. Sistemas logísticos em Educação a Distância: uma visão crítica. In: _____; PIMENTEL, Nara. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

_____. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

_____, R.S; BRITO, N.D; SILVA, A.R; ALMEIDA, L.F. **Gestão da educação a distância**: noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD. Vertentes (UFSJ), 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____ et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, n. 4, v. 2, agosto/dezembro 2008. Disponível em: <<http://www.sEAD.ufscar.br/outros/artigo-mill>>. Acesso em: 23 out. 2015.

MORAN, José M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

NETO, Leopoldo A. O. **Competências gerenciais**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

NUNES, Ivônio B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Administração estratégica na prática**: a competitividade para administrar o futuro da empresa. São Paulo: Atlas, 2011.

ORLANDI, Eni P. As formas de silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

OTTO, Peters. **Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline.** 1967. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>>. Acesso em: 23 maio 2015.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

PASCHOAL, Luiz. **Gestão de pessoas nas micros, pequenas e médias empresas: para empresários e dirigentes.** Rio de Janeiro: Qualhymark, 2006.

PESQUISA CNI-IBOPE: **retratos da sociedade brasileira: educação a distância : janeiro 2014 / Confederação Nacional da Indústria.** – Brasília: CNI, 2014.

PEREIRA, Jasete M. S., PINTO, Anamela C. Avaliação de material didático em Educação a Distância sob o olhar discente. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara M. **Educação a distancia: desafios contemporâneos.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

PIMENTEL, Nara. Educação Superior a distância nas universidades públicas do Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara M. **Educação a distancia: desafios contemporâneos.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

PINSKY, Jaime et al. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Guia PMBOK.** 2013. 1 CD-ROM.

QUIRINO, Raquel, et al. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como proposta de formação universitária no âmbito da UFMG: resultados, desafios e perspectivas. **Anais do ESUD, X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância** - Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013.

RODRIGUES, Rosângela S. **Modelo de planejamento para cursos de pós-graduação a distância em cooperação universidade-empresa.** 2004. 183 f. Tese (Doutorado) - Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa>. Acesso em: 30 jan. 2015.

RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cdfnde-%20n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>>. Acesso em: 30 out. 2015.

REIS, Marcelo L. Reforma do Estado: da administração burocrática à administração pública gerencial: O CASO BRASILEIRO. **FOCO - Revista de Administração e Recursos Humanos da Faculdade Novo Milênio**, n.1, v. 7, Jan/Jul. 2014.

ROMISZOWSKI, Hermelina G.P. Fatores Culturais na EAD: experiências de vários contextos. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manoel M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: UAB, 2009.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Universidade Federal de Santa Catarina: UNESCO, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Maria Paula Gomes dos. **O Estado e os problemas contemporâneos**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SPANHOL, Fernando José. Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manoel M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SILVA, Fátima Cristina Nóbrega. Os padrões ISO para EAD. . In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

SILVA, Lilian. **Gestão em educação a Distância**. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/gestao-em-educacao-a-distancia-EAD/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, William V.; K; BERTONCELLO, Ludhiana. Crescimento bibliográfico na EAD. . In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sergio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

TANEGUTI. Luiza Yoko. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13>

948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 fev. 2015.

TAKESHY, Tachizawa; ANDRADE, Rui Otávio B. de. **Gestão de instituições de ensino**. RJ: Editora FGV, 2006.

_____. *et al.* **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. RJ: Editora FGV, 2006.

TORRES, Maria Cândida S; TORRES, Alexandre Pavan. **Planejamento estratégico**. Rio de Janeiro: Reichmana & Afonso editores, 2004.

ULRICH, Dave. **Recursos Humanos Estratégicos**. São Paulo: Futura, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The Right to Education and the Teaching Profession**. Paris, France. Education Section. September. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234820E.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2009.

VARGAS, Ricardo V. **Gerenciamento de projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2002.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEGAS, Waldyr. Avaliação de políticas públicas: experiências brasileiras: procedimentos metodológicos. **CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, 8., 2003, Panamá. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VIVARTA, V. **Que país é este?** Pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano e social no foco da imprensa brasileira. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

"O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa." (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **Gerenciamento de projetos em EAD: o desafio do monitoramento e avaliação das equipes dos cursos de especialização da UFAL**, recebi da Sra. Esp. e mestranda Lilliane Cristine Moreira Valério, orientada pela Profª Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa, do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a verificar as estratégias utilizadas no processo de gerenciamento das equipes dos Cursos de Especialização em educação à distância, visando a identificação dos fatores de sucesso e insucesso empreendidos pelas equipes gestoras nas ações de monitoramento e avaliação de recursos humanos que fazem parte dos cursos da UFAL.
- Que a importância deste estudo é a de possibilitar o conhecimento e investigação sobre as práticas desenvolvidas em torno da gestão de equipes dos cursos de especialização a distância, um objeto ainda não estudado mas que, devido ao aumento de mais de 90% de ofertas desse tipo de curso no Brasil, se faz necessário desenvolver pesquisa nessa área.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a identificação de quais metodologias de gerenciamento de projetos são conhecidas e aplicadas pelos gestores dos cursos de especialização; a análise dos modelos gerenciais adotados pelas coordenações dos cursos; a verificação da existência ou não de indicadores de desempenho no processo de avaliação das equipes; o mapeamento e análise das estratégias desenvolvidas pelas coordenações para gerenciamento das equipes e a proposição de uma matriz de monitoramento e avaliação de equipes para adesão aos procedimentos de acompanhamento da Coordenadoria de Ensino responsável pelos cursos de especialização a distância na UFAL.
- Que esse estudo começará em outubro de 2013 e terminará em abril de 2014.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: revisão do projeto de pesquisa; coleta de dados, tratamento e análise dos dados, registro e comunicação dos resultados.
- Que eu participarei da etapa de coleta de dados.
- Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados a não ser através de entrevistas com pessoas que fizeram parte de equipes de cursos de especialização a distância.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: dificuldade de verbalização e exposição de idéias apenas.
- Que a participação neste estudo não trará riscos à minha saúde física e mental.
- Que deverei contar com a assistência do pesquisador através do contato pessoal, telefônico e virtual: sendo responsáveis por ela: Lilliane Cristine Moreira Valério, residente à R. Deputado Rubens Canuto, nº 119, BBl. A – Ponta Verde, Maceió- Al, cel. 9978-9411 (TIM), e-mail: lilicristine@hotmail.com, orientada pela Profª Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa, cujo endereço profissional é Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões- Br 104 - Km 97 Tabuleiro dos Martins 57072-000 - Maceió, AL, e-mail: cleidejanesa@gmail.com, telefone: (82) 3224-1100.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: o incremento de estudos da área de gestão em Educação a Distância, em âmbito local e até nacional, enfrentamento de questões gerenciais atualmente vivenciadas nos cursos de pós-graduação à distância, publicação da primeira pesquisa da Universidade Federal de Alagoas na área de monitoramento de equipes de educação à distância.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: serei contactada pela pesquisadora, que me explicará o objetivo da pesquisa, sua importância, quais os resultados esperados, forma de coleta de dados e apresentará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual será lido por mim e assinado. Em seguida, a pesquisadora aplicará um questionário semi-estruturado, o qual será respondido por mim. Em um segundo momento, a ser comunicado pela pesquisadora, será realizada uma entrevista aberta, na busca de informações relacionadas ao processo de monitoramento e avaliação de minha atuação enquanto colaboradora de um curso de especialização a distância encerrado até o ano de 2011. À época da defesa da dissertação da pesquisadora, serei convidado pela mesma, através de correio eletrônico, a assistir o resultado da pesquisa

composta com minha participação e a dos demais entrevistados, tendo assim, ciência do resultado final da pesquisa realizada.

- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntário(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Profª Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Endereço: Campus A.C. Simões – Cidade Universitária.
 CEDU – Centro de Educação – Sala do PPGE, 1º andar
 Tabuleiro – Maceió/AL- CEP: 57072-970
 Telefones p/contato: (82) 3214-1196

Endereço da responsável pela pesquisa: Lilliane Cristine Moreira Valério

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL
 Endereço: Rua Dept. Rubens Canuto, nº 119 – Bl A 0 Aprº 306.
 Ponta Verde – Maceió – Al
 CEP:57035-200
 Telefones p/contato: (82) 9978-9411

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

(Assinatura ou impressão datiloscópica
 d(o,a) voluntário(o,a) ou responsável legal
 - Rubricar as demais folhas)

Cleide Jane de Sá Araújo Costa
 Cleide Jane de Sá Araújo Costa* – Orientadora

Lilliane C. M. Valério
 Lilliane Cristine Moreira Valério – Pesquisadora

* Professora está em fase de pós-doutorado na França, retornando ao Brasil no mês de dezembro de 2012, motivo pelo qual o T.C.L.E não está assinado pela mesma.

ANEXO 2 - Questionário para a coordenação do curso de EAD

I- Identificação

Participante nº:

Função no curso: Coordenador (a)

Instituição: UFAL

Modalidade do Curso que coordena: () graduação () pós-graduação () ambos

Tempo de atuação na coordenação: () Menos de 2 anos () Entre 2 anos a 4 anos

() Mais de 5 anos

ITEM 1 – Processo Formativo

1.1) Você participou de alguma formação na área de gestão para atuar neste curso?

() SIM () NÃO.

1.2) Em caso afirmativo para a questão anterior, assinale o que mais se aplica em sua opinião:

A formação de que participei:

2.1	() forneceu informações específicas para o exercício da minha função	() forneceu informações genéricas para o exercício da minha função.
.2.2	() teve carga horária suficiente ante aos temas abordados	() teve carga horária insuficiente ante aos temas abordados
.2.3	() abordou temas relevantes para o exercício da função de coordenação	() não abordou temas relevantes para o exercício da função de coordenação
.2.4	() relacionou conteúdos que utilizo em minha rotina como coordenador	() não relacionou conteúdos que utilizo em minha rotina como coordenador

1.3) Gostaria que nas formações para coordenação de cursos em EAD fossem abordados os seguintes assuntos: _____

1.4) Considero que:

() A formação inicial é suficiente para o processo formativo de coordenadores de EAD.

() Deve haver formação continuada no processo formativo de coordenadores de EAD.

() Nem a formação inicial nem a formação continuada são suficientes para o processo formativo de coordenadores de EAD.

ITEM 2- ROTINAS DA COORDENAÇÃO DE EAD

1) Existem reuniões de acompanhamento das atividades realizadas pela coordenação (com aCIED ou com colegiado do curso ou com outros pares)? () SIM () NÃO ()

2) Em sua análise, existem indicadores de desempenho que possam permitir a avaliação da gestão empreendida pela coordenação do curso de EAD nesta instituição de ensino? () SIM () NÃO () NÃO SEI

3) Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, você considera que estes indicadores estão: () muito claros () pouco claros () nada claros () Não Sei.

4) Se você respondeu negativamente à questão 2.2, você considera que:

() seja relevante estabelecer indicadores de desempenho para avaliação do trabalho da coordenação do curso de EAD.

() não seja relevante estabelecer indicadores de desempenho para avaliação do trabalho da coordenação do curso de EAD.

() não sei.

5) Há algum método de monitoramento e avaliação utilizados pela coordenação para acompanhamento dos trabalhos executados pelos tutores e professores das disciplinas do curso? () SIM () NÃO () NÃO SEI.

6) Em caso afirmativo para a questão anterior, o método utilizado é diferente para tutores e professores das disciplinas? () SIM () NÃO

7) Em caso afirmativo para a questão 2.5, por favor, descreva (s) método (s) utilizados pela coordenação para acompanhamento dos trabalhos dos tutores e professores das disciplinas do curso:

8) Assinale quais instrumentos são utilizados pela coordenação no acompanhamento dos trabalhos executados pelos tutores e professores das disciplinas (assinale tantos quantos forem necessários):

TIPO	PERIODICIDADE DA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS			
() Relatórios	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Questionários	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Diários	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Análise das seções utilizadas pelos tutores e professores no AVA	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Reuniões presenciais	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Reuniões virtuais	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Ligações telefônicas	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Formulários específicos	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
() Outro(s). Qual (is)? 1. _____ 2. _____	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca
	() Sempre	() Quase sempre	() Raramente	() Nunca

9) Existe um plano de atividades para tutores e professores das disciplinas do curso? () SIM () NÃO

- 10) Em caso afirmativo para a questão anterior, o plano de atividades é cumprido pelos colaboradores de forma: () integral () parcial () precária
- 11) Em sua análise, existem indicadores de desempenho que possam permitir a avaliação do desempenho dos tutores e professores das disciplinas nesta instituição de ensino? () SIM () NÃO () NÃO SEI
- 12) Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, você considera que estes indicadores estão: () muito claros (x) pouco claros () nada claros () Não Sei.
- 13) Se você respondeu negativamente à questão 2.11, você considera que:
- () seja relevante estabelecer indicadores de desempenho para avaliação do trabalho desenvolvido pelos tutores e professores do curso de EAD.
- () não seja relevante estabelecer indicadores de desempenho para avaliação do trabalho desenvolvido pelos tutores e professores do curso de EAD.
- () não sei.
- 14) Com que frequência os tutores e professores de disciplina recebem feedback acerca do desempenho de suas atividades? () sempre () quase sempre () raramente () nunca
- 15) Como se dá o feedback da coordenação para tutores e professores? () comunicação oral () comunicação escrita () não se aplica
3. Além do auxílio financeiro recebido pelo tutor e professor de EAD, você considera que qual (is) outro (s) mecanismo (s) pode (m) atuar como incentivo para fomentar um melhor desempenho e comprometimento dos tutores e professores de disciplina no desenvolvimento do curso?
-
-
4. Quais os encaminhamentos dados pela coordenação quando os professores e tutores não desempenham adequadamente suas funções?