

Vilma Moraes Heluy

Gestão da educação a distância: um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5

Universidade Fernando Pessoa
Porto – 2023

Vilma Moraes Heluy

Gestão da educação a distância: um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5

Universidade Fernando Pessoa
Porto – 2023

© 2023

Vilma Moraes Heluy

“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

Vilma Moraes Heluy

Gestão da educação a distância: um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor em Ciências da Informação, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Borges Gouveia e coorientação do Prof. Doutor João Augusto Silva.

RESUMO

VILMA MORAES HELUY: Gestão da educação a distância: um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5
(Sob orientação do Prof. Doutor Luís Borges Gouveia e do Prof. Doutor João Augusto Silva)

A gestão da educação é um processo construído com base no cotidiano, onde decisões são tomadas de acordo com a realidade específica, visando impulsionar a organização a atingir os seus objetivos, com elevada interatividade dos atores do processo, permitindo que este seja desenvolvido com eficiência e eficácia.

Tratando-se de ensino a distância (EaD), é imperativo a utilização de formas diferenciadas de gestão, face às particularidades da modalidade. No entanto, as pesquisas sobre práticas de gestão de cursos EaD são escassas, criando a oportunidade para novos estudos que forneçam recursos administrativos para a melhoria dos processos.

Analisa-se nesta pesquisa as estratégias de gestão implementadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), integrantes do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), cujos cursos alcançaram conceito máximo no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), visando a construção de um modelo de gestão baseado em boas práticas.

A investigação exploratória, baseada no método indutivo e caráter quali-quantitativo, teve como procedimentos, a pesquisa bibliográfica-documental, com revisão da literatura e busca sistemática, além de realização de estudo de caso; aplicou-se o questionário *online* como instrumento de coleta, e, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, aliada à análise descritiva para a análise dos dados, com o objetivo de elaborar uma proposta de *framework*. O modelo servirá de guia aos gestores de cursos do PNAP, a alcançarem desempenho superior na avaliação do SINAES.

Palavras-chave: Educação a distância; gestão; boas práticas; *framework*.

ABSTRACT

VILMA MORAES HELUY: Managing distance education: a framework based on management strategies in courses with a PNAP score of 5.
(Supervised by Luís Borges Gouveia, PhD and João Augusto Silva, PhD)

Education management is a process built on a daily basis, where taken decisions are developed taking into account the specific context, aiming to drive the organization to achieve its objectives, with plenty of interactivity, allowing it to be developed both efficiently and effectively.

In the case of distance learning (DL), it is imperative to use differentiated forms of management, given the particularities of this modality. However, research on management practices in distance courses is scarce, providing opportunities for novel studies that provide administrative resources for process improvement.

This research analyzes the management strategies implemented by Public Institutions of Higher Education (IPES), members of the National Public Administration Training Program (PNAP), whose courses achieved the highest score in the National System for the Assessment of Higher Education (SINAES), aiming at building a management model based on good practices, taking the Brazilian context as the basis for the research.

The exploratory investigation based on the inductive method and quantitative and qualitative nature, had as procedures, the bibliographic-documentary research, with literature review and systematic search, in addition to a case study; an online questionnaire has being used as a data gathered instrument, and used content analysis, coupled with descriptive analysis for data analysis to develop a framework proposal. The model will serve as a guide to PNAP course managers for enhancing performance on the SINAES assessment.

Keywords: Distance education; management; good practices; *framework*.

RESUMÉ

VILMA MORAES HELUY: Gestion de l'éducation à la distance: un *framework* basée sur les stratégies de gestion des cours PNAP note 5

(Sous la direction du Prof. Dr. Luís Borges Gouveia et du Prof. Dr. João Augusto Silva)

La gestion de l'éducation est un processus construit sur la base du quotidien, où les décisions sont prises en accord avec la réalité spécifique, en visant de pousser l'organisation à atteindre ses objectifs, comptant avec une élevée interactivité des acteurs du processus, ce qui permet son développement avec efficacité et efficace.

Dans ce qui concerne l'enseignement à la distance (EaD), c'est impératif d'utiliser des formes variées de gestion, aux particularités de la modalité. Pourtant, des recherches sur les pratiques de gestion de ressources EaD sont rares, ce qui opportuniste nouveaux études qui fournissent des ressources administratives pour l'amélioration des processus.

On analyse, à travers cette recherche, les stratégies de gestion implémentées par les Institutions Publiques de l'Enseignement Supérieur (IPES), intégrantes du Programme Nationale de Formation en Administration Publique (PNAP), dont les courses ont atteint le concept maximal dans le Système Nationale d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur (SINAES), en visant la construction d'un modèle de gestion basée en bonnes pratiques.

L'investigation exploratoire, basée dans la méthode inductive et de caractère qualitatif, a eu comme procédés, la recherche bibliographique-documentaire, avec révision de la littérature et recherche systématique, ainsi comme la réalisation d'une étude de cas ; on a appliqué le questionnaire en ligne comme instrument d'obtention de données, et, on a utilisé la technique d'analyse de contenus, alliée à l'analyse descriptive pour l'analyse des données, en regard à l'élaboration du *framework*. Le modèle servira de guide aux gestionnaires de courses du PNAP pour obtenir une performance supérieure dans l'évaluation du SINAES.

Mots-clés: Éducation à la distance; gestion; bonnes pratiques; *framework*.

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese de doutorado a todo que, direta ou indiretamente me apoiaram durante essa caminhada. A minha família, por ser o meu esteio em todos os momentos da minha vida, em especial, a meu esposo, por todo carinho, compreensão e motivação no decorrer do processo e dias difíceis. A meus amigos, pelo incentivo contínuo e apoio nessa jornada. Dedico esse título de doutora a todos vocês com muito orgulho e amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

A minha família, pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram.

De modo incondicional, a meu esposo Miguel e aos meus filhos Daniela e Tamer, pelo incentivo diário, amor e confiança na minha capacidade realizar esse doutorado.

Ao Prof. Doutor Luís Borges Gouveia, meu orientador, pela paciência, compreensão e orientação assertiva no processo construtivo desta tese.

Ao Prof. Doutor João Augusto Silva, coorientador desta tese, pelo auxílio e atenção dispendida na elaboração deste trabalho.

À Universidade Fernando Pessoa, que proporcionou o conhecimento e diretrizes para a realização deste doutorado.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA) pelo apoio e liberação pontual para efetivação desse doutorado.

Aos professores e colegas do Curso de Administração Pública da UFMA, em especial ao Prof. Doutor Walber Pontes, pela amizade, ajuda e escuta incondicional.

Ao Prof. Doutor Ilmar Polary, presidente da Academia de Ciência da Administração do Maranhão, pela partilha de conhecimentos e experiências.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a consolidação dessa trajetória.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contexto e motivação	1
1.2 Questão e relevância da pesquisa.....	3
1.3 Objetivos da pesquisa.....	5
1.4 Estrutura do trabalho	5
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	7
2.1. Evolução do EaD no Brasil	7
2.2. Política Nacional de Educação Superior	15
2.2.1. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	16
2.2.2. Programa Universidade para Todos (PROUNI).....	17
2.2.3. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	19
2.2.4. Sistema de Seleção Unificada (SISU)	20
2.2.5. Universidade Aberta do Brasil (UAB)	21
2.3. Ensino de Administração Pública no Brasil.....	24
2.4. Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).....	30
2.5. Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	34
2.6. Resumo do Capítulo	39
CAPÍTULO III – GESTÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	41
3.1. Revisão Sistemática da Literatura	41
3.2. Modelos de Gestão.....	48
3.2.1. Modelo de Rumble	56
3.2.2. Modelo de Moore e Kearsley	57
3.2.3. Modelo de Ortiz, Santos e Borroto: Gestão Educacional Criativa em redes.....	59
3.2.4. Modelo de Nunes.....	60
3.3. Resumo do Capítulo	63

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1. Caracterização Metodológica	69
4.1.1. Estudo de Caso como Procedimento Metodológico.....	72
4.2. Estratégias de Pesquisa	73
4.3. Coleta de Dados	75
4.4. Critérios de Tratamento dos Dados	78
4.5. Desenho da Pesquisa.....	79
4.6. Resumo do Capítulo	80
CAPÍTULO V – OS CURSOS PNAP NOTA 5	81
5.1. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	83
5.2. A Universidade Federal e Santa Catarina (UFSC).....	86
5.3. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM).....	91
5.4. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA).....	97
5.4.1. A gestão institucional do ensino a distância na UFMA.....	102
5.4.2. O Funcionamento do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA.....	107
5.5. Municípios de atuação dos cursos PNAP nota 5.....	115
5.6. Resumo do Capítulo	121
CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS RESULTADOS	122
6.1. Estudo comparativo dos indicadores dos SINAES e das dimensões teóricas	123
6.2. Caracterização dos cursos PNAP nota 5 e as regiões onde atuam.....	127
6.2.1. Contexto dos cursos PNAP nota 5.....	127
6.2.2. A EaD nas instituições de ensino pesquisadas	130
6.3. Competências e práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5	131
6.3.1. Perfil dos Respondentes.....	131
6.3.2. Competências do Gestor.....	135
6.3.3. Práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5 identificadas na Pesquisa Exploratória	138
6.3.4. Práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5 identificadas na Pesquisa de Campo	156
6.4. Resumo do capítulo	160
CAPÍTULO VII – PROPOSTA DE <i>FRAMEWORK</i>.....	161

7.1. Resumo do Capítulo	165
CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO E TRABALHO FUTURO	166
8.1. Conclusão	166
8.2. Contribuições e Limitação do estudo.....	169
8.3. Trabalho Futuro e Recomendações	172
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	187
Apêndice 1 – Questionário com o todos os Cursos PNAP nota 5.....	188
Apêndice 2 – Questionário Curso de Administração Pública PNAP UFMA: professores, tutoria e coordenação.....	243
Apêndice 3 – Dimensões do SINAES <i>versus</i> Dimensões Teóricas da Pesquisa.....	250

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Gestores do FIES.....	17
Figura 02 – Sistema UAB.....	22
Figura 03 – Avaliações do SINAES.....	34
Figura 04 – Elementos do IACG	36
Figura 05 – Dimensões e indicadores de qualidade para avaliação de cursos EaD	37
Figura 06 – Mapa da Literatura do Capítulo II	40
Figura 07 – Localização das IES de origem das pesquisas	45
Figura 08 – Nuvem de palavras-chaves dos trabalhos selecionados.....	45
Figura 09 – Autores citados nas pesquisas selecionadas.....	46
Figura 10 – Síntese das atividades gerenciais	49
Figura 11 – Modelo de Rosemary Stewart de decisões gerenciais	51
Figura 12 – Modelo de gestão operacional de Moore e Kearsley	58
Figura 13 – Gestão Educacional Criativa em Redes	59
Figura 14 – Fases da sistematização da pesquisa.....	74
Figura 15 – Blocos do Questionário Exploratório	76
Figura 16 – Blocos do Questionário de campo.....	77
Figura 17 – Desenho da pesquisa	80
Figura 18 – Distribuição dos <i>campi</i> da UFU	83
Figura 19 – UFU em números	84
Figura 20 – Localização dos municípios nos quais estão os <i>campi</i> da UFSC.....	87
Figura 21 – UFSC em números	88
Figura 22 – Vista aérea do Campus Universitário da UFAM.....	93
Figura 23 – Localização dos <i>campi</i> da UFAM	94
Figura 24 –UFAM em números.....	94
Figura 25 – Estrutura do CED	96
Figura 26 – Polos do CED no Amazonas, Acre e Rondônia	96
Figura 27 – Palácio Cristo Rei.....	97

Figura 28 – Linha do tempo e locais de atuação	98
Figura 29 – Etapas do processo de reestruturação	100
Figura 30 – Princípios norteadores	101
Figura 31 – UFMA em números.....	102
Figura 32 – DTED em números.....	106
Figura 33 – Cursos EaD Para Você	110
Figura 34 – Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil	128
Figura 35 – Participantes por Instituição de Ensino	132
Figura 36 – Área de formação acadêmica dos participantes da pesquisa exploratória	134
Figura 37 – Políticas de EaD.....	139
Figura 38 – Adequação da estrutura organizacional para incorporação do EaD	139
Figura 39 – Incorporação dos cursos EaD	140
Figura 40 – Institucionalização do EaD.....	140
Figura 41 – Conceitos e características do EaD nas normas institucionais	141
Figura 42 – Diferenças e similaridades entre o ensino presencial e o EaD nas normas institucionais.....	141
Figura 43 – Execução das normas acadêmicas	141
Figura 44 – Planejamento do curso.....	142
Figura 45 – Atividades do curso.....	142
Figura 46 – Tamanho das turmas	142
Figura 47 – Elaboração dos conteúdos	143
Figura 48 – Disciplinas do curso	143
Figura 49 – Linguagem utilizada	143
Figura 50 – Material didático	143
Figura 51 – Material didático	144
Figura 52 – Planejamento, execução e acompanhamento das disciplinas.....	144
Figura 53 – Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	144
Figura 54 – Interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	145
Figura 55 – Organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem	145
Figura 56 – Integração Sistema Acadêmico Institucional com o AVA.....	145
Figura 57 – Formação de professores e tutores	147
Figura 58 – Titulação de professores e tutores	147
Figura 59 – Experiência de professores e tutores	148

Figura 60 – Apresentação da estrutura da área de EaD e PPC do curso.....	148
Figura 61 – Treinamento sobre o Sistema Acadêmico e o AVA	148
Figura 62 – Treinamento sobre normas e procedimentos	149
Figura 63 – Treinamento sobre práticas pedagógicas.....	149
Figura 64 – Alinhamento acadêmico entre professor e tutores.....	149
Figura 65 – Apresentação do curso e/ou disciplinas aos discentes.....	150
Figura 66 – Canais de Comunicação.....	150
Figura 67 – Atendimento ao discente.....	150
Figura 68 – <i>Feedback</i> de atividades	151
Figura 69 – Prazos das ações em normativos.....	151
Figura 70 – Ambiente do curso	151
Figura 71 – Plágio	151
Figura 72 – Atividades de tutoria.....	152
Figura 73 – Acesso aos sistemas e atividades	152
Figura 74 – Suporte técnico	153
Figura 75 – Instalações e infraestrutura.....	153
Figura 76 – Mapeamento dos processos	153
Figura 77 – Monitoramento do acesso no AVA	154
Figura 78 – Central de Atendimento	154
Figura 79 – Avaliação do Programa	154
Figura 80 – Indicadores de desempenho	155
Figura 81 – Melhoria contínua e plano e monitoramento	155
Figura 82 – <i>Benchmarking</i>	155
Figura 83 – Matriz de Proficiência para cursos PNAP – <i>framework</i> proposto.....	161

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Redes de Cooperação	10
Quadro 02 – Programas e ações públicas de expansão do EaD	12
Quadro 03 – Conceito de EaD	13
Quadro 04 – Atribuições dos integrantes do Sistema UAB	23
Quadro 05 – Evolução do Campo do Saber em Administração Pública no Brasil	26
Quadro 06 – Indicadores de Qualidade.....	35
Quadro 07 – Conceitos, legendas e seus significados.....	38
Quadro 08 – Estudos identificados nas bases de dados.....	42
Quadro 09 – Dissertações e Teses sobre Gestão da Educação à Distância.....	44
Quadro 10 – Competências Gerenciais.....	54
Quadro 11 – Modelo de gestão de EaD por Rumble	57
Quadro 12 – Modelo de Gestão Criativa em Redes.....	60
Quadro 13 – Modelo de Gestão de Nunes (2017).....	62
Quadro 14 – Síntese das práticas de gestão identificadas.....	68
Quadro 15 – Fases detalhadas da pesquisa	75
Quadro 16 – Instituições com Conceito de Curso (CC) igual a 5.....	81
Quadro 17 – Informações gerais sobre as IES pesquisadas	82
Quadro 18 – Turmas PNAP/UFU	86
Quadro 19 – Turmas PNAP/UFSC	91
Quadro 20 – Turmas PNAP/UFAM.....	96
Quadro 21 – Problemas detectados versus ações da Coordenação.....	104
Quadro 22 – Turmas PNAP/UFMA.....	107
Quadro 23 – Responsabilidades da Equipe Multidisciplinar	108
Quadro 24 – Processos desenvolvidos pela equipe multidisciplinar	109
Quadro 25 – Métricas para elaboração de Matriz de Disciplina	111
Quadro 26 – Congruências das dimensões teóricas sobre práticas de gestão.....	123
Quadro 27 – Frequência das dimensões teóricas no âmbito do IACG.....	126

Quadro 28 – Resumo das Informações Institucionais.....	130
Quadro 29 – Participantes da pesquisa exploratória	133
Quadro 30 – Participantes da pesquisa de campo	135
Quadro 31 – Competências necessárias para o papel de Coordenador de Curso do PNAP	137
Quadro 32 – Termos mais citados.....	157
Quadro 33 – As Boas Práticas de Gestão do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Matrículas na graduação presencial e a distância – 2002 a 2021.....	14
Gráfico 02 –Estudantes atendidos pelo FIES (2010 a 2020)	16
Gráfico 03 – Oferta de bolsas PROUNI	18
Gráfico 04 – Evolução dos cursos de Administração Pública	30
Gráfico 05 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos de 2010	112
Gráfico 06 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos de 2017	114
Gráfico 07 – Principais dificuldades	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – IES credenciadas para oferta de EaD.....	11
Tabela 02 – Cursos no âmbito do Sistema UAB por tipo e região	24
Tabela 03 – Obras mais citadas.....	47
Tabela 04 – Total de Alunos e Servidores	99
Tabela 05 – Demonstrativo dos Cursos PNAP nota 5.....	116
Tabela 06 – IDH-M dos municípios pesquisados	117
Tabela 07 – Território, ambiente, trabalho e rendimento dos municípios.....	119
Tabela 08 – Contexto dos Cursos PNAP nota 5.....	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASILEAD	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (
CADIN	Cadastro Informativo de Créditos não Quitados do Setor Público Federal
CadÚnico	Cadastro Único
CAIXA	Caixa Econômica Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEaD	Centro de Educação à Distância
CED	Centro de Educação à Distância
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CG-FIES	Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil
CIPAD	Curso Intensivo de Pós-Graduação em Administração Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIS	Cadastro Nacional de Informações Sociais
COLUN	Colégio Universitário
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
DTED	Diretoria de Tecnologias na Educação
EaD	Educação à distância
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
e-MEC	Sistema eletrônico do MEC
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
e-TEC Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
FAGEN	Faculdade de Gestão e Negócios
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCITEC	Fundação Catarinense de Ciência e Tecnologia
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
HCU	Hospital de Clínicas de Uberlândia
HU	Hospital Universitário
IACG	Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano-Municipal
IDHM-E	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal –Educação
IDHM-L	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Longevidade
IDHM-R	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Renda
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEaD	Núcleo de Educação à Distância
NTI	Núcleo de Tecnologias da Informação
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCE	Programa de Crédito Educativo
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político de Curso
Pró-Gestão	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
Pró-Infantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Interiorização das Universidades Federais
RICESU	Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior
RSP	Revista do Serviço Público
SEAD	Secretaria de Educação à Distância
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SisUAB	Sistema UAB
SUS	Sistema Único de Saúde

THE	<i>Times Higher Education</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniR	Universidade Virtual Pública do Brasil
UnU	Universidade de Uberlândia
UVB	Universidade Virtual Brasileira

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e motivação

O Brasil, país de dimensões continentais com população acima de 210 milhões de habitantes distribuída em mais de 5.500 municípios, é um país de contrastes, onde as carências educativas e as desigualdades regionais elevadas sinalizam a necessidade do governo estabelecer políticas voltadas ao desenvolvimento, a melhoria e a valorização da educação em todos os níveis e modalidades, visando o domínio produtivo do conhecimento e à extensão dos seus benefícios à população (IBGE, 2019).

No contexto político-econômico contemporâneo, as instituições de ensino superior são essenciais aos sistemas de inovação. Por meio das suas pesquisas, da disseminação do conhecimento científico e tecnológico e da formação de recursos humanos qualificados, elas auxiliam na evolução, no progresso técnico e no desempenho das organizações em geral, contribuindo para um ciclo prolongado e autorreforçador de desenvolvimento econômico e social da região geográfica em que estão inseridas (Vieira, 2017).

A interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional. Egressos (alunos que concluíram), do ensino médio, sem opções de educação superior na sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada e os estudantes sem condições financeiras de migrar perdem a oportunidade de se qualificar e de contribuir para o desenvolvimento local.

Estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e por entidades parceiras sobre as influências e os impactos do sistema de ensino superior para o desenvolvimento regional têm subsidiado a formulação de políticas públicas voltadas, principalmente, para a mobilização das Instituições de Ensino Superior (IES) a

favor das áreas geográficas nas quais estão sediadas e, assim, contribuir para que enfrentem as desigualdades socioeconômicas regionais (Monteiro Neto, Castro e Brandão, 2017).

A política educacional brasileira utiliza, como marcos normativos para seus planos de ação, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (Brasil, 1988) e a Lei nº 9394/1996, que versa sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o período 2014-2024, apresenta como desafios levar instituições de educação superior para o interior do País, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas.

Entre os programas de inclusão relacionados ao ensino superior implementados no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), destacam-se: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Interiorização das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) (Mugnolo, 2016; Ristoff, 2018).

A UAB, criada em 2006, é uma rede nacional formada por um conjunto de instituições públicas de ensino superior articuladas e integradas em polos municipais de apoio presencial. Considerada como o mais importante projeto governamental para expansão e interiorização da educação superior, representa o início da mudança de postura do setor público educacional sobre a modalidade de educação à distância (EaD) (Segenreich, 2013; Mugnolo, 2016).

O PNAP, objeto deste estudo, criado em 2009, no âmbito da UAB, face a necessidade de qualificação e renovação dos quadros da administração pública em todo o território nacional, engloba um curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), oferecidos na modalidade a distância, visando democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior gratuito para formação de gestores públicos (Capes, 2020).

Construído de forma coletiva e colaborativa envolvendo várias universidades no âmbito da UAB e a participação do Conselho Federal de Administração (CFA), da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o PNAP buscou a otimização dos recursos, o compartilhamento/partilha de experiências e práticas profissionais e educativas, a fim de estabelecer um padrão nacional para os cursos com a unificação dos Projetos Pedagógicos e dos materiais didáticos.

1.2 Questão e relevância da pesquisa

Nesse contexto, a educação a distância vem assumindo um papel importante nas políticas educacionais do Brasil especialmente em razão das dimensões continentais do país e da relação custo-benefício para expansão do ensino (Dourado, 2011).

Dados do Censo da Educação Superior demonstram que a sociedade brasileira tem sido receptiva aos cursos superiores na modalidade a distância. Enquanto as matrículas nos cursos de graduação presenciais aumentaram 51% no período de 2002 a 2021, nos cursos a distância o incremento foi de 9.028%, chegando a 3.716.370 matrículas em 2021 (Inep, 2021a).

Aumentar e universalizar as vagas é importante, mas não o suficiente, sendo necessário também garantir um ensino de qualidade. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), do MEC, promove a avaliação sistemática das instituições, dos cursos e dos estudantes, gerando indicadores de qualidade complementares entre si, que servem de referenciais básicos para a regulação e a supervisão das instituições e dos cursos, bem como possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país (Inep, 2015).

Avaliar políticas e programas públicos, na opinião de Cunha (2018) são imperativos para identificação da necessidade de reformulações ou ajustes, bem como para decisão sobre a manutenção ou interrupção das ações, pensamento compartilhado por Dias Sobrinho (2010, p. 195), que vê também na avaliação a oportunidade de implantação das “(...) *transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro.*”

A plataforma Sistema UAB (SisUAB), responsável pelo suporte, execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB, revela que o Bacharelado em Administração Pública EaD do PNAP é oferecido atualmente por 43 instituições públicas de ensino superior em 219 Polos de Apoio Presencial, destes, apenas 4 (quatro) alcançaram a nota máxima (Conceito de Curso igual a 5) no SINAES: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que constituem o universo da pesquisa (Capes, 2021).

Embora as instituições de ensino superior possuam autonomia, as participantes do PNAP precisam atender tanto as diretrizes e planos estabelecidos pelo Governo Federal quanto o regulamento do Programa, estabelecido no instrumento de adesão. Por outro lado, a dependência das universidades participantes, em relação aos recursos públicos, principalmente em relação a forma como são rateados e repassados, também impede o exercício pleno da autonomia, assim como influencia a gestão dos cursos (Miloni, Behr e Goularte, 2015).

A gestão do ensino, no pensar de Rumble (2003, p. 15), é o processo que permite conduzir, com o apoio do pessoal envolvido, “(...) *atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las (...)*”, constituindo-se como aspecto determinante em qualquer estratégia aplicada nas organizações educacionais, podendo fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma política ou programa.

Devido às particularidades da modalidade em questão, à carência de trabalhos que tratem da gestão da EaD e a sua importância para a condução dos programas de ensino nessa modalidade de forma eficiente e eficaz, assim como ao facto de apenas quatro cursos do programa terem obtido a avaliação máxima no SINAES, tem-se o problema da pesquisa: **É possível a construção de um *framework*, baseado nas boas práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5?**

A justificativa de escolha do tema apresentado baseia-se na motivação resultante da experiência da pesquisadora como professora e coordenadora do Bacharelado em Administração (presencial) e do Bacharelado em Administração Pública (EaD), da UFMA, ambos avaliados, durante a sua gestão, com o conceito máximo no SINAES,

assim como pela sua experiência como membro de Comissões de Avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação presenciais e à distância no Estado do Maranhão, desde 2015, e ainda, no interesse pessoal em compreender as diferentes dimensões da gestão e os seus impactos no ensino a distância, por acreditar que a EaD pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento do País e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A relevância do estudo alicerça-se na lacuna de conhecimento do tema e a carência de produção científica na área de gestão de programas de EaD, demonstradas pelos autores Mansur (2020), Nunes (2017), Ortiz (2015), Martínéz et al. (2009), De Vries e Ibarra (2004) e Rumble (2003) que, ao tratar da gestão da EaD e da sua importância para a qualidade do ensino nessa modalidade, comprovam que pesquisas sobre práticas de gestão de cursos EaD são escassas, oportunizando novos estudos que forneçam recursos administrativos para a melhoria dos processos.

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste estudo é desenvolver um *framework* para os gestores dos cursos do PNAP alcançarem desempenho superior na avaliação do SINAES. Visando alcançar o objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Identificar boas práticas na gestão de cursos a distância na literatura;
- ii. Caracterizar os cursos PNAP nota máxima e as regiões onde atuam;
- iii. Identificar as práticas de gestão e as competências dos gestores dos cursos PNAP nota 5;
- iv. Propor um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5.

1.4 Estrutura do trabalho

O presente trabalho de pesquisa está estruturado em oito capítulos, preconizados pelo Capítulo de Introdução, que apresenta o tema, o problema, as justificativas e relevância do estudo, os objetivos da pesquisa, e por fim, a forma de estruturação da tese, e sucedidos pelas considerações finais, com os principais achados, os contributos,

limitação da pesquisa e perspectiva de futuro, além da visualização das referências bibliográficas que balizaram a investigação e os respectivos apêndices utilizados.

O referencial teórico sobre o tema que embasa a pesquisa está distribuído nos Capítulos II e III, discorrendo sobre a Educação à Distância no Brasil e, descrevendo a Gestão da Educação a Distância, respectivamente. O quarto capítulo demonstra o Percorso Metodológico da pesquisa, apontando os métodos, procedimentos, instrumento de coleta, técnica de análise e desenho do estudo.

O Capítulo V aborda os Cursos PNAP nota 5, assim como o Curso de Administração Pública PNAP/UFMA, objeto do estudo de caso da tese. A análise dos resultados e a discussão da investigação estão contemplados no Capítulo VI. O sétimo capítulo evidencia a Proposta de *framework* de Boas Práticas de Gestão para Cursos de Educação Superior a Distância do PNAP, consolidando a investigação.

O documento encerra, no oitavo capítulo, com as conclusões, reporte das contribuições e indicações de trabalhos futuros, seguido da lista de referências e dos apêndices que suportam a pesquisa realizada.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A EaD vem assumindo um papel importante nas políticas educacionais do Brasil, onde as carências educativas e as desigualdades regionais elevadas sinalizam a necessidade de o governo estabelecer políticas voltadas ao desenvolvimento, a melhoria e a valorização da educação em todos os níveis e modalidades. Nas últimas décadas, diversas políticas públicas possibilitaram a expansão do ensino superior no Brasil e reduziram as desigualdades no ingresso e na permanência de estudantes pertencentes a níveis sociais menos privilegiados no ensino de graduação superior. Aumentar e universalizar as vagas é importante, mas não o suficiente. Compete ao SINAES gerar indicadores de qualidade que servem de referenciais básicos para a regulação e a supervisão das instituições e dos cursos.

Este capítulo apresenta a evolução da EaD no Brasil e, em seguida, são descritas as políticas que incentivaram o desenvolvimento da educação superior. Antes de abordar especificamente o PNAP, objeto deste relatório de pesquisa, optou-se por discorrer sobre a evolução do ensino da administração pública no Brasil. O SINAES finaliza o capítulo.

2.1. Evolução do EaD no Brasil

As primeiras iniciativas de ação educativa à distância, na visão de Alves (2009), foram através anúncios em jornais, em 1891, ofertando cursos de datilografia ministrados por professores particulares. Porém, o marco de referência oficial foi a instalação, em 1904, das Escolas Internacionais, filial de uma escola norte-americana que oferecia cursos de iniciação profissional, sem exigência de escolarização anterior, para pessoas que buscavam empregos nos setores de comércio e serviços.

Esta primeira geração de EaD, conhecida como modelo por correspondência, tem o seu período de maior expansão com a criação do Instituto Monitor, em 1939 e do

Instituto Universal Brasileiro, em 1941, dedicados a ofertas de cursos nas áreas: eletrotécnica, eletrônica, mecânica e desenho técnico (Vianney, Torres e Silva, 2003).

A segunda geração é caracterizada pelo uso das mídias (meios) rádio e televisão. Merecem destaque a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que oferecia cursos de português, francês, silvicultura, radiotelegrafia e telefonia; do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937; da Universidade do Ar (1947-1962), parceria do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras, com o intuito de oferecer cursos comerciais radiofônicos onde os alunos estudavam por meio de apostilas (documentos públicos) e eram auxiliados por monitores; e o Projeto Minerva, em 1970, implementado pelo Governo Federal para interiorização da educação básica, com transmissão em rede nacional de 1200 emissoras de rádio e 6 de televisão, numa tentativa de enfrentar, a curto prazo, o alto índice de analfabetismo nacional apontado no censo de 1970 (Costa, 2014; Vianney, Torres e Silva, 2003).

O Código Brasileiro de Telecomunicações de 1967, que determinou a transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas e a Portaria MEC nº 408/70, que estabeleceu a obrigatoriedade para emissoras comerciais de rádio e televisão apresentar programação educativa, com 30 minutos diários ou 75 minutos aos sábados e domingos, impulsionaram a modalidade (Alves, 2009; Vianney, Torres e Silva, 2003).

Nesse cenário, fundações privadas e organizações não governamentais, passaram a oferecer cursos supletivos como o Telecurso (1º e 2º graus) e o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, destinados a pessoas com defasagem na educação formal no ensino fundamental e médio. As aulas, transmitidas por um pool nacional formado pela Rede Globo, TV Cultura e mais 46 emissoras (comerciais e educativas), utilizavam atores do elenco da Rede Globo e fascículos semanais vendidos nas bancas de revista (Vianney, Torres e Silva, 2003).

Significativas foram também as ações das TVs Educativas do Rio Grande do Norte e do Sul, Bahia e Maranhão na proposição de programas educativos à população em geral, assim como a iniciativa conjunta do Ministério da Educação com a Fundação

Roquete Pinto na implementação do projeto “*Um Salto Para o Futuro*” destinado à reciclagem e ao aperfeiçoamento de professores (Alves, 2009).

No início da década de 1990 as emissoras de radiodifusão e televisões ficaram desobrigadas de ceder horários para transmissão de programas educacionais. Como consequência, os programas passaram a ser transmitidos pelos canais abertos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos prováveis alunos, causando um grande retrocesso no ensino a distância (Alves, 2009).

Outro obstáculo era a falta de legislação específica. A LDB de 1971, que autorizou a realização de cursos supletivos por meio de rádio, televisão, correspondência e outros meios, exigia a realização de exames externos para validação dos cursos. Somente em 1996, com a nova LDB (Lei nº 9.394/1996), a EaD foi oficializada “(...) *como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (...)*” (Vianney, Torres e Silva, 2003, p. 32), porém, o detalhamento (regulamentação) das normas de credenciamento, supervisão e avaliação foi deixado para uma fase posterior (Segenreich, 2013).

O art. 80 da Lei 9.394/1996, estabelece que “(...) *o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*” (Brasil, 1996a, n. p.). Assim, foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEED), pelo Decreto nº 1.917/1996 (revogado pelo Decreto nº 2.147/1997) (Brasil, 1996b), com a responsabilidade de formular e implementar a política nacional de EaD e de apoiar a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem no Brasil.

Com o objetivo de difundir o uso pedagógico das TIC nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública foi criado, em 1997, pelo Ministério da Educação, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que desenvolveu ações de capacitação de professores e técnicos além de suprir as escolas com equipamentos de informática (Cruz e Lima, 2019).

Em 1998 o Estado publicou os primeiros atos para regulamentação do art. 80 da LDB/1996. O Decreto nº 2.494/1998 (Revogado pelo Decreto nº 5.622/2005) conceituou a modalidade (art. 1º) e indicou os requisitos para a oferta de cursos a

distância; e o Decreto n.º 2.561/1998 dispôs sobre o credenciamento de instituições e a normatização de controle para autorização e reconhecimento de cursos a distância (Bittencourt, 2012). Destaca-se o conceito preconizado no Decreto n.º 2.494/1998:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único: Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (Brasil, 1998, n. p).

O período de 1998 a 2000 (Quadro 01) foi marcado pela criação de diversas redes de cooperação acadêmica, organizadas por meio de consórcios.

ANO	INICIATIVA
1998	Universidade Virtual do Centro Oeste Consórcio entre 7 Universidades Públicas do Distrito Federal e dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul para oferta de cursos de graduação e pós-graduação.
1999	Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) Consórcio entre 82 Instituições Públicas de Ensino Superior e 7 consórcios regionais para oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada.
2000	Projeto Veredas (estimulado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais) Consórcio entre 18 universidades do estado de Minas Gerais para oferecimento de Curso Normal Superior para professores do ensino fundamental.
	Rede Brasileira de Educação a Distância – Universidade Virtual Brasileira (UVB) Associação de 10 Instituições de Ensino Superior privadas para desenvolvimento de plataformas tecnológicas comuns, produção de conteúdos EaD, formação de recursos humanos e oferecimento de cursos nas áreas das ciências.
	Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (RICESU) Comunidade virtual de aprendizagem, composta por 10 instituições, para o desenvolvimento de processos e produtos educacionais de EaD, compartilhar ações coletivas, práticas e conhecimentos.
	Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) Consórcio entre 6 Universidades Públicas com o objetivo de criar, credenciar e implantar programas de licenciatura.

Quadro 01 – Redes de Cooperação

Fonte: Adaptado de Vianney, Torres e Silva (2003); Cruz e Lima (2019).

Embora a LDB de 1996 tenha aberto a possibilidade de oferta de cursos superiores a distância, até o ano 2000 havia apenas sete IES credenciadas porém, três anos depois, o número de instituições que ofereciam cursos a distância expandiu de 7 para 37, conforme demonstrado na Tabela 01, representando um crescimento de 428,57%, impulsionado pelas metas do PNE para o período 2001 a 2010, pela Resolução nº 1/2001 que permitiu a abertura de cursos de especialização *lato sensu* a distância e pela Portaria nº 2.253/2001 que permitiu a oferta, por método não presencial, de até 20% da carga horária prevista na integralização do currículo de cursos presenciais, demonstrando o papel das regulamentações na expansão da EaD no período (Lima, 2014).

Tabela 01 – IES credenciadas para oferta de EaD

Ano	IES Credenciadas	Crescimento
2000	7	-
2001	10	42,86%
2002	25	150,00%
2003	37	48,00%

Fonte: Inep (2021b).

O PNE 2001-2010 estabeleceu 22 metas para a EaD e as tecnologias educacionais, tendo como foco principal a regulação e a expansão de vagas.

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância.
(...)
8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.
9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância
(...).
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
(...)
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância (Brasil, 2001, p. 55-57).

A partir de 2001, vários programas e ações foram implementados pelo governo federal visando o cumprimento das metas do PNE 2001-2010 (Quadro 02).

ANO	INICIATIVA
2001	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I) Formação continuada de professores da rede pública.
2003	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Pró-Gestão) Capacitação de lideranças escolares.
2004	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) Formação continuada de professores da rede pública.
	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) Consórcio de IES públicas e confessionais para oferecimento de Licenciaturas para professores da rede pública.
2005	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação Cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão destinados aos professores da educação básica nas redes públicas de ensino.
	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Pró-Infantil) Curso de nível médio na modalidade normal superior para professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas.
	Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação Formação continuada semipresencial para professores do nível fundamental.
	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Curso de especialização para diretores e vice-diretores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica.
2006	Universidade Aberta do Brasil (UAB) Sistema de formação em nível superior do governo federal em parceria com instituições públicas de ensino superior, estados e municípios.
2007	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) Sistema de formação do governo federal para a oferta de cursos profissionalizantes e tecnológicos em parceria com estados, Distrito Federal e municípios.
2009	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) Formação inicial e continuada de professores das redes públicas de educação básica, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios
	Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) Criado no âmbito da UAB para oferta de Bacharelado em Administração Pública e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), para atender à demanda pela formação de gestores públicos no Brasil.
2010	Programas de Mestrado Profissional Início dos programas de mestrado profissional à distância pelas universidades, com coordenação da Capes em Matemática, Física e Letras.

Quadro 02 – Programas e ações públicas de expansão da EaD

Fonte: Adaptado de Cruz e Lima (2019).

Outro marco regulatório importante para expansão da EaD foi a publicação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revogou os Decretos anteriores (nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998), e que caracterizou a educação a distância (Quadro 03), incorporando o princípio da autonomia universitária na EAD. Tornou igualmente explícita a aplicação da Lei do SINAES para a educação a distância (art. 16) e dispôs sobre (Brasil, 2005):

- i. o processo de credenciamento de todos os níveis da educação: especial, profissional, técnica, tecnológica e educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado);
- ii. regras de certificação;
- iii. critérios obrigatórios como momentos presenciais para avaliação, estágios, defesa de trabalho de conclusão e atividades de laboratório;
- iv. equivalência na duração dos cursos presenciais e a distância, sem distinção entre diplomas de cursos superiores presenciais e a distância; e
- v. características de polos de educação a distância.

Decreto nº 2.494/1998	Decreto 5.622/2005
Art. 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.	Art. 1º - Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Quadro 03 – Conceito de EaD

Fonte: Autora da Pesquisa.

Merecem destaque também o PNE aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o período de 2014 a 2024, que apresenta como desafios: levar Instituições de Educação Superior para o interior do país; aumentar o número de vagas; e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas (Brasil, 2014a); a Portaria nº 2.117/2019 que permitiu aos cursos de graduação presenciais aumentar a carga horária na modalidade EaD de 20% para 40% da carga horária total do curso, exceto para o curso de Medicina (Brasil, 2019a); e a Portaria nº 343/2020, que dispôs sobre a

substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia da COVID-19 no país (Brasil, 2020).

Em função desse arcabouço estabelecido pelo governo, a modalidade teve um crescimento significativo. Dados do Censo da Educação Superior apresentados no Gráfico 01 demonstram que as matrículas nos cursos de graduação presenciais aumentaram de 51% no período de 2002 a 2021 enquanto nos cursos a distância, o incremento foi de 9.028%, chegando a 3.716.370 matrículas em 2021.

Observa-se também que a partir de 2015 houve um decréscimo de 21% nas matrículas presenciais (Inep, 2021b).

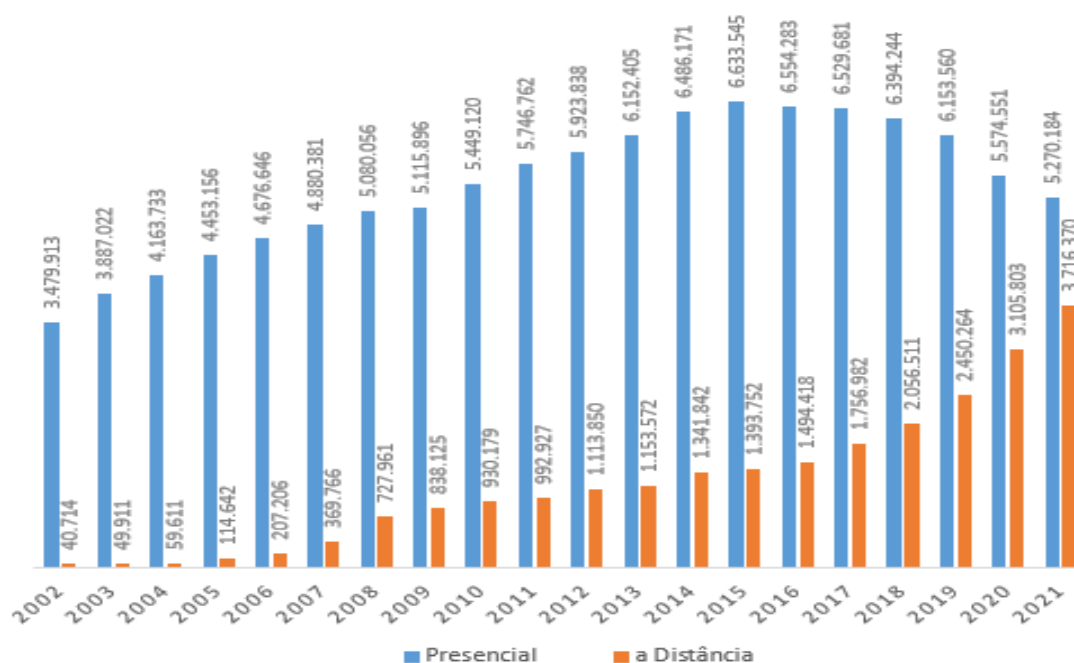


Gráfico 01 – Matrículas na graduação presencial e a distância – 2002 a 2021

Fonte: Inep (2021b).

A política de EaD no Brasil se desenvolve por meio de mudanças graduais e adaptações, revogando o que não deu certo com novas regulamentações (Lima, 2013).

Os sucessivos instrumentos legais propiciaram aumento na oferta de vagas e qualidade na EaD, na medida em que estabeleceram critérios bem definidos para o credenciamento, supervisão e avaliação dos cursos, evidenciando a importância da modalidade para o sistema educacional brasileiro.

2.2. Política Nacional de Educação Superior

O Brasil é um país de contrastes, onde as carências educativas e as desigualdades regionais elevadas sinalizam a necessidade de o governo estabelecer políticas de desenvolvimento, melhoria e valorização da educação em todos os níveis e modalidades, visando o domínio produtivo do conhecimento e a extensão dos seus benefícios à população.

De uma forma geral, o Brasil apresenta, em todo o seu território, grandes discrepâncias na formação de pessoal, em particular, na que requer profissionais de nível superior, refletindo de forma direta na qualidade da mão de obra existente em determinadas regiões. Essa realidade, conseqüentemente, influencia os indicadores socioeconômicos e resulta em falta de perspectivas para a população, limitando-a a trabalhos menos qualificados ou sem qualquer qualificação.

A interiorização da oferta da educação superior é essencial para mitigar o desequilíbrio no desenvolvimento regional e evitar que egressos do ensino médio migrem para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada, muitas vezes em caráter definitivo, assim como para beneficiar aqueles que, sem condições financeiras de migrar, possam se qualificar e contribuir para o desenvolvimento local (Heluy, 2020).

As políticas de inclusão na educação superior têm origem nas orientações instituídas pela Conferência Mundial de Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1998, pela Conferência Mundial de 2009 e pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, que consideraram como imperativo a promoção de ações visando à educação inclusiva e de qualidade para todos (Ristoff, 2018).

Estudos realizados pelo IPEA sobre as influências e os impactos do sistema de ensino superior para o desenvolvimento regional têm subsidiado a formulação de políticas públicas voltadas, principalmente, para a mobilização das IES em favor das áreas geográficas nas quais estão sediadas. Essas políticas têm contribuído para a participação das IES no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas regionais (Monteiro Neto, Castro e Brandão, 2017).

Nas últimas décadas várias políticas públicas possibilitaram a expansão do

ensino superior no Brasil alcançando a rede pública e a privada através de iniciativas que buscaram reduzir as desigualdades no ingresso e na permanência de estudantes pertencentes a níveis sociais menos privilegiados no ensino de graduação superior. Dentre as políticas públicas que incentivaram o desenvolvimento da educação superior merecem destaque: o FIES, o PROUNI; o REUNI; o SISU; e a UAB.

2.2.1. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

Instituído inicialmente pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o FIES tem origem no Programa de Crédito Educativo (PCE) de 1975 (Brasil, 2018).

Destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, desde sua criação em 1999, atendeu aproximadamente 3,3 milhões de estudantes até 2020, segundo o Relatório de Gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Gráfico 02 apresenta os alunos atendidos no período de 2010 a 2020.

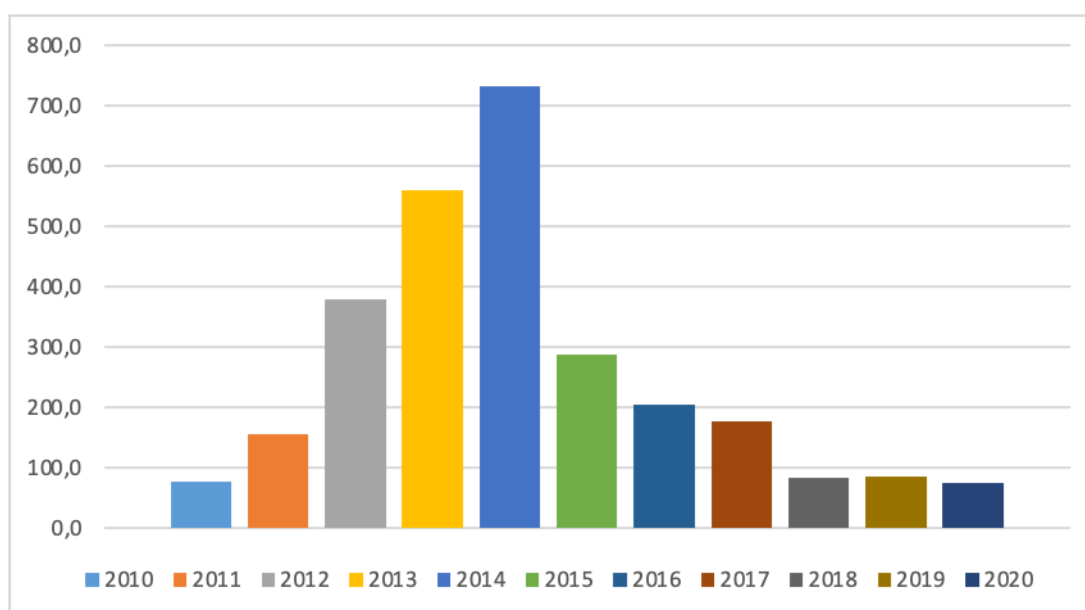


Gráfico 02 – Estudantes atendidos pelo FIES (2010 a 2020)

Fonte: FNDE (2020).

A partir da Medida Provisória nº 785/2017, convertida na Lei nº 13.530/2017, o FIES foi reformulado, tendo como foco a sustentabilidade, a redução do risco e do ônus fiscal, a transparência e a melhoria da governança do programa (Brasil, 2017a).

Compõem a gestão e governança do FIES, o MEC, o FNDE, a Caixa Econômica Federal (CAIXA) e o Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-FIES), conforme atribuições descritas na Figura 01.



Figura 01 – Gestores do FIES

Fonte: Autora da Pesquisa.

Segundo as regras estabelecidas pelo programa, no período em que está realizando o curso, o estudante efetua somente o pagamento dos encargos educacionais não financiados (seguro prestamista e a taxa operacional do banco). Após o término do curso, desde que o financiado tenha renda, ele inicia o pagamento do FIES. Caso não tenha, é cobrado o valor do pagamento mínimo, próximo ao que ele já pagava durante o curso.

2.2.2. Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições de educação superior não gratuitas. No período de 2005 a 2020, o programa concedeu 4.056.090 bolsas de estudo em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes provenientes de famílias de baixa renda que cursaram o ensino médio na rede pública ou como bolsistas integrais na rede privada, selecionados de acordo com as notas obtidas no Exame

Nacional de Ensino Médio (ENEM). O Gráfico 03 apresenta a oferta de bolsas dos últimos anos (BRASIL, 2019b).

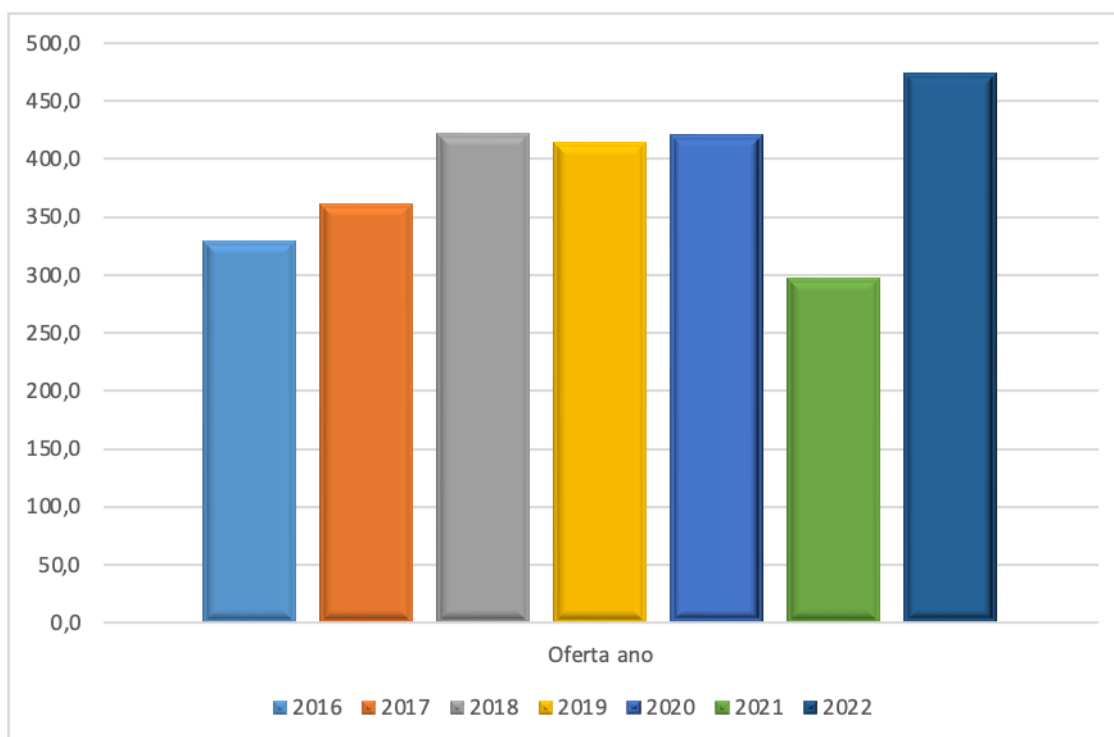


Gráfico 03 – Oferta de bolsas PROUNI

Fonte: Adaptado de Brasil (2019b).

A Lei nº 14.350, de 26 de maio de 2022, que alterou a Lei nº 11.096, proporcionou a inscrição no programa de estudantes oriundos da rede privada não bolsistas e estabeleceu como um dos critérios para concessão de bolsa parcial o limite de até três salários-mínimos de renda familiar mensal *per capita*. Como resultado, o total de bolsas ofertadas em 2022 foi de 473.336, atingindo um recorde na oferta de bolsas (Brasil, 2022).

A nova lei também definiu ações para acompanhamento do Programa e segurança na obtenção de dados, como a possibilidade de utilização das bases de dados governamentais como o Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS), Cadastro Único (CadÚnico), Cadastro Informativo de Créditos não Quitados do Setor Público Federal (CADIN), Imposto de Renda.

O PROUNI ampliou o acesso ao ensino superior a grupos antes excluídos, sobretudo para alunos que foram os primeiros da família a acessar esse nível de ensino,

e promoveu mudanças no perfil dos estudantes (Carvalho e Reiss, 2022; Felicetti e Cabrera, 2017).

Ser a primeira geração a graduar-se, a ter a chance da realização de uma faculdade, constitui-se aspecto de suma importância no campo da mobilidade social. Em outras palavras, é uma nova geração que tem acesso ao conhecimento, a novos saberes, culturas e relações com novas e diferentes formas de ver, pensar, agir e enfrentar o mundo. É um desencadear de mudanças na vida e no contexto no qual estão inseridos esses graduados. Há a construção de um capital cultural que seus antecessores não tiveram oportunidade de fazer, podendo refletir nas suas futuras gerações, proporcionando melhores perspectivas de vida na sociedade, e em extensão maior, desenvolvimento social e econômico ao país (Felicetti e Cabrera, 2017, p. 887).

A universalização da educação superior, por meio do PROUNI, suscitou a necessidade de reestruturação e ampliação das universidades federais dando causa ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

2.2.3. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), com o objetivo de

(...) criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (...) (Ristoff, 2018, p. 14).

A adesão ao programa possibilitou a criação de 18 universidades e a instalação de mais de 170 novos campi em pequenas cidades do interior do país, 60 na região Nordeste, para oferta do ensino público e gratuito em regiões historicamente desassistidas.

Com o REUNI, uma das estratégias do governo para equilibrar a oferta do ensino superior, que permanece concentrada na região Sudeste, tal como os principais ativos econômicos, políticos e culturais do país, houve uma expansão significativa do número vagas nas universidades federais (passaram de 113.263 para 245.933, aumento de 117%, no período de 2007 a 2012) acompanhada de ações voltadas à sustentabilidade desse crescimento, como as relacionadas às condições de ingresso e permanência dos

estudantes economicamente desfavorecidos na universidade, à diversificação dos cursos e à adequação dos currículos universitários (Silva e Souza, 2018).

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal (Trombini, Rocha e Lima, 2020, p. 95-96).

Assim, é um facto que o processo de reestruturação e expansão das universidades federais fomentados pelo REUNI propiciou a ampliação do acesso às universidades, que deu origem ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), detalhado a seguir.

2.2.4. Sistema de Seleção Unificada (SISU)

Instituído e regulamentado em 26 de janeiro de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 02, o SISU é uma Plataforma *online* do MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. O SISU foi criado visando a

(...) redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências observadas na ocupação das vagas; a democratização do acesso à educação superior e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil (...) (Ariovaldo e Nogueira, 2018, p. 153).

A seleção é realizada duas vezes por ano, com base na nota obtida no ENEM e nas escolhas dos candidatos inscritos. Cada candidato pode indicar até duas opções de curso e fazer simulações com base nas notas de corte de cada curso disponibilizadas no sistema, antes de registrar as suas escolhas. O sistema então classifica os candidatos e realiza ofertas de vagas aos mais bem posicionados. As vagas não ocupadas são redirecionadas para aqueles que manifestaram interesse em participar das listas de espera (Ariovaldo e Nogueira, 2018).

A principal forma de ingresso nos cursos superiores, o SISU, combinado com o sistema de cotas, propiciou que todas as instituições federais de ensino superior

atingissem a meta do PNE de matricular, em todos os seus cursos e turnos, 50% de estudantes oriundos da escola pública.

2.2.5. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB, criada em 2005, no Fórum das Estatais pela Educação como resultado da parceria entre a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, é uma rede nacional instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, promover a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior baseadas em tecnologias de informação e comunicação (Mota, 2009). No seu art. 1º, o Decreto nº 5.800/2006 preconiza que:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para 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.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

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, n. p.).

Bittencourt e Mercado (2014) evidenciam que a UAB possui eixos norteadores que visam a democratização do acesso ao ensino superior e o aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES:

(...) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da EaD tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; contribuições para a investigação em EaD no país; financiamento

dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em EaD (Bittencourt e Mercado, 2014, p. 467).

Embora denominada universidade, a UAB não é uma instituição pública de ensino superior, mas um sistema complexo baseado em uma relação de parceria tripartite entre o MEC, Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os Estados ou Municípios (Figura 02).

Trata-se de um sistema descentralizado, desenvolvido a partir de orientações gerais, com preservação da autonomia universitária e das características regionais das IPES associadas. Considerado como o mais importante projeto governamental para expansão e interiorização da educação superior, representa o início da mudança de postura do setor público educacional sobre a modalidade de educação a distância (EaD) (Mugnol, 2016; Segenreich, 2013).

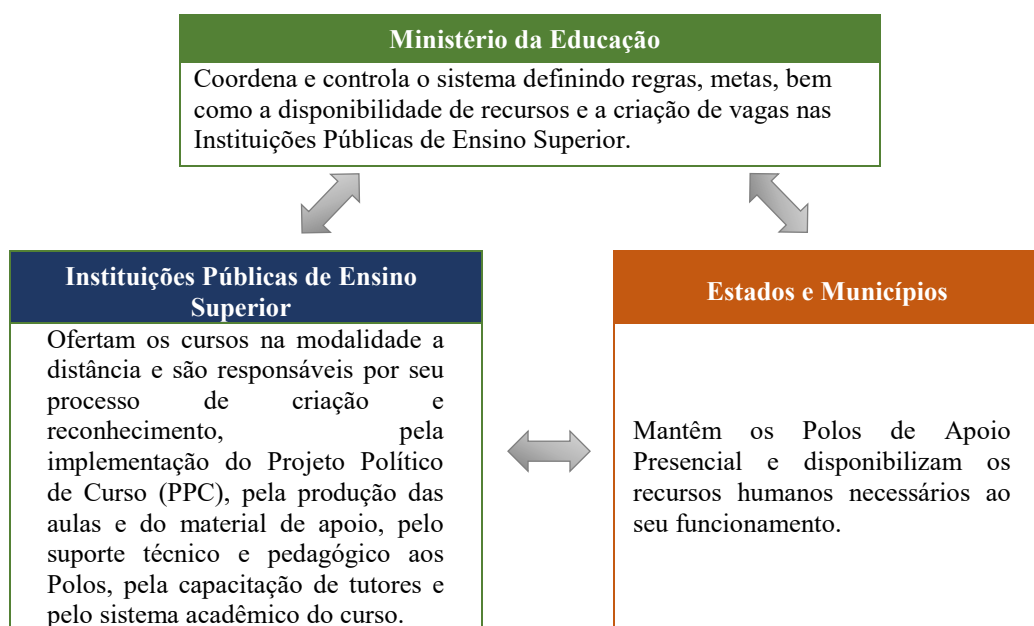


Figura 02 – Sistema UAB

Fonte: Autora da Pesquisa.

A primeira ação educacional da UAB foi a implantação do projeto-piloto do bacharelado em Administração, em parceria com o Banco do Brasil e outros bancos estatais, com a participação de 22 universidades (17 federais e 5 estaduais) localizadas em 20 estados. O curso foi iniciado em 30 de junho de 2006, ofertando dez mil vagas para funcionários públicos federais, estaduais ou municipais em 87 polos de apoio presencial (Serra, 2012; Savi, 2020).

O Quadro 04 apresenta uma síntese das atribuições dos atores responsáveis pelo estabelecimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem nas instituições integrantes do Sistema UAB, conforme disposto na Portaria CAPES nº 183/2016, de 21 de outubro de 2016.

Os titulares das funções definidas no quadro citado recebem bolsas UAB concedidas por meio de processo seletivo regulamentado pela Portaria CAPES nº 232, de 9 de outubro de 2019 para a função de Coordenador de Polo e pela Portaria CAPES nº 102, de 10 de maio de 2019 para as demais funções (Santos, 2020).

FUNÇÃO	RESPONSABILIDADES
<i>Coordenador Geral UAB</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos das ações no âmbito do Sistema UAB e pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.
<i>Coordenador Adjunto UAB</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxílio ao Coordenador Geral UAB.
<i>Coordenador Curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza a coordenação do curso e o desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionado ao curso.
<i>Coordenador Tutoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atua nas atividades de coordenação de tutores e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.
<i>Coordenador de Polo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsável pela administração acadêmica e administrativa do polo de apoio presencial de modo a proporcionar condições de viabilização das atividades ali realizadas.
<i>Professor Formador</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atua em atividades típicas de ensino, pesquisa e extensão.
<i>Tutor</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos em suas atividades acadêmicas.
<i>Professor Conteudista</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsável pelo conteúdo dos materiais didáticos, com apoio da equipe multidisciplinar da IPES.
<i>Assistente à Docência</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atua em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.

Quadro 04 – Atribuições dos integrantes do Sistema UAB

Fonte: Autora da Pesquisa.

Os cursos são implementados a partir da promulgação de editais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do MEC, que convida as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para ofertarem cursos de nível superior à distância com base em quesitos estratégicos como áreas do

conhecimento preferenciais, público-alvo de interesse, regiões geográficas prioritárias e quantitativos de vagas, oferecendo contrapartidas financeiras para contratação de pessoal e para custeio das atividades acadêmicas (Goulart, Silva e Ferreira, 2020).

A prioridade inicial da UAB era oferecer formação a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados e de pretender ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (Mugnol, 2016).

Conforme o SisUAB, plataforma de suporte para execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB, atualmente participam do sistema 139 Instituições Públicas Ensino Superior que oferecem 2.306 cursos (Tabela 02) em 967 Polos de Apoio Presencial.

Tabela 02 – Cursos no âmbito do Sistema UAB por tipo e região

Região	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Especialização
<i>Centro Oeste</i>	216	22	126	18	50
<i>Nordeste</i>	768	125	479	24	140
<i>Norte</i>	208	24	133	5	46
<i>Sudeste</i>	567	90	370	-	107
<i>Sul</i>	547	69	294	15	169
Total	2.306	330	1.402	62	512

Fonte: Autora da Pesquisa.

A UAB tem proporcionado ensino de qualidade em locais distantes e isolados com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e reduzido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como a diminuição do fluxo migratório para os grandes centros urbanos.

2.3. Ensino de Administração Pública no Brasil

A ideia de se implantar o ensino de administração pública no Brasil surgiu na época do Império, em pronunciamentos de parlamentares como o Deputado baiano Angelo Moniz da Silva Ferraz, mais tarde Barão de Uruguaiana e o Deputado Luiz Pereira do Couto Ferraz, Barão de Bom Retiro, registrados em 1854, sobre a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer as funções administrativas nas dependências do Império (Andrade, 1995).

Creio necessária uma Escola de Direito e de Administração. E será possível uni-la à de Comércio, de que trata esta lei? Se não é possível, unamos ao menos a esta escola uma cadeira de Direito Administrativo, e grande parte das matérias que nela ensinam, entra no ensino da Ciência Administrativa. Esta escola assim organizada algum bem fará. Fazamos este ensaio.

(...)

Terminarei este relatório chamando, como tenho feito em outros relatórios, a vossa atenção para a necessidade de criar nesta Corte um curso ou faculdade especial de ciências próprias de Administração. (...). Parece-me, pois, que já é tempo de tratar-se de preencher a falta de um tal estabelecimento, que habilitará a nossa mocidade para muitos lugares na carreira administrativa (Ferraz *cit. in* Andrade, 1995, p. 15-16).

As reformas de ensino de 1857, 1865 e 1879 tiveram como foco alterar o currículo dos cursos de direito para formar administradores públicos. Enquanto o ensino superior adotava o modelo de Administração Pública como Ciência Jurídica, limitando seu problema “(...) à elaboração de leis e regulamentos de aplicação geral, com todos os pormenores necessários para o seu cumprimento automático (...)” (Coelho, 2019, p. 23), o ensino profissional da Escola Prática de Comércio de São Paulo e da Academia do Comércio no Rio de Janeiro “(...) seguiam a concepção mecanicista – de organizações e métodos (O&M) – que equiparava a repartição pública à organização privada” (Coelho, 2019, p. 24).

Este modelo perdurou até 1929 como demonstrado no Quadro 05, que apresenta a classificação estabelecida por Keinert (1994) para delimitação do campo do saber em Administração Pública, com base no paradigma dominante.

Períodos	Contexto Institucional	Paradigma	Características
1900 - 1929	Estado regulador-liberal	Administração Pública como Ciência Jurídica	▪ Legalismo
1930 - 1979	▪ Estado Administrativo	Administração Pública como Administração	▪ Racionalização (1930-1945)
	▪ Administração para o Desenvolvimento		▪ Desenvolvimentismo (1946-1964)
	▪ Estado Intervencionista		▪ Competência Técnica (1965-1979)

(continua)

(conclusão)

Períodos	Contexto Institucional	Paradigma	Características
1980 – 1989	Mobilização Social	Administração Pública como Ciência Política	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redemocratização ▪ Conflito de Interesses ▪ Recursos Escassos
1990 -...	Redefinição do Estado	Administração Pública como Administração Pública	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade Política e Competência Técnica

Quadro 05 – Evolução do Campo do Saber em Administração Pública no Brasil

Fonte: Adaptado de Keinert (1994, p. 43).

O período de 1930 a 1979 foi fortemente influenciado pelos princípios da Administração Científica de Taylor e da Escola Clássica de Administração de Fayol, cujas obras foram publicadas em 1911 e 1916 respectivamente. Tais princípios, de característica prescritiva, “(...) traziam em si a ideia de neutralidade e aplicabilidade a qualquer contexto, permitindo que se equiparasse a Administração Pública à Administração de Empresas” (Keinert, 1994, p. 43).

Foi na primeira fase desse período (1930-1945) que o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) atuou como órgão inovador e modernizador da Administração Pública Brasileira, reformando os Sistemas de Pessoal, Administrativo e de Atividades-Meio, a fim de dotar a Administração Pública Federal de maior eficiência (Andrade, 1995), assim como introduziu o ensino de Administração Pública por meio de cursos de formação e de aperfeiçoamento do servidor público, conhecidos como “*cursos do DASP*”, conduzidos por especialistas como “*Benedicto Silva, Guerreiro Ramos, Sebastiao Santana e Silva e Roberto Campos dentre outros (...)*” (Fischer, 1984, p. 281), cujos programas abordavam conteúdos como a administração científica, normas constitucionais e Direito Administrativo.

O protagonismo do DASP também se revela na área de editoração. A Revista do Serviço Público (RSP), editada a partir de 1938 pelo DASP foi, pelo menos por um decênio, a única publicação especializada em Administração no Brasil (Coelho, 2019).

A institucionalização do ensino superior em Administração Pública acontece na segunda fase desse período, com a criação, em 15 de abril de 1952, da Escola Brasileira

de Administração Pública (EBAP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), órgão de ensino, pesquisa e assistência técnica, com cobertura financeira da Organização das Nações Unidas (ONU) até 1959 “(...) *que subsidiou a vinda de professores americanos e o treinamento em nível avançado em administração pública de professores recrutados pela FGV.*” (Fischer, 1984, p. 282). Nas décadas de 1950 e 1960, o curso de Administração Pública era oferecido por 29 instituições de ensino superior.

De acordo com Coelho (2019), o reconhecimento do curso de Administração Pública da EBAP pelo governo só acontece uma década após a sua fundação, por meio do Decreto nº 1.108, de 30 maio de 1962 e a regulamentação da profissão, privativa aos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas e “*gestores praticantes*” (indivíduos com, pelo menos, ensino secundário e cinco anos de atividades próprias ao campo profissional do administrador), pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965.

A profissão e o ensino de administração eram, finalmente, sancionados no Brasil, vinte e cinco anos após a criação da carreira de técnico de administração pelo Dasp e metade desse intervalo de tempo depois da instalação do primeiro curso de formação em AP na Ebap-FGV. (Coelho, 2019, p. 60)

Durante o período do intervencionismo estatal, o governo militar privilegiou o planejamento para garantia da expansão das empresas estatais e centralizou o controle das ações do governo na Secretaria de Planejamento (SEPLAN).

Assim, a administração de empresas estatais no Brasil passou a ser dirigida pelo lema da competência e racionalidade técnicas, especialmente no período 1967-78, que foi o de sua maior expansão (Keinert, 1994, p. 45).

Em função da adoção do modelo gerencial na administração pública, os cursos de administração pública foram perdendo a sua importância dando lugar aos cursos de administração empresarial que passaram a absorver os primeiros, o que na opinião de Waldo não é uma opção adequada:

(...) é um erro subordinar a administração pública à administração de empresas ou com esta conjugar-se em organização. O resultado é a morte [da AP] por falta de nutrição ou o enfraquecimento [dela] pela falta de atenção. Não seria caso de conspiração, nem de hostilidade; para explicar tais efeitos basta a noção [econômica] de mercado (Waldo *cit. in* Coelho, 2019, p. 86).

Nesse contexto, Coelho (2019) considera que nos anos 80,

(...) a diminuição do intervencionismo estatal, o esgotamento político-administrativo do Estado autoritário e a paralisação da reforma administrativa (e dos concursos públicos), cessaram a demanda por administradores públicos (...) (Coelho, 2019, p. 98).

Como consequência, a EBAP decide interromper o curso de graduação em Administração Pública em 1982 e investir nos cursos de pós-graduação, em especial no Curso Intensivo de Pós-Graduação em Administração Pública (CIPAD), iniciado em 1978, com apoio e financiamento da SEPLAN. Os 800 concluintes no período 1979-1984, correspondem a dois terços do número de bacharéis que a EBAP formou em trinta anos. Cabe ressaltar que a pós-graduação *lato sensu* tinha como foco a gestão pública gerencial e a *stricto sensu* a ciência política (legitimidade, poder, etc.) (Coelho, 2019).

Na década seguinte o tema administração pública volta à agenda nacional em razão da atuação de Bresser Pereira, Ministro da Administração e Reforma do Estado. A retomada de concursos públicos e um intenso programa de educação continuada contribuíram para o renascimento do ensino da administração pública nos âmbitos acadêmico e governamental (Gaetani, 1999).

O ressurgimento da temática em algumas universidades estatais federais e estaduais, juntamente com a revitalização do interesse da FGV pelo tema (com a oferta de programas em nível de doutorado), tem proporcionado a recriação de novos espaços capazes de servirem como plataforma para o desenvolvimento da área (Gaetani, 1999, p. 113).

O aumento dos cursos de graduação em Administração Pública fomentou discussões visando diferenciar objetos e objetivos de cursos de graduação com foco na gestão pública daqueles relacionados com a gestão de empresas e provocou um reposicionamento do Estado em relação à importância da formação dos gestores públicos no país.

Em 2010 foram iniciadas discussões para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Administração Pública e conexos – como os bacharelados em gestão pública, políticas públicas, gestão de políticas públicas e gestão social, que compõem o que passou a ser chamado de “*Campo de Públicas*”, finalmente instituídas, em 13 de janeiro de 2014, pela Resolução nº 1 da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), *in verbis*:

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, que compreendem o

campo multidisciplinar de investigação e atuação profissional voltado ao Estado, ao Governo, à Administração Pública e Políticas Públicas, à Gestão Pública, à Gestão Social e à Gestão de Políticas Públicas.

Parágrafo único. As diretrizes curriculares são definidas de forma ampla, de modo a contemplar a diversidade de projetos pedagógicos dos cursos existentes e futuros (Brasil, 2014b, n. p.).

Conforme o art. 4º da referida Resolução, o novo contexto exige administradores públicos capazes de:

I – reconhecer, definir e analisar problemas de interesse público relativos às organizações e às políticas públicas;

II – apresentar soluções para processos complexos, inclusive de forma preventiva;

III – desenvolver consciência quanto às implicações éticas do exercício profissional, em especial a compreensão do *ethos* republicano e democrático, indispensável à sua atuação;

IV – estar preparado para participar, em diferentes graus de complexidade, do processo de tomada de decisão e da formulação de políticas, programas, planos e projetos públicos e para desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública;

V – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com métodos quantitativos e qualitativos na análise de processos econômicos, sociais, políticos e administrativos;

VI – expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais, desenvolvendo expressão e comunicação adequadas aos processos de negociação e às comunicações interinstitucionais;

VII – ter iniciativa, criatividade, determinação e abertura ao aprendizado permanente e às mudanças (Brasil, 2014b, n. p.).

Face à necessidade de qualificação e renovação dos quadros da administração pública em todo o território nacional, o MEC lançou, em 2008, no âmbito da UAB, o PNAP, assunto do próximo tópico.

Analisando a evolução dos cursos de Administração Pública mostrada no Gráfico 04, observa-se que a partir da implantação do PNAP houve um aumento significativo dos cursos de Administração Pública, situação que perdurou até 2016, quando o Presidente Temer assumiu após o *impeachment* da Presidenta Dilma.

O governo do Presidente Temer, marcado por investigações de corrupção e decisões políticas impopulares, refletiram no oferecimento de cursos, especialmente os presenciais. Com o início do novo governo em 2019, a oferta cresce, porém, numa taxa menor, que pode ser atribuída às consequências da pandemia da COVID.

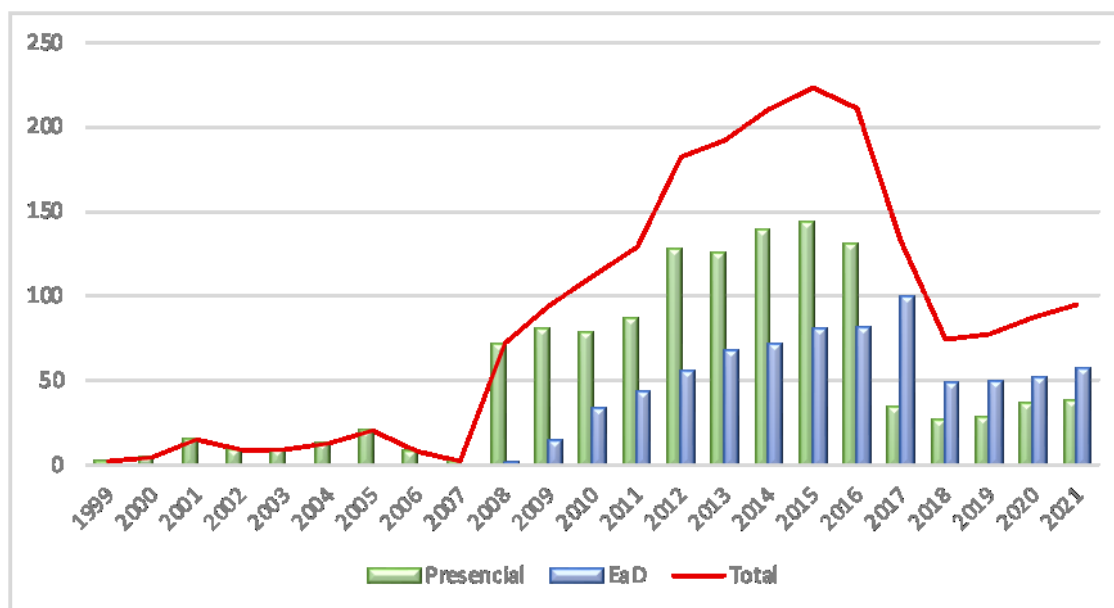


Gráfico 04 – Evolução dos cursos de Administração Pública

Fonte: Autora da Pesquisa.

2.4. Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)

O PNAP, criado em 2009, no âmbito da UAB, face a necessidade de qualificação e renovação dos quadros da administração pública em todo o território nacional, engloba um curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), oferecidos na modalidade a distância, visando democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior gratuito para formação de gestores públicos que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal (CAPES, 2020).

Construído de forma coletiva com representantes de várias instituições públicas de ensino superior, do CFA, ENAP e da FIOCRUZ, contribuiu para legitimidade da proposta que buscou a otimização dos recursos, o compartilhamento de experiências e práticas profissionais e educativas, a fim de estabelecer um padrão nacional para os cursos com a unificação dos Projetos Pedagógicos, e dos materiais didáticos, disponíveis em licenças abertas na modalidade *Creative Commons* CC BY-NC-AS, que permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho inicial, para fins não comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos, a fim de que as instituições participantes possam realizar adequação dos materiais à realidade local.

O PNAP/UAB de certa forma é fruto de uma análise do ensino superior difundidos mundialmente a partir do início da década de 90 do século passado, onde, por um lado o Banco Mundial destaca a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social e, por outro lado o enfoque da UNESCO onde ressalta-se o papel ativo e político do ensino superior voltado para o desenvolvimento e as transformações sociais.

Enquanto o Banco Mundial, na visão de Dias Sobrinho (1999), recomenda que as universidades deficientes e dispendiosas, que não estariam contribuindo para a equidade social, deveriam ter, pelos governos, os seus gastos reduzidos e aumentados os investimentos na educação básica que propiciaria maior taxa de retorno social e, com base nesse diagnóstico, o Banco delinea as diretrizes principais para a reforma do ensino superior, a saber:

- i. Estimular a diversificação das instituições públicas e a competitividade entre elas;
- ii. Estimular a ampliação das instituições de ensino superior privadas;
- iii. As instituições públicas deveriam buscar fontes alternativas de financiamento, incluindo a cobranças de taxas dos alunos;
- iv. O financiamento do Estado deverá estar condicionado ao aumento da produtividade das instituições de ensino superior;
- v. O papel do Estado no que se refere ao ensino superior deve estar atrelado (associado) à melhoria da qualidade acadêmica e institucional.

Como observado, o Banco Mundial priorizaria a mensuração da eficiência do sistema orientado pelos valores do mercado e estimularia a expansão de instituições privadas, reduzindo as despesas públicas, por meio de vendas de serviços, convênios e parcerias e taxas a serem pagas pelos alunos.

A UNESCO, ainda segundo Dias Sobrinho (1999) evidencia as grandes dificuldades e deficiências da educação superior, contudo, diferentemente do Banco Mundial, as suas recomendações são alicerçadas nos princípios da importância da educação superior como parte essencial do processo de mudança da sociedade contemporânea; estas orientações estão contidas no seu documento:

- Ampliar o acesso e participação na educação superior;
- Investir mais em educação, incluindo o nível superior (...);
- Melhorar a pertinência (...);
- Aumentar a qualidade (...);
- Fomentar a função de pesquisa (...);
- Fomentar a liberdade acadêmica e a autonomia institucional;
- Intensificar a cooperação internacional na educação superior e orientá-la num espírito de solidariedade acadêmica (Dias Sobrinho, 1999, p. 158).

Na visão de Dias Sobrinho (1999), as propostas do Banco Mundial e da UNESCO, reclamam a necessidade da avaliação, mas o autor indaga: seria a mesma avaliação? E conclui que certamente são avaliações diferentes, com características opostas e papéis de reforço a concepções muito distintas entre si. Nesse contexto o PNAP/UAB encaixa no modelo descrito pela UNESCO, porém está inserido nos conceitos descritos pelo Banco Mundial no que se refere à questão da avaliação mais orientada para os valores de mercado. Por outro lado, o ensino superior vinculado ao PNAP dentro das suas características e por estar na plataforma de ensino a distância, procura romper de certa forma com o elitismo ainda existente, atingindo as populações excluídas nos mais distantes rincões da nação.

O Programa foi projetado com o objetivo principal de formar e qualificar gestores que possam intervir na realidade social, política e econômica, contribuindo para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas pelo Estado brasileiro, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Atenção especial vem sendo dada à formação dos gestores municipais em consequência da redefinição do papel dos municípios brasileiros no provimento de bens e serviços públicos à população em razão da atuação direta em áreas que antes eram de responsabilidade do governo estadual ou federal.

Pode-se observar que nas últimas três décadas houve redefinição do papel dos municípios brasileiros no provimento de bens e serviços públicos à população. A descentralização possibilitou aos municípios acesso a maior parcela de recursos públicos, e, ao mesmo tempo, ampliou sua atuação direta em áreas que antes eram de responsabilidade do governo estadual ou federal. Com as novas responsabilidades e atribuições específicas assumidas, aumentaram tanto as exigências de profissionalização da gestão municipal quanto a necessidade de instituição de controles democráticos ou populares da ação pública (...) (Veloso et al., 2011, p. 16).

A administração pública carece de bons quadros para poder desenvolver uma política efetiva que atenda às necessidades da população principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde a mão de obra qualificada é escassa ou inexistente, exceto nas capitais.

A falta de conhecimento a respeito da legislação sobre responsabilidade fiscal, transparência, estatuto do servidor, processos, planejamento, orçamento, finanças, licitações, contratos, etc., aliado ao despreparo para operar sistemas informatizados interligados e ao desconhecimento das técnicas, métodos e processos administrativos acaba gerando outros problemas como corrupção e subornos. Ademais, a ausência de profissionais qualificados gera espaço para a indicação de pessoal desqualificado para os cargos da administração pública caracterizados como de confiança, o que é realizado por meio de nomeações de livre provimento para cargos comissionados, bem como a criação de empresas de fachada para prestar serviços ou vender produtos para a administração pública (Heluy, 2020).

Outro problema enfrentado, principalmente pelos municípios das regiões Norte e Nordeste, é a impossibilidade de conseguir suprir as vagas demandadas nos concursos públicos, ou a dificuldade de reter o pessoal melhor classificado, em virtude de motivos como: infraestrutura local deficiente; remuneração não atrativa; falta de perspectiva de progressão; condição de trabalho precária; gestor municipal despreparado; falta de infraestrutura no órgão; falta de pessoal qualificado nos quadros existentes; distância da capital; dificuldade de acesso à localidade, etc. (Heluy, 2020). Servidores sem a qualificação adequada podem ser induzidos a cometer erros e ilegalidades nem sempre por dolo ou má fé, mas, principalmente, por ignorância e despreparo.

Nesse contexto, o PNAP tem muito a contribuir, pois com suas ferramentas, o ensino a distância consegue atingir uma parcela significativa das pessoas de localidades onde o ensino de nível superior presencial ainda demoraria talvez algumas décadas para chegar.

Além de formar gestores para atuar nas regiões mais carentes e nas localidades mais distantes, o PNAP também tem como propósito atingir pessoas do terceiro setor, assim como aquelas que tenham interesses ou aspirações ao exercício da função pública ou que pretendam prestar serviços ou atuar como fornecedores para a administração pública.

O SisUAB evidencia que o Bacharelado em Administração Pública do PNAP é ofertado, até o momento, em 43 IPES, presente em 219 Polos de Apoio Presencial.

2.5. Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Avaliar políticas e programas públicos, na visão de Cunha (2018), é imperativo para identificação da necessidade de reformulações ou ajustes, bem como para tomada de decisão sobre a manutenção ou interrupção das ações, pensamento compartilhado por Dias Sobrinho (2010, p. 195), que vê também na avaliação a oportunidade de implantação das “(...) *transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro*”.

O SINAES, do MEC, foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com as seguintes finalidades, conforme estabelecido no § 1º da referida Lei:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004, n. p.).

O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a operacionalização das avaliações. Promove a avaliação sistemática das instituições, dos cursos e dos estudantes, conforme demonstrado na Figura 03.



Figura 03 – Avaliações do SINAES

Fonte: Autora da Pesquisa.

As avaliações geram indicadores de qualidade (Quadro 06) complementares entre si, que servem de referenciais básicos para a regulação e a supervisão das instituições e dos cursos, bem como possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país (BRASIL, 2004).

INDICADORES	DESCRIÇÃO
Índice Geral de Cursos (IGC)	Sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino.
Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Calculado no ano seguinte à realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).
Conceito de Curso (CC)	É a nota final de qualidade dada pelo MEC aos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil. Esse conceito final é feito a partir de uma avaliação presencial dos cursos pelos técnicos do MEC e pode confirmar ou modificar o CPC.
Conceito ENADE	Avalia os cursos por meio dos desempenhos dos estudantes no ENADE. O seu cálculo e a divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame.

Quadro 06 – Indicadores de Qualidade

Fonte: Inep (2015).

Além de integrar e organizar as avaliações do MEC em consonância com as políticas para a educação superior, o SINAES promove a integração dos instrumentos de informação como o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Instituições e Cursos, o que permite a geração, gestão e disseminação de indicadores e informações relevantes para as instituições, os cursos e a sociedade em geral (Souza e Guerra, 2021; Ristoff e Giolo, 2006).

A avaliação das instituições de educação superior transcorre num fluxo processual composto por diversas etapas entre elas a avaliação interna, desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e avaliação *in loco*, realizada por uma comissão formada por especialistas designados pelo Inep, que aferem as informações prestadas pela IES com base nos eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura. O processo culmina com o relatório da Comissão sobre a realidade encontrada durante a visita e o conceito atribuído, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (Inep, 2022).

Os alunos são avaliados por meio do ENADE, que afere:

(...) o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao

aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (Inep, 2020?).

Com periodicidade trienal de avaliação para cada área do conhecimento, a inscrição no exame é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes vinculados às áreas de avaliação da edição, assim como a situação de regularidade é registrada no histórico escolar.

A avaliação dos cursos de graduação também decorre de um fluxo processual com diversas etapas, com destaque para a avaliação *in loco* realizada por comissão de especialistas designada pelo INEP com base no tipo de avaliação, na área do curso, na modalidade, na área geográfica de oferta e no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (IACG) (de autorização ou de reconhecimento ou renovação do reconhecimento) associado à avaliação, que orienta a atuação da comissão avaliadora na análise dos insumos processuais, evidências testemunhais, físicas e documentais (Inep, 2022). A Figura 04 apresenta os elementos constituintes da estrutura dos objetos de avaliação IACG.

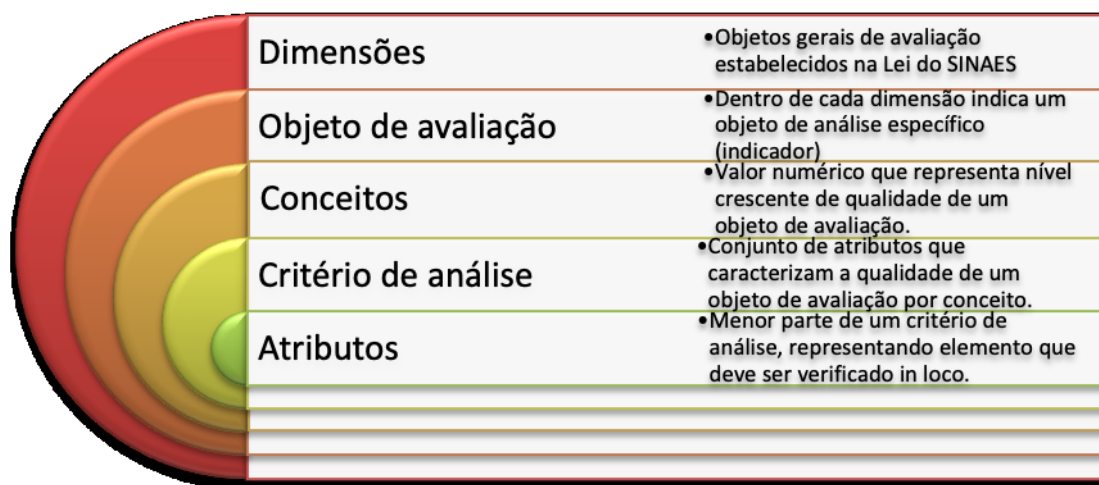


Figura 04 – Elementos do IACG

Fonte: Adaptado de Inep (2022).

Os indicadores do IACG são compostos pelos seguintes elementos, conforme estabelecido no item 5.2 da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES do Inep:

- I – Objeto de avaliação: indicado por seu título;
- II – Conceito: valor numérico que representa um nível crescente de qualidade (1 a 5);
- III – Critério de análise: conjunto de atributos que caracterizam a qualidade do objeto de análise, associados a um conceito;

IV – Critério aditivo: atributo suplementar que integra o critério de análise para os conceitos 4 e 5;

V – Observação: comentário informativo sobre a aplicação do indicador (Inep, 2017a, p. 4).

A Figura 05 apresenta as dimensões e os indicadores de qualidade utilizados para avaliação de cursos EaD. Os cursos são analisados a partir da perspectiva de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas, gerando o CC graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

DIMENSÃO 1 Organização Didático-Pedagógica	DIMENSÃO 2 Corpo Docente e Tutoria	DIMENSÃO 3 Infraestrutura
<ul style="list-style-type: none"> • Políticas institucionais no âmbito do curso • Objetivos do curso • Perfil profissional do egresso • Estrutura curricular • Conteúdos curriculares • Metodologia • Estágio curricular supervisionado • Atividades complementares • Trabalhos de conclusão de curso (Tcc) • Apoio ao discente • Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa • Atividades de tutoria • Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria • Tecnologias de Informação e comunicação (Tic) no processo ensino-aprendizagem • Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) • Material didático • Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem • Número de vagas 	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo docente Estruturante – NDE • Equipe multidisciplinar • Atuação do coordenador • Regime de trabalho do coordenador de curso • Corpo docente: titulação • Regime de trabalho do corpo docente do curso • Experiência profissional do docente • Experiência no exercício da docência • Experiência no exercício da docência na educação a distância • Experiência no exercício da tutoria na educação a distância • Atuação do colegiado de curso ou equivalente • Titulação e formação do corpo de tutores do curso • Experiência do corpo de tutores em educação a distância • Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância • Produção científica, cultural, artística ou tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de trabalho para docentes em tempo integral • Espaço de trabalho para o coordenador • Sala coletiva de professores • Salas de aula • Acesso dos alunos a equipamentos de informática • Bibliografia básica por unidade curricular (uc) • Bibliografia complementar por unidade curricular (uc) • Laboratórios didáticos de formação básica

Figura 05 – Dimensões e indicadores de qualidade para avaliação de cursos EaD

Fonte: Inep (2017b).

Os critérios de análise dos indicadores são estruturados de forma aditiva. Os conceitos 1 e 2 apresentam ausências relativas ao critério de análise do conceito 3, que caracteriza a suficiência no tocante a cada objeto de avaliação. O conceito 4 apresenta critérios aditivos em relação ao conceito 3, e o mesmo ocorre com o conceito 5, em relação ao 4. A relação entre conceitos, legendas e seus significados é apresentada no Quadro 07.

Conceito	Legenda	Significado
1	INSATISFATÓRIO	Ausência crítica do objeto de avaliação ou de evidência dos atributos descritos no conceito 2
2	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO	Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3
3	SATISFATÓRIO	Evidências para os atributos apresentados nos descritores do conceito 3
4	BOM	Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4
5	MUITO BOM	Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) dos conceitos 4 e 5

Quadro 07 – Conceitos, legendas e seus significados

Fonte: Inep (2017b).

Os cursos avaliados com conceitos 1 e 2, considerados insatisfatórios, deverão se adequar aos termos definidos em Protocolo de Compromisso firmado entre a instituição de ensino e o MEC, que define procedimentos, prazos e métodos a serem adotados para superação das deficiências (Santos, 2020).

Os conceitos obtidos nas avaliações não garantem o deferimento do ato autorizativo, mas subsidiam as secretarias competentes do MEC nas suas decisões regulatórias.

O IACG foi utilizado como base para elaboração da pesquisa realizada com os gestores dos cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública avaliados com CC igual a cinco.

2.6. Resumo do Capítulo

A EaD no Brasil, marcada por uma trajetória de sucessos e momentos de estagnação, ocupa um papel importante nas políticas educacionais do Brasil especialmente em razão das dimensões continentais do país e da relação custo-benefício para expansão do ensino. Dados do Censo da Educação Superior demonstram que o incremento das matrículas nos cursos de graduação EaD, no período de 2002 a 2021, foi de 9.028%, impulsionado, principalmente, pelas ações implementadas pelo Governo Federal.

Várias políticas públicas possibilitaram a expansão do ensino superior no Brasil e reduziram as desigualdades no ingresso e na permanência de estudantes pertencentes a níveis sociais menos privilegiados no ensino de graduação superior. De entre as políticas nacionais relacionadas com a educação superior merece destaque a UAB que proporciona ensino de qualidade em locais distantes e isolados com baixos IDH (índice de desenvolvimento humano), contribuindo para redução do fluxo migratório para os grandes centros urbanos.

O panorama histórico do ensino da Administração Pública no Brasil identificou quatro fases, com características distintas, relacionadas às etapas conjunturais do Estado brasileiro e apontadas como causa da expansão ou retração dos cursos oferecidos. A partir da implantação do PNAP, em 2008, houve um aumento significativo na oferta de cursos.

Avaliar políticas e programas públicos são imperativos para identificação da necessidade de reformulações ou ajustes. O SINAES promove a avaliação sistemática das instituições, dos cursos e dos estudantes, gerando indicadores de qualidade complementares entre si, que servem de referenciais básicos para a regulação e a supervisão das instituições e dos cursos, bem como possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

Com o intuito de facilitar a visualização do arcabouço teórico utilizado neste capítulo foi elaborado o Mapa da Literatura apresentado a seguir (Figura 06).

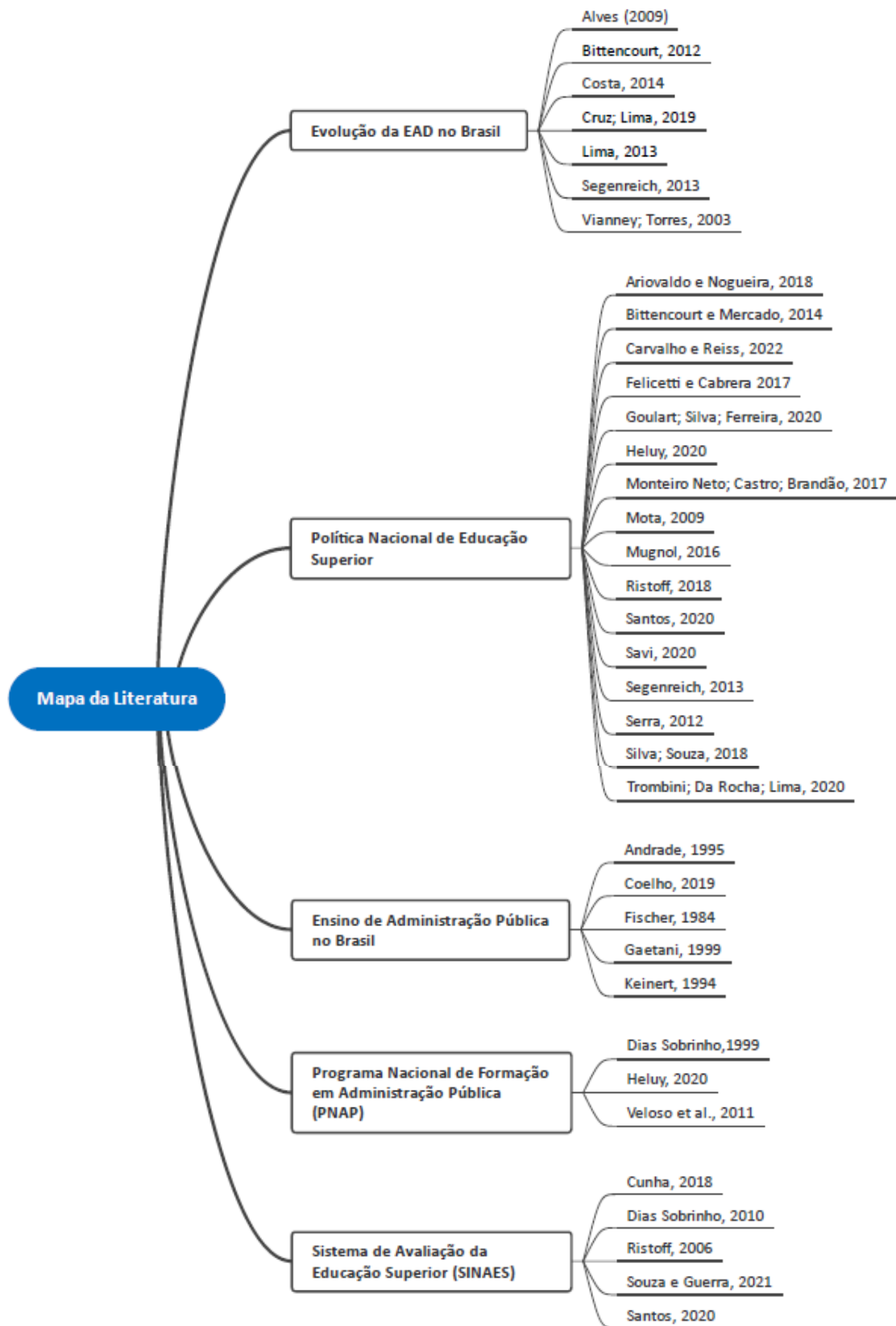


Figura 06 – Mapa da Literatura do Capítulo II

Fonte: Autora da pesquisa.

CAPÍTULO III – GESTÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação a distância tem tido um expressivo crescimento no Brasil nos últimos anos, tanto no número de cursos quanto no número de matrículas, aumentando os desafios relacionados com a sua gestão. Gerir a educação significa tomar decisões relacionadas com as ações que se fizerem necessárias e a melhor forma de as executar, a fim de atingir os objetivos da instituição de forma eficiente e eficaz.

O novo contexto exige igualmente novas formas de organização e gestão da educação, cabendo a liderança aglutinar esforços para sintonizar a educação com os novos tempos, motivar a equipe para trabalhar de forma integrada e promover relações interativas e dialógicas entre os entes envolvidos, visando neutralizar tensões que possam advir entre os elos humanos e os subsistemas da EaD.

Apresenta-se neste capítulo a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) sobre estudos realizados, no período de 2011 a 2020, sobre a gestão da educação a distância e, em seguida, os modelos de gestão identificados na literatura, fundamento teórico necessário ao desenvolvimento do estudo.

3.1. Revisão Sistemática da Literatura

Com o propósito de consubstanciar o referencial teórico sobre o problema e os objetivos da pesquisa, realizou-se em 2020, uma Revisão Sistemática da Literatura, definida por Morandi e Camargo (2015) como:

(...) estudos secundários utilizados para mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar os resultados de estudos primários relevantes acerca de uma questão ou tópico de pesquisa específico, bem como identificar lacunas a serem preenchidas, resultando em relatório coerente ou em uma síntese (Morandi e Camargo, 2015, p. 142)

Galvão e Ricarte (2019) destacam que, em função do seu caráter científico explícito, a revisão de literatura sistemática permite a reprodutibilidade por outros pesquisadores.

Foram escolhidas como bases de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a BDTD do IBICT. O recorte temporal utilizado foi o período de 2011 a 2020 e os termos de busca utilizados foram “educação a distância” e “gestão da educação a distância”. O Quadro 08 apresenta os dados iniciais da pesquisa.

BASE DE DADOS	QUANTIDADE DE ESTUDOS POR DESCRITOR	
	<i>“educação a distância”</i>	<i>“gestão da educação a distância”</i>
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	2.908	14
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2.934	78

Quadro 08 – Estudos identificados nas bases de dados

Fonte: Autora da Pesquisa.

Verifica-se nas bases pesquisadas a escassez de trabalhos sobre gestão da educação a distância. Na primeira, apenas 0,48% das pesquisas e na segunda 2,66%, o que confirma os resultados apontados por Mansur (2020), Nunes (2017), Ortiz (2015), Martínéz (2009), De Vries e Ibarra (2004) e Rumble (2003).

Após a identificação dos trabalhos procedeu-se à leitura e verificação da adequação dos trabalhos acadêmicos aos objetivos pretendidos. Foram excluídos os que abordavam a gestão da educação no ensino básico ou corporativo e os que tratavam o tema de forma tangencial (estudos sobre tecnologias de informação e comunicação, mediação pedagógica, evasão, acessibilidade, aprendizagem no trabalho e avaliação de docentes). Os trabalhos acadêmicos que apareceram nos dois repositórios foram documentados uma única vez.

Foram selecionados 16 trabalhos: 9 teses e 7 dissertações. Em relação às teses, a maioria são em Educação (4) e em Administração (3). Quanto às dissertações estão distribuídas em: Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (2), Tecnologia e Gestão da Educação (2), Educação (1), Gestão Pública (1) e Gestão e Avaliação da Educação (1).

O Quadro 09 apresenta os trabalhos selecionados, organizados por ordem decrescente do ano da defesa.

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	ÁREA DO CONHECIMENTO
<i>Implementação de gestão de educação a distância na graduação do programa UAB/UNB: Um estudo de caso.</i>	Mansur, Patricia Floriani	2020	Dissertação	Gestão Pública
<i>Organização e gestão da educação a distância em Moçambique: uma análise a partir dos perfis dos estudantes.</i>	Mombassa, Aires Zarina Bonifacio	2020	Tese	Educação
<i>A gestão da educação a distância dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise comparada dos sentidos e significados da EaD no contexto da educação profissional.</i>	Medeiros, Jennifer de Carvalho	2019	Tese	Educação
<i>A gestão da educação a distância: um estudo a partir da Universidade Federal de Pelotas.</i>	Radin, Marley Tedesco	2019	Tese	Política Social
<i>Gestão em educação a distância: um framework baseado em boas práticas.</i>	Nunes, Carolina Schmitt	2017	Tese	Engenharia e Gestão do Conhecimento
<i>O processo gerencial e os referenciais de qualidade na educação a distância: o caso do IFPI.</i>	Silva, Tiago Soares da.	2016	Dissertação	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância
<i>Governança para a Educação à Distância: o caso do Instituto Federal Baiano.</i>	Soares, Roseli Sales Moutinho	2016	Dissertação	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
<i>Análise do modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR.</i>	Pereira, José Carlos	2015	Dissertação	Gestão e Avaliação da Educação
<i>Território virtual: a gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo-espaço e da sociomaterialidade.</i>	Behr, Ariel	2014	Tese	Administração
<i>Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília.</i>	Almeida, Onília Cristina de Souza de	2013	Tese	Educação

(continua)

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	ÁREA DO CONHECIMENTO
<i>A gestão da educação a distância: da sala de aula virtual à gestão de cursos superiores em EAD.</i>	Carniel, Fabiane	2013	Dissertação	Educação
<i>Análise de modelo de gestão da educação a distância em uma instituição pública de ensino superior.</i>	Silva, Neyde Maria	2013	Dissertação	Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente
<i>Configuração da gestão da educação a distância: entendendo o curso piloto da Universidade Aberta do Brasil.</i>	Serra, Antonio Roberto Coêlho	2012	Tese	Administração
<i>Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal.</i>	Sousa, Jonilto Costa	2012	Tese	Administração
<i>Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás.</i>	Faria, Juliana Guimarães.	2011	Tese	Educação
<i>As formas de organização para a gestão da educação a distância em instituições públicas do município de Anápolis.</i>	Silva, Rosalia Santana.	2011	Dissertação	Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente

Quadro 09 – Dissertações e Teses sobre Gestão da Educação à Distância

Fonte: Autora da Pesquisa.

Em relação a distribuição territorial das IES de origem das pesquisas selecionadas (Figura 07), constatou-se uma concentração nas regiões Sudeste e Centro Oeste (69%), assim como a ausência de estudos sobre gestão da EaD oriundos de programas de pós-graduação de IES da região Norte.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a instituição de origem do maior número de trabalhos: 3 teses e 1 dissertação.

Tabela 03 – Obras mais citadas

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO(S) DE PUBLICAÇÃO	FREQUÊNCIA
<i>Educação a Distância</i>	Belloni, Maria Luiza	2012, 2009, 2003, 2001	81%
<i>Educação a Distância: uma visão integrada</i>	Moore, G. Michael; Kearsley, Greg	2010, 2008, 2007, 1996	75%
<i>A gestão dos sistemas de ensino a distância</i>	Rumble, Greville	2003	67%
<i>Estudo de caso: planejamento e métodos</i>	Yin, Robert K	2010, 2007, 2006, 2005, 2001	56%
<i>A história da EAD no Brasil.</i>	Alves, João Roberto Moreira Alves	2009	37,5%
<i>Análise de conteúdo</i>	Bardin, Laurence	2016, 2011, 2007, 2004, 1977	37,5%
<i>A história da EaD no mundo</i>	Nunes, Ivônio Barros	2009	31%
<i>A Universidade Aberta do Brasil</i>	Mota, Ronaldo	2009	31%
<i>Educação Superior a Distância no Brasil: tendências e perspectivas</i>	Kipnis, Bernardo	2009.	31%
<i>Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação</i>	Triviños, Augusto Nivaldo Silva	2011, 2006, 1992, 1987	31%

Fonte: Autora da Pesquisa.

Verifica-se que dentre as obras mais citadas apenas o livro publicado por Greville Rumble, em 2003, citado em 67% das pesquisas selecionadas, trata especificamente da gestão do ensino a distância, demonstrando a carência de publicações sobre o assunto.

3.2. Modelos de Gestão

As transformações na sociedade contemporânea em consequência, principalmente, dos avanços tecnológicos e da globalização, provocaram mudanças significativas nos processos de gestão dos sistemas educacionais.

A gestão da educação, é um processo construído com base no cotidiano, onde decisões são tomadas de acordo com a realidade específica, visando impulsionar a organização a atingir seus objetivos, com elevada interatividade dos atores do processo, permitindo que este seja desenvolvido com eficiência e eficácia.

É fundamental, para os diferentes atores do processo, que a gestão do ensino seja eficiente (que garanta o equilíbrio entre os gastos e os produtos do processo educativo, de forma a diminuir os custos ao máximo) e eficaz (que atinja seus objetivos) (Rumble, 2003, p. 14),

.....
(...) a gestão é uma componente decisiva da eficácia escolar, tão rara de se encontrar no sistema educacional brasileiro, principalmente no ensino fundamental. Em virtude dessa situação, torna-se necessário adotar uma postura gerencial moderna e eficaz, para que os ventos da mudança criativa e inovadora soprem também para a educação (Longo, 1996, p. 12),

Os meios para atingir a eficiência e eficácia na concepção de Rumble (2003) são: planejamento, organização e controle de tecnologias de informação e comunicação; conceção e organização de processos administrativos; planejamento e execução de sistemas de avaliação; controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante; e organização de recursos humanos, contábeis e logísticos. Bof (2005) acrescenta aos elementos citados, a importância da estrutura operacional formalizada.

Lacombe (2017) lembra que tais decisões, embora teoricamente independentes uma das outras, na prática são interdependentes e interagem fortemente, influenciando-se mutuamente. Adicionalmente, o autor defende a necessidade de desenvolvimento do pessoal e da renovação da organização como meios de adaptação ao ambiente (Figura 10).



Figura 10 – Síntese das atividades gerenciais

Fonte: Lacombe (2017, p. 63)

Não adianta planejar se não controlar o que foi planejado e é impossível controlar o que não foi planejado. Se o trabalho é dividido e atribuído a mais de uma pessoa (organizar), será preciso coordenar os esforços, para que eles se efetuem de forma ordenada. Não adianta conseguirmos os melhores recursos humanos se não soubermos conduzi-los (liderar) (Lacombe, 2017, p. 63).

No círculo externo do diagrama estão representadas as atividades de direção (estabelecer objetivos, dirigir sua consecução e medir resultados) e, no nível seguinte, as atividades de gestão correspondentes às de direção que as envolvem. No centro, os meios indicados pelo autor para adequação ao ambiente.

Gerir a educação para Ortiz (2015, p. 17) significa decidir sobre questões como:

- Quais os conteúdos adotar?
- Quais necessidades de aprendizagem atender prioritariamente?
- Quais ferramentas metodológicas, pedagógicas e tecnológicas adotar?
- Como se relacionar com os alunos ou participantes?
- Como se relacionar com familiares, pessoas próximas ou na comunidade na qual se sente integrado ou participante?
- Quais os recursos necessários (humanos, tecnológicos, financeiros e materiais)?
- Quais os prazos e estratégias para sustentar o processo?

O autor também enfatiza a necessidade de manter uma elevada interatividade com os participantes e que esta deve ser feita de “(...) *forma cocriativa e*

coparticipativa, e de preferência de forma livre, divertida, espontânea, agradável e ao mesmo tempo profundamente educativa” (Ortiz, 2015).

A esse respeito Nunes (2017, p. 47) resume afirmando que a condição para que um curso EaD seja eficiente e eficaz é que ele “(...) *esteja apoiado no tripé: TICs adequadas para o contexto dos alunos; plano pedagógico que considere as questões de ensino-aprendizagem; e boa gestão de recursos tangíveis e intangíveis*”.

Na perspectiva de Bertalanffy (2012, p. 28) “(...) *a única maneira inteligível de estudar uma organização é estudá-la como sistema*” Assim, as organizações precisam monitorar continuamente os ambientes em que estão inseridas, ajustar-se às mudanças e introduzir novos *inputs* para assegurar a sua sobrevivência e prosperidade como entidade, bem como se antecipar aos impactos intencionais ou não-intencionais relacionados com as suas decisões, tendo em vista que as intervenções realizadas por meio dos processos administrativos de planejamento, organização, direção e controle, vão impactar todo o sistema (Daft, 2012; Bilhim, 2013).

Esta entidade – um sistema, decompõe-se em componentes, que se apresentam em estado de interdependência dinâmica, realizando processamentos, e monitorizando reflexivamente a sua envolvente através de reentrada de saídas, sob a forma de novas entradas, num processo combinado de retroação (Bilhim, 2013, p. 108)

Um sistema de EaD é formado por processos integrados e interdependentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado, especialmente os subsistemas associados ao *design*, ensino, aprendizagem, comunicação e gerenciamento (Moore e Kearsley, 2007). Como a gestão por processo tem por característica a união de várias equipes de trabalho com competências específicas é importante que cada membro tenha consciência da sua responsabilidade e auxilie as equipes a trabalharem de modo compartilhado (Castro e Ladeira, 2009).

Na opinião de Rumble (2003), o principal desafio dos gestores dos sistemas de EaD é o de neutralizar as tensões que possam advir entre os elos humanos e os subsistemas que o compõem. Criar uma competência comunicativa é o caminho apontado por Aires e Lopes (2009) para evitar distorções e ruídos nos processos de comunicação, assim como promover relações interativas e dialógicas entre os entes envolvidos.

Abrucio (2018, p. 17), porém, argumenta que: “*O Brasil precisa formar e qualificar especialistas para dar conta do desafio de administrar a complexa e fundamental área da educação (...)*”, pois a maioria dos gestores educacionais são professores que migram para as funções diretivas sem terem as competências necessárias ou a vocação para o cargo. O autor ressalta que a qualidade do corpo de gestores faz a diferença, não sendo possível aperfeiçoar o gerenciamento escolar simplesmente adotando técnicas adotadas em casos de sucesso, pois a formação e capacitação do gestor escolar podem potencializar ou neutralizar tais instrumentos (Abrucio, 2018).

Estudos realizados por Rosemary Stewart (1982) sobre o comportamento dos gestores e a natureza de seu trabalho ensina que os cargos de gestão diferem entre si em função da sua natureza intrínseca e pelo facto de que ao desempenhá-los, os ocupantes escolhem o que fazer e a maneira de realizar as tarefas. Dessa forma o cargo é representado pelas exigências (*demands*) e restrições (*constraints*) e escolhas (*choices*), conforme demonstrado na Figura 11.

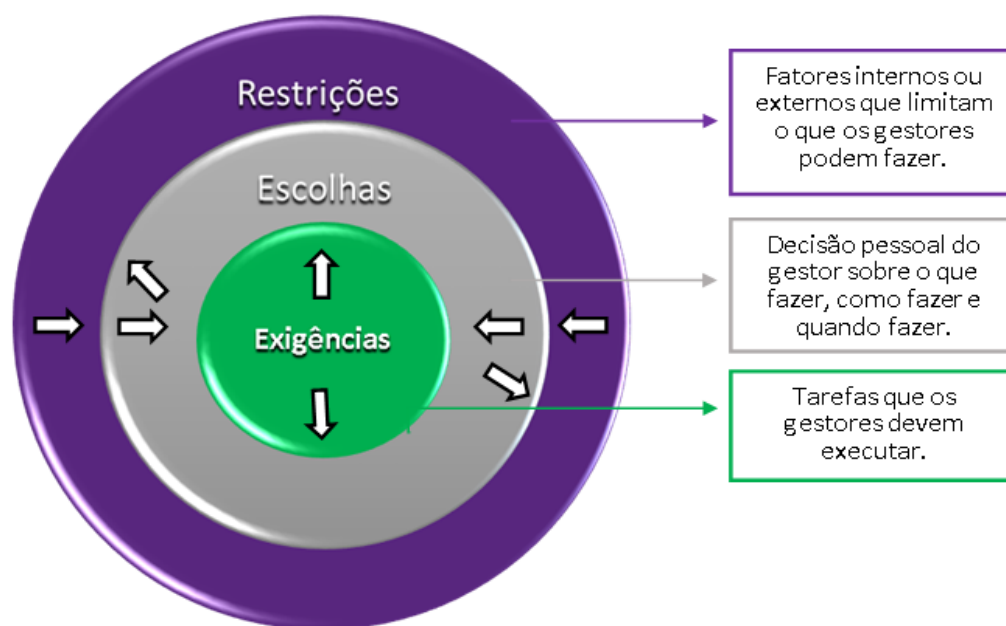


Figura 11 – Modelo de Rosemary Stewart de decisões gerenciais

Fonte: Adaptado de Stewart (1982)

Como as circunstâncias podem modificar as restrições e as demandas e, conseqüentemente, as escolhas, o modelo de Stewart é considerado dinâmico. O modelo também pressupõe que as escolhas são influenciadas pelas demandas individuais do

gestor, configurando-se como restrições particulares – convicções, medos, falta de conhecimento ou habilidade etc. Gerentes mais passivos tendem a considerar as demandas e restrições como imutáveis restringindo a área de alternativas. Entretanto, gerentes mais autônomos tem tendência a expandir as alternativas de forma criativa.

De acordo com o modelo, gestores que executam tarefas similares e estão sujeitos às mesmas restrições, tem como diferencial as escolhas relacionadas as estratégias pessoais para realização do trabalho e aos conhecimentos, habilidades e atitudes do gestor.

O conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do gestor necessários para exercer certa atividade e a consequente preocupação com os resultados dessa ação é denominado, por diversos autores, como competência (Freitas e Odelius, 2018). Sobre competência, Bilhim (2004) enuncia que não se trata apenas de um potencial, mas também de um processo que conduz a um desempenho.

Um indivíduo aumenta as suas probabilidades de se tornar competente, consoante as suas capacidades sejam mais ou menos elevadas. Todavia, a posse de tal competência não dá garantia directa do seu possuidor ser competente, pois, a competência só pode existir enquadrada num contexto profissional. Assim, uma condição de definição de competência é a sua relação com o contexto, pois deve fazer parte dos laços entre as qualidades relacionadas com o indivíduo e as propriedades que dependem de uma situação de acção (Bilhim, 2004, p. 168).

Revisão de literatura realizada por Freitas e Odelius (2018) identificou as competências gerenciais mais citadas em estudos empíricos, no período de 2005 a 2015.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica combinada com análise de conteúdo com categorização a posteriori. A parametrização da busca bibliográfica priorizou artigos publicados entre 2005 e 2015, disponibilizados nos Portais de Periódicos CAPES, Scielo, ProQuest, *Web of Science* e Google Acadêmico e *Spell*, contendo as expressões *skill*, *competence*, *competences*, *competencies*, *managerial skill*, *managerial skills*, *managerial competence*, *managerial competences*, e *mana-gerial competencies*, no título, resumo ou palavras-chave (Freitas e Odelius , 2018, p. 40).

O Quadro 10 apresenta as competências com maior incidência nos 46 artigos pesquisados, organizadas pelos autores por aglutinação temática em 10 categorias.

CATEGORIA	EXPRESSÕES IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO
1. <i>Orientação para resultados</i>	Gestão voltada para resultados; foco em produto, cliente, negócio, resultados; resultado econômico; orientação para mercado, custos, resultados; atingimento das metas; Gestão financeira de negócios.
2. <i>Habilidade com pessoas e equipes</i>	Administrar relações; buscar aproximação com as pessoas; demonstrar interesse por pessoas; ser receptivo; trabalho em equipe/time; colaboração; cooperação; competência social; tratar com culturas diversas; acompanhar o desenvolvimento individual e da equipe; preparar substitutos; conhecimento das potencialidades e deficiências da equipe; facilitação da aprendizagem, desenvolvimento pessoal e educação permanente.
3. <i>Liderança, Coordenação e Motivação</i>	Liderança, coordenação; direção; conduzir esforços para um propósito comum; incentivo à paixão; determinação e motivação; firmeza de propósitos; capacidade de motivar e envolver a equipe; reconhecer, incentivar e recompensar pessoas; coordenar a ação.
4. <i>Habilidade com Mudanças</i>	Inovações; adaptação situacional; manter a equipe atualizada sobre acontecimentos e mudanças; incentivo à assunção de riscos e à criatividade; assumir riscos; incentivo a adaptações e melhorias incrementais; liderança situacional; gerenciamento de mudanças; participação na mudança; percepção das mudanças; flexibilidade; capacidade de inovar tecnologicamente; abertura para adaptar-se às mudanças; mobilização para a mudança; planejar e implementar mudanças; buscar soluções originais.
5. <i>Comunicação</i>	Saber ouvir, dar e receber feedback com propriedade; conhecer o público com o qual fala; diálogo; comunicar responsabilidades; coerência entre discurso e prática; comunicar-se de forma clara e objetiva; transmissão das orientações necessárias.
6. <i>Planejamento</i>	Planejar; realizar estudos e pesquisas; gestão do tempo; discernimento entre prioridades; planejamento estratégico; dimensionamento do tempo; e formular planos de ação; noção de prioridades.
7. <i>Gestão do Conhecimento</i>	Criação e partilha do conhecimento; buscar, registrar, avaliar e difundir informações; monitorar documentos, registros e processos; gerenciar, sistemas e serviços de informação; e formular e gerenciar projetos de informação; estabelecer mecanismos de rastreabilidade.
8. <i>Organização e Controle</i>	Integração das diversas áreas funcionais. Organizar; manter a equipe atualizada sobre rotinas; gerenciar processos internos; manejar os recursos materiais e humanos disponíveis; gestão de processos; administrar recursos; alocar recursos; usar de forma racional os recursos disponíveis; controle; criar ferramentas de controle; disciplinar a equipe; acompanhamento periódico do desempenho da equipe; verificar o cumprimento dos procedimentos; exigir excelência e rigor; estabelecer mecanismos de controle.

(continua)

(conclusão)

CATEGORIA	EXPRESSÕES IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO
9. <i>Atitudes e Valores</i>	Tolerância; iniciativa; percepção e intuição; postura ética; ousadia; paciência; ponderação; confiabilidade; adequação; responsabilidade socioambiental; proatividade; trabalhar sob pressão; senso de responsabilidade; autocontrole; dinamismo; respeito ao outro; honestidade; justiça; agilidade; empreendedorismo; comprometimento, tranquilidade; resiliência; cortesia.
10. <i>Conhecimentos e habilidades técnicas</i>	Competência técnico-profissional; habilidades técnicas; conhecimentos sobre o sistema; habilidades técnicas; conhecimento da instituição; notória especialização em sua área de atuação; domínio técnico dos processos; e busca por conhecimento técnico específico.

Quadro 10 – Competências Gerenciais

Fonte: Adaptado de Freitas e Odélius (2018)

No pensar de Brandão (2009), o conceito de competência, ora definido como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa (abordagem Americana), ora como um conjunto de realizações produzidas por indivíduo em determinado contexto de trabalho (abordagem Francesa), busca atualmente adotar uma perspectiva integradora, resultado da junção das duas abordagens.

Ortiz (2015, p. 27-28) relata algumas competências que podem ajudar no processo de gestão dos cursos EaD:

- saber lidar com as pessoas;
- possuir uma visão geral do Projeto Pedagógico Institucional e da concepção pedagógica do curso;
- conhecer o conteúdo do programa, do curso e ou disciplina a serem ministrados;
- conhecer a metodologia de trabalho no EaD;
- saber atuar de forma prática com as mediações tecnológicas;
- trabalhar em equipe;
- estar atento às mudanças do texto (contexto, intertexto, hipertexto) social e as necessidades dos alunos EaD;
- saber estimular a cooperação e a coaprendizagem;
- saber estimular a autonomia do aluno;
- saber negociar;
- saber lidar com a diversidade e com a criatividade operacional;
- conhecer as ferramentas para gestão EaD;
- possuir conhecimento estético;
- saber elaborar e implantar uma pesquisa-ação-intervenção; e
- saber dar *feedback* de forma ponderada.

As competências apresentadas por Ortiz (2015) e Freitas e Odelius (2018) estão em consonância com a abordagem integradora que enfatiza os atributos pessoais, o desempenho entregue e o contexto: “(...) *não basta a líderes deterem certo conjunto de atributos, se não o coloca em ação, de forma que a equipe ou organização em que atua eleve seu patamar de desempenho requerido pelo contexto (...)*” (Freitas e Odelius, 2018, p. 38).

Perante as exigências trazidas pelas grandes transformações sociais e pela revolução da qualidade nas empresas, o sistema educacional está sendo intensamente solicitado a também transformar-se. Para isso, é cada vez mais importante o papel da liderança, cujo desafio maior é “(...) *aglutinar todos os esforços dos vários segmentos da comunidade escolar em torno desse vital e premente objetivo: sintonizar a educação com os novos tempos (...)*” (Fonseca, 2004, p. 116).

A gestão dos cursos EaD participantes do Sistema UAB apresenta características singulares pois, embora as instituições possuam autonomia, as ações dos cursos são norteadas por diretrizes e regulamentos definidos pelo Governo Federal. Por outro lado, a dependência das universidades que integram o Sistema UAB, em relação aos recursos públicos, principalmente em relação a forma como são rateados e repassados, também impede o exercício pleno da autonomia (Mill, Ferreira e Ferreira, 2018; Nunes, 2017; Milioni, Behr e Goularte, 2015).

Nesse contexto, ressalta ainda, o pensamento de Mill, Ferreira e Ferreira (2018), que enunciam:

(...) a instituição e a EaD sofrem consequências diversas, a exemplo da perda da autonomia na destinação dos recursos, na organização pedagógica da formação, na garantia de perenidade na oferta dos cursos e atendimento à demanda social. (...). Na prática, esse retrato representa um grande desafio aos gestores institucionais e da EaD, pois são cotidianamente expostos a situações anormais à condição de instituição universitária pública. Por exemplo, contratação de pessoal como celetistas ou bolsistas, duplicação de funções e ações já típicas da educação presencial, criação de normas e procedimentos em paralelo a similares da educação presencial, execução financeira de modo alternativo ao tradicionalmente estabelecido pelas orientações legais, entre outros (Mill, Ferreira e Ferreira, 2018, p.157).

Por sua vez, Longo (1996, p. 13-14) assevera que, para atingir a excelência, as instituições de ensino devem reunir as seguintes características:

- foco centrado em seu principal cliente – o aluno;
- forte liderança dos dirigentes;
- visão estratégica (valores, missão e objetivos) claramente definida e disseminada;
- plano político-pedagógico oriundo de sua visão estratégica e definido pelo consenso de sua equipe de trabalho;
- clima positivo de expectativas quanto ao sucesso;
- forte espírito de equipe;
- equipe de trabalho consciente do papel que desempenha na organização e de suas atribuições;
- equipe de trabalho capacitada e treinada para melhor desempenhar suas atividades;
- planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos; e
- preocupação constante com inovações e mudanças.

Considerando os autores acima é possível concluir que a gestão da educação é um processo construído com base no cotidiano, onde decisões relacionadas ao planejamento, organização, recursos humanos, liderança, coordenação e controle são tomadas de acordo com a realidade específica, visando impulsionar a organização a atingir seus objetivos, com elevada interatividade dos atores do processo, permitindo que este seja desenvolvido com eficiência e eficácia.

Apresentam-se, a seguir, os modelos de gestão mais citados na literatura pesquisada.

3.2.1. Modelo de Rumble

O livro “*A gestão dos sistemas de ensino a distância*”, de Greville Rumble, lançado em 1993 na França e publicado em 2003 no Brasil, é considerado por diversos pesquisadores, como o trabalho mais representativo nesse segmento. Embora Rumble defenda que não existir um modelo para gestão preestabelecido, o autor reconhece que a maioria dos sistemas compreende três subsistemas: de materiais, de serviços de apoio aos estudantes e administração (Quadro 11).

PRINCIPAIS SUBSISTEMAS	ATIVIDADES
Subsistemas de Materiais	Produção de materiais
Subsistemas de Serviços	Apoio aos estudantes
Subsistema Administrativo	Gestão dos tutores

Quadro 11 – Modelo de gestão de EaD por Rumble

Fonte: Autora da Pesquisa.

O subsistema de materiais, responsável pela elaboração, produção e difusão do material pedagógico, exige que diferentes especialistas trabalhem em conjunto. As chances de sucesso aumentam se o trabalho for realizado em equipe, especialmente se funcionarem de forma flexível.

Os serviços de apoio aos estudantes comportam orientações sobre: acesso ao curso; conteúdo do curso e das disciplinas; regulamentos; e procedimentos administrativos, assim como o sistema de atendimento ao estudante e serviços de aconselhamento e orientação. *“Para atingir a máxima eficácia é preciso colocar esses serviços ao alcance do aluno, estejam eles localizados em uma única região ou geograficamente dispersos”* (Rumble, 2003, p. 109).

O subsistema de administrativo engloba as atividades de planejamento (elaboração de estratégias e execução dos planos de coordenação das atividades), organização (determinação e atribuição de tarefas e definição da estrutura), direção (motivação do pessoal envolvido, resolução de conflitos, escolha dos meios de comunicação mais eficazes) e controle (acompanhamento das atividades de modo a detectar e corrigir desvios).

Ao destacar a primazia da função planejamento em relação as demais, o autor reforça a necessidade de construir os objetivos a partir das necessidades do mercado, do perfil dos alunos e das tecnologias de informação e comunicação escolhidas.

3.2.2. Modelo de Moore e Kearsley

O modelo de gestão operacional de Moore e Kearsley (2007) descreve os principais processos componentes de um sistema de educação a distância que, de forma equilibrada, contribuem para a sustentabilidade do curso (Figura 12).

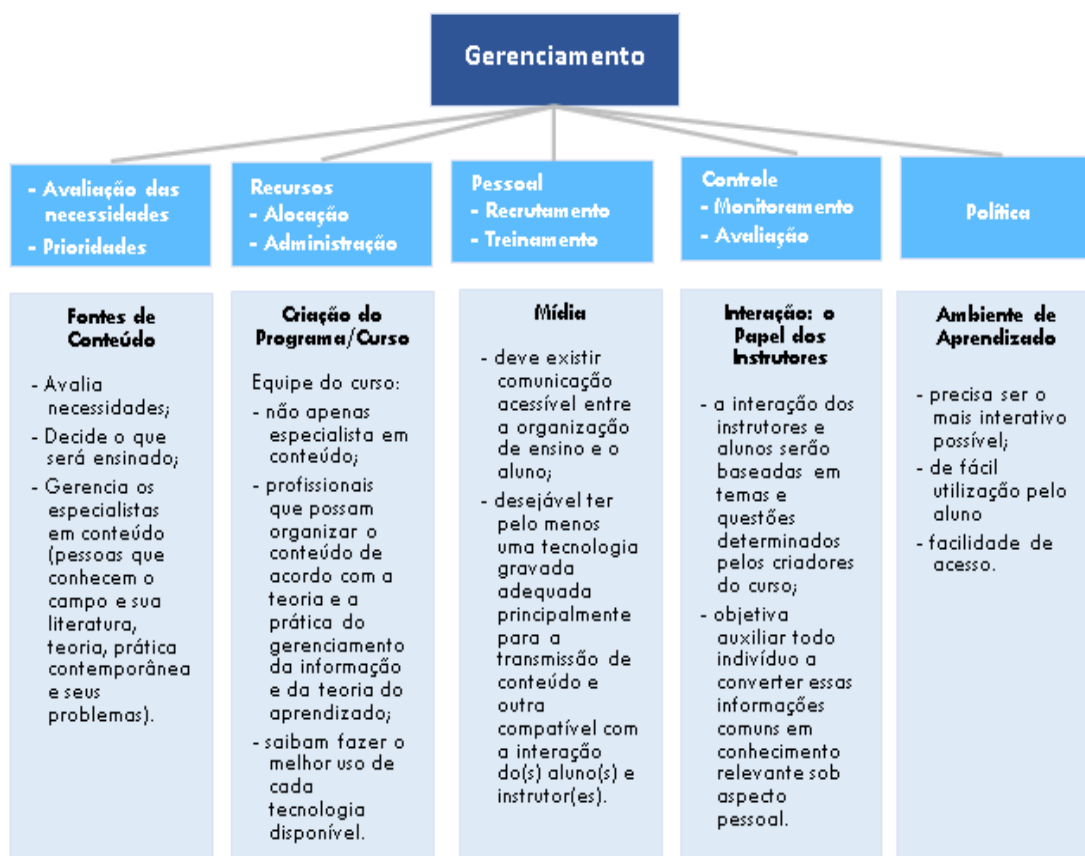


Figura 12 – Modelo de gestão operacional de Moore e Kearsley

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2007)

Os autores consideram que os subsistemas – conteúdo (ou conhecimento), elaboração, tecnologias de comunicação, interação, ambiente de aprendizado e gerenciamento – são essenciais em toda organização de educação a distância e reforçam a necessidade de integração dos componentes “(...) *quanto mais integrados estiverem, maior será a eficácia da organização de educação a distância*” (Moore e Kearsley, 2007, p. 24).

Em função da complexidade dos sistemas de educação a distância, fazer os subsistemas, que conduzem à criação, veiculação e implementação do programa, operarem de forma integrada e em consonância com os objetivos institucionais “(...) *exige um grau considerável de sofisticação gerencial*” (Moore e Kearsley, 2007, p. 19). O processo de gerenciamento inclui ter metas e objetivos, avaliar as necessidades dos alunos, estabelecer prioridades, equilibrar aspirações com os recursos disponíveis no momento, alocar e administrar recursos, recrutar e treinar docentes e colaboradores, acompanhar e supervisionar as atividades da equipe, implementar sistemas de avaliação

e mecanismos de *feedback*, identificar falhas e proceder correções, escolher o melhor sistema de veiculação e o uso adequado das instalações locais.

As questões de políticas incluem auxiliar os formuladores de políticas a compreender o potencial da educação a distância, assim como a certificação do programa. “A extensão e a complexidade das atividades administrativas variarão de acordo com o tipo de sistema de educação a distância” (Moore e Kearsley, 2007, p. 205).

3.2.3. Modelo de Ortiz, Santos e Borroto: Gestão Educacional Criativa em redes

O modelo de Gestão Educacional Criativa tem como valores predominantes a inovação, mudança e resultados, valores que estimulam a autonomia e a criatividade.

A gestão Educacional Criativa é uma proposta de gerir as organizações e operacionalizar projetos educativos com ênfase numa visão criativa e comunicacional da organização guiada por um conceito transdisciplinar, baseada em disciplinas tais como: Administração (gestão), Educação, Comunicação, Criatividade, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Direito, entre outras (Ortiz, 2015, p. 25).

O modelo tem por finalidade principal promover a criatividade dos atores envolvidos, bem como implementar uma gestão atual, flexível que se adapte as demandas da sociedade contemporânea. A Figura 13 apresenta a representação gráfica do modelo.

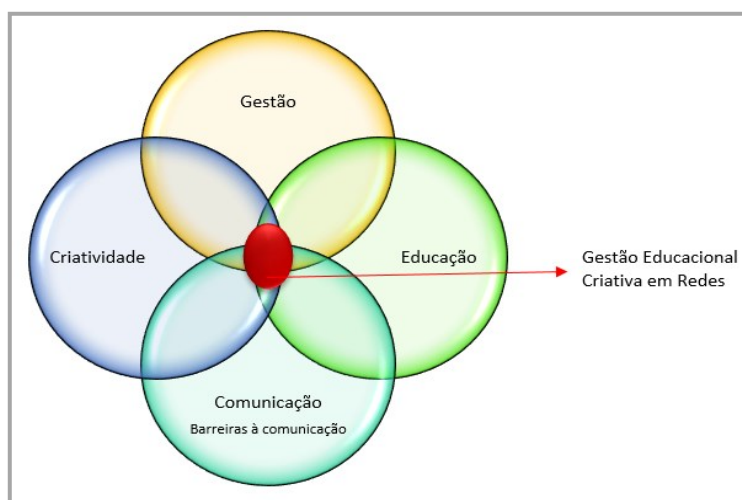


Figura 13 – Gestão Educacional Criativa em Redes
Fonte: Ortiz, Santos e Borroto (2014)

O modelo utiliza os seguintes indicadores (Quadro 12):

INDICADOR	BOAS PRÁTICAS
<i>Visão da gestão</i>	Privilegiar o planejamento de médio e de longo prazos.
<i>Gestão participativa</i>	Permitir que os envolvidos tenham voz e que se implementem suas opiniões.
<i>Gestão do conhecimento</i>	Aproveitar experiências, dados e informações geradas pela instituição para planejar de seu crescimento e gestão.
<i>Parcerias, alianças e patrocínios</i>	Manter parcerias, alianças e patrocínios para contribuir com o desempenho da instituição educativa.
<i>Visão do processo educativo</i>	Considerar os ambientes interno e externo como partes integrantes de um único fluxo (visão sistêmica). Perceber a comunidade, empresas e instituições como parceiros e professores como gestores. Reconhecer que o processo educativo é multi ou transdisciplinar.
<i>Estrutura organizacional</i>	Organizar a estrutura de forma flexível, com menos níveis hierárquicos e com órgãos de direção colegiada.
<i>Postura gerencial</i>	Proativa (antecipando-se aos acontecimentos), empreendedora, menos burocrática e mais descentralizada e democrática, possibilitando um clima organizacional positivo e facilitando a integração e apoio mútuo dos integrantes da equipe.
<i>Comunicação</i>	Integrar os veículos utilizados, para atingir os públicos de interesse, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos.
<i>Gestão de projetos</i>	Utilizar a gestão de projetos como ferramenta de gestão.
<i>Sustentabilidade</i>	Ter plena consciência de que da atuação dos gestores e demais envolvidos depende a sobrevivência da organização. Por isso planeja-se de forma consciente a sua manutenção e crescimento financeiro, cultural e social.
<i>Novas tecnologias</i>	Explorar as novas tecnologias e redes sociais, associadas a inovação, mudança e criatividade.

Quadro 12 – Modelo de Gestão Criativa em Redes

Fonte: Autor a da Pesquisa

3.2.4. Modelo de Nunes

O modelo de gestão de Nunes, estabelecido com base nos resultados do estudo de caso realizado no curso de Administração EaD da UFSC, na revisão sistemática e validação com especialistas, foi elaborado para ser um guia para gestores e coordenadores de cursos a distância que desejem melhorar a qualidade dos seus cursos.

O modelo possui 11 dimensões (tutoria, comunicação, planejamento, pessoas, institucionalização, pesquisa, relacionamento com *stakeholders*, tecnologia, qualidade, gestão financeira e design educacional) e 47 boas práticas, conforme demonstrado no Quadro 13.

DIMENSÕES	BOAS PRÁTICAS
Gestão de Tutoria	<p>Informar e manter diferentes canais de comunicação para os estudantes;</p> <p>Fornecer <i>feedback</i> de atividades especializado e personalizado dentro do prazo estipulado;</p> <p>Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade;</p> <p>Orientar como evitar o plágio e controlá-lo;</p> <p>Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência condizentes com o tipo e a natureza do curso;</p> <p>Capacitar e treinar os tutores constantemente;</p> <p>Acompanhar e orientar as atividades de tutoria.</p>
Comunicação	<p>Apresentar o curso (e/ou disciplinas) aos estudantes com a sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início;</p> <p>Oferecer uma acurada orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa;</p> <p>Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso;</p> <p>Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso;</p> <p>Manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso.</p>
Planejamento	<p>A instituição de ensino deve ter políticas e objetivos definidos;</p> <p>Ter uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona;</p> <p>Realizar o planejamento global de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão.</p>
Gestão de Pessoas	<p>Ter plano de desenvolvimento contínuo;</p> <p>Ter uma liderança na condução do processo;</p> <p>Fornecer informação periódica para os docentes em didática a distância;</p> <p>Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor.</p>
Tecnologia	<p>Optar por uma ambiente virtual de aprendizagem de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores;</p> <p>Utilizar o ambiente virtual de aprendizagem que prime pela interação;</p> <p>Organizar e concentrar o conteúdo do curso (inclusive links para materiais disponíveis na web), orientações e informações para o estudante no ambiente virtual de aprendizagem;</p> <p>Escolher TIC que facilitem a aprendizagem do aluno;</p> <p>Escolher TIC que estejam ao alcance (tecnológica e financeiramente) dos estudantes e professores;</p> <p>Providenciar uma infraestrutura de rede adequada;</p> <p>Fornecer suporte técnico para estudantes, professores e tutores.</p>

(continua)

(conclusão)

DIMENSÕES	BOAS PRÁTICAS
Design Educacional	Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem;
	Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação;
	Elaborar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico;
	Ter um currículo de curso integrativo e que provoque reflexão;
	Fornecer conteúdos baseados em conhecimentos científicos e, quando aplicável, também em experiências;
	Ofertar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso;
	Disponibilizar conteúdos com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina;
	Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância;
Gestão Financeira	Avaliar e atualizar o material didático periodicamente;
	O material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas.
	Fazer e controlar orçamentos de curto e longo prazo;
Institucionalização	Realizar o planejamento financeiro;
	Realizar a avaliação de viabilidade financeira.
Pesquisa	Em nível nacional, deve haver uma legislação que regule a modalidade em seus diversos formatos;
	Oferecer cursos a distância alinhados à cultura institucional.
Qualidade	Realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância e suas diversas dimensões.
	Utilizar um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento;
	Usar indicadores de desempenho;
	Realizar benchmarking;
Relacionamento com stakeholders	Avaliar o programa.
	Manter boas relações com os atores externos ao curso.

Quadro 13 – Modelo de Gestão de Nunes (2017)

Fonte: Nunes (2017)

Na concepção da autora, o estudo “(...) *permitiu traçar um panorama inicial de boas práticas na educação a distância, no entanto não houve um aprofundamento nas relações e nos impactos entre as dimensões (...)*” (Nunes, 2017, p. 227), motivo pelo qual ela sugere que seja realizada pesquisa sobre relações entre as dimensões e como cada dimensão impacta na gestão do curso EaD, bem como recomenda validar o *framework* em um curso de nível superior EaD.

3.3. Resumo do Capítulo

A revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, confirmou a escassez de trabalhos sobre gestão da educação a distância apontada por diversos autores. Das 5842 pesquisas sobre educação a distância identificadas nos repositórios, apenas 1,58% dos estudos foram sobre gestão da EaD.

Considerando a abrangência das dezesseis pesquisas selecionadas, verifica-se que a maioria pertence a programas de pós-graduação em Administração e em Educação; a ausência de estudos sobre gestão da EaD oriundos da região Norte e a baixa produção na região Nordeste; a predominância da abordagem qualitativa, assim como do método de estudo de caso; e que dentre as obras mais citadas nas pesquisas selecionadas, apenas o livro publicado por Greville Rumble, em 2003, trata especificamente da gestão do ensino a distância, demonstrando a carência de publicações sobre o assunto.

O processo de gestão envolve a decisão sobre ampla variedade de atividades que incluem planejar, organizar, prover recursos humanos, liderar, coordenar e controlar, que vão requerer do gestor habilidades técnicas, de comunicação e decisórias (Stewart, 1982; Ortiz, 2015).

O processo de gestão é construído com base no cotidiano, onde decisões são tomadas de acordo com a realidade específica, visando impulsionar a organização a atingir os seus objetivos, com elevada interatividade dos atores do processo, permitindo que este seja desenvolvido com eficiência e eficácia.

Com o fito de facilitar a visualização das práticas de gestão identificadas nos modelos de Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007), Ortiz, Santos e Borroto (2014) e Nunes (2017), elaborou-se o Quadro 14, a seguir.

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE GESTÃO	AUTORES
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir os objetivos a partir das necessidades do mercado; do perfil dos alunos e das tecnologias de informação e comunicação escolhidas. 	Rumble (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter metas e objetivos, avaliar as necessidades dos alunos e estabelecer prioridades. 	Moore e Kearsley (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Privilegiar o planejamento de médio e de longo prazos. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A instituição de ensino deve ter políticas e objetivos definidos; ▪ Ter uma clara compreensão do que é educação a distância e como funciona; ▪ Realizar o planejamento global de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão. 	Nunes (2017)
Organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar e atribuir tarefas e definir a estrutura organizacional. 	Rumble (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alocar e administrar recursos; ▪ Recrutar e treinar docentes e colaboradores. 	Moore e Kearsley (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar a estrutura de forma flexível, com menos níveis hierárquicos e com órgãos de direção colegiada. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
Direção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação do pessoal envolvido; ▪ Resolução de conflitos; ▪ Escolha dos meios de comunicação mais eficazes. 	Rumble (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir que os envolvidos tenham voz e que se implementem suas opiniões (Gestão participativa). 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
Controle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento atividades de modo a detectar e corrigir desvios. 	Rumble (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar e supervisionar as atividades da equipe; ▪ Implementar sistemas de avaliação e mecanismos de <i>feedback</i>; ▪ Identificar falhas e proceder correções. 	Moore e Kearsley (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementar sistema de atendimento ao estudante e serviços de aconselhamento e orientação. 	Rumble (2003)
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação acessível entre a organização de ensino e o aluno; 	Moore e Kearsley (2007)

(continua)

(continuação)

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE GESTÃO	AUTORES
Comunicação	Ter pelo menos uma tecnologia gravada adequada principalmente para a transmissão de conteúdo e outra compatível com a interação do(s) aluno(s) e instrutor(es).	Moore e Kearsley (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrar os veículos utilizados, para atingir os públicos de interesse, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar o curso (e/ou disciplinas) aos estudantes com a sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início; ▪ Oferecer uma acurada orientação aos estudantes sobre a instituição e o programa; ▪ Fornecer informações claras sobre como ingressar no curso; ▪ Informar o nível de conhecimento tecnológico necessário para realizar o curso; ▪ Manter transparentes as informações sobre os requisitos para a conclusão do curso. 	Nunes (21017)
Gestão de Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recrutar e treinar docentes e colaboradores. 	Moore e Kearsley (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter plano de desenvolvimento contínuo; ▪ Ter uma liderança na condução do processo; ▪ Fornecer informação periódica para os docentes em didática a distância; ▪ Considerar a necessidade de tempo adicional na carga de trabalho do professor. 	Nunes (2017)
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar pesquisas científicas tendo como escopo o curso a distância e suas diversas dimensões. 	Nunes (2017)
Design Educacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter equipe de especialistas para elaboração, produção e difusão do material pedagógico. As chances de sucesso aumentam se o trabalho for realizado em equipe, especialmente se funcionarem de forma flexível. 	Rumble (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar equipe de profissionais que possam organizar o conteúdo de acordo com a teoria e a prática do gerenciamento da informação e da teoria do aprendizado; ▪ Utilizar equipe que saiba fazer o melhor uso de cada tecnologia disponível. 	Moore e Kearsley (2007)

(continua)

(continuação)

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE GESTÃO	AUTORES
Design Educacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incluir atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem; ▪ Formar turmas em tamanhos que facilitem a interação; ▪ Elaborar conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico; ▪ Ter um currículo de curso integrativo e que provoque reflexão; ▪ Fornecer conteúdos baseados em conhecimentos científicos e, quando aplicável, também em experiências; ▪ Ofertar conteúdos apropriados para o nível de conhecimento exigido para realização do curso; ▪ Disponibilizar conteúdos com uma carga horária compatível com a programada para cada disciplina; ▪ Ter uma linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância; ▪ Avaliar e atualizar o material didático periodicamente; ▪ O material didático deve ser preparado por uma equipe de especialistas. 	Nunes (2017)
Relacionamento com stakeholders	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter parcerias, alianças e patrocínios para contribuir com o desempenho da instituição educativa. ▪ Perceber a comunidade, empresas e instituições como parceiros e professores como gestores. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter boas relações com os atores externos ao curso. 	Nunes (2017)
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter ambiente de aprendizado: <ul style="list-style-type: none"> – o mais interativo possível; – de fácil utilização pelo aluno; e – com facilidade de acesso. 	Moore e Kearsley (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as novas tecnologias e redes sociais, associadas a inovação, mudança e criatividade. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optar por uma ambiente virtual de aprendizagem de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores; ▪ Utilizar o ambiente virtual de aprendizagem que prime pela interação; 	Nunes (2017)

(continua)

(continuação)

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE GESTÃO	AUTORES
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar e concentrar o conteúdo do curso (inclusive links para materiais disponíveis na Web), orientações e informações para o estudante no ambiente virtual de aprendizagem; ▪ Escolher TIC que facilitem a aprendizagem do aluno; ▪ Escolher TIC que estejam ao alcance (tecnológica e financeiramente) dos estudantes e professores; ▪ Providenciar uma infraestrutura de rede adequada; Fornecer suporte técnico para estudantes, professores e tutores. 	Nunes (2017)
Gestão Financeira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer e controlar orçamentos de curto e longo prazo; ▪ Realizar o planejamento financeiro; ▪ Realizar a avaliação de viabilidade financeira. 	Nunes (2017)
Institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em nível nacional, deve haver uma legislação que regulamente a modalidade em seus diversos formatos; ▪ Oferecer cursos a distância alinhados à cultura institucional. 	Nunes (2017)
Gestão do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproveitar experiências, dados e informações geradas pela instituição para planejar de seu crescimento e gestão. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
Gestão de Tutoria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar e manter diferentes canais de comunicação para os estudantes; ▪ Fornecer <i>feedback</i> de atividades especializado e personalizado dentro do prazo estipulado; ▪ Construir um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade; ▪ Orientar como evitar o plágio e controlá-lo; ▪ Selecionar tutores com formação acadêmica e experiência condizentes com o tipo e a natureza do curso; ▪ Capacitar e treinar os tutores constantemente; ▪ Acompanhar e orientar as atividades de tutoria. 	Nunes (2017)
Postura gerencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter postura: <ul style="list-style-type: none"> – Proativa; – Empreendedora; – Menos burocrática, mais descentralizada e democrática; 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)

(continua)

(conclusão)

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE GESTÃO	AUTORES
Postura gerencial	<ul style="list-style-type: none"> - Que possibilite um clima organizacional positivo; - Que facilite a integração e apoio mútuo dos integrantes da equipe. 	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento; ▪ Usar indicadores de desempenho; ▪ Realizar benchmarking; ▪ Avaliar o programa. 	Nunes (2017)
Gestão de projetos	Utilizar a gestão de projetos como ferramenta de gestão	Ortiz, Santos e Borroto (2014)
Sustentabilidade	Ter plena consciência de que da atuação dos gestores e demais envolvidos depende a sobrevivência da organização. Por isso planeja-se de forma consciente a sua manutenção e crescimento financeiro, cultural e social.	Ortiz, Santos e Borroto (2014)

Quadro 14 – Síntese das práticas de gestão identificadas

Fonte: Autora da Pesquisa

Considerando as 18 dimensões identificadas nos modelos de gestão dos autores Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007), Ortiz, Santos e Borroto (2014) e Nunes (2017) verifica-se que “Planejamento” e “Tecnologia” são consideradas por todos, “Organização” e “Comunicação” estão presentes em três modelos e os componentes “Direção”, “Controle”, “Gestão de Pessoas” e “Relacionamento com *stakeholders*” são apontados por 2 dos 4 autores. Assim, estas dimensões podem ser consideradas como dimensões comuns para práticas de gestão no ambiente estudado.

Ressalta-se, ainda que Nunes (2017) acrescenta como relevantes as práticas de “Pesquisa”, “*Design* educacional”, “Gestão financeira”, “Institucionalização” da modalidade, “Gestão da tutoria” e “Qualidade”. Por sua vez, Ortiz, Santos e Borroto (2014) incluem como pertinentes a “Gestão do conhecimento”, a “Postura gerencial”, a “Gestão de projetos” e a “Sustentabilidade”. Neste sentido, observa-se que a estrutura adaptada pela autora identificando as 18 dimensões para análise das práticas de gestão nos cursos EaD do PNAP se complementam em uma perspectiva articulada para análise dos resultados obtidos pelos cursos estudados.

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentam-se neste capítulo, os norteadores metodológicos que guiaram a elaboração da tese e confluíram para a obtenção de resposta do problema da pesquisa: **É possível a construção de um *framework*, baseado nas boas práticas gestão dos cursos PNAP nota 5?**

Desta forma, aqui serão descritos o tipo de pesquisa, a abordagem utilizada, o método, a caracterização do estudo de caso, bem como as estratégias, a coleta e análise dos dados, o desenho da pesquisa e por fim, o resumo do capítulo.

4.1. Caracterização Metodológica

Uma pesquisa pode ser configurada de formas variadas e modelada ao tipo de investigação, tendo a sua estruturação viabilizada quanto aos objetivos, quanto à abordagem, tipo de método científico, procedimentos de pesquisa e de coleta. Assim, este estudo, quanto aos objetivos, é considerado do tipo exploratório, possui abordagem quali-quantitativa, utiliza o método indutivo, associado ao estudo de caso como procedimento de pesquisa e questionário como instrumento de coleta de dados.

Partindo desse pressuposto, resgata-se a classificação de Selltiz et al. (1972) e Gil (2008) quanto aos objetivos da pesquisa: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos explicativos. Considerando a referida classificação, o estudo do tipo exploratório é o que melhor se enquadra a esta realidade de investigação, pois visa a obtenção de uma visão geral acerca do fenômeno investigado para desenvolvimento de um modelo de gestão baseado nas boas práticas adotadas pelos cursos PNAP nota 5.

Gil (2008) aponta que a pesquisa exploratória ocorre quando o fenômeno é pouco investigado, tornando-se mais difícil formular hipóteses precisas e operáveis. Coadunando com esse raciocínio, Silveira e Córdova (2009) consideram estudos exploratórios aqueles que promovem a melhor identificação com o problema, com o fim

de o deixar mais visível ou mais sujeito à modelagem de hipóteses. Por sua vez, Will (2012, p. 40) ensina que a pesquisa exploratória é aquela “(...) *utilizada quando o pesquisador não encontra na literatura os conhecimentos necessários para formular adequadamente um problema.*”

Relativo ao tipo de abordagem, Silveira e Córdova (2009) postulam que a pesquisa científica classifica-se como quantitativa, qualitativa e quali-quantitativa. Nesta investigação, optou-se pela abordagem mista, ou seja, quali-quantitativa. Minayo (2007) frisa que a abordagem qualitativa se dedica a entender o universo de significados, valores, relações, ações, motivos, ideologias, entre outros aspectos subjetivos, abrangendo ao nível mais intenso dos processos e fenômenos não passíveis de contenção ao modo de aplicação das variáveis.

Nesse patamar, Will (2012) defende que na pesquisa de abordagem qualitativa, o pesquisador tem a participação e a compreensão, além de fazer a interpretação dos fenômenos pesquisados.

No que diz respeito à abordagem quantitativa, esta refere-se à coleta de dados numéricos para compreender fenômenos e responder as questões de pesquisa por meio de análises estatísticas e matemáticas. Para tanto, podem ser utilizados questionários, escalas, testes, observações estruturadas, entre outros instrumentos, analisados por meio de técnicas estatísticas.

Gil (2008) caracteriza este tipo de abordagem pelo uso de métodos que visam a quantificação dos dados, possibilitando a obtenção de resultados objetivos e mensuráveis. Marconi e Lakatos (2017, p. 37) afirmam que a abordagem quantitativa “(...) *visa obter informações objetivas, mensuráveis e passíveis de tratamento estatístico, com o objetivo de analisar a relação entre variáveis, descrever características de determinada população, estabelecer correlações e identificar causas e efeitos.*” A pesquisa quantitativa possibilita a generalização dos resultados para uma população maior, a replicação de estudos e a obtenção de dados confiáveis e válidos.

Dito isto, tem-se que a pesquisa científica é fruto de uma investigação detalhada, que visa a resolução de um problema, utilizando procedimentos científicos. Como parte fundamental desse cenário, tem-se o processo metodológico da pesquisa, que contempla as decisões, estratégias e rumo da investigação. Sobre método de pesquisa, Tartuce

(2006) enuncia que se trata de uma linha de raciocínio aliado a argumentos persuasivos, visando informar, descrever e convencer sobre um facto.

Na concepção de Prodanov e Freitas (2013) significa a reunião de processos ou operações mentais empregados na investigação. Assim, depreende-se que o método de pesquisa é a seleção de procedimentos meticulosos e organizados para a descrição e explicação dos fenômenos, que qualifica o processo delineado para o tipo e abordagem da pesquisa.

Importante destacar que, de modo geral, os métodos classificam-se em dois grandes grupos (Gil, 2008): métodos que proporcionam as bases lógicas de investigação (dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético, fenomenológico) e; métodos que indicam os meios técnicos de investigação (experimental, observacional, comparativo, estatístico, clínico, monográfico).

O presente estudo ancora-se na classificação de Gil (2008) quanto às bases lógicas de investigação, sendo assim, esta pesquisa utilizou o método indutivo no seu desenvolvimento. Lakatos e Marconi (2007, p. 86) enunciam que o método indutivo consiste em um “(...) *processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal (...).*” Gerhardt e Souza (2009) defendem que no método indutivo, o conhecimento é assentado na experiência, sem considerar factos preestabelecidos.

Do ponto de vista dos procedimentos de investigação, a pesquisa científica também apresenta diferentes modalidades (Gil, 2008; Will, 2012), às quais não são excludentes entre si, podendo ser combinadas para a melhor compreensão do problema de pesquisa, a depender das características da investigação. Nesse contexto, a presente investigação recorre a uma pesquisa bibliográfica, a partir do exame de livros e artigos científicos, permitindo alcance de um leque de fenômenos de modo mais ampliado (Gil, 2008), bem como da pesquisa documental, com uso de fontes sem tratamento analítico, tipo revistas, relatórios, documentos oficiais, entre outros (Fonseca, 2002).

Registre-se ainda, que a pesquisa em foco está alicerçada em estudo de caso para compreensão do objeto de estudo (Fonseca, 2002). Na opinião de Yin (2005, p. 32), este tipo de estudo “(...) *investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade,*

quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências.”

Em complemento, Crowe et al. (2011) enfatizam que, o estudo de caso é muito útil para obtenção de um aprofundamento de eventos ou fenômenos específicos, no âmbito do cenário real. Nessa senda, diz-se que o estudo de caso é considerado uma investigação intensiva de caso original ou de alguns casos, baseados em dados e intenções de deslindar maior população de casos (Gerring, 2019).

Com efeito, Gomes (2008) assevera que o sucesso do estudo de caso está diretamente ligado a um *design* bem elaborado, o que significa ter a questão inicial clara e objetiva, aspectos orientadores da investigação, estabelecimento dos objetos de análise e critérios para interpretação dos resultados, sincronizados à fundamentação teórica.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, o questionário foi o instrumento utilizado, pois consiste em uma lista de perguntas elaboradas para obter informações específicas de um grupo ou indivíduo. Na compreensão de Gil (2008), o questionário é um instrumento de pesquisa que permite a coleta de dados de forma sistemática e objetiva, possibilitando a análise e interpretação dos resultados obtidos. Já Cervo e Bervian (2002) destacam que o questionário é uma técnica de pesquisa que apresenta vantagens como a rapidez na coleta de dados, a facilidade de aplicação e a possibilidade de atingir muitos respondentes.

4.1.1. Estudo de Caso como Procedimento Metodológico

O procedimento metodológico de estudo de caso é utilizado quando se pretende aprofundar o conhecimento sobre questão, fenômeno ou evento, voltado ao contexto da vida real (Crowe et al., 2011), razão pela qual impõe ao investigador, a adoção de procedimentos metodológicos, tais como protocolo de estudo, organização prévia do trabalho, determinar base de dados etc. (Gomes, 2008), propiciando a atmosfera adequada de pesquisa, porém ainda sem a capacidade de autocaracterizar o estudo, antes de sua amplitude.

Gerring (2019) defende que um estudo de caso é uma investigação pormenorizada de um ou mais casos, baseados em dados e argumentos que esclareçam os factos ou fenômenos numa população maior de casos. Nessa senda, esse tipo de

estudo trata-se de um modo observacional de análise do pesquisador, que potencialmente recorre a dados capazes de caracterizar o modelo experimental.

Assim, os critérios de escolha dos casos são essenciais para a qualidade dos resultados. Partindo desse entendimento, é válido observar que a investigação do estudo de caso (Yin, 2010, p. 40):

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado;
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Nesta concepção, a presente tese está ancorada em estudo de caso no Curso de Administração Pública PNAP/UFMA, visando a obtenção de subsídios para desenvolvimento de *framework* de boas práticas de gestão a serem adotadas por cursos PNAP.

4.2. Estratégias de Pesquisa

A plataforma SisUAB, que dá suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB, evidencia que o Bacharelado em Administração Pública EaD do PNAP é oferecido atualmente por 43 instituições públicas de ensino superior em 219 Polos de Apoio Presencial. Destas instituições, apenas 4 (quatro) atingiram a nota máxima na avaliação SINAES (nota 5) – a UFU, a UFMA, a UFSC e a UFAM, que se constituem como o universo da pesquisa, sendo a população selecionada, o Curso EaD de Administração Pública da UFMA, tratada no estudo de caso.

A opção pelo curso PNAP da UFMA deu-se em razão da presente pesquisadora pertencer ao quadro docente do Curso de Administração presencial desta Universidade e ter vivenciado a gestão do Curso EaD de Administração na Instituição, o que facilitou a compreensão do cenário pesquisado e obtenção das informações dos respondentes nos instrumentos de coleta de dados aplicados.

A investigação foi composta de dois momentos: o primeiro, teórico, de revisão da literatura, essencial para construção do referencial teórico e identificação das boas práticas de gestão relacionadas ao objeto da pesquisa, e, o segundo, empírico, de coleta e análise dos dados, utilizando, do ponto de vista da abordagem do problema, a

triangulação, definida como “(...) *uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno*” (Vergara, 2012, p. 242).

Assim, o *corpus* discursivo desta pesquisa busca a identificação das boas práticas de gestão em cursos PNAP nota 5, a fim de elaboração de *framework* de gestão de boas práticas. Para tanto, o estudo em tela foi sistematizado em 6 fases: pesquisa bibliográfica e revisão sistemática; análises documentais e caracterização dos cursos PNAP nota máxima; aplicação de questionário exploratório; estudo de caso e aplicação de questionário de campo; análise e apresentação dos resultados; e por fim, elaboração do *framework* (Figura 14).

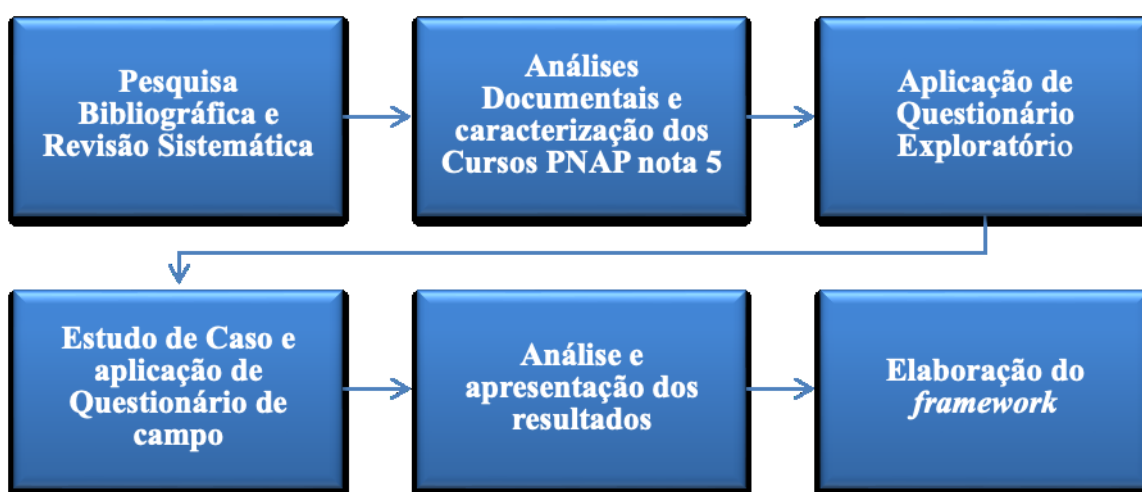


Figura 14 – Fases da sistematização da pesquisa

Fonte: Autora da Pesquisa.

A fim de interpretações mais acuradas e compreensão mais ampla e profunda da realidade, este estudo de caso partiu da linha exploratória/qualitativa para a linha quantitativa/descritiva. A primeira linha deu-se por meio de estudo bibliográfico-documental em artigos, normativos e dados institucionais, bem como outros dados secundários, além de revisão sistemática nas bases de dados de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Catálogo da BDTD do IBICT, com recorte temporal de 2011 a 2020, a partir dos termos de busca “educação a distância” e “gestão da educação a distância”. Essa linha foi complementada ainda pela aplicação de questionário exploratório (Apêndice 1), de modo estruturado e exaustivo, formulado a partir das três dimensões de avaliação do SINAES (Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutoria do Curso; e Dimensão 3:

Infraestrutura disponibilizada para o Curso, dirigido aos gestores dos cursos PNAP nota 5, visando a identificação das competências dos gestores e boas práticas de gestão.

A segunda linha voltou-se para a aplicação de questionário de campo (Apêndice 2), semiestruturado, com o intuito de verificar a percepção de professores, tutores e coordenador de tutoria do curso EaD de Administração da UFMA sobre as boas práticas de gestão. O Quadro 15 apresenta as fases detalhadas da pesquisa.

FASE	DESCRIÇÃO
1. Pesquisa bibliográfico-documental e Revisão sistemática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituição do estado da arte sobre o problema e os objetivos da pesquisa.
2. Análises documentais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise e sistematização dos dados bibliográficos e documentais; ▪ Caracterização dos cursos PNAP nota máxima e das regiões onde atuam; ▪ Identificação das bases de dados das boas práticas de gestão.
3. Aplicação do Questionário Exploratório	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicação de questionário exploratório para identificação das competências e práticas de gestão utilizadas pelos gestores dos cursos PNAP nota 5.
4. Estudo de Caso e Aplicação do Questionário de Campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do Estudo de Caso e aplicação de questionário de campo para identificação da percepção de professores, tutores e coordenação de tutoria quanto as estratégias e práticas de gestão implementadas pelo curso de Administração Pública PNAP/UFMA; ▪ Consolidação das análises e apresentação dos resultados.
5. Elaboração do <i>framework</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidação do modelo de gestão de boas práticas em EaD por meio dos resultados das etapas 1, 2, 3 e 4.
6. Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição dos principais achados; ▪ Finalização e defesa da tese.

Quadro 15 – Fases detalhadas da pesquisa

Fonte: Autora da Pesquisa

A partir das análises objetivas e subjetivas de todos os dados coletados no momento teórico e empírico da pesquisa, elaborou-se o *framework* proposto.

4.3. Coleta de Dados

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, de abordagem quali-quantitativa e método de estudo de caso, ancorado em coleta de dados de múltiplas evidências, agrupadas e sistematizadas por meio de questionário como

instrumento de coleta, que estabeleceu o alicerce de sustentação para a precisão e constituição dos dados finais da pesquisa.

Foram elaborados e aplicados dois questionários *online* em fases distintas da pesquisa, sendo o primeiro exploratório, do tipo estruturado, exaustivo, com questões abertas e fechadas, direcionado aos gestores dos cursos de Administração Pública PNAP considerados referência no país, aplicado no período de agosto a setembro/2022, visando identificar as práticas de gestão implementadas nesses cursos e as competências gerenciais necessárias ao Coordenador de Curso PNAP.

O segundo, de campo, semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, dirigida aos professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA, no período de novembro a dezembro/2022, teve por finalidade verificar a percepção dos entrevistados sobre a temática investigada para, juntamente com os outros dados coletados, suportar o *framework* do estudo. Ambos os questionários foram elaborados por meio da ferramenta *Google Form* e encaminhados via correio eletrônico (*e-mail*) dos respondentes. Os contatos de *e-mail* foram obtidos por meio de consulta aos sites institucionais de cada curso.

O questionário exploratório conteve 112 questões, balizadas nas dimensões avaliativas do SINAES, distribuídas em cinco blocos, dentre os quais um deles, subdividido em três partes, como ilustrado na Figura 15.

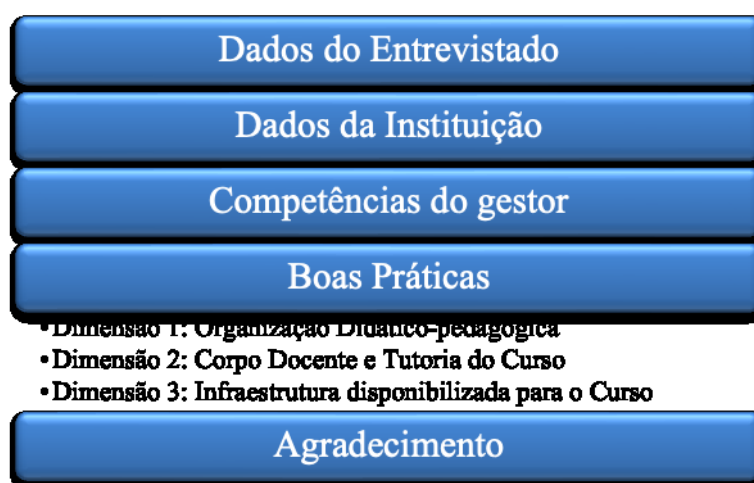


Figura 15 – Blocos do Questionário Exploratório

Fonte: Autora da Pesquisa

O questionário de campo foi composto 12 perguntas, escalonadas em três blocos, a saber: – Dados do Entrevistado; – Identificação das Estratégias e Práticas de Gestão e Competências do Coordenador do Curso; – Agradecimento, como demonstrado na Figura 16.

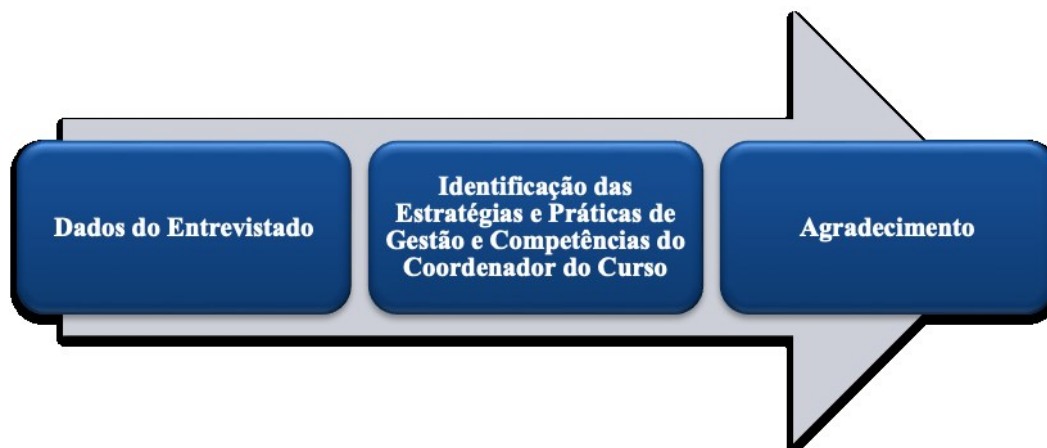


Figura 16 – Blocos do Questionário de campo

Fonte: Autora da Pesquisa

A justificativa pelo uso dos questionários *online* deu-se face ao presente estudo se encontrar ainda no final do período pandêmico, o que poderia influenciar no retorno das respostas, visto que muitos servidores e funcionários das Instituições se encontrarem em trabalho remoto. Outro ponto motivador foi a facilidade na distribuição, controle e análise do documento eletrônico.

Nessa perspectiva, Vasconcelos e Guedes (2007) chamam a atenção para as vantagens de utilização do questionário *online*, que são: diminuição dos gastos com a produção do documento; os dados são conhecidos imediatamente após a resposta; facilidade na ampliação das amostras; análise facilitada pelo agrupamento de dados semelhantes. Os questionários exploratório e de campo encontram-se dispostos no Apêndice 1 e 2, respectivamente, ao final da Tese.

É válido ressaltar que considerando as características deste estudo, foi realizada a opção pelo detalhe dos seus objetivos no lugar do estabelecimento de hipótese. Desta forma, os achados da literatura, aliados aos dados do estudo de caso foram analisados seguindo os procedimentos da pesquisa quali-quantitativa, resultando na produção do *framework* do estudo.

4.4. Critérios de Tratamento dos Dados

Como dito anteriormente, utilizou-se o questionário *online* como instrumento de coleta de dados. Foram elaborados e aplicados dois tipos de questionários, em fases e públicos diferentes – o primeiro, antes do Estudo de Caso, dirigido aos gestores dos cursos de Administração Pública PNAP nota máxima existentes, e, o segundo, durante o Estudo de Caso, direcionado aos professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA.

A partir da base de dados obtida, para a análise dos dados, optou-se pela realização da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), associada à análise descritiva (Lopes, 2013), para melhor elucidação dos achados, visando a comparação dos resultados e a triangulação dos dados, de modo a facilitar a compreensão dos fatores que contribuíram para o alcance da nota máxima nos cursos PNAP e que confluíram para a elaboração do *framework* de boas práticas de gestão em cursos EaD de Administração Pública PNAP.

Hair et al. (2019) preconiza que a análise do discurso ou de conteúdo e a análise descritiva são técnicas complementares que podem ser utilizadas em conjunto para uma compreensão mais aprofundada dos dados e dos discursos produzidos em determinado contexto.

A análise do discurso busca identificar as estruturas e os sentidos do discurso, e, a análise descritiva tem como objetivo descrever e reportar o essencial dos dados de um conjunto de variáveis; juntas, essas técnicas podem fornecer informações valiosas sobre as características dos discursos produzidos e sobre as tendências e padrões presentes nos dados (Hair et al., 2019).

Bardin (2016) aponta que a análise de conteúdo é um processo interpretativo que busca compreender as relações entre as formas discursivas e os contextos socioculturais em que elas são produzidas. É uma técnica que objetiva a identificação de estruturas e sentidos do discurso, considerando os aspectos linguísticos, sociais e históricos envolvidos.

Acerca da análise descritiva, esta é uma técnica estatística amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, como ciências sociais, saúde, finanças, entre outras. Hair et al. (2019) leciona que a análise descritiva consiste em descrever e resumir os dados de um conjunto de variáveis de interesse. Nesse tipo de análise, é comum utilizar medidas estatísticas como média, desvio padrão, mediana, moda, amplitude, entre outras. Além disso, a análise descritiva pode ser complementada com a construção de gráficos e tabelas para melhor visualização dos resultados.

Lopes (2013) evidencia que a análise descritiva pode ser útil na exploração dos dados, pois fornece informações importantes sobre as características do conjunto de dados. Isso pode ser fundamental para a tomada de decisão em diversas áreas, como em pesquisas de mercado, por exemplo, onde é necessário conhecer o perfil do público-alvo para desenvolver estratégias de venda mais eficazes.

Assim, visando a compreensão da conexão das práticas de gestão com as dimensões avaliadas pelo SINAES, a presente investigação realizou o inter-relacionamento das 18 dimensões identificadas nos 4 modelos de gestão estudados, contendo os 41 indicadores do SINAES estabelecidos para os cursos EaD.

Perante este cenário, afirma-se que os critérios de tratamento dos dados desta pesquisa proporcionam a análise, técnicas e métodos diferentes, bem como um público diversificado; porém, participante do mesmo *modus operandi*, o que promove a diminuição de possíveis limitações no presente estudo exploratório.

4.5. Desenho da Pesquisa

Objetivando-se facilitar o entendimento metodológico, apresenta-se na Figura 17, a representação da trajetória da investigação, no que diz respeito a suas etapas e a convergência do estudo para a resposta do problema de pesquisa.



Figura 17 – Desenho da pesquisa
Fonte: Autora da Pesquisa

4.6. Resumo do Capítulo

Este capítulo versou acerca do caminho metodológico da pesquisa, suportado em teóricos da metodologia científica como Marconi e Lakatos (2017), Minayo (2007), Gil (2008), Hair et al. (2019), Yin (2005; 2010), Bardin (2016), Prodanov e Freitas (2013) e Gerring (2019).

O presente estudo foi classificado como exploratório, de abordagem quali-quantitativa, método indutivo, estudo de caso como procedimento metodológico e utilização de questionário como instrumento de coleta de dados, visando a consolidação de *framework* de boas práticas de gestão nos Cursos PNAP, a fim de servir de referência aos cursos EaD de Administração na obtenção de nota máxima.

CAPÍTULO V – OS CURSOS PNAP NOTA 5

Para compreender quais são as boas práticas gerenciais que explicam a qualidade de um curso, é essencial entender o seu contexto, a sua trajetória e a sua organização.

Constituíram-se unidades de observação e análise desta pesquisa, os 4 cursos de Administração Pública do PNAP/UAB avaliados com CC igual a 5, considerados referência de entre os 43 cursos oferecidos pelo Programa, apresentados no Quadro 16.

Código IES	Instituição (IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Vagas Autorizadas
4	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	1183006	Administração Pública	Bacharelado	A Distância	5	350
17	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	1137878	Administração Pública	Bacharelado	A Distância	5	380
548	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	1153474	Administração Pública	Bacharelado	A Distância	5	300
585	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	123582	Administração Pública	Bacharelado	A Distância	5	300

Quadro 16 – Instituições com Conceito de Curso (CC) igual a 5

Fonte: Brasil ([2017b])

As instituições estão localizadas nas regiões norte (UFAM), nordeste (UFMA), sudeste (UFU) e sul (UFSC) e oferecem o curso em 29 municípios pertencentes a seis Estados da federação (Quadro 17). Utilizou-se o *ranking* do Ministério da Educação, que aplica o IGC como indicador (Inep, 2023), assim como o *Scimago Institutions Rankings (SIR)*, que classifica as instituições por um indicador que combina três conjuntos diferentes de métricas com base no desempenho em pesquisa, resultados de

inovação e impacto social, para mostrar a posição ocupada por cada instituição no cenário nacional (*Scimago Institutions Rankings*, 2023).

Instituição (IES)	Ranking MEC CC (2021)	Ranking MEC IGC (2021)	Scimago Institutions Rankings Brasil (2023)	Turmas PNAP	Municípios Polo por Estado	Nº de Polos	Total de alunos Matriculados
UFAM Universidade Federal do Amazonas	1º	340 °	151º	2011	Amazonas: <i>Coari, Lábrea, Manaus, Maués, Itacoatiara e Manacapuru.</i>	6	338
				2013	Acre: <i>Brasileia, Acrelândia e Tarauacá.</i>	3	141
				2017	Amazonas: <i>Tefé e Manaus.</i> Acre: <i>Cruzeiro do Sul.</i>	3	220
UFU Universidade Federal de Uberlândia	2º	69 °	72º	2013	Acre: <i>Brasileia, Acrelândia e Tarauacá.</i>	3	141
				2017	Amazonas: <i>Tefé e Manaus.</i> Acre: <i>Cruzeiro do Sul.</i>	3	220
				2017	Minas Gerais: <i>Araxá, Carneirinho, Coromandel, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia.</i> São Paulo: <i>Igarapava e Votuporanga.</i>	8	396
UFMA Universidade Federal do Maranhão	3º	270 °	144º	2010	Maranhão: <i>Porto Franco.</i>	1	50
				2017	Maranhão: <i>Açailândia, Bom Jesus das Selvas e Porto Franco.</i>	3	235
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	4º	17 °	9º	2009	Santa Catarina: <i>Araranguá, Chapecó, Florianópolis, Joinville e Tubarão.</i>	5	252
				2011	Santa Catarina: <i>Chapecó e Florianópolis.</i>	2	201
				2013	Santa Catarina: <i>Araranguá, Florianópolis e Joinville.</i>	3	151
				2017	Santa Catarina: <i>Indaial, Itapema, Jaraguá do Sul e Praia Grande.</i>	4	263

Quadro 17 – Informações gerais sobre as IES pesquisadas

Fonte: Autora da Pesquisa

Neste capítulo, apresenta-se uma breve caracterização das universidades pesquisadas no estudo em tela, com foco na área de EaD, assim como os indicadores sociais da população dos municípios-polo beneficiados pelo Programa.

5.1. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A Universidade Federal de Uberlândia é uma fundação pública de educação superior, integrante da Administração Federal Indireta e vinculada ao MEC. Autorizada a funcionar pelo Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU) e federalizada pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978, a UFU, é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso (UFU, 2022).

A partir de 2006 expandiu a sua atuação para outras 3 cidades da região, totalizando 7 campi universitários assim distribuídos: Uberlândia: Campi Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória; Ituiutaba: Campus Pontal; Monte Carmelo: Campus Monte Carmelo; Patos de Minas: Campus Patos de Minas (Figura 18).

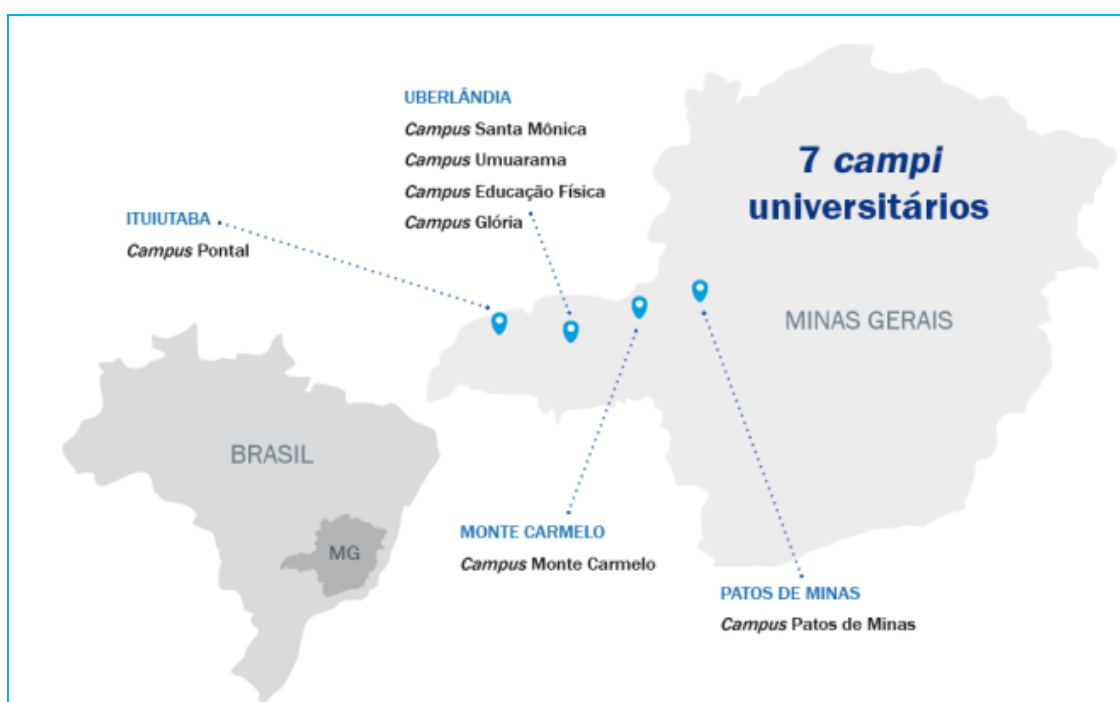


Figura 18 – Distribuição dos *campi* da UFU

Fonte: UFU (2022)

O Relatório de Gestão de 2021 da UFU demonstra que a Universidade oferece ensino gratuito, por meio dos cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), pós-graduação *lato sensu* (especializações) e pós-doutorado,

além de educação básica (por meio da Escola de Educação Básica (ESEBA)) e educação profissional e tecnológica (por meio da Escola Técnica de Saúde (ESTES)).

Quanto aos projetos de pesquisa, em 2021 foram financiados 679 projetos e depositadas 26 patentes. As ações de extensão e cultura beneficiaram 1.050.139 pessoas e a Assistência Estudantil atendeu 3899 beneficiários diretos ou indiretos (Figura 19). Merece destaque também os serviços assistenciais prestados na área da saúde pelo Hospital de Clínicas de Uberlândia (HCU), que, além de sua função na formação dos profissionais da área, exerce um papel essencial no Sistema Único de Saúde (SUS), sendo referência em Atenção de Média e Alta Complexidade Ambulatorial e Hospitalar para a região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Sudoeste de Goiás, dentre outras.



Figura 19 – UFU em números

Fonte: UFU (2022)

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração Pública da UFU (2022) aponta que a Universidade atua na modalidade à distância desde 1987. Uma de suas primeiras experiências foi a realização do 1º Curso de Especialização em Análise e Elaboração de Projetos, em parceria com o IPEA. Posteriormente, atuou em um amplo programa de capacitação para a Secretaria da Educação de Minas Gerais, por meio de vídeos, tutoria e material impresso, assim como participou, no período de 2002 a 2005, do Projeto Veredas, consórcio de cooperação interuniversitária composto por 18

instituições de ensino superior, destinado à formação a distância de professores de Ensino Fundamental das redes públicas.

Com a definição da Política Institucional de EaD da UFU por meio da Resolução nº 1/2004 do Conselho Universitário, foram definidos os propósitos, meios de oferta, bem como o prazo para criação da estrutura de apoio para viabilizar as atividades de Educação à Distância (UFU, 2022).

O primeiro curso de graduação oferecido foi o de Administração, Projeto Piloto da UAB em parceria com o Banco do Brasil, que foi conduzido da Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN), conforme o estabelecido na Resolução nº 03/2006, do Conselho Universitário (Gimenes, 2014).

Em 2007 foi criado o Núcleo de Educação à Distância (NEaD) (Resolução nº 06/2007 do Conselho Universitário) como forma de atendimento à resolução de institucionalização da EaD e, no ano seguinte, a UFU foi credenciada pelo Ministério da Educação para oferta de cursos superiores na modalidade a distância por meio da Portaria nº 1.262, de 16/10/2008 (UFU, 2022).

Diante do crescimento surpreendente de aprovação e oferta de cursos no contexto nacional, a UFU, no mesmo ano do credenciamento, nomeia a diretoria do CEaD, até então NEaD, vinculado à Reitoria – gestão 2009/2012 – para que se instituisse uma estrutura de apoio às ações de EaD na UFU. (...) Com a EaD em expansão na instituição, foi necessária uma nova estrutura física e de ampliação de recursos humanos para um melhor atendimento. De posse do conhecimento dessa necessidade, os dirigentes da instituição apoiaram e incentivaram as mudanças. Além do estabelecimento de novo espaço, o CEaD passou a fazer parte do organograma institucional e do Plano de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) no período de 2010 a 2015 (Gimenes, 2014, p. 213-214).

O Regimento Interno do Centro de Educação à Distância (CEaD) foi aprovado pelo Conselho Universitário em 2013 (Portaria nº 1.855/2013) e em 2017 a UFU foi recredenciada para oferta de cursos superiores na modalidade a distância (Portaria nº 979/2017 do MEC) (UFU, 2022).

Ao Centro de Educação à Distância, órgão administrativo subordinado a Reitoria, compete as seguintes atribuições:

- expandir e aprimorar o processo educativo e da formação acadêmica, atendendo ao maior leque de demanda de discentes, professores e

- demais profissionais envolvidos, por meio de recursos interativos e tecnológicos adequados, visando atender diferentes necessidades;
- inserir novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem; e,
- orientar quanto à elaboração de cursos e programas no âmbito da Educação à Distância (EaD), de acordo com as necessidades específicas de cada unidade acadêmica e com as diretrizes curriculares nacionais dos respectivos cursos (UFU, 2022, n. p.).

O Curso de Administração Pública PNAP/UFU é conduzido pela Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) e está na sua terceira turma (Quadro 18). Das quatro instituições estudadas foi a que teve o maior número de alunos matriculados no período estudado.

Início	Fim	Estado/ Municípios-Polo	Nº de Polos	Total de alunos matriculados
04/2011	06/2015	Minas Gerais: <i>Araxá, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia.</i> São Paulo: <i>Igarapava e Votuporanga.</i>	6	395
06/2013	07/2017	Minas Gerais: <i>Carneirinho, Patos de Minas, Uberlândia e Uberaba.</i> São Paulo: <i>Votuporanga.</i>	5	326
11/2017	Em andamento	Minas Gerais: <i>Araxá, Carneirinho, Coromandel, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia.</i> São Paulo: <i>Igarapava e Votuporanga.</i>	8	396

Quadro 18 – Turmas PNAP/UFU

Fonte: Adaptado de Capes (2021)

Cumprir destacar, ainda, que a UFU figura entre as IPES que tiveram autores conteudistas escolhidos para a produção de material didático no PNAP na sua primeira versão, assim como participou, em 2019, do grupo de trabalho para analisar as oportunidades de melhoria e atualização dos projetos político pedagógicos do PNAP (especializações e graduação).

5.2. A Universidade Federal e Santa Catarina (UFSC)

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada pela Lei n.º 3.849, de 18 de dezembro de 1960, no governo Kubitschek, com o nome de “Universidade de Santa Catarina”, a partir da união de sete faculdades de Florianópolis (Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas e Serviço Social) e da criação da Escola de Engenharia Industrial. A Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965, alterou sua denominação para Universidade Federal de Santa Catarina (Pacheco, 2016).

Com raízes no Centro de Florianópolis, a instituição foi gradualmente sendo transferida para o então subdistrito da Trindade, onde foi planejada uma cidade universitária (UFSC, 2021a).

A adesão ao REUNI, do MEC, em 2007, propiciou o aumento da oferta de novos cursos, ampliou as vagas de cursos já implantados, assim como possibilitou, a partir do ano de 2009, a interiorização da UFSC com a instalação dos novos campi nas cidades de Araranguá, Curitibanos e Joinville e, em 2013, a implantação do Campus Blumenau (Pacheco et al., 2019).

A Figura 20 mostra os municípios onde estão localizados os *campi* da UFSC. A Universidade atua na produção, sistematização e socialização do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, abrangendo todas as grandes áreas do conhecimento, em todos os níveis de formação acadêmica, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Circulam diariamente nos espaços da UFSC cerca de 50 mil pessoas, entre servidores (Professores e Técnicos Administrativos em Educação), alunos e comunidade externa.

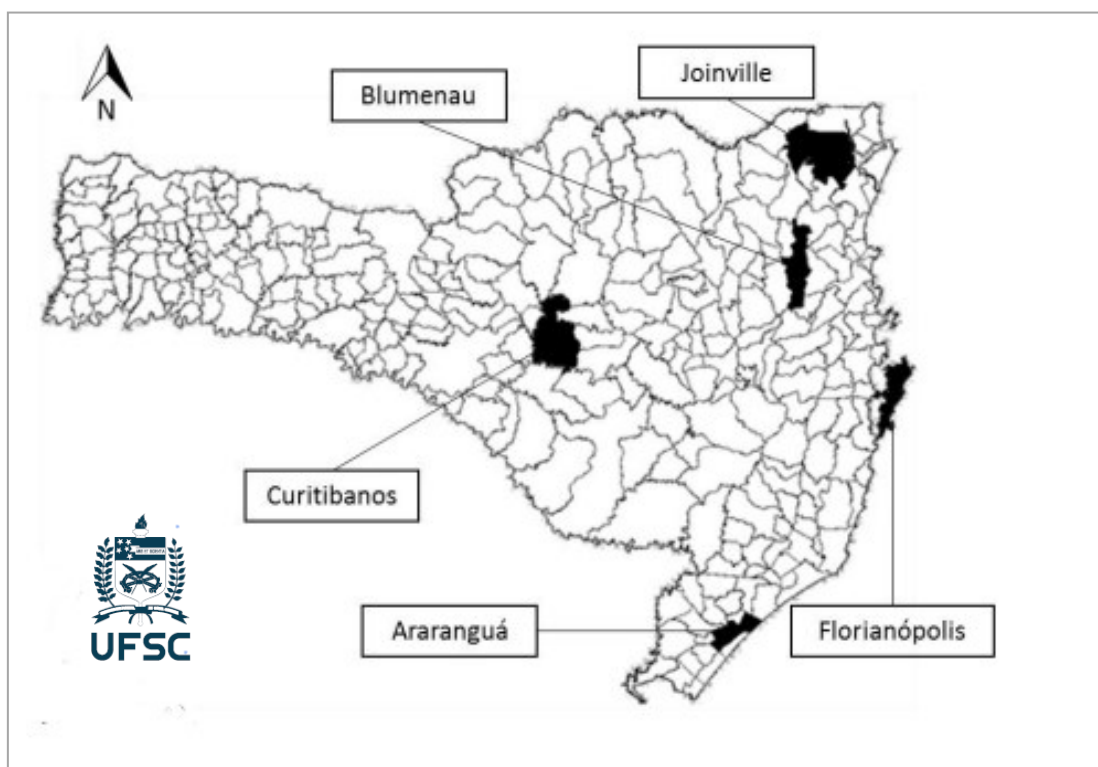


Figura 20 – Localização dos municípios nos quais estão os campi da UFSC
Fonte: Pacheco (2016)

Em 2021 a UFSC contava com 5.660 servidores e 44.169 alunos matriculados nos diversos cursos oferecidos, foram desenvolvidos 3.555 projetos de pesquisa e realizadas 23.901 ações de extensão (UFSC, 2021b), conforme demonstrado na Figura 21. Merece destaque também, os 366 acordos de cooperação firmados pela UFSC com instituições de todos os continentes.

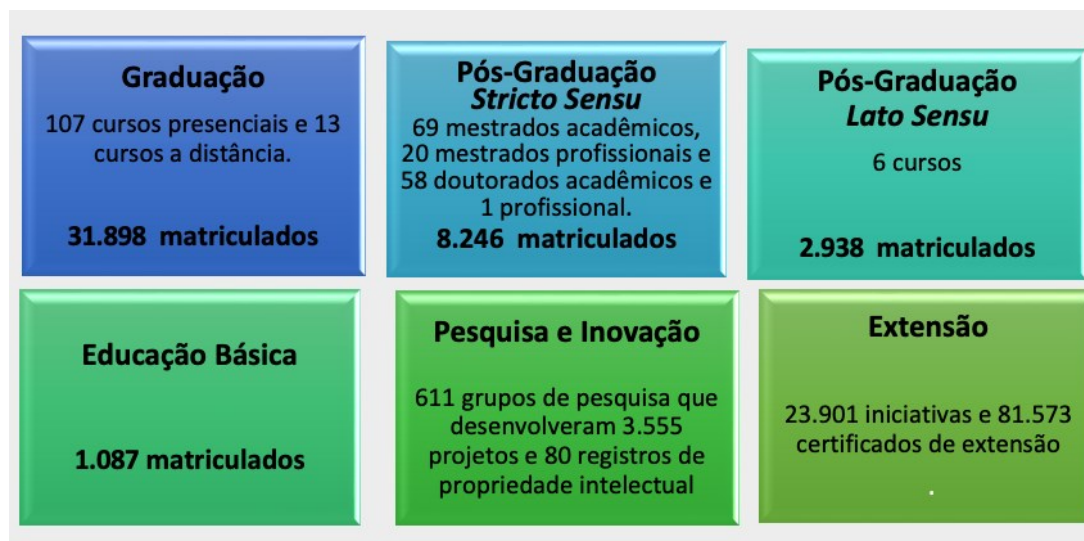


Figura 21 – UFSC em números

Fonte: UFSC (2021b)

O comprometimento da UFSC com a excelência tem sido reconhecido por *rankings* nacionais e internacionais. O IGC divulgado pelo MEC em 2021, posiciona a UFSC como a quarta melhor universidade federal do país e a quinta no ranking geral e, na avaliação realizada pelo *Times Higher Education (THE)*, que mediu o desempenho de 197 universidades de 13 países em 13 indicadores, apontou a UFSC como a sexta melhor universidade da América Latina e a quarta entre as instituições brasileiras (UFSC, 2022a).

O Hospital Universitário (HU) Professor Polydoro Ernani de São Thiago idealizado na década de 1960 para atendimento das demandas de ensino, pesquisa e extensão da UFSC na área da saúde, é referência em alta complexidade nas áreas de transplante de fígado e de córnea, terapia renal substitutiva, oncologia, cirurgia bariátrica, gestação de alto risco e implante coclear (UFSC, 2022b).

A UFSC também foi pioneira em diversas ações:

- **E-mail para todos:** primeira universidade brasileira a conceder contas de e-mails a todos os alunos (1996);
- **Certificação:** a Secretaria Acadêmica da Engenharia de Produção recebeu certificado ISO 9000, a primeira no país a ter credencial de qualidade de processos (1996);
- **Aprendizagem e simulação:** uma das primeiras universidades a criar ambientes virtuais de aprendizagem e a utilizar a realidade virtual como instrumento de educação para capacitações em situações de risco (entre 1996 e 2000);
- **Origem do Lattes:** primeira universidade a criar um sistema de informação acadêmico para a pós-graduação integrado com a Capes e CNPq. A Plataforma “Stela”, lançada em 1996, foi a origem do Lattes (UFSC, 2021a, n.p).

Nessa senda, Vianey, Torres e Silva (2003) aponta que as experiências em EaD na UFSC iniciaram em 1995, quando o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção criou o Laboratório de Ensino a Distância para produção de modelos e estratégias para o uso da Internet, videoconferência e outras tecnologias de comunicação e informação na EaD. O mesmo Programa protagonizou, no ano seguinte, a primeira experiência brasileira do uso de videoconferência na educação no curso de Pós-Graduação em Engenharia da Produção EaD promovido pela UFSC para funcionários do grupo Siemens em Curitiba. Em 1997, o Mestrado de Logística da UFSC para a Petrobrás foi “(...) o primeiro mestrado a distância por sistema de videoconferência multiponto do mundo (...)” (Vianey, Torres e Silva, 2003, p. 194), onde Professores no campus da UFSC interagem, em tempo real, com alunos nas cidades de Natal, Salvador, Rio de Janeiro, Macaé e Belém.

Outras experiências importantes foram:

- i. implementação, em 1998, do Plano Sul de Pós-Graduação a Distância, financiado pela CAPES e pela Fundação Catarinense de Ciência e Tecnologia (FUNCITEC) que ofereceu sete cursos de mestrado simultaneamente para alunos de seis universidades do interior de Santa Catarina por videoconferência (Vianey, Torres e Silva, 2003);
- ii. elaboração dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas capacitações sobre o sistema eletrônico do MEC (e-MEC) para acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, desenvolvido pelo MEC (UFSC, 2020?);
- iii. realização, em 2009, do ciclo de teleconferências para estudantes e coordenadores do Programa e-TEC Brasil), de todo o território nacional,

promovido pelo Ministério da Educação, para divulgar a importância da formação profissional técnica e da educação a distância no país (UFSC, 2020?);

- iv. *design*, projeto gráfico e adequação à modalidade EaD dos materiais didáticos do PNAP, elaborado por profissionais experientes da área da Administração Pública de mais de 30 diferentes instituições, com apoio de equipe multidisciplinar da UFSC (Soares e Ricardo, 2018).

O órgão responsável pela condução da EaD na UFSC é a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) que tem como propósito desenvolver ações estruturantes de institucionalização e regulamentação da Educação a Distância (EaD) além de possibilitar condições para a oferta de cursos de capacitação de curta duração, aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação (*lato sensu*).

Compete à Secretaria de Educação à Distância:

- I – Coordenar as ações inerentes à concepção, utilização e implementação da Educação a Distância (EAD), promovendo e integrando as mesmas com as demais instâncias institucionais;
- II – Apoiar a Reitoria na articulação de estratégia das políticas de EAD;
- III – Propor, implementar e coordenar termos de cooperação com outros órgãos com relação à EAD;
- IV – Promover o intercâmbio com entidades públicas e privadas, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da EAD como política e prática de promoção de pessoas;
- V – Assessorar as Pró-Reitorias e Secretarias no planejamento das diretrizes inerentes às capacitações de servidores da UFSC na modalidade EAD;
- VI – Oferecer em consonância com as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, cursos e atividades formativas a distância em nível de graduação, pós-graduação, extensão e outros;
- VII – Coordenar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSC e suas respectivas ofertas de cursos;
- VIII – Coordenar ações para captação de recursos em projetos institucionais na modalidade EAD;
- IX – Participar de órgãos colegiados de extensão, pesquisa, graduação e pós-graduação, designando representantes do EAD;
- X – Convocar e presidir a Câmara de Coordenadores de EAD;
- XI – Emitir parecer, quando solicitado, sobre a criação, expansão, modificação e formulação de políticas em EAD;
- XII – Oportunizar estrutura, regulamentação e competências em EAD para a oferta de cursos de capacitação, graduação e pós-graduação a distância;
- XIII – Promover o desenvolvimento humano, técnico e administrativo de docentes e STAEs para utilização de tecnologias de EAD em salas de aula e/ou nas rotinas diárias;
- XIV – Executar outras atividades inerentes à área de EAD ou que venham a ser delegadas pelo reitor. (UFSC, 2020?, n.p)

Para realização das suas atividades, a SEAD conta com a seguinte estrutura: Coordenação Administrativa, Coordenação da UAB, Divisão de Audiovisual e Setor de Tecnologia da Informação (UFSC, 2020?).

No ano de 2021 a SEAD acompanhou 7 cursos de graduação a distância, todos da UAB, sendo 2 bacharelados (Administração e Administração Pública) e 5 licenciaturas (Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Letras – Libras e Matemática), totalizando 623 estudantes matriculados e 5 pós-graduações *latu sensu* (Especialização em Atenção à Saúde das Pessoas com Sobrepeso e Obesidade, Especialização em Medicina de Família e Comunidade e Especialização em Atenção Primária em Saúde, conduzidos pelo Departamento de Saúde Pública; Especialização em Atenção às Pessoas com Doenças Crônicas Não-Transmissíveis, do Departamento de Enfermagem; e Planejamento e Controle da Gestão de Saúde, do Departamento de Ciências Contábeis).

Quanto às turmas do PNAP, a UFSC obteve autorização para funcionamento de quatro turmas. A primeira foi iniciada em 2009 e a atual em 2017, conforme demonstrado no Quadro 19. Entre as instituições estudadas, foi a que mais ofereceu turmas no período estudado.

Início	Fim	Estado/ Municípios-Polo	Nº de Polos	Total de alunos matriculados
11/2009	12/2013	Santa Catarina: Araranguá, Chapecó, Florianópolis, Joinville e Tubarão.	5	252
04/2011	11/2014	Santa Catarina: Chapecó e Florianópolis.	2	201
09/2013	01/2018	Santa Catarina: Araranguá, Florianópolis e Joinville.	3	151
05/2017	Em andamento	Santa Catarina: Indaial, Itapema, Jaraguá do Sul e Praia Grande.	4	263

Quadro 19 – Turmas PNAP/UFSC

Fonte: Adaptado de Capes (2021)

5.3. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

A UFAM é uma fundação pública de ensino superior, integrante da administração federal indireta, originária da Escola Universitária Livre de Manaus, a mais antiga universidade do Brasil, criada em 17 de janeiro de 1909 (UFAM, 2020?).

Marco histórico para o ensino superior do país, em especial para o Estado do Amazonas, a Escola Universitária Livre de Manáos, nascida da reformulação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas instituída no dia 16 de novembro de 1908, e da Escola Militar Prática do Amazonas, criada no dia 10 de novembro de 1908 no seio do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, fundado em 05 de setembro de 1906, possibilitou a que muitos amazonenses pudessem adquirir novos e maiores conhecimentos e novas profissões sem ter que deslocar-se para o nordeste ou centro sul do país, ou mais além, Coimbra, em Portugal (Brito, 2009, p. 2).

Fundada num período de grande desenvolvimento econômico, cultural e científico da região amazônica, conhecido como “Ciclo da Borracha”, a universidade oferecia os seguintes cursos: Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais; Curso de Engenharia Civil, Curso de Agrimensura e Cursos de Agronomia, pela Faculdade de Engenharia; Curso de Ciências e Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras, Cursos de Farmácia, Curso de Odontologia e Curso de Parteiros, pela Faculdade de Medicina; e Curso das Três Armas, pela Faculdade Militar, a fim de atender as principais carências da sociedade manauense no início do séc. XX (Brito, 2009).

Em 1913, “(...) *por decisão da Congregação, reunida em sessão solene, a Escola Universitária Livre de Manáos passou a denominar-se Universidade de Manáos (...)*” (Brito, 2009, p. 6) e, em 12 de junho de 1962, para Universidade do Amazonas (UA), por meio da Lei nº. 4.069-A, composta pelas faculdades descritas no seu art. 14, *in verbis*:

Art. 14. A universidade se comporá dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

- a) Faculdade de Direito do Amazonas (Lei nº 924, de 21 de novembro de 1949);
- b) Faculdade de Engenharia;
- c) Faculdade de Farmácia e Odontologia;
- d) Faculdade de Medicina;
- e) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- f) Faculdade de Ciências Econômicas do Amazonas.

§ 1º As escolas referidas neste artigo serão denominadas Faculdade de Direito Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Amazonas. (Brasil, 1962, p. 6)

As Unidades Acadêmicas que faziam parte da Universidade do Amazonas, funcionavam em prédios isolados. Em 1976, o Governo do Estado doou uma área 6,7 milhões de metros quadrados para a construção do Campus Universitário (Brito, 2009). A área do campus (Figura 22) ocupa a posição de “(...) *terceiro maior fragmento verde*

em área urbana do mundo e o primeiro do País. Nela são encontradas várias espécies da fauna – como preguiças, pacas, saúns-de-coleira – e da flora, em meio a uma grande porção de mata virgem” (UFAM, 2020?, n. p.).

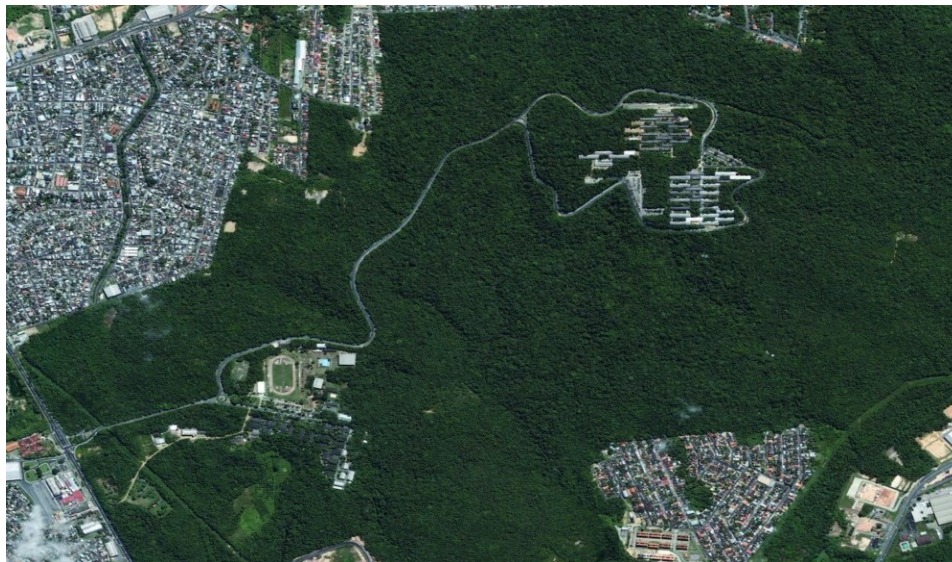


Figura 22 – Vista aérea do Campus Universitário da UFAM
Fonte: UFAM (2020?)

Em 1983, o Governo do Estado doou à Fundação Universidade do Amazonas o Hospital de Ensino Getúlio Vargas, atualmente denominado Hospital Universitário Getúlio Vargas, que já servia como uma unidade de estágio para os cursos da área de Saúde.

Por disposição da Lei nº1 0.468, de 20 de junho de 2002, a Universidade foi renomeada para UFAM. Atualmente, possui 6 *campi* localizados nos municípios de Manaus (capital), Itacoatiara, Parintins, Coari, Benjamin Constant e Humaitá, conforme Figura 23.

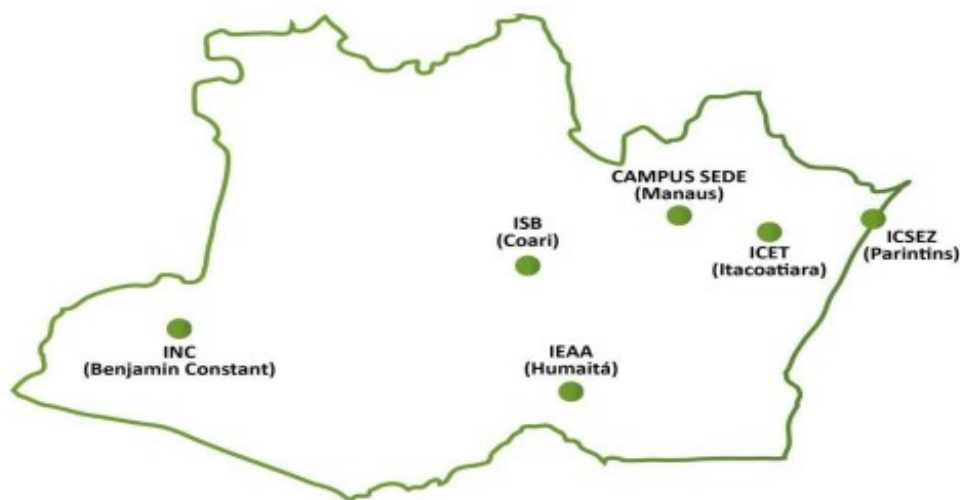


Figura 23 – Localização dos *campi* da UFAM

Fonte: UFAM (2022)

A UFAM conta atualmente com 23 unidades acadêmicas, sendo: 13 faculdades, 9 institutos e 1 (uma) escola. Nessas unidades são ofertados 116 cursos de graduação (110 presenciais e 5 a distância), 49 cursos de pós-graduação (14 doutorados, 31 mestrados acadêmicos e 4 mestrados profissionais) e mais de 30 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Em 2021 foram realizadas 373 ações de extensão, que beneficiaram mais de 130.000 pessoas. A Figura 24 apresenta a força de trabalho da UFAM e o quantitativo de alunos matriculados por tipo de curso (UFAM, 2022).

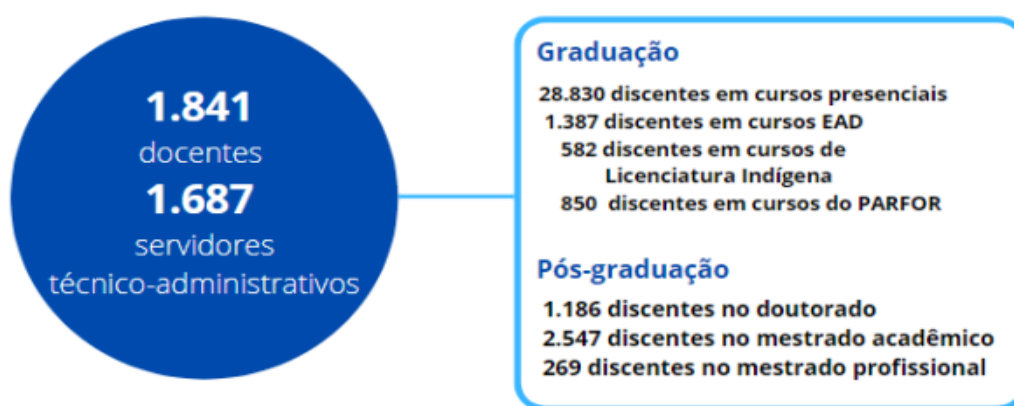


Figura 24 –UFAM em números

Fonte: UFAM (2022)

O Centro de Educação à Distância (CED) foi criado em 2006, por meio da Resolução CONSAD 008/2006 e no ano seguinte foi homologado como órgão

suplementar na estrutura da instituição, pela Resolução CONSUNI 081/2007. No mesmo ano foi aprovado seu Regimento Interno com a definição de sua organização administrativa, tecnológica e pedagógica, competências, quadro de pessoas e de bolsas de pesquisa e extensão.

O CED é um órgão suplementar credenciado para oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância “(...) cujo escopo é fazer da EaD a modalidade central/estratégica para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão.” (UFAM, 2021a, n.p). Está credenciado pela Súmula de Parecer do CNE, publicado no Diário Oficial da União (DOU), 26/11/2010, amparado pela Resolução n.º 010/2004/CONSUNI, que aprova as ações de EaD no âmbito da UFAM, e pelo Regimento aprovado pela Resolução 010/2007/CONSAD. Compete ao CED:

- Implantar e explorar as interfaces entre a comunicação, as tecnologias da informática, o mundo do trabalho e a educação;
- Desenvolver, implantar e manter projetos de informatização e recursos computacionais como suporte pedagógico/comunicativo;
- Produzir material instrucional em diversas mídias utilizando tecnologias da inteligência no processo educacional;
- Criar e manter pesquisas, laboratórios e bibliotecas correspondentes a área das tecnologias aplicadas à educação semipresencial e a distância;
- Realizar estudos e pesquisas inter-relacionando os saberes formais e da comunidade, através de projetos de desenvolvimento, reintegração de recursos do meio ambiente, cursos de formação continuada e/ou de comunicação entre culturas e etnias diferentes na Amazônia e no país;
- Promover eventos de socialização de conhecimentos e articulação institucional;
- Estimular e promover a realização de consultoria técnica, de programas de capacitação e atendimento a solicitações de órgãos e instituições, com ênfase em planejamento de políticas e programas de formação de docentes;
- Colaborar com outras áreas da Universidade, especialmente em atividades interdisciplinares de EaD;
- Divulgar e publicar os estudos e pesquisas realizados pelo CED;
- Realizar ações que possibilitem o intercâmbio acadêmico, cultural e tecnológico com as demais universidades da Amazônia brasileira e outras instituições de âmbito internacional; e
- Oferecer cursos de formação inicial e continuada, em nível de graduação e pós-graduação na modalidade a distância (UFAM, 2021a, n. p.).

Para desenvolver suas atividades o CED conta com a estrutura demonstrada na Figura 25.

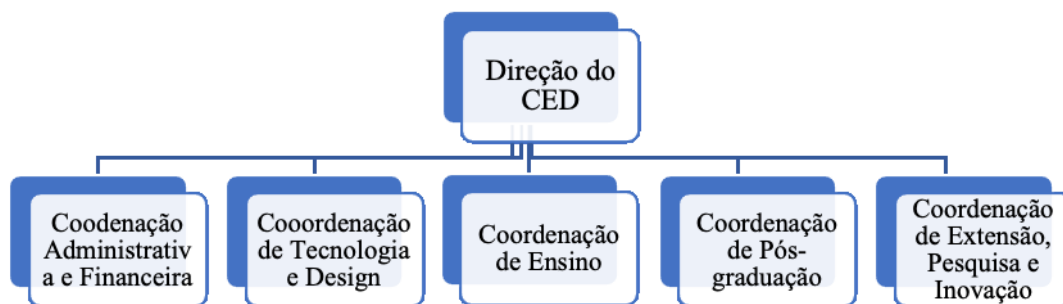


Figura 25 – Estrutura do CED

Fonte: Autora da Pesquisa

No ano de 2021 o CED conduziu 5 cursos, oferecidos em 17 polos de apoio presencial localizados nos estados do Amazonas, Roraima, Acre e Rondônia (Figura 26).



Figura 26 – Polos do CED no Amazonas, Acre e Rondônia

Fonte: UFAM (2021b)

O Quadro 20 apresenta as turmas e polos dos cursos PNAP.

Início	Fim	Estado/ Municípios-Polo	Nº de Polos	Total de alunos matriculados
06/2011	04/2017	Amazonas: Coari, Lábrea, Manaus, Maués, Itacoatiara e Manacapuru.	6	338
10/2013	08/2018	Acre: Brasileia, Acrelândia e Tarauacá.	3	141
09/2017	Em andamento	Amazonas: Tefé e Manaus. Acre: Cruzeiro do Sul.	3	220

Quadro 20 – Turmas PNAP/UFAM

Fonte: Adaptado de Capes (2021)

5.4. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A UFMA tem sua origem com a criação da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Em outubro de 1966 foi instituída a Fundação Universidade do Maranhão, com a finalidade de implantar progressivamente, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2000?).

O Palácio Cristo Rei (Figura 27), sede da Reitoria da UFMA, um marco da arquitetura colonial de São Luís, foi construído em 1877. Os seus primeiros proprietários pertenciam a uma tradicional família maranhense que, mais tarde, o doaram para o Clero, transformando-se na primeira sede da Diocese da capital maranhense e, mais tarde, a antiga Faculdade de Filosofia. O Palácio Cristo Rei abriga, além da Reitoria, o Memorial Cristo Rei e o Memorial Gonçalves Dias (UFMA, 2022b).



Figura 27 – Palácio Cristo Rei
Fonte: UFMA (2020b)

Em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio

Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco; a partir daí a mudança da Universidade para o seu campus tornou-se irreversível.

Destacam-se, ao longo dos anos, a construção da Cidade Universitária Dom Delgado (São Luís) e a sua expansão pelo Estado do Maranhão, chegando a Imperatriz (1980), Pinheiro (1991), Chapadinha (2005), Codó (2007), Bacabal, Grajaú e São Bernardo (2010) e Balsas (2014) (Figura 28).

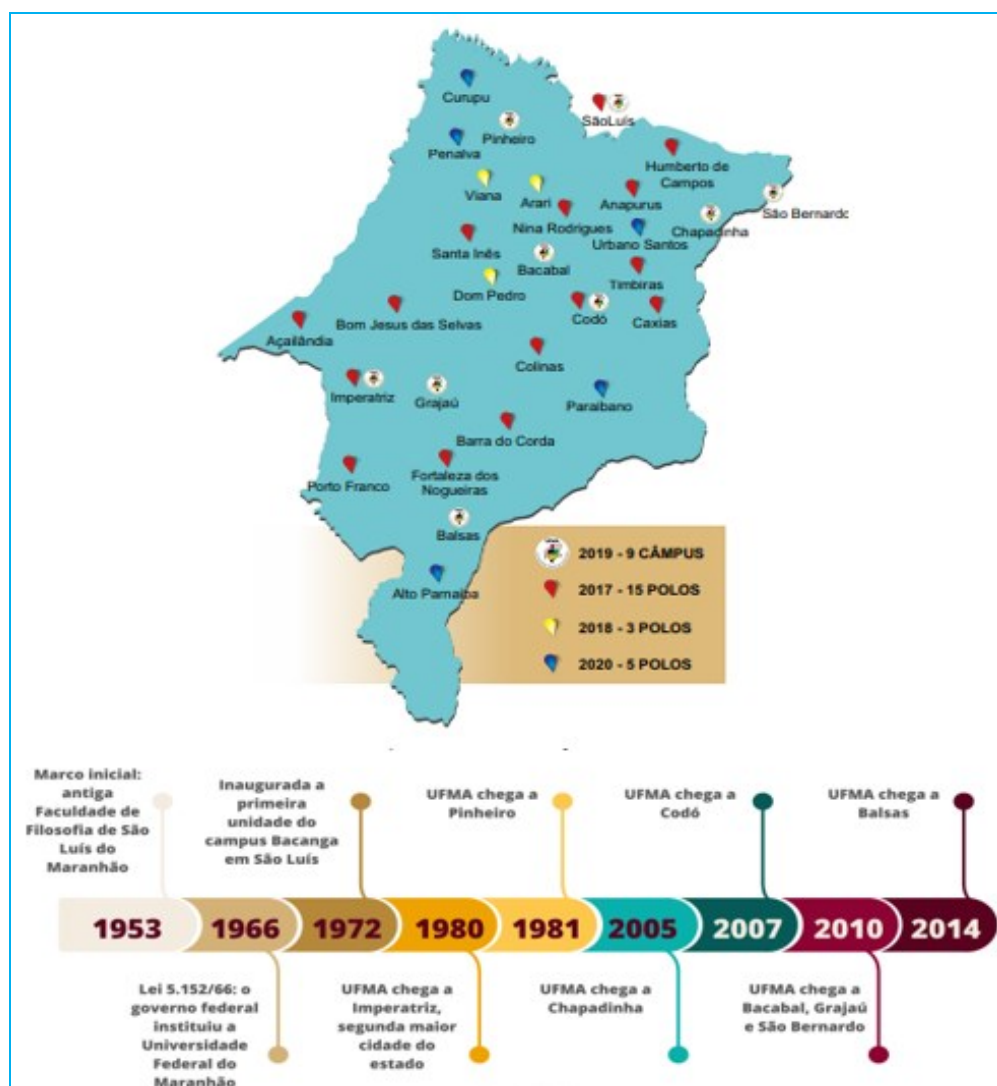


Figura 28 – Linha do tempo e locais de atuação

Fonte: UFMA (2021)

Em 1991 o Hospital Presidente Dutra e o Hospital Materno Infantil passam a ser geridos pela UFMA compondo o Hospital Universitário (HU/UFMA), centro de ensino e de pesquisa para a formação de profissionais em enfermagem, farmácia-bioquímica, medicina, nutrição, odontologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia,

fonoaudiologia, serviço social, biblioteconomia e comunicação social. O HU/UFMA é referência estadual para os procedimentos de alta complexidade nas áreas cardiovascular, traumatologia-ortopedia, neurocirurgia, vídeo-laparoscopia, nefrologia, transplantes, facoemulsificação, gestante de alto risco, cirurgia bariátrica, litotripsia, hemodinâmica, audiometria, ressonância magnética, Banco de Olhos e Núcleo de Fígado. Desenvolve, também, procedimentos de média complexidade e alguns programas estratégicos de atenção básica integradas à rede do Sistema Único de Saúde (SUS) (Ufma, 2023a).

Integram também a UFMA, o Colégio Universitário (COLUN), que oferece Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio Regular (1º ao 3º Ano), Ensino Médio e Técnico Integrado (Cursos de Administração e Meio Ambiente) e Curso Técnico Subsequente (Enfermagem), a Rádio Universidade FM e a TV UFMA. (Ufma, 2023a). A presença da UFMA na capital e no interior tem gerado fortes mudanças sociais, auxiliando a reforçar a identidade local.

Para que se possa ter uma dimensão da quantidade de pessoas envolvidas nos processos administrativos e acadêmicos da Universidade, demonstra-se Na Tabela 04 a evolução no período de 2019 a 2021 onde pode ser constatado que, apesar da pandemia do Covid 19, houve aumento na oferta de cursos (+22) e de alunos (+6.396), com um decréscimo de 50 servidores.

Tabela 04 – Total de Alunos e Servidores

DESCRIÇÃO	2019	2021	%
Alunos	22.260	28.656	12,58
Servidores	3.528	3.478	(0,01)
Docentes	1.814	1.810	
Técnico-Administrativos	1.714	1.668	
Terceirizados	615	702	
Cursos oferecidos	181	203	5,73
Graduação (presenciais e à distância)	139	139	
Mestrado Acadêmico	8	12	
Mestrado Profissional	9	14	
Doutorado Acadêmico	-	1	
Doutorado Profissional			

Fonte: Adaptado de Ufma (2020a; 2022a)

Em 2018, um grupo de servidores criou o movimento *Pacto pela UFMA* com o objetivo de promover debates com estudantes, professores, técnicos administrativos, sindicatos, diretórios acadêmicos e a comunidade em geral, nos nove campi, sobre *A UFMA que queremos ser*, garantindo espaço, voz e vez para a comunidade acadêmica local.

As discussões indicaram a necessidade de se fazer uma reestruturação organizacional coerente com os anseios da comunidade interna e externa e em consonância com os princípios da administração pública e das diretrizes estabelecidas pelo Governo. O trabalho da equipe foi desenvolvido conforme demonstrado na Figura 29.

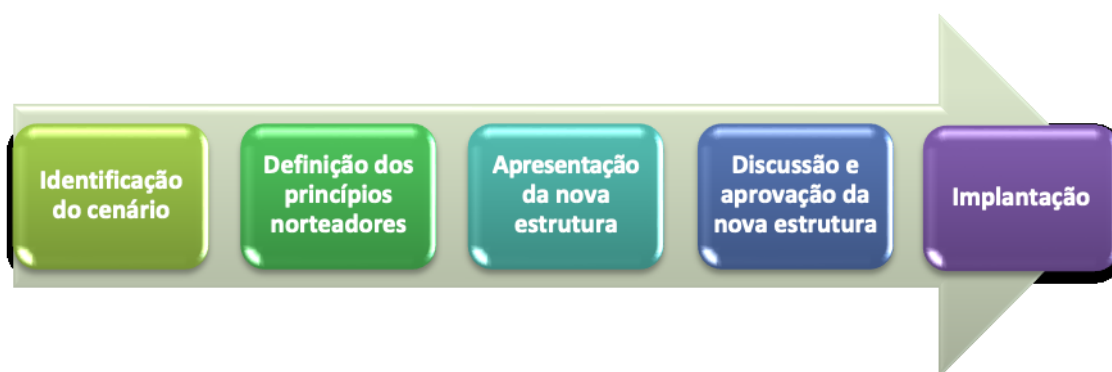


Figura 29 – Etapas do processo de reestruturação

Fonte: Autora da Pesquisa

Para identificação do cenário a equipe estudou as políticas educacionais e governamentais que afetariam a Universidade, em especial o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, lançado em 17 de julho de 2019, com o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo; caracterizou as demandas regionais; estudou as normas básicas de organização da UFMA (Estatuto, Regimento Geral, regulamentos) e a estrutura vigente; e identificou as melhores práticas adotadas por outras instituições correlatas.

De entre as práticas adotadas merecem destaque a racionalização dos processos organizacionais, a adoção de uma estrutura enxuta, a redução de cargos, a terceirização de atividades, o atendimento às demandas regionais, a captação de

recursos externos complementares (públicos e/ou privados) e a transparência das ações.

A análise de cenários mostrou a necessidade da definição dos princípios norteadores da reforma (Figura 30).

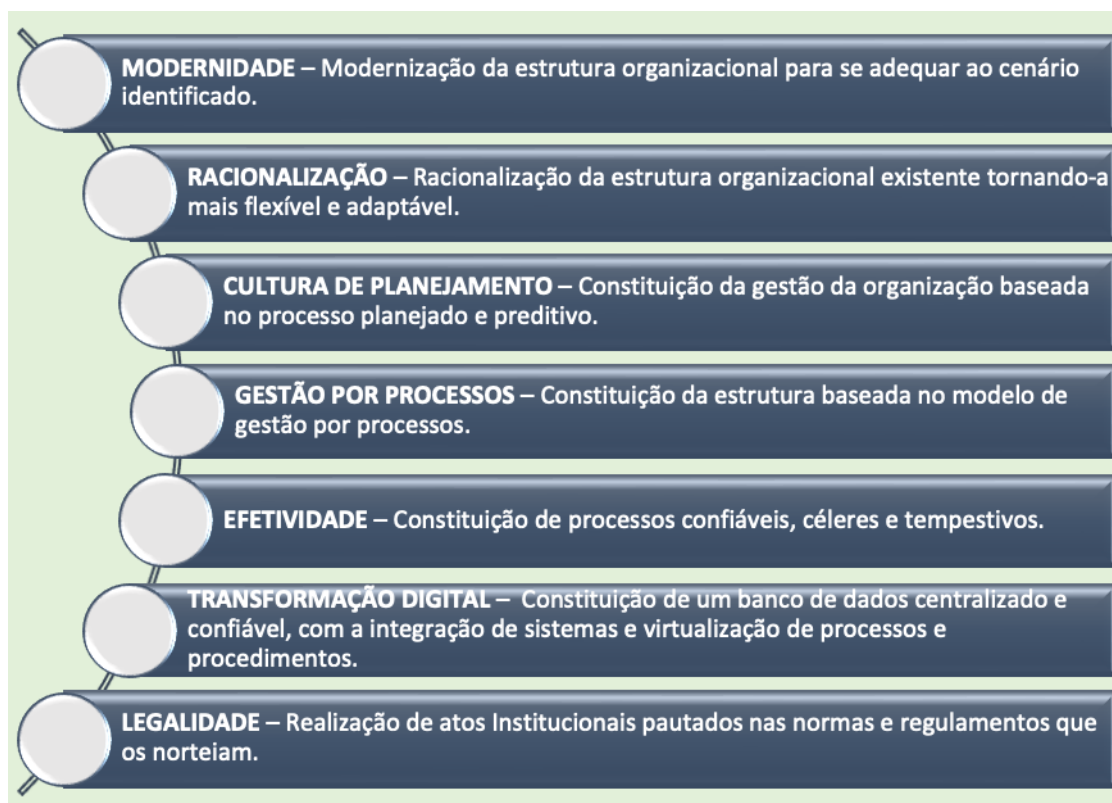


Figura 30 – Princípios norteadores

Fonte: Autora da Pesquisa

A partir dos princípios basilares descritos foi elaborada a proposta da nova estrutura fundamentada em metodologias modernas, alinhada aos anseios das comunidades internas e externas, às estratégias definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional, aos princípios da Administração Pública, à legislação vigente e às recomendações dos órgãos de controle, promovendo os meios necessários à transformação digital eficaz, à gestão por processos e a adequação do quadro de pessoal.

A nova estrutura, entre outras alterações, suprimiu os núcleos e os setores, cujas atividades foram incorporadas a outros órgãos, exceto o NEaD e o Núcleo de Tecnologias da Informação (NTI) que passaram de órgãos de apoio a órgãos executivos auxiliares, vinculados diretamente à Reitoria.

A redução dos níveis hierárquicos aliada à revisão dos processos de trabalho, e dos instrumentos normativos, à criação do Portal da Transparência e da Central de Atendimento ao Usuário (utilizador), assim como a adequação e integração dos sistemas gerenciais da UFMA aos sistemas do Governo Digital, tem propiciado à UFMA os meios necessários para dinamizar os resultados da instituição.

A Figura 31 apresenta uma síntese dos dados referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à assistência estudantil disponibilizados no Relatório de Gestão de 2021.

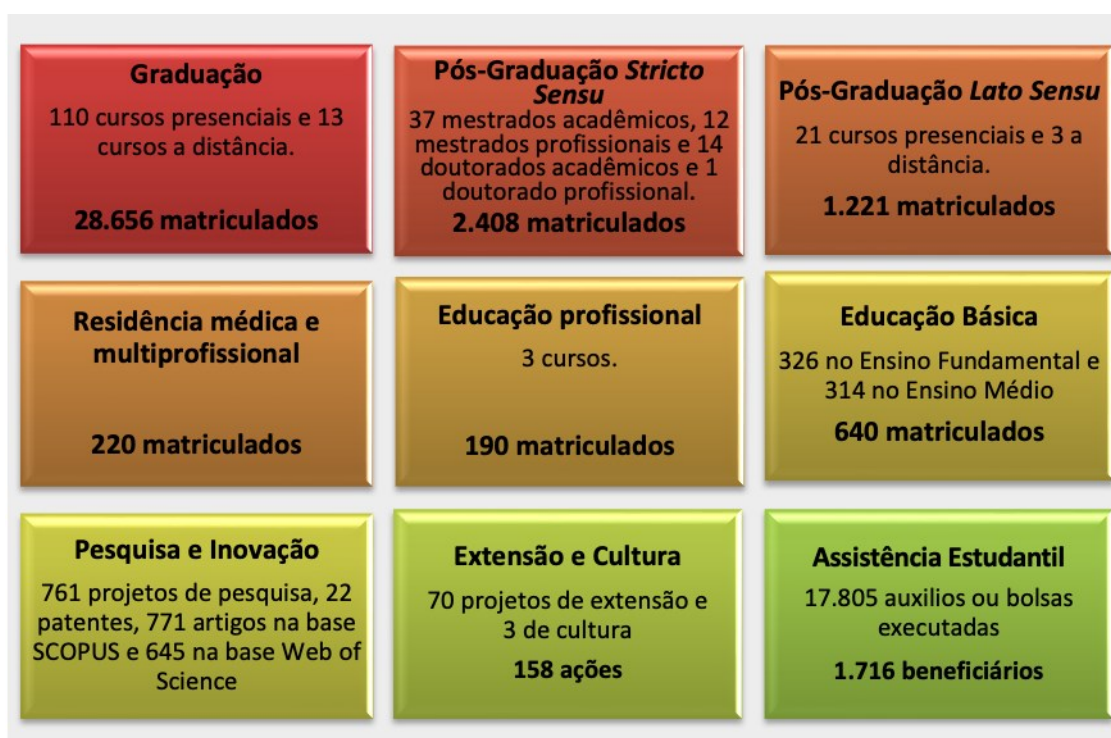


Figura 31 – UFMA em números

Fonte: Autora da Pesquisa

5.4.1. A gestão institucional do ensino a distância na UFMA

As primeiras experiências da Universidade Federal do Maranhão no ensino a distância ocorreram na década de 1970 em projetos de qualificação implementados pelo Serviço de Apoio e Assessoramento Pedagógico (SAAP), nas áreas de educação e saúde (Pereira, 2013).

Com a adesão da UFMA ao Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), em 1993, a estrutura organizacional da universidade precisou ser adequada para a incorporação do EaD, dando origem ao

Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), criado por meio da Resolução nº 32/94, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) (Pereira, 2013).

O BRASILEAD, constituído por 54 instituições públicas de ensino superior visou, entre outros objetivos, favorecer o desenvolvimento de programas de educação e de formação continuada a distância realizados de forma consorciada seja pelas próprias universidades, ou em parceria com centros de pesquisa, centros de educação tecnológica, centros de treinamento, centros de informática, televisões educativas, empresas etc., com o apoio e cooperação internacionais (Guimarães, 1997).

No ano de 2002, foi criado o Núcleo de Educação à Distância em Saúde – NEaD/Saúde que ofertou o curso de Especialização em Saúde da Família para os municípios de Imperatriz e Timon, destinados a médicos e enfermeiros do quadro funcional daqueles municípios. Na mesma época foi iniciado o Projeto UFMA Virtual com o objetivo de implementar programas permanentes de ensino a distância, em várias modalidades (Pereira, 2013).

A reestruturação organizacional da UFMA de 2004, estabelecida na Resolução nº 73/2004 do Conselho Superior, extinguiu o NECAD e criou o Núcleo de Tecnologias da Informação, Redes e Educação a Distância (NTIREAD), constituído pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD), responsável pela gestão institucional do ensino a distância na UFMA.

Credenciada para ofertar cursos a distância pela Portaria nº 682/2006-MEC, a UFMA aderiu ao sistema UAB. Assim, o NEaD passou a ser mantido por meio de recursos da CAPES para custear a logística e o pagamento de pessoal (Zordan, 2012).

A adesão da UFMA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), possibilitou a ampliação de vagas na graduação, especialmente devido às parcerias estabelecidas com prefeituras e órgãos do poder público (Bastos, 2018).

A gestão institucional do ensino a distância na UFMA foi até 2019 realizada pelo NEaD, responsável por conduzir: 10 cursos de graduação iniciados em 2017 (Administração, Administração Pública, Artes Visuais, Ciências Biológicas,

Computação, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Química) e 3 cursos de Especialização (Gestão em Saúde, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal), todos da UAB, com 3.315 alunos ativos, distribuídos em 15 Polos de Apoio Presencial.

Em função do número reduzido de servidores as respostas às demandas das Coordenações dos Cursos eram demoradas ou mesmo não atendidas, fazendo com que os coordenadores procurassem alternativas de solução para atender aos principais problemas: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com poucos recursos, procedimentos não padronizados e falta de canal de comunicação com os alunos.

O Quadro 21 apresenta algumas das ações realizadas pela Coordenação do Curso de Administração Pública EaD para resolução de problemas identificados em decorrência dos *feedbacks* dos alunos, tutores e professores em avaliação realizada no final do primeiro semestre do curso e que serviu de base para discussão com os atores envolvidos e definição das ações.

PROBLEMAS	AÇÕES DA COORDENAÇÃO EM RESPOSTA AOS PROBLEMAS
Baixa frequência no acesso dos alunos ao AVA.	Gravação de tutoriais sobre as funcionalidades do AVA.
Descumprimento de prazos pelos diversos atores do processo.	<ol style="list-style-type: none"> Criação do Guia da Equipe Multidisciplinar do Curso de Administração Pública. Criação do <i>Blog</i> do Curso, https://adm2017neadUFMA.blogspot.com, direcionado aos professores e tutores, para disponibilizar tutoriais, orientações sobre rotinas e procedimentos, materiais de interesse do curso e compartilhamento das boas práticas.
Falha na comunicação entre professores, tutores e alunos.	<ol style="list-style-type: none"> Elaboração do Guia do Estudante do Bacharelado em Administração Pública. Elaboração do Guia de Estágios. Criação do <i>Blog</i> do Aluno, https://admpub2017neadUFMA.blogspot.com, contendo os Guias do Estudante e de Estágio, tutoriais, planos de ensino e apostilas do Curso, palestras do programa Oficinas de Gestão, currículo dos professores, galeria de fotos dos eventos etc., a fim de estreitar e agilizar a comunicação entre professores, tutores e alunos.

Quadro 21 – Problemas detectados versus ações da Coordenação

Fonte: Adaptado de Heluy (2020)

Considerando que os problemas apontados influenciam diretamente na avaliação da dimensão Organização Didático-Pedagógica, dentre os cursos oferecidos pelo NEaD avaliados pelo SINAES até 2019, apenas o Curso de Administração Pública obteve CC

igual a cinco, facto que pode ser atribuído às ações realizadas pela gestão do curso para suprir as deficiências do Núcleo, assim como pela experiência da Coordenadora que conduziu o Bacharelado em Administração presencial da UFMA, no período de 2010 a 2016, também avaliado com nota máxima na sua gestão (Ufma, 2022a).

A nova estrutura organizacional, implantada em novembro de 2019, valorizou a área de EaD que deixou de ser uma modalidade acessória para assumir uma condição de vanguarda na governança institucional. Como órgão executivo, compete à Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED), promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações relacionadas ao ensino a distância, assim como o aperfeiçoamento pedagógico por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Foram criadas três divisões na DTED: a Administrativa, para confiabilidade das informações e redução dos prazos de atendimento das demandas; a das Tecnologias de Informação e Comunicação, para a integração dos sistemas e ampliação da acessibilidade; e a Pedagógica para padronização, reorganização e fortalecimento das metodologias, visando prover meios que viabilizem a obtenção de CC no mínimo muito bom, no SINAES, por ocasião das avaliações *in loco*.

Porém, a decisão de integrar ao DTED a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), projeto do Ministério da Saúde (MS), implantado na UFMA desde 2009, foi crucial para a institucionalização do EaD na UFMA.

Devido à expertise da equipe do UNA-SUS/UFMA, foram apropriados métodos e processos de trabalho já utilizados por eles, assim como foram identificados os processos da UAB/UFMA e os seus caminhos críticos e implantadas as alterações necessárias, visando o aprimoramento estrutural da prestação de serviços.

Com a incorporação, a DTED passou a desenvolver projetos destinados ao ensino e extensão, com ofertas de cursos de especialização e aperfeiçoamento, mediados por tutor, e de extensão na modalidade autoinstrucional (sem mediação de tutor), todos gratuitos e que podem ser acessados por meio de aplicativos desenvolvidos para *smartphones* e *tablets*.

A Figura 32 mostra a evolução do quantitativo de alunos dos cursos de graduação, de especialização e das ofertas da UNA-SUS pelo Portal EaD para Você, no período 2019 a 2021.

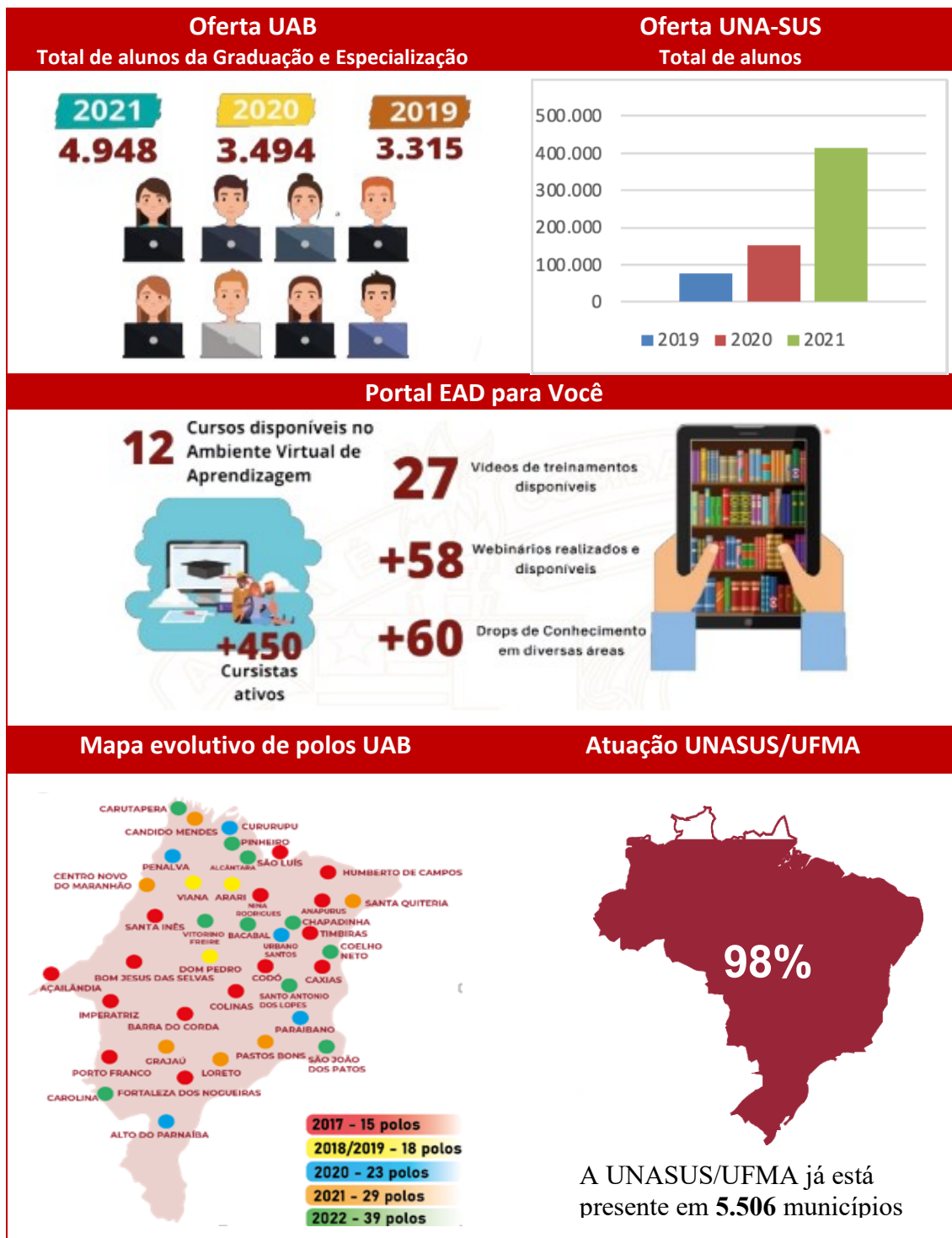


Figura 32 – DTED em números
Fonte: Adaptado de Ufma (2020a; 2022a)

As ações que vem sendo desenvolvidas na DTED sanaram os principais problemas enfrentados pelas coordenações dos cursos de graduação, assim como priorizaram a capacitação ou aperfeiçoamento de docentes, técnico-administrativos e discentes.

Merecem destaque a elaboração do Regimento Interno da DTED, a padronização de normas e procedimentos, a definição dos fluxos de trabalho, a atualização do AVA, a Central de Atendimento ao Aluno EaD, a integração dos sistemas de gestão e a proposta de regulamentação da Política Institucional de EaD, aprovada 06/07/2022, pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UFMA.

Como resultado dessas ações, os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Letras foram considerados referências nas suas áreas (CC igual a 5), primeiros do DTED a serem avaliados após o retorno das atividades do SINAES no primeiro trimestre deste ano.

Cabe destacar que a DTED, no período de isolamento social decorrente da pandemia do Covid 19, foi a resposta necessária para a manutenção dos compromissos institucionais, garantindo o afastamento físico, mas não a improdutividade, em função das tecnologias educacionais disponíveis e disponibilizadas.

5.4.2. O Funcionamento do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

A Universidade Federal do Maranhão aderiu ao PNAP em 2010 com autorização para oferta de 50 vagas do bacharelado em Administração Pública no polo de Porto Franco. Em 2017 foram iniciadas novas turmas conforme Quadro 22.

Início	Fim	Estado/ Municípios-Polo	Nº de Polos	Total de alunos matriculados
10/2010	01/2016	Maranhão: <i>Porto Franco.</i>	1	50
07/2017	Em andament o	Maranhão: <i>Açailândia, Bom Jesus das Selvas e Porto Franco.</i>	3	235

Quadro 22 – Turmas PNAP/UFMA

Fonte: Adaptado de Capes (2021)

As deliberações relativas ao planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades do Curso são realizadas, segundo o Regimento Geral, pelo Colegiado do Curso, que tem como órgão consultivo o Núcleo Docente Estruturante (NDE). O Coordenador do Curso, preside os dois órgãos e tem como responsabilidade, entre outras, o de fazer cumprir as determinações do Colegiado (Ufma, 2022b).

Para desenvolver as suas atividades, o curso conta com uma equipe multidisciplinar, composta por membros da estrutura do curso e da equipe de apoio da DTEC, cuja composição, responsabilidades (Quadro 23), processos de trabalho e métricas de parametrização estão definidos no Guia da Equipe Multidisciplinar (Heluy et al., 2018).

Membro	Responsabilidades
<i>Coordenador do curso</i>	Orientar das ações da equipe de acordo com o planejamento do curso, a lógica de ordenamento das disciplinas e o PPC.
<i>Docente da disciplina</i>	Alinhar conteúdo e práticas à ementa da disciplina e ao programa proposto pelo NDE.
<i>Coordenador de tutoria</i>	Atender e acompanhar os tutores. Na equipe multidisciplinar, tem a responsabilidade de trazer a experiência e a visão das rotinas de tutoria a distância e presencial para o planejamento das ações.
<i>Tutor</i>	Tornar as medidas sugeridas segundo a realidade dos alunos.
<i>Coordenador pedagógico</i>	Atribuir práticas inovadoras ao conteúdo de cada disciplina, alinhadas à capacidade tecnológica do curso, e conduzir e preparar o docente para construção da matriz da disciplina.
<i>Representante UAB</i>	Adequar às normas e regulamentos da UAB às ações propostas pela equipe multidisciplinar, bem como financiar e autorizar o projeto do curso.
<i>Equipe Tecnológica</i>	Viabilizar a implementação e fomentar com inovação as disciplinas.
<i>Secretária</i>	Atender aos alunos, dar suporte à Coordenação e informar sobre as demandas dos alunos.

Quadro 23 – Responsabilidades da Equipe Multidisciplinar
 Fonte: Heluy et al. (2018)

O Guia da Equipe Multidisciplinar foi elaborado com o objetivo de alinhar as informações e processos, bem como melhorar a relação entre os setores e pessoas de

funções diferentes que se reúnem para o desenvolvimento e implementação de ações das disciplinas do Curso.

O Quadro 24 apresenta os principais processos da equipe multidisciplinar.

Processo	Implementação
<i>Seleção de professores e tutores para as disciplinas do semestre</i>	Encabeçado pelo Coordenador do Curso que define, com base na análise do currículo dos inscritos no Edital de Cadastro de Professores, avaliação de atuação (caso tenha trabalhado anteriormente no curso), entrevista, e disponibilidade no período estabelecido para a disciplina, seleciona os docentes que atuarão no semestre. Após aceite do professor, esse processo agrega a Coordenação de Tutoria e o próprio professor para seleção dos tutores, com base no currículo dos inscritos no Edital de Cadastro de Tutores, na avaliação de atuação (caso trabalhado anteriormente no curso) e entrevista.
<i>Construção da Matriz da Disciplina</i>	Após cadastro do professor e liberação do sistema pela Coordenação do Curso, o professor em conjunto com o Coordenador Pedagógico e a equipe tecnológica constroem a Matriz da Disciplina, instrumento que substitui o plano de aula e orienta todo o desenvolvimento do componente curricular. A aprovação pela Coordenação do Curso ocorre após a análise e contribuições de melhoria dos demais membros da equipe. Professores e tutores participam de treinamentos semestrais sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Sistema Acadêmico (SIGAA) e metodologias ativas, assim como de reuniões com o NDE para construção conjunta da Matriz do Seminário (Integrador ou Temático) do período letivo.
<i>Produção de material didático</i>	A produção de material didático ou sua indicação é de responsabilidade do professor, com suporte técnico das coordenações Pedagógica e Técnica. O professor poderá produzir quantas vídeo aulas julgar necessárias dentro da orientação de métricas para parametrização do estudo.
<i>Implementação da Matriz da Disciplina no AVA</i>	Realizada pela Coordenação Tecnológica que libera a sala para alunos e tutores após validação do professor e da Coordenação do Curso.
<i>Distribuição do material didático</i>	Disponibilizado digitalmente pela Coordenação Tecnológica na sala do aluno, que podem acessar e armazenar os materiais que ficam disponíveis o semestre inteiro, sendo ocultadas no semestre posterior.
<i>Acompanhamento e execução</i>	Processo é tipicamente da coordenação de tutoria juntamente com tutores e professores, verificam se as atividades propostas estão sendo respondidas pelos alunos de forma efetiva, se notas são lançadas dentro do padrão determinado pelo docente e as demais ações de andamento de cada disciplina.

Quadro 24 – Processos desenvolvidos pela equipe multidisciplinar

Fonte: Heluy et al. (2018)

Além dos treinamentos semestrais realizados pela Coordenação do Curso para professores e tutores, o Portal EaD Para Você, da DTED – disponível no endereço <http://eadparavc.dted.ufma.br/> –, oferta diversos cursos *online* com o objetivo de subsidiar a elaboração, construção, gestão e oferta de disciplinas (Figura 33).

CURSOS EAD PARA VOCÊ



Figura 33 – Cursos EaD Para Você

Fonte: Ufma (2023b)

O curso adota como parâmetros para elaboração das matrizes das disciplinas as métricas apresentadas no Quadro 25:

Carga horária	Unidades no AVA	Encontros presenciais	Aulas online (no mínimo)	Chat (no mínimo)	Atividades avaliativas
30 h	3	1 no mínimo e	1	1	1ª, 2ª, Reposição e Final
60 h	4	2 no máximo	2	2	1ª, 2ª, 3ª, Reposição e Final

1ª Avaliação: Atividade I (8 pontos) + Forum I (2 pontos) = 10 pontos
 2ª Avaliação: Atividade única
 3ª Avaliação: Atividade II (8 pontos) + Forum II (2 pontos) = 10 pontos
 Reposição: Questionário com questões objetivas (60%) e discursivas (40%)
 Avaliação Final: Questionário com questões objetivas (60%) e discursivas (40%)

Quadro 25 – Métricas para elaboração de Matriz de Disciplina

Fonte: Autora da Pesquisa

Os encontros presenciais são realizados nos finais de semana e se configuram como essenciais para integração dos professores, tutores e alunos, além da importância pedagógica.

Embora o PNAP seja um programa nacional com projeto pedagógico e materiais em comum, os professores são incentivados a utilizar estudos de caso relacionados a problemas locais, com base na premissa de que o Curso não pode estar dissociado da realidade em que os futuros egressos atuarão.

Ao citar Fernando Pessoa – “*De minha aldeia contemplo o mundo*” –, Dias Sobrinho (1999) lembra que a globalização quer impor a ideia de homogeneidade, do apagamento das culturas e das realidades locais e regionais, cabendo as universidades ao preservar sua relação com a universalidade, aprofundar suas raízes na realidade.

Por semestre são ofertados 3 módulos com 2 disciplinas cada, totalizando aproximadamente 5 a 6 disciplinas, a depender da carga-horária. São ministradas 2 disciplinas paralelamente, por módulo, intentando que não haja sobrecarga de atividades para o estudante.

A avaliação dos subsistemas de EaD permite o controle e aprimoramento das etapas do processo pedagógico para garantir o alcance dos objetivos estabelecidos no PPC do curso. Para tanto, aplica-se a avaliação 360 graus, de forma continuada, realizada pelos atores do processo do ensino e aprendizagem, contemplando os seguintes aspectos: desempenho dos estudantes, professores, tutores e coordenação do

curso; adequação do sistema de tutoria e do ambiente virtual de aprendizagem; qualidade dos materiais e da multimídia (multimédia) interativa; qualidade e adequação do atendimento administrativo pela secretaria do Curso; e eficácia do programa. Os resultados das avaliações são discutidos nos encontros semestrais entre alunos, Coordenação do Curso, Coordenador do Polo, Representante do NDE e Tutores Presenciais, em cada Polo, visando a implementação de ações de melhoria.

Merecem destaque as pesquisas “Egressos 2010” e “Ingressantes 2017” realizadas por Heluy e Bilio, em 2018, no Curso de Administração Pública EaD, com o objetivo de conhecer o perfil, situação de trabalho e renda, bem como a percepção dos mesmos sobre o curso (Heluy e Bilio, 2018a; 2018b), comentadas deste ponto em diante.

A primeira pesquisa, com 13 egressos, dentre os 20 que concluíram o curso, revelou que a maioria dos respondentes (61,5%) era do sexo feminino, possuindo idade entre 26 e 40 anos (69,3%), solteiros (61,5%), com segundo grau cursado em instituição pública de ensino (84,6%) e concludente de outra graduação anteriormente (30,8%). Após a conclusão do curso EaD, 46,2% realizaram e concluíram cursos de especialização *latu sensu*.

Quando questionados sobre o nível de escolaridade dos pais, a resposta obtida foi que a maioria possuía apenas o ensino fundamental incompleto (Gráfico 05), confirmando a situação precária da educação no Maranhão.

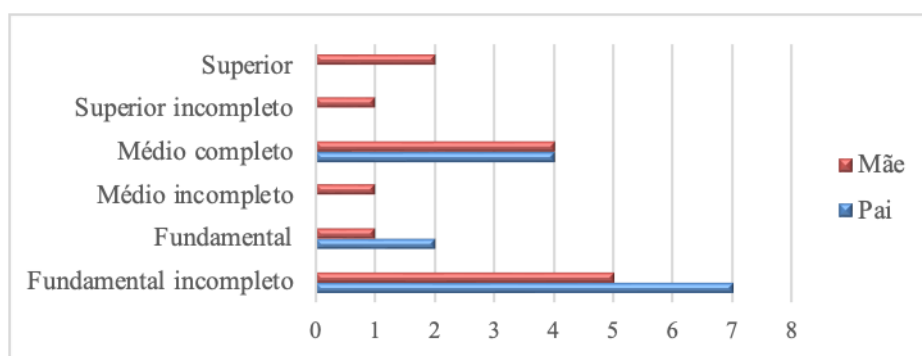


Gráfico 05 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos de 2010
Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria dos egressos está empregada (84,6%) em instituições públicas (45,5%) ou em empresas privadas que prestam serviços para instituições públicas

(36,4%). Os dados são muito relevantes, uma vez que a taxa de ocupação na região é de 10,8%, indicando que a graduação no Curso de Administração Pública pode ter sido um diferencial na conquista ou manutenção do seu posto de trabalho.

Ao serem questionados sobre o grau de satisfação quanto a realização do curso, 53,8% indicaram que superou as expectativas e os demais que atendeu plenamente. Entre os benefícios do curso, as afirmativas “*Melhorou seu desempenho profissional*”, “*Aumentou sua autoconfiança*”, “*Ficou mais receptivo a mudanças*”, “*Assumiu novas funções*” e “*Obteve aumento salarial*” foram escolhidas por 84,6%, 69,2%, 61,5%, 53,8% e 46,2% respectivamente.

Administrar o tempo de dedicação aos estudos (53,8%) e conciliar trabalho e estudos (38,5%) foram as principais dificuldades apontadas pelos alunos. Quanto ao local preferencial de acesso à Internet para cumprir as atividades, 46,2% apontaram o trabalho e 30,8% o Polo de Apoio Presencial.

Na segunda pesquisa, realizada com 103 ingressantes, visando conhecer o perfil dos discentes e subsidiar ações futuras relacionadas ao curso, revelou que a maioria dos alunos (67%) era do sexo feminino, com idade entre 21 e 40 anos (71,6%), casados ou em que vivem ou viveram em união estável (57,3%). Um total de 69,9% indicou ter filhos, e desse percentual, 28,2% apontou ter mais de 3 filhos.

Um total de 86,4% dos respondentes registraram a realização do segundo grau em instituição pública de ensino. Cerca de 11,7 % informaram já possuir graduação (3 em Pedagogia, 2 em Administração, 2 em Direito, 2 em Física, 2 em Matemática, 1 em Química e 1 em Serviço Social).

Relativo ao nível de escolaridade dos pais, a maioria informou que seus progenitores possuem apenas o ensino fundamental incompleto ou não possuem escolaridade (Gráfico 06) e que as mães possuem nível de escolaridade melhor do que os pais.

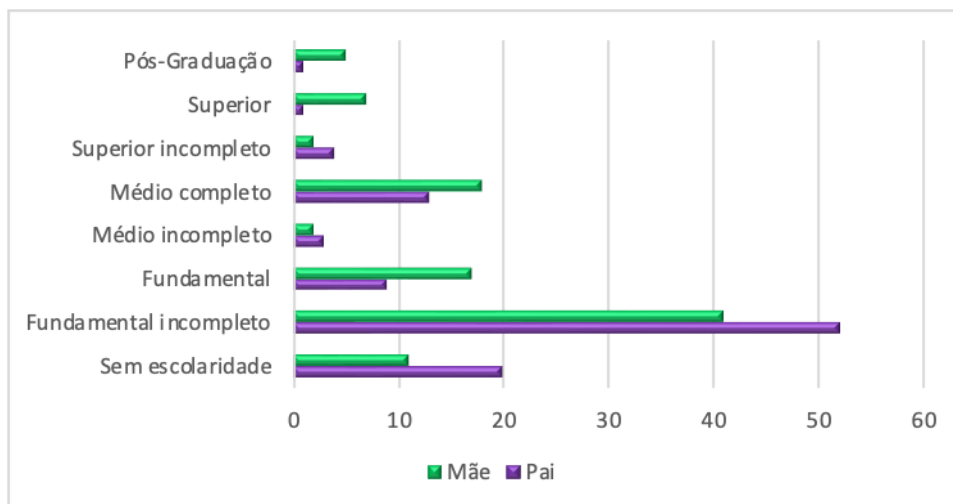


Gráfico 06 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos de 2017

Fonte: Autora da Pesquisa

Comparando os perfis das turmas de 2010 e 2017 verificamos similaridade em quase tudo, exceto que na turma de 2017 a maioria é casada e possuem mais de 2 filhos.

Dos 86,7% de respondentes que desenvolvem alguma atividade remunerada, 40,8% o fazem em instituições públicas. Porém, apenas 47,6% trabalham e residem no mesmo município do Polo de Apoio Presencial, os demais ou moram e trabalham em outros municípios (24,3%), ou moram no município sede do Polo e trabalham em outro (2,9%). Esta informação é relevante pois, na região de localização dos polos, o transporte público é precário ou inexistente.

Quanto ao grau de satisfação em relação ao curso, 79,6% responderam que o curso está satisfazendo ou superando as suas expectativas. Em relação às dificuldades encontradas (Gráfico 07), a maioria citou a dificuldade em administrar o tempo de estudo (48,5%), assim como conciliar trabalho e estudo (38,8%), sendo essas as principais dificuldades apontadas também pelos egressos. A dificuldade em realizar atividades presenciais (19,4%) foi registrada pelos alunos Adventistas, pois as atividades presenciais são aos sábados.

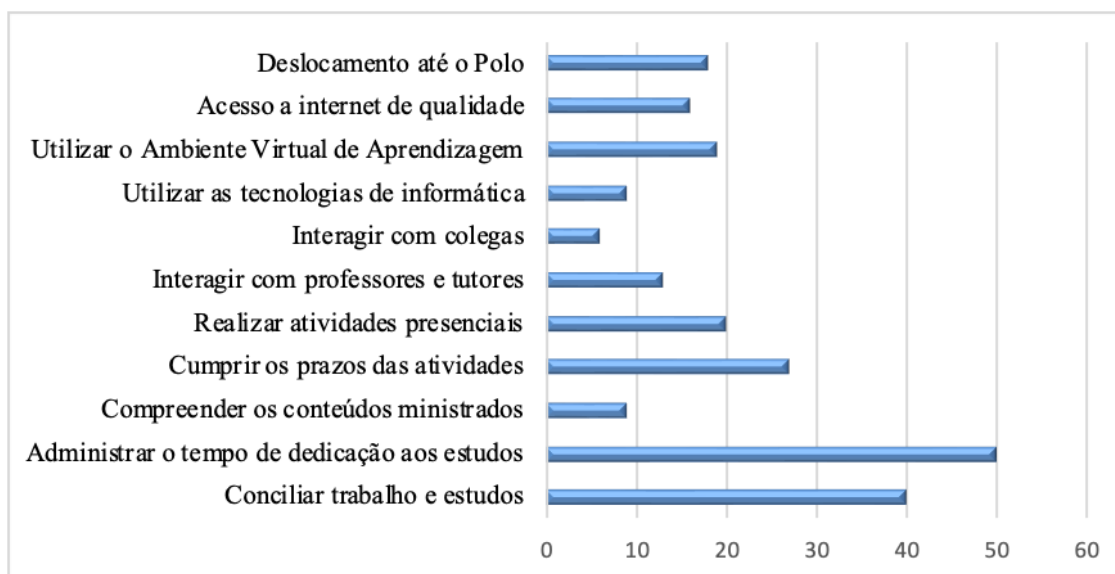


Gráfico 07 – Principais dificuldades

Fonte: Autora da Pesquisa

Quanto ao local preferencial de acesso à Internet para cumprir as atividades, 39,8% apontaram o trabalho, 12,6% a casa de amigos ou parentes e 11,6% o Polo de Apoio Presencial, resultado similar ao apresentado na pesquisa com os egressos.

Com base no perfil dos discentes e nos problemas identificados, foram implementadas ações de uniformização de procedimentos, de formação de professores e tutores, de acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes, professores e tutores e de melhoria da comunicação entre professores, tutores e alunos.

O Bacharelado em Administração Pública, em sua segunda edição tornou-se referência nacional ao obter em 2019 o conceito máximo na avaliação do SINAES, única do PNAP na região Nordeste com CC igual a 5, o que sinaliza ser possível ter educação de qualidade em contextos historicamente desfavoráveis.

5.5. Municípios de atuação dos cursos PNAP nota 5

As instituições objeto de estudo desta pesquisa estão localizadas, a saber: na Região Sudeste – Universidade Federal de Uberlândia (UFU); na Região Nordeste – Universidade Federal do Maranhão (UFMA); na Região Sul – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e na Região Norte – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), abrangendo um total de 29 municípios, pertencentes aos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo.

A Tabela 05 mostra as turmas oferecidas por cada instituição e os polos beneficiados desde a criação do programa, assim como o número de alunos matriculados e concluintes.

Tabela 05 – Demonstrativo dos Cursos PNAP nota 5

Instituição	Início	Fim	Estado / Municípios – Polo	Nº de Polos	Total de alunos matriculados	Concluintes	% Concluintes
UFAM	06/2011	04/2017	Amazonas: Coari, Lábrea, Manaus, Maués, Itacoatiara e Manacapuru.	6	338	160	47.34
	10/2013	08/2018	Acre: Brasileia, Acrelândia e Tarauacá.	3	141	83	58.87
	09/2017	Em andamento	Amazonas: Tefé e Manaus. Acre: Cruzeiro do Sul.	3	220	Em andamento	-
UFMA	10/2010	01/2016	Maranhão: Porto Franco.	1	50	20	40.00
	07/2017	Em andamento	Maranhão: Açailândia, Bom Jesus das Selvas e Porto Franco.	3	235	Em andamento	-
UFSC	11/2009	12/2013	Santa Catarina: Araranguá, Chapecó, Florianópolis, Joinville e Tubarão.	5	252	94	37.31
	04/2011	11/2014	Santa Catarina: Chapecó e Florianópolis.	2	201	72	35.82
	09/2013	01/2018	Santa Catarina: Araranguá, Florianópolis e Joinville.	3	151	56	37.09
	05/2017	Em andamento	Santa Catarina: Indaial, Itapema, Jaraguá do Sul e Praia Grande.	4	263	Em andamento	-
UFU	04/2011	06/2015	Minas Gerais: Araxá, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. São Paulo: Igarapava e Votuporanga.	6	395	115	29.11
	06/2013	07/2017	Minas Gerais: Carneirinho, Patos de Minas, Uberlândia e Uberaba. São Paulo: Votuporanga.	5	326	85	26.07
	11/2017	Em andamento	Minas Gerais: Araxá, Carneirinho, Coromandel, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. São Paulo: Igarapava e Votuporanga.	8	396	Em andamento	-

Fonte: Adaptado da Capes (2021)

Observa-se na referida tabela que o percentual de concluintes nos Estados das regiões Norte e Nordeste são maiores, variando de 40 a 58.87%, enquanto nos Estados das regiões Sul e Sudeste esse percentual ficou entre 26.07 e 37.31%. Esse resultado precisa ser estudado para que se entendam quais os fatores que influenciam a decisão dos alunos, pois exatamente nos Estados mais desenvolvidos, com melhor acesso às tecnologias inerentes aos cursos a distância, se encontram as menores taxas de concluintes.

A discrepância existente no desenvolvimento humano nas regiões do Brasil fica evidente na Tabela 06, pois os municípios dos estados de Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais situam-se nas faixas de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) alto ou muito alto, enquanto os municípios do Amazonas, Acre e Maranhão estão enquadrados nas faixas de IDH-M médio ou baixo, à exceção de Manaus capital do estado do Amazonas.

Tabela 06 – IDH-M dos municípios pesquisados

CLASSIFICAÇÃO NO PAÍS	MUNICÍPIO	DADOS DE 2010			
		IDH-M	IDHM-R	IDHM-E	IDHM-L
IDH-M Muito Alto (de 0.800 a 1)					
3	Florianópolis (SC)	0.847	0.873	0.800	0.870
21	Joinville (SC)	0.809	0.889	0.749	0.795
35	Jaraguá do Sul (SC)	0.803	0.865	0.755	0.793
IDH-M Alto (de 0.700 a 0.799)					
53	Itapema (SC)	0.796	0.881	0.727	0.788
55	Tubarão (SC)	0.796	0.866	0.740	0.788
70	Chapecó (SC)	0.790	0.871	0.727	0.779
74	Uberlândia (MG)	0.789	0.885	0.716	0.776
157	Indaial (SC)	0.777	0.873	0.701	0.767
212	Uberaba (MG)	0.772	0.845	0.705	0.772
216	Araxá (MG)	0.772	0.858	0.709	0.756
260	Igarapava (SP)	0.768	0.835	0.671	0.809
296	Patos de Minas (MG)	0.765	0.855	0.698	0.749
366	Araranguá (SC)	0.760	0.853	0.691	0.745
751	Carneirinho (MG)	0.741	0.873	0.622	0.749
857	Manaus (AM)	0.737	0.826	0.658	0.738
1363	Praia Grande (SC)	0.718	0.840	0.636	0.692
1675	Coromandel (MG)	0.708	0.860	0.565	0.730
IDH-M Médio (de 0.600 a 0.699)					
2343	Porto Franco (MA)	0.684	0.796	0.606	0.664
2639	Açailândia (MA)	0.672	0.785	0.602	0.643
2824	Cruzeiro do Sul (AC)	0.664	0.776	0.582	0.648
3224	Itacoatiara (AM)	0.644	0.811	0.534	0.618
3824	Manacapuru (AM)	0.614	0.795	0.481	0.604
3841	Brasiléia (AC)	0.614	0.770	0.485	0.619
4074	Acrelândia (AC)	0.604	0.808	0.466	0.584

(continua)

(conclusão)

CLASSIFICAÇÃO NO PAÍS	MUNICÍPIO	DADOS DE 2010			
		IDH-M	IDHM-R	IDHM-E	IDHM-L
IDH-M Baixo (de 0.500 a 0.599)					
4450	Maués (AM)	0.588	0.800	0.464	0.549
4513	Coari (AM)	0.586	0.780	0.425	0.606
5090	Bom Jesus das Selvas (MA)	0.558	0.751	0.431	0.537
5335	Tarauacá (AC)	0.539	0.720	0.392	0.554
5391	Lábrea (AM)	0.531	0.744	0.374	0.538

Fonte: Adaptado de Brasil (2013).

Importa ressaltar que embora todos os municípios das regiões norte e nordeste estejam nas faixas de IDH-M médio e baixo, as taxas do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Longevidade (IDHM-L) situam-se na faixa de IDH-M alto e muito alto, apesar do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Educação (IDMH-E) da maioria desses municípios se enquadrarem nas faixas muito baixo e baixo, assim como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Renda (IDHM-R) se situar nas faixas de baixo e médio desenvolvimento humano. Este é outro aspecto digno de nota e que pode considerar num futuro estudo, para analisar estas taxas e explicar as razões que geram estes resultados.

Sob a ótica da análise da correlação entre o IDHM-R e o IDHM-E, constata-se que ela é positiva, significativa e perfeitamente clara, isto é, a escolaridade determina a renda da população. Quando a escolaridade é baixa, a renda é baixa; quando a escolaridade é alta, a renda é alta.

O esgotamento sanitário e a população ocupada, principais indicadores das discrepâncias existentes nas várias regiões do Brasil, estão apresentados na Tabela 07.

Tabela 07 – Território, ambiente, trabalho e rendimento dos municípios

Município	Território e Ambiente			Trabalho e Rendimento	
	Área (km ²)	População estimada [2020]	Esgotamento Sanitário Adequado [2018]	Salário médio mensal (Salários Mínimos) [2018]	População ocupada [2018]
Florianópolis (SC)	674.844	508.826	87.8 %	4.8	63.9 %
Joinville (SC)	1.127.946	597.658	74.9 %	2.9	41.5 %
Jaraguá do Sul (SC)	530.894	181.173	87.6 %	3.2	42.9 %
Itapema (SC)	58.210	67.338	86.6 %	2.2	37.1 %
Tubarão (SC)	301.485	106.422	91.3 %	2.5	41.1 %
Chapecó (SC)	624.846	224.013	61.8 %	2.8	41.8 %
Uberlândia (MG)	4.115.206	699.097	98.2 %	2.7	35.1 %
Indaial (SC)	430.799	70.900	88.3 %	2.3	40.8 %
Uberaba (MG)	4.523.957	337.092	97.2 %	2.8	29.6 %
Igarapava (SP)	468.355	30.614	95.8 %	2.4	21.2 %
Patos de Minas (MG)	3.190.456	153.585	91.6 %	2.2	30.9 %
Araranguá (SC)	301.819	68.867	77.5 %	2.1	27.0 %
Carneirinho (MG)	2.063.315	10.066	63.0 %	2.4	20.5 %
Manaus (AM)	11.401.092	2.219.580	62.4 %	3.2	23.7 %
Praia Grande (SC)	284.360	7.312	78.0 %	1.9	21.5 %
Coromandel (MG)	3.313.116	27.966	75.5 %	2.0	19.1 %
Porto Franco (MA)	1.417.493	24.092	3.1 %	2.2	10.8 %
Açailândia (MA)	55	113.121	13.0 %	2.1	14.7 %
Cruzeiro do Sul (AC)	8.779.407	89.072	12.7 %	1.8	10.6 %
Itacoatiara (AM)	8.891.906	102.701	19.7 %	2.0	10.2 %
Manacapuru (AM)	7.336.579	98.502	23.7 %	1.9	6.4 %
Brasiléia (AC)	316.505	26.702	28.4 %	1.8	9.3 %
Acrelândia (AC)	1.807.953	15.490	10.9 %	2.0	5.8 %
Maués (AM)	39.991.066	65.040	27.1 %	1.8	5.8 %
Coari (AM)	57.970.768	85.910	38.0 %	2.9	9.6 %
Bom Jesus das Selvas (MA)	2.676.980	34.567	22.0 %	1.7	4.4 %
Tarauacá (AC)	2.071.089	43.151	9.3 %	2.0	5.3 %
Lábrea (AM)	68.262.680	46.882	18.0 %	1.9	4.6 %

Fonte: Ibge (2017).

Enquanto os estados das regiões Sul e Sudeste possuem esgotamento sanitário que varia de 61.8 a 98.2 %, os das regiões Norte e Nordeste se situam entre 31 a 38%, o que reflete a precária situação de suas populações em relação às mínimas condições de saúde pública.

Além disso, no que diz respeito à população ocupada, os estados das regiões Sul e Sudeste situam-se entre 19.1 e 63.9%, já nos estados das regiões Norte e Nordeste a ocupação da população atinge percentuais diminutos que variam entre 4.4 e 14.7%. Esses indicadores evidenciam a precariedade em que vivem as populações do Norte e do Nordeste, bem como a falta de oportunidade de emprego nessas regiões.

A evolução do IDHM-E entre 2012 e 2017, segundo o Radar IDHM, apresentou uma propensão de melhoria de 0.056. As tendências mais significativas de aumento foram verificadas no Amazonas (0.100), no Pará (0.076) e no Maranhão (0.073). O Distrito Federal (0.030) e o Acre (0.029) foram as unidades que apresentaram os menores avanços no período. Entre os subíndices que compõem o IDHM o de Educação foi o que apresentou o maior valor de crescimento, próximo a 0.030 (Ipea, 2019).

Embora com uma renda baixa e pouca escolaridade, a população dos municípios das regiões Norte e Nordeste, conforme apresentado na Tabela 07, tem uma longevidade situada na faixa ALTA. Maranhão (0.764), Piauí (0.771) e Rondônia (0.776) obtiveram os menores resultados para a esperança de vida ao nascer: 70.85 anos, 71.23 anos e 71.53 anos, respectivamente. As unidades com os maiores valores foram o Distrito Federal (0.890), Minas Gerais (0.875), Santa Catarina (0.866) e Rio de Janeiro (0.858), que atingiram valores para a esperança de vida ao nascer de 78.37 anos, 77.49 anos, 76.97 anos e 76.48 anos, respectivamente (Ipea, 2019).

A maior disparidade verificada é na dimensão Renda: o índice atingia 0.859 no Distrito Federal (equivalente a uma renda *per capita* de R\$ 1 681.05) e 0.796 em São Paulo, ficando em apenas 0.639 em Alagoas e 0.623 no Maranhão (equivalente a uma renda *per capita* de R\$ 387.34). Esses dados confirmam, portanto, uma diferença de 0.236 entre o maior e o menor índice, ou seja, o Distrito Federal alcançou uma renda *per capita* quatro vezes maior que a do Maranhão.

Os menores valores do indicador de renda estão localizados nas regiões Norte e Nordeste e estão situados na faixa de MÉDIO desenvolvimento humano, com exceção de Roraima que obteve ALTO desenvolvimento humano nesse indicador. Entre os estados dessas localidades, Pará (0.654), Alagoas (0.639) e Maranhão (0.623)

apresentaram os menores valores de IDHM-R, o que equivale a uma renda domiciliar *per capita* média de R\$ 468.49, R\$ 426.14 e R\$ 387.34, respectivamente (Ipea, 2019).

5.6. Resumo do Capítulo

Neste capítulo foram apresentadas, inicialmente, informações referentes à caracterização das universidades pesquisadas, com foco na área de EaD, a partir de dados extraídos por meio de estudo bibliográfico-documental em artigos, relatórios de gestão e outros documentos institucionais.

Em seguida utilizou-se as bases de dados secundários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para discorrer sobre as características dos municípios-polo beneficiados pelo Programa em termos de renda, longevidade e educação, fatores que impactam diretamente na qualidade de vida da população.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação com o propósito de analisá-los frente aos objetivos específicos e geral propostos, assim como responder ao problema de pesquisa.

Com a finalidade de sistematizar a análise dos resultados, o capítulo dividiu-se em quatro seções, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa abaixo relacionados:

- i. Identificar boas práticas na gestão de cursos à distância na literatura;
- ii. Caracterizar os cursos PNAP nota máxima e as regiões onde atuam;
- iii. Identificar as práticas de gestão e as competências dos gestores nos cursos PNAP nota 5;
- iv. Propor um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5.

Ressalta-se que para subsidiar as análises aqui desenvolvidas, foram utilizados os dados constantes:

- i. no Capítulo III – Gestão da Educação a Distância, que apresenta os modelos de gestão identificados na literatura, fundamento teórico necessário ao desenvolvimento do estudo;
- ii. no Capítulo V – Os cursos PNAP nota 5, que trata da contextualização das universidades de origem dos cursos PNAP nota 5 e das regiões onde atuam;
- iii. no questionário exploratório, direcionado aos gestores dos cursos de Administração Pública PNAP considerados referência no país, aplicado no período de agosto a setembro/2022; e
- iv. na pesquisa de campo, dirigida aos professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA que atuam no curso há pelo menos 2 anos, no período de novembro a dezembro/2022.

Inicia-se a análise com o estudo comparativo dos indicadores do SINAES que dão origem a atribuição das notas obtidas pelos cursos frente as dimensões teóricas identificadas no estado da arte desta pesquisa para construção do *framework*.

6.1. Estudo comparativo dos indicadores dos SINAES e das dimensões teóricas

Com o propósito de investigar as práticas de gestão dos bacharelados em Administração Pública EaD do PNAP avaliados com nota máxima no SINAES, a presente pesquisa iniciou-se com uma análise que permitiu verificar 4 correntes teóricas que levaram à identificação de 18 dimensões apresentadas no Quadro 14 (Capítulo III), que articuladas viabilizam uma gestão eficiente. As práticas de gestão identificadas nos modelos de Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007), Ortiz, Santos e Borroto (2014) e Nunes (2017) estão retratadas no Quadro 26, que demonstra a correspondência das dimensões teóricas com os seus respectivos autores.

Dimensões	Autores			
	Rumble (2003)	Moore e Kearsley (2007)	Ortiz, Santos e Borroto (2014)	Nunes (2017)
Planejamento	X	X	X	X
Organização	X	X	X	
Direção	X		X	
Controle	X	X		
Comunicação		X	X	X
Gestão de Pessoas		X		X
Pesquisa				X
<i>Design</i> Educacional				X
Relacionamento com <i>stakeholders</i>			X	X
Tecnologia	X	X	X	X
Gestão Financeira				X
Institucionalização				X
Gestão do Conhecimento			X	
Gestão de Tutoria				X
Postura Gerencial			X	
Qualidade				X
Gestão de Projetos			X	
Sustentabilidade			X	

Quadro 26 – Congruências das dimensões teóricas sobre práticas de gestão

Fonte: Autora da pesquisa

Considerando que “Planejamento” e “Tecnologia” são tidos por todos, que “Organização” e “Comunicação” estão presentes em três modelos e os componentes “Direção”, “Controle”, “Gestão de Pessoas” e “Relacionamento com *stakeholders*” são apontados por 2 dos 4 autores, estas funções podem ser consideradas como dimensões comuns para práticas de gestão no ambiente estudado. Portanto, é possível observar, ainda, que em relação à gestão do Curso, as dimensões “Gestão de Projetos” e “Gestão Financeira” são consideradas transversais.

Ressalta-se ainda como relevantes as práticas de “Pesquisa”, “*Design* Educacional”, “Gestão Financeira”, “Institucionalização” da modalidade, “Gestão da Tutoria” e “Qualidade” apontadas por Nunes (2017), assim como as de “Gestão do Conhecimento”, “Postura Gerencial”, “Gestão de Projetos” e “Sustentabilidade” consideradas por Ortiz, Santos e Borroto (2014).

O Programa Nacional de Formação em Administração Pública, criado em 2009, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, face a necessidade de qualificação e renovação dos quadros da administração pública em todo o território nacional, engloba um curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), oferecidos na modalidade a distância, visando democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior gratuito para formação de gestores públicos que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal (CAPES, 2020).

O curso de Administração Pública do PNAP, implementado nas IES a partir da promulgação de editais pela CAPES, com base em requisitos estratégicos do Governo, é caracterizado como um projeto articulado que utiliza recursos públicos oriundos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública.

Dessa forma, a estrutura adaptada pela autora identificando as 18 dimensões para análise das práticas de gestão nos cursos EaD do PNAP se complementam em uma perspectiva articulada para análise dos resultados obtidos pelos cursos estudados.

O CC, nota final de qualidade dada pelo MEC aos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil, é um indicador resultante da avaliação *in loco*

com base no IACG do SINAES, composto por três dimensões e 58 indicadores de qualidade.

Para se compreender a correlação das práticas de gestão com as dimensões avaliadas pelo SINAES, a pesquisa inter-relacionou as 18 dimensões identificadas nos 4 modelos de gestão com os 41 indicadores do SINAES estabelecidos para os cursos EaD, assim distribuídos:

- i. 18 da Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica;
- ii. 15 da Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria e;
- iii. 8 da Dimensão 3 – Infraestrutura, considerando como critério de análise os atributos estabelecidos para o conceito 5, maior nível da escala.

A sistematização dessa análise encontra-se no Apêndice 3 (Dimensões do SINAES versus dimensões teóricas da pesquisa). O Quadro 27, síntese do conteúdo do Apêndice 3, permite visualizar as dimensões teóricas de maior relevância para cada uma das dimensões do SINAES.

DIMENSÕES TEÓRICAS	DIMENSÕES DO SINAES			TOTAL
	1 Organização didático- pedagógica	2 Corpo Docente e Tutoria	3 Infraestrutura	
1. Planejamento	8	3	8	19
2. Organização	6	5	8	19
3. Direção	8	15	2	25
4. Controle	7	15	1	23
5. Comunicação	9	2	2	13
6. Gestão de Pessoas	4	2	0	6
7. Pesquisa	4	1	0	5
8. <i>Design</i> Educacional	16	2	4	22
9. Relacionamento com <i>stakeholders</i>	10	3	0	13
10. Tecnologia	7	2	2	11
11. Gestão Financeira	0	0	0	0
12. Institucionalização	8	15	5	28

(continua)

				(conclusão)
DIMENSÕES TEÓRICAS	DIMENSÕES DO SINAES			TOTAL
	1 Organização didático- pedagógica	2 Corpo Docente e Tutoria	3 Infraestrutura	
13. Gestão do Conhecimento	10	2	1	13
14. Gestão de Tutoria	6	2	0	8
15. Postura Gerencial	4	2	0	6
16. Qualidade	8	5	3	16
17. Gestão de Projetos	0	0	0	0
18. Sustentabilidade	8	5	3	16

Legenda:

Relevância primária
 Relevância secundária
 Relevância terciária
 Relevância quaternária

Quadro 27 – Frequência das dimensões teóricas no âmbito do IACG

Fonte: Autora da Pesquisa

Na Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica, reconhece-se que o “*Design* Educacional” conjuntamente com o “Relacionamento com *stakeholders*”, “Gestão do Conhecimento” e a “Comunicação” se constituem como elementos fundamentais no processo de execução da dimensão. Este processo é complementado pelo “Planejamento”, pela “Direção”, pela “Institucionalização”, pela “Qualidade” e pela “Sustentabilidade” no âmbito organização.

Com esta compreensão é possível observar que no ambiente didático-pedagógico, o processo de “Organização” do curso, a partir da interação com as partes inter-relacionadas, se constitui também como elemento fundamental ao desempenho do curso.

Na Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria, os processos de “Direção”, “Controle” e “Institucionalização” assumem uma relevância prioritária, apoiados pela “Organização”, pela “Qualidade” e pela “Sustentabilidade”. Já na Dimensão 3 – Infraestrutura, o “Planejamento” e a “Organização” são os elementos fundamentais, seguidos pelo “*Design* Educacional” e pela “Institucionalização” no ambiente organizacional.

Considerando o conjunto das dimensões observa-se que a “Institucionalização” tem forte relevância no processo de avaliação bem como a “Direção”, o “Controle” e o “*Design* Educacional” seguidos pelo “Planejamento” e pela “Organização” conjuntamente com a “Qualidade” e a “Sustentabilidade”, o que evidencia que o processo de institucionalização, baseado em uma organização didático-pedagógica consistente e em um processo gerencial controlado viabilizam resultados positivos nos processos de avaliação.

É importante compreender que embora a “Postura Gerencial” apareça em todos os casos como um elemento quaternário, para a avaliação não é possível se afastar o papel gerencial de quem está à frente da execução do curso, do processo de organização do “*Design* Educacional” e das ações de direção e controle para entrega do que está proposto e organizado pela instituição.

6.2. Caracterização dos cursos PNAP nota 5 e as regiões onde atuam

Analisa-se nesta seção, o contexto dos cursos PNAP nota 5, assim como a organização da área de EaD e a sua vinculação com a estrutura da instituição de ensino.

6.2.1. Contexto dos cursos PNAP nota 5

As instituições, objeto de estudo desta pesquisa, estão localizadas: na Região Sudeste – UFU, com 6 polos no Estado de Minas Gerais e 2 polos no Estado de São Paulo; na Região Nordeste – UFMA, com 3 polos no Estado do Maranhão; na Região Sul – UFSC, com 8 polos no Estado de Santa Catarina; e na Região Norte – UFAM, 7 polos no Estado do Amazonas e 4 polos no Estado do Acre, abrangendo um total de 29 municípios, pertencentes a 6 estados.

Observa-se na Figura 34 que nos últimos 20 anos, houve aumento significativo na qualidade de vida da população brasileira, no entanto o crescimento foi desigual. Os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste são os mais desenvolvidos e situam-se nas faixas de IDH alto ou muito alto e os das regiões Norte e Nordeste posicionam-se, de forma majoritária, no nível de IDH médio.

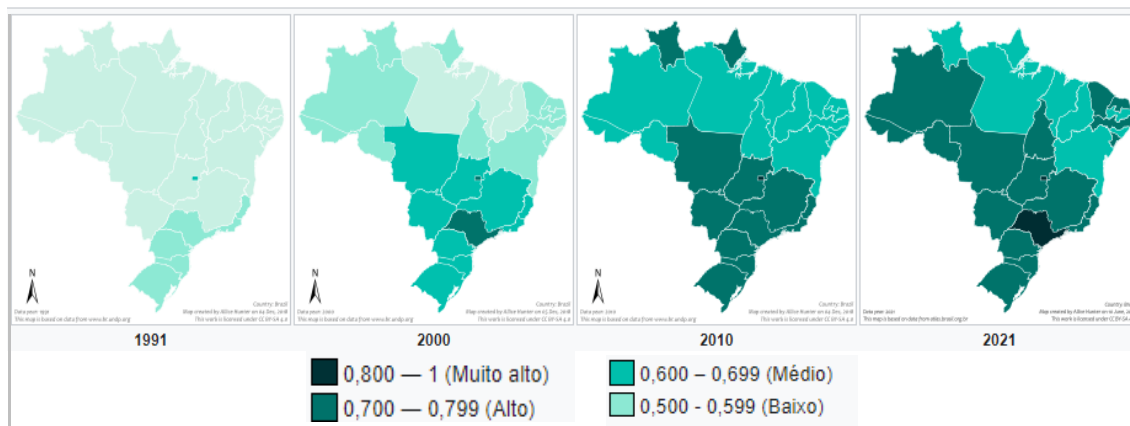


Figura 34 – Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil
 Fonte: Wikimedia Commons (2021).

A Tabela 08 apresenta a posição das universidades estudadas no cenário nacional, assim como os Indicadores de Desenvolvimento Humano dos estados abrangidos, referentes ao ano de 2021 (Atlas Brasil, [2021]), visando conhecer as características dessas regiões em termos de renda, longevidade e educação.

Tabela 08 – Contexto dos Cursos PNAP nota 5

INSTITUIÇÃO	Ranking MEC (Curso)	Ranking MEC (IES)	Scimago Institutions Rankings Brasil (2023)	Estado	Posição IDH	IDH	Posição IDH Renda	IDH Renda	Posição IDH Educação	IDH Educação	Posição IDH Longevidade	IDH Longevidade
UFAM	1º	340º	151º	Amazonas Coari, Lábrea, Manaus, Maués, Itacoatiara, Manacapuru e Tefé.	18	0,7	25	0,641	15	0,72	21	0,744
				Acre Acrelândia, Brasileia, Cruzeiro do Sul e Tarauacá.	16	0,71	18	0,655	19	0,692	9	0,788
UFU	2º	69º	72º	Minas Gerais Araxá, Carneirinho, Coromandel, Patos de Minas, Uberlândia Uberaba	4	0,774	9	0,718	7	0,762	2	0,846
				São Paulo Igarapava e Votuporanga.	2	0,806	2	0,771	1	0,839	5	0,81
UFMA	3º	270º	144º	Maranhão Açailândia, Bom Jesus das Selvas e Porto Franco	27	0,676	27	0,603	16	0,716	27	0,715

(continua)

(conclusão)

INSTITUIÇÃO	Ranking MEC (Curso)	Ranking MEC (IES)	Scimago Institutions Rankings Brasil (2023)	Estado	Posição IDH	IDH	Posição IDH Renda	IDH Renda	Posição IDH Educação	IDH Educação	Posição IDH Longevidade	IDH Longevidade
	UFSC	4º	17º	9º	Santa Catarina Araranguá, Chapecó, Florianópolis, Itapema, Jaraguá do Sul, Joinville, e Praia Grande e Tubarão.	3	0,792	4	0,759	3	0,79	3

Fonte: Autora da Pesquisa.

Constata-se que não existe relação direta entre a classificação dos cursos com a posição das universidades no âmbito nacional no Ranking do MEC e do SIR Brasil, com exceção da UFSC que apresenta uma classificação coerente entre esses indicadores.

Cabe ressaltar a discrepância dos IDHs dos estados do Amazonas, Acre e Maranhão em relação aos indicadores dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina, que embora inferiores no que se refere a renda, longevidade e educação, se destacam sobremaneira nos resultados das avaliações dos seus cursos.

Outro ponto a destacar é a posição dos estados no IDH nacional, onde São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, estão classificados em 2º, 3º e 4º lugares, enquanto os estados do Acre e do Amazonas ocupam a 16ª e 18ª posições e o Maranhão apresenta o pior desempenho do Brasil, ficando em 27º lugar.

Comparando do IDH-R e o IDH-E verifica-se uma relação positiva e significativa, isto é, a escolaridade determina a renda da população. Quando a escolaridade é baixa, a renda é baixa; quando a escolaridade é alta, a renda é alta.

Os fatores negativos que resultam no IDH mais baixo nos estados atendidos pela UFAM e pela UFMA, de certa forma, demonstram não influenciar nos resultados das avaliações do SINAES, aspecto digno de nota e que pode ensejar um futuro estudo para analisar essas taxas e explicar as razões que geraram esses resultados.

6.2.2. A EaD nas instituições de ensino pesquisadas

Consolidam-se no Quadro 28 as respostas da pesquisa exploratória referente ao Bloco 2 – Dados da Instituição informadas pelos gestores dos cursos PNAP que obtiveram nota máxima (nota 5) no SINAES.

IES	Setor de EaD	Vinculação	Nível Hierárquico	Cursos EaD oferecidos	Quantos são UAB
UFAM	Centro de Educação a Distância (CED)	Reitoria	4º	3 Bacharelados 5 Licenciaturas 5 Especializações	Todos
UFMA	Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED)	Reitoria	3º	2 Bacharelados 10 Licenciaturas 4 Especializações	Todos
UFSC	Secretaria de Educação a Distância (SEAD)	Reitoria	3º	2 Bacharelados 11 Licenciaturas 5 Especializações	Todos
UFU	Centro de Educação a Distância (CEaD)	Reitoria	4º	1 Bacharelado 3 Licenciaturas 5 Especializações	Todos

Quadro 28 – Resumo das Informações Institucionais
Fonte Autora da Pesquisa

Observa-se, nas quatro universidades pesquisadas, a subordinação direta do setor responsável pela condução do ensino distância à Reitoria, assim como a posição hierárquica desses órgãos na estrutura organizacional das IES (3º ou 4º nível), o que demonstra a importância da modalidade para as instituições de ensino pesquisadas.

Identifica-se também a existência de duas tipologias relacionadas a organização da EaD. A primeira, centralizada em uma única unidade organizacional, adotada pela UFAM e pela UFMA e a segunda, descentralizada, utilizada pela UFSC e pela UFU, onde os cursos são conduzidos pelas unidades acadêmicas afins. Segundo Mill, Ferreira e Ferreira (2018) a tipologia centralizada tem como principal benefício agilizar decisões e processos na execução das atividades, enquanto o modelo descentralizado tem como principal vantagem proporcionar condições mais favoráveis para institucionalização da EaD.

Todos os cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* EaD oferecidos pelas pesquisadas fazem parte do Sistema UAB e foram implementados a partir da promulgação de editais da CAPES. Por consequência, as instituições recebem contrapartidas financeiras para contratação de pessoal e para custeio das atividades acadêmicas.

Considerando que os cursos e o quantitativo de vagas são oferecidos com base em quesitos estratégicos para o Governo Federal como áreas do conhecimento preferenciais, público-alvo de interesse e regiões geográficas prioritárias, existe uma relação de dependência de recursos em função da ausência de aportes orçamentários regulares e diretos para as ações de EaD (Mill, Ferreira e Ferreira, 2018. Nunes, 2017; Milioni, Behr e Goularte, 2015).

6.3. Competências e práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5

As análises das competências e práticas de gestão foram subsidiadas pelas pesquisas exploratórias e de campo, respondidas pelos gestores das instituições de ensino dos cursos nota 5 e pelos professores, tutores e coordenadores de tutoria do curso PNAP/UFMA, respectivamente.

6.3.1. Perfil dos Respondentes

Preliminarmente é importante compreender as características e o perfil dos respondentes da fase exploratória da pesquisa realizada junto às IES de origem dos cursos PNAP que obtiveram nota máxima (nota 5) no SINAES.

Onze gestores aceitaram o convite, cuja distribuição por instituição de ensino está demonstrada na Figura 35. Faz-se necessário esclarecer que a coordenadora atual do curso na UFMA não participou do inquérito por ser a autora do trabalho.

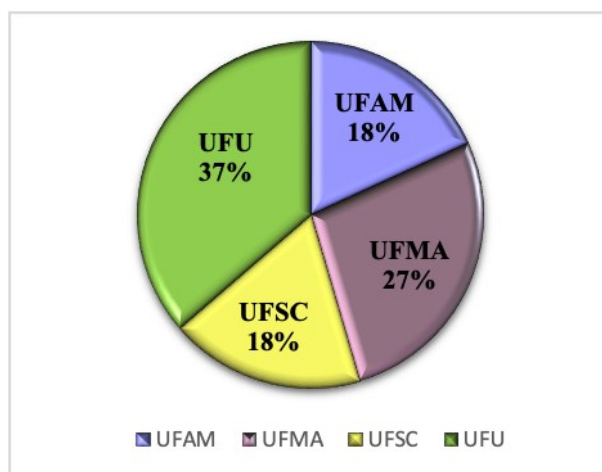


Figura 35 – Participantes por Instituição de Ensino

Fonte: Autora da Pesquisa

A UFU foi a instituição com maior número de participantes (37%), seguida pela UFMA (27%). A UFAM e a UFSC foram as com menor número de respondentes (18%). Os dados sobre o perfil dos participantes foram estratificados pela sua maior qualificação, tipo de vínculo com a IES, tempo de experiência como gestor de curso, experiência com a EaD e qual o tipo de formação para atuação na EaD. Estes elementos deram origem ao Quadro 29, a seguir.

Função atual no Curso	Funções exercidas relacionadas ao Curso	Título	Vínculo com a IES do Curso	Experiência como Gestor de Cursos	Experiência como Gestor de Cursos EaD	Formação EaD
Professor	Coordenador de curso, Professor	Doutor	Docente	De 6 a 10 anos	De 6 a 10 anos	Aperfeiçoamento
Nenhuma	Coordenador de tutoria	Mestre	Selecionado UAB	Acima de 10 anos	De 4 a 6 anos	Aperfeiçoamento
Professor	Coordenador UAB, Coordenador de curso, Professor	Doutor	Docente	De 6 a 10 anos	De 2 a 4 anos	Não possui
Coordenador de curso	Professor, Tutor, Apoio pedagógico	Doutor	Docente	Até 2 anos	Até 2 anos	Formação
Vice Coordenador de Curso	Coordenador de curso, Professor, Vice Coordenador de Curso	Doutor	Docente	De 6 a 10 anos	De 6 a 10 anos	Formação

(continua)

(conclusão)

Função atual no Curso	Funções exercidas relacionadas ao Curso	Título	Vínculo com a IES do Curso	Experiência como Gestor de Cursos	Experiência como Gestor de Cursos EaD	Formação EaD
Coordenador UAB	Coordenador UAB, Coordenador de curso	Doutor	Docente	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	Formação
Vice Coordenador UAB	Vice Coordenador UAB, Professor, NDE	Doutor	Docente	De 6 a 10 anos	De 6 a 10 anos	Formação
Apoio Pedagógico	Coordenador Adjunto UAB	Doutor	Docente	Acima de 10 anos	Acima de 10 anos	Não possui
Vice Coordenador UAB	Professor	Doutor	Docente	De 2 a 4 anos	De 2 a 4 anos	Não possui
Outra	Coordenador UAB	Doutor	Docente	De 2 a 4 anos	Acima de 10 anos	Formação
Professor	Coordenador UAB, Coordenador de curso, Professor, Tutor	Doutor	Docente	De 4 a 6 anos	De 4 a 6 anos	Formação

Quadro 29 – Participantes da pesquisa exploratória

Fonte: Autora da Pesquisa

Observa-se que a maioria são doutores (90,9%), pertencem ao quadro de funcionários da instituição de ensino (90,9%), possuem formação ou aperfeiçoamento na área de EaD (72,7%), experiência acima de seis anos como gestor de curso (54,5%) e experiência acima de seis anos como gestor de curso EaD (54,5%).

Quanto a formação acadêmica, a maioria possui graduação na área de Negócios, Administração e Direito (73%) (Figura 36).

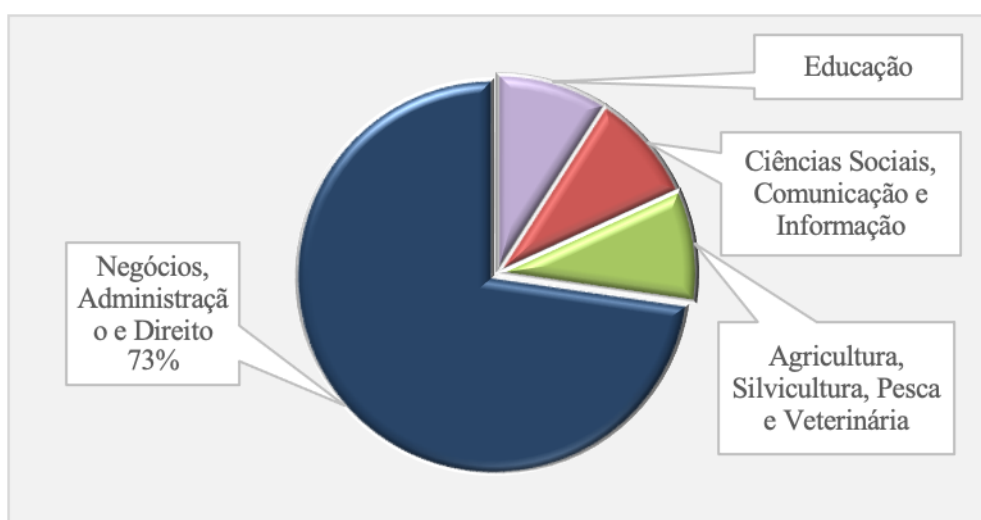


Figura 36 – Área de formação acadêmica dos participantes da pesquisa exploratória

Fonte: Autora da Pesquisa

Constata-se que os participantes possuem alto grau de instrução e experiência tanto em gestão quanto na área estudada, o que permite uma percepção mais acurada sobre as práticas de gestão adotadas na sua IES, assim como torna relevante a percepção dos participantes sobre as competências gerenciais fundamentais para condução dos cursos do PNAP.

Quanto aos participantes da pesquisa de campo, foram convidados professores, tutores e coordenadores de tutoria, que atuam no curso há pelo menos 2 anos, no entendimento de que essas pessoas possuem conhecimentos e informações relevantes sobre a trajetória e gestão do curso. O Quadro 30 apresenta o perfil dos respondentes.

Participante	Outra(s) função(ões) exercida(s)	Titulação	Vínculo	Experiência EaD (anos)	Formação EaD
Professor A	-	Doutor	UFMA	De 6 a 10	Formação
Professor B	-	Mestre	UAB	Acima de 10	Aperfeiçoamento
Professor C	Vice Coordenador UAB	Doutor	UFMA	Acima de 10	Formação
Professor D	-	Mestre	UFMA	Acima de 10	Não possui
Professor E	-	Doutor	UFMA	De 6 a 10	Não possui
Professor F	-	Mestre	UFMA	De 2 a 4	Não possui
Professor G	-	Especialista	UAB	Acima de 10	Aperfeiçoamento
Professor H	-	Mestre	UFMA	Acima de 10	Aperfeiçoamento
Professor I	Tutor	Doutor	UFMA	De 2 a 4	Formação

(continua)

(conclusão)

Participante	Outra(s) função(ões) exercida(s)	Titulação	Vínculo	Experiência EaD (anos)	Formação EaD
Professor J	-	Doutor	UFMA	De 2 a 4	Formação
Professor K	-	Doutor	UFMA	Acima de 10	Não Possui
Professor L	-	Doutor	UFMA	Acima de 10	Aperfeiçoamento
Professor M	-	Doutor	UFMA	Acima de 10	Formação
Professor N	-	Especialista	UFMA	De 4 a 6	Formação
Professor O	Coordenador de Tutoria	Mestre	UAB	Acima de 10	Não possui
Tutor A	-	Especialista	UAB	De 6 a 10	Formação
Tutor B	Apoio Pedagógico, Coordenador de Tutoria	Especialista	UAB	Acima de 10	Formação
Tutor C	-	Especialista	UAB	De 6 a 10	Formação
Tutor D	Professor	Mestre	UFMA	De 6 a 10	Aperfeiçoamento
Tutor E	Professor	Mestre	UFMA	Acima de 10	Formação
Coordenador de Tutoria A	Secretário de Curso	Especialista	UAB	Acima de 10	Aperfeiçoamento

Quadro 30 – Participantes da pesquisa de campo

Fonte: Autora da Pesquisa

Observa-se que a maioria são professores (71,4%), com pós-graduação *strictu sensu* e do quadro de funcionários da UFMA (86,7%), com experiência em EaD acima de 10 anos (53,3%) e com formação ou aperfeiçoamento na área (66,7%). Quanto aos tutores, verifica-se que todos possuem experiência acima de 6 anos em EaD e formação ou aperfeiçoamento na área, sendo que a maioria exerceu outras funções relacionadas ao curso (80,0%) e são membros externos com pós-graduação *latu sensu* (60%). Aponta-se que 85% possuem graduação na área de Negócios, Administração e Direito e os demais nas áreas de Educação, Ciências Sociais, Comunicação e Informação e Artes e Humanidades.

6.3.2. Competências do Gestor

Apresenta-se o resultado da questão com respostas múltiplas para identificação das competências gerenciais fundamentais para um gestor do Curso de Administração Pública do PNAP aplicada nas duas pesquisas. Contribuíram como respondentes da pesquisa exploratória 11 gestores e da pesquisa de campo 21 participantes entre professores, tutores e coordenadores de tutoria.

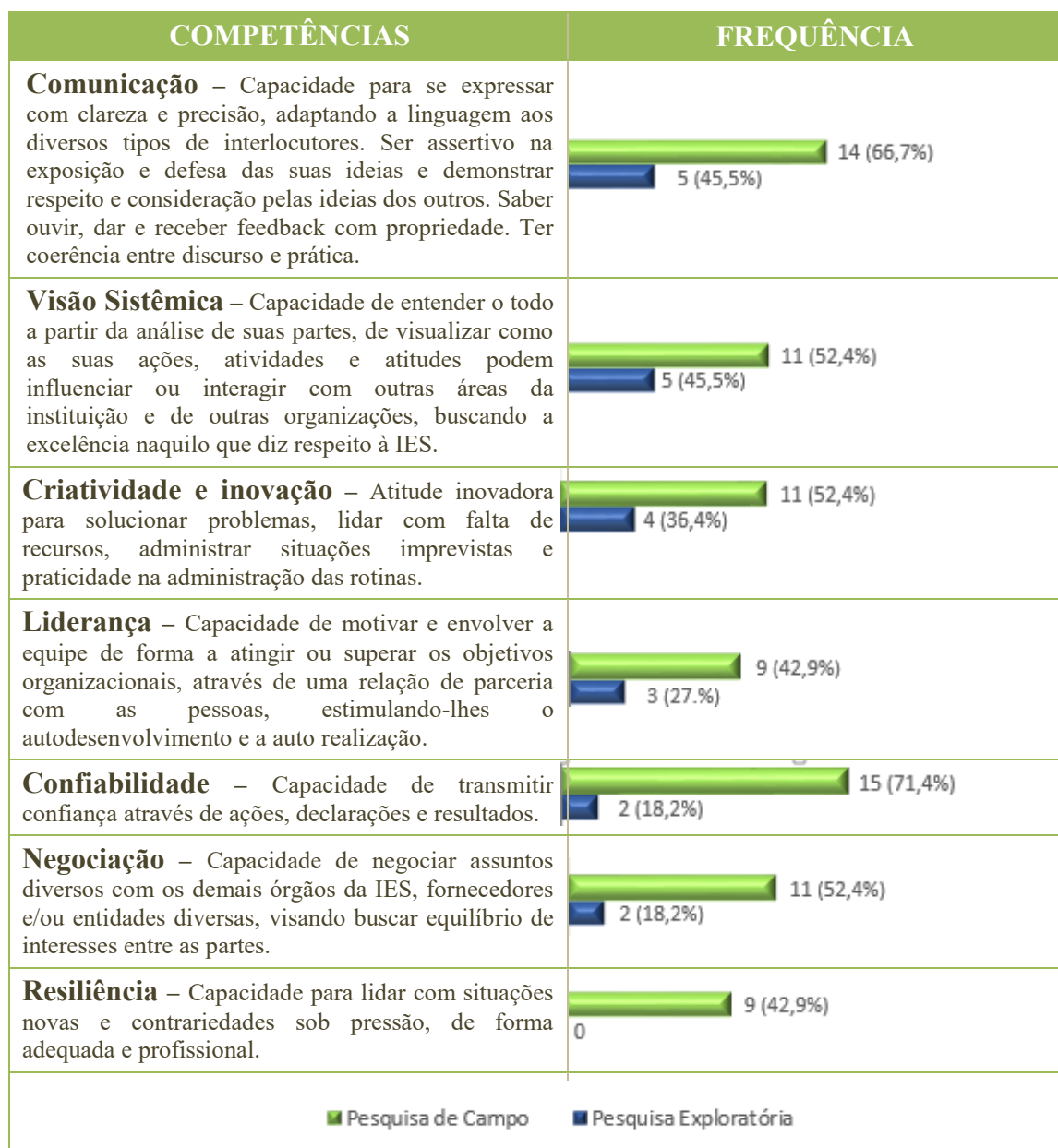
Para poder estruturar e orientar a pesquisa exploratória e a pesquisa de campo o estado da arte contido no Capítulo II considerou a sistematização a partir das contribuições de Rosemary Stewart (1982), Freitas e Odelius (2018), Bilhim (2004), Brandão (2009), Ortiz, (2015), Nunes, (2017), Mill, Ferreira e Ferreira, (2018), Milione Berh e Goularte (2015) e Longo (1996), depreendendo-se 11 competências gerais que propiciam ao coordenador do curso desenvolver e aplicar ações gerencias de forma positiva para obtenção de um processo avaliativo favorável ao curso.

Neste sentido, o Quadro 31 representa como cada uma das 11 competências foi identificada como favorável ao bom desempenho dos gestores de cursos PNAP para obtenção da nota 5.

COMPETÊNCIAS	FREQUÊNCIA
<p>Planejamento, organização e controle – Capacidade para planejar e organizar as atividades, determinando objetivos, procedimentos, prioridades, prazos e utilização adequada de recursos para o atingimento das metas e resultados, bem como de criar ferramentas para o acompanhamento das ações e monitoramento do desempenho da equipe, estabelecendo indicadores, apurando os resultados e corrigindo os problemas identificados.</p>	<p>20 (95,2%) 9 (81,8%)</p>
<p>Trabalho em Equipe – Capacidade de desenvolver trabalhos com postura participativa e colaboradora, integrando contribuições e aceitando a diversidade de opiniões, buscando o atingimento de objetivos comuns. Conseguir envolver e comprometer o seu grupo de trabalho com as metas e desafios, buscando a formação de equipes sinérgicas.</p>	<p>13 (61,9%) 9 (81,8%)</p>
<p>Comprometimento – Capacidade para comprometer-se com os objetivos e resultados específicos da IES, cumprindo as tarefas que lhe foram designadas sem medir esforços para realiza-las dentro dos prazos estabelecidos, respeitando as normas e procedimentos da empresa e a legislação vigente.</p>	<p>17 (81%) 8 (72,7%)</p>
<p>Proatividade – Capacidade de se antecipar aos problemas e agir com antecedência para evitá-los. Ter iniciativa.</p>	<p>16 (76,2%) 6 (54,5%)</p>
<p>Comunicação – Capacidade para se expressar com clareza e precisão, adaptando a linguagem aos diversos tipos de interlocutores. Ser assertivo na exposição e defesa das suas ideias e demonstrar respeito e consideração pelas ideias dos outros. Saber ouvir, dar e receber feedback com propriedade. Ter coerência entre discurso e prática.</p>	<p>14 (66,7%) 5 (45,5%)</p>

(continua)

(conclusão)



Quadro 31 – Competências necessárias para o papel de Coordenador de Curso do PNAP

Fonte: Autora da Pesquisa

Na visão dos participantes das duas pesquisas, as competências “Planejamento, organização e controle”, “Comprometimento”, “Proatividade” e “Trabalho em Equipe”, foram apontadas como as de maior relevância para o papel de Coordenador de Curso, seguidas por “Comunicação”, “Visão Sistêmica” e “Criatividade e Inovação”.

Os dados coletados evidenciam e confirmam os estudos de Freitas e Odelius (2018), que identificou as competências gerenciais mais citadas em estudos empíricos, no período de 2005 a 2017, ocupando as seguintes posições: Planejamento (6^a); Organização e Controle (8^a); Habilidade com pessoas e equipes (Trabalho em Equipe) (2^a); Comprometimento (1^a), Proatividade (4^a) e Comunicação (5^o), Habilidade com Mudanças (Criatividade e Inovação) (4^o) e Visão Sistêmica (17^o).

O pensamento da corrente integradora defende não ser suficiente os líderes possuírem atributos, se não os colocarem em ação, de forma a elevar o nível de desempenho requerido pelo contexto. O cruzamento das competências apontadas pelos respondentes como fundamentais, com as práticas de gestão recomendadas por Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007), Ortiz, Santos e Borroto (2014) e Nunes (2017), demonstra consonância entre ambas, condição que pode contribuir na implementação de boas práticas de gestão. Todavia, possuir competência “(...) *não dá garantia directa do seu possuidor ser competente, pois, a competência só pode existir enquadrada num contexto profissional*” (Bilhim, 2004, p. 168).

6.3.3. Práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5 identificadas na Pesquisa Exploratória

Inicia-se a análise das práticas de gestão adotadas pelos cursos PNAP nota 5, oferecidos pelas universidades UFAM, UFMA, UFSC e UFU, com base nas respostas dos gestores identificados de G1 a G11, referentes às questões apresentadas no Bloco “Boas Práticas” do questionário exploratório, balizadas nas três dimensões avaliativas do SINAES.

Foi solicitado aos gestores, que avaliassem em que grau cada prática contribuiu para que o Curso de Administração Pública do PNAP, da sua IES, fosse considerado referência nacional, onde a avaliação 1 representa total ausência ou discordância sobre a afirmativa e 5 a aplicação total ou concordância total, considerando a importância da ação para a nota obtida.

Neste processo, o questionário exploratório foi formulado com a intenção de compreender a percepção dos respondentes sobre as práticas de gestão a partir das dimensões do modelo SINAES. A análise das boas práticas foi sistematizada de acordo com a estrutura do questionário: Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica; Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria e; Dimensão 3 – Infraestrutura.

Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica

A Dimensão 1 contém 20 afirmativas que avaliaram a percepção dos gestores das quatro universidades pesquisadas sobre a organização didático-pedagógica dos cursos.

A primeira questão, ilustrada na Figura 37, avaliou a inserção das políticas de EaD nos documentos institucionais. Verifica-se que 81,8% dos respondentes reconhecem que as suas instituições têm contempladas, de forma clara, as políticas de EaD nos seus instrumentos institucionais.

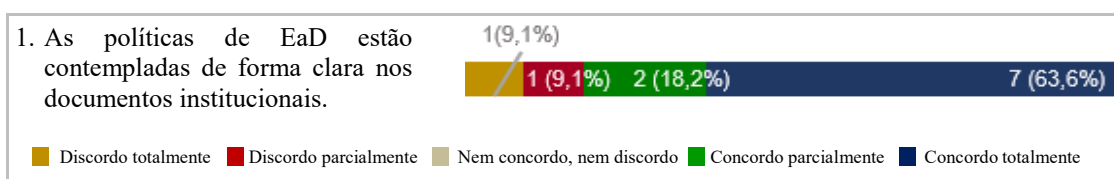


Figura 37 – Políticas de EaD

Fonte: Autora da Pesquisa

Os casos de discordância foram explicitados nos comentários dos gestores G5 e G8: “A UFSC não possui uma regulamentação de EaD. Cada curso acaba definindo suas próprias regras” e “a UFAM não institucionalizou ainda.”

Observa-se na Figura 38, que 72,0% dos gestores reconheceram o estabelecimento de estratégias, com o objetivo de adequação da estrutura organizacional das suas universidades, para incorporação da EaD. Os casos de discordância ancoram-se na falta de ato regulamentar do EaD na UFSC e na UFAM, conforme reafirma o gestor G8: “Parcialmente porque não regulamentou a EaD ainda.”

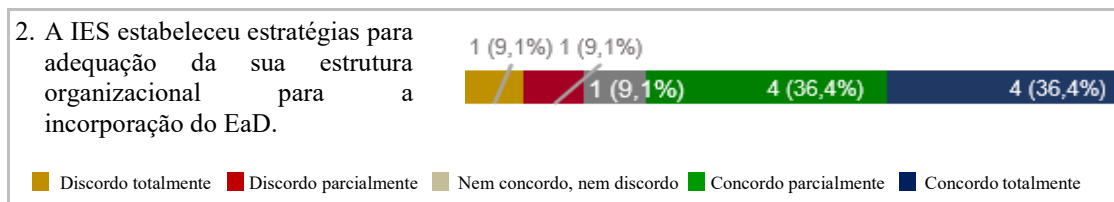


Figura 38 – Adequação da estrutura organizacional para incorporação do EaD

Fonte: Autora da Pesquisa

A incorporação institucional dos cursos EaD, independentemente de projetos externos, foi a afirmativa mais controversa (Figura 39). Comentários dos gestores G5

(UFSC), G6 e G11 (UFMA) informaram que os cursos oferecidos são todos da UAB, confirmando a relação de dependência das instituições ao Sistema.

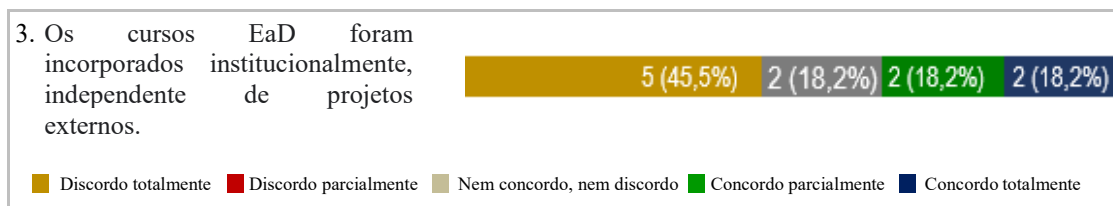


Figura 39 – Incorporação dos cursos EaD

Fonte: Autora da Pesquisa

Os casos de concordância justificam-se com “*os cursos de pós-graduação *latu sensu* já oferecidos*” e em razão de existir “*um movimento para lançar cursos próprios*”, comentados por G10 e G6 da UFMA.

A Figura 40, que compartilha os resultados da questão “*A institucionalização do EaD na sua IES vem sendo realizada em resposta à atualização da legislação ou demandas dos atores do EaD*”, demonstra que a maioria dos gestores nem concorda nem discorda da afirmativa (36,4%) e o restante dos respondentes se posicionaram nos extremos da escala: concordam totalmente / discordam totalmente.

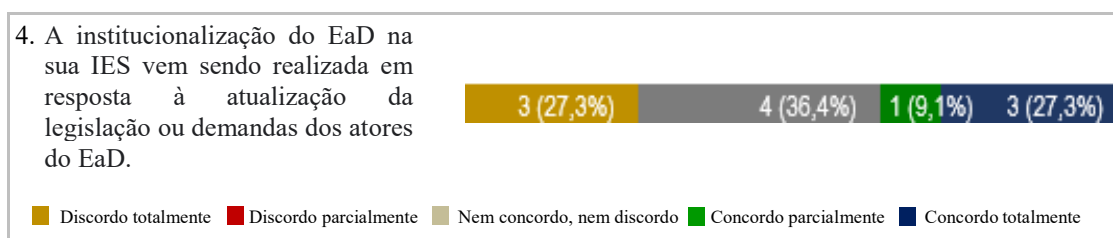


Figura 40 – Institucionalização de EaD

Fonte: Autora da Pesquisa

Vale destacar que os comentários da afirmativa 1 – As políticas de EaD estão contempladas de forma clara nos documentos institucionais: “*A UFSC não possui uma regulamentação de EaD. Cada curso acaba definindo suas próprias regras*” (G5); e “*a UFAM não institucionalizou ainda*” (G8), justificam a tendência de indefinição quanto ao quesito.

A Figura 41 mostra que maioria dos gestores (63,7%) concorda plena ou parcialmente que a sua universidade caracteriza e difunde claramente os conceitos e características do EaD nas suas normas.

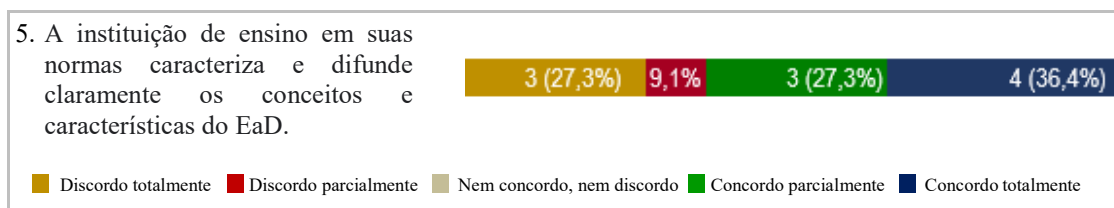


Figura 41 – Conceitos e características de EaD nas normas institucionais

Fonte: Autora da Pesquisa

Quanto ao reconhecimento das similaridades e diferenças entre o ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido, nas normas institucionais, os gestores, 81,9%, concordam parcial ou totalmente com essa afirmativa, conforme ilustrado na Figura 42.

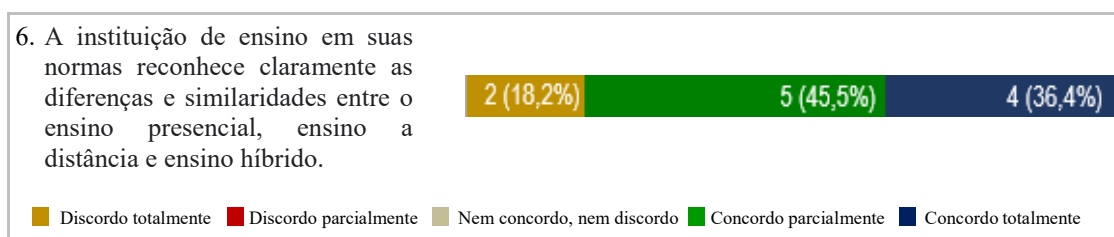


Figura 42 – Diferenças e similaridades entre o ensino presencial e a EaD nas normas institucionais

Fonte: Autora da Pesquisa

Os resultados da Questão 7 demonstram que não existe ainda uma uniformidade na execução das normas acadêmicas, independentemente da modalidade de ensino, uma vez que 45% se manifestam positivamente e 54,6% se posicionaram indiferentemente ou negativamente a afirmativa (Figura 43).

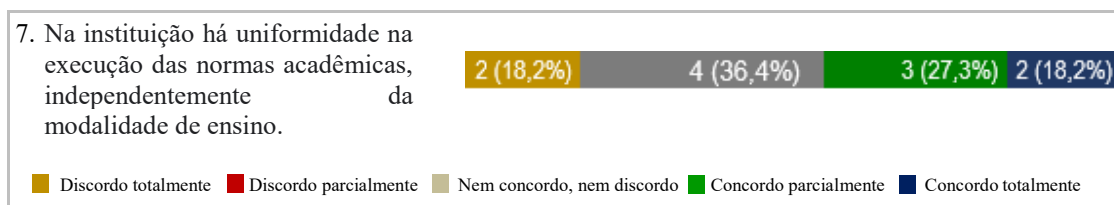


Figura 43 – Execução das normas acadêmicas

Fonte: Autora da Pesquisa

A Figura 44 mostra que o planejamento global de todo o curso é uma prática adotada nas instituições na visão de 90,9% dos respondentes, dos quais 63,6% concordaram totalmente. Nos comentários, o gestor G5 reforça que na UFSC “O planejamento é realizado por cada curso”.

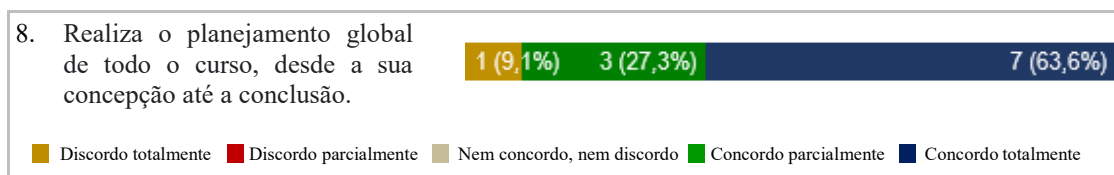


Figura 44 – Planejamento do curso

Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria dos gestores concordaram que a inclusão de atividades a contemplar diferentes tipos de aprendizagem contribuiu de forma significativa para o conceito do curso na instituição (91%) (Figura 45).

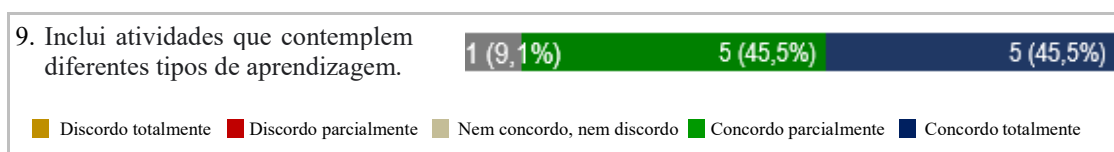


Figura 45 – Atividades do curso

Fonte: Autora da Pesquisa

Ressalta-se que 81,9% dos gestores compartilharam da opinião que o tamanho das turmas do curso facilita a interação, conforme demonstrado na Figura 46.

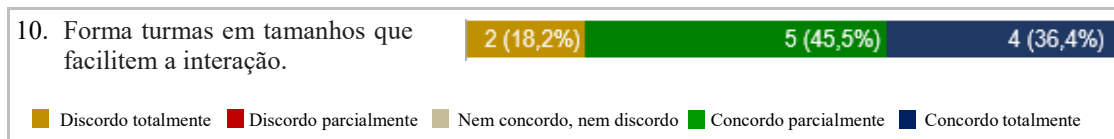


Figura 46 – Tamanho das turmas

Fonte: Autora da Pesquisa

Da mesma forma, a Figura 47 demonstra que 81,9% dos respondentes concordaram que os conteúdos elaborados colaboram para o desenvolvimento do pensamento crítico.

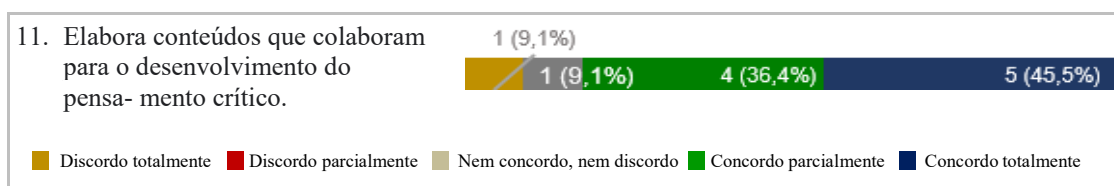


Figura 47 – Elaboração dos conteúdos

Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria dos gestores também compartilharam a opinião de que as disciplinas são pensadas de forma integrativa e capazes de provocar reflexão, como ilustrado na Figura 48.

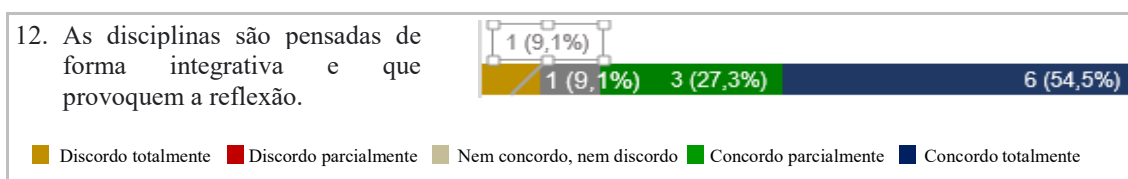


Figura 48 – Disciplinas do curso

Fonte: Autora da Pesquisa

Quanto à linguagem utilizada, todos os gestores concordam ser condizente com a dinâmica da educação a distância, conforme ilustrado na Figura 49.

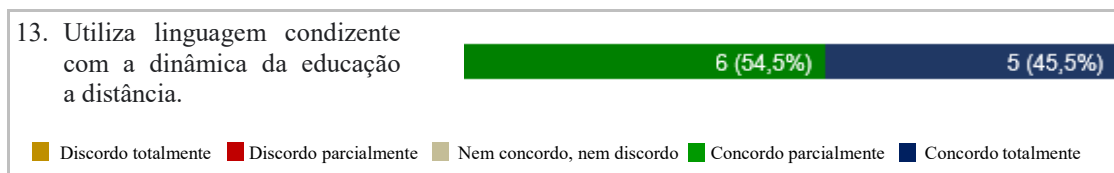


Figura 49 – Linguagem utilizada

Fonte: Autora da Pesquisa

Avaliar e atualizar o material didático periodicamente é uma prática adotada pelos cursos na percepção de 72,7% dos respondentes, sendo que os demais adotaram uma posição neutra, conforme a Figura 50.

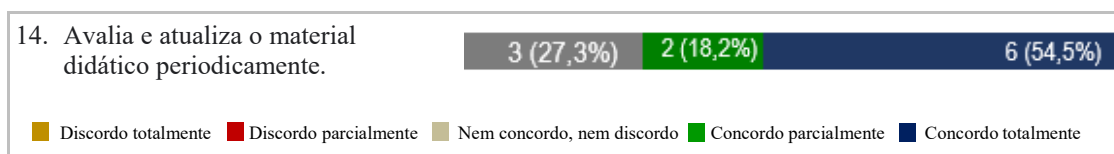


Figura 50 – Material didático

Fonte: Autora da Pesquisa

A contextualização do material didático às características institucionais e regionais também é reconhecida por 90,9% dos gestores e apenas 1 deles manteve-se neutro, como mostrado na Figura 51.

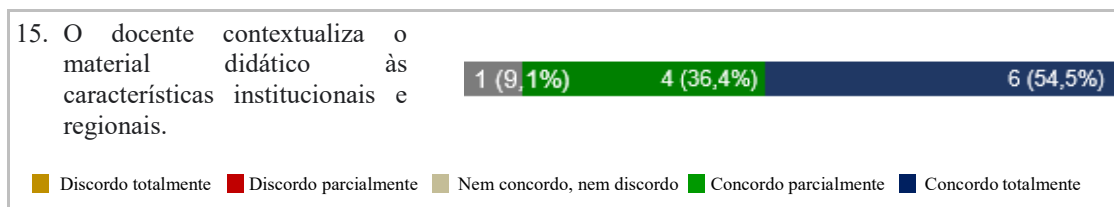


Figura 51 – Material didático

Fonte: Autora da Pesquisa

A afirmativa 16 sobre o estabelecimento de modelo para planejamento, execução e acompanhamento das disciplinas, obteve 100% de concordância, sendo que 90,9% de forma total, como demonstrado na Figura 52.

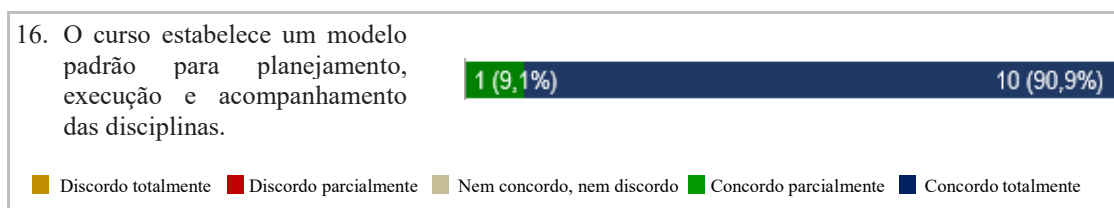


Figura 52 – Planejamento, execução e acompanhamento das disciplinas

Fonte: Autora da Pesquisa

A facilidade de utilização do AVA, objeto da questão 17, obteve concordância total de 90,9% dos respondentes, e posição neutra de 1 gestor como pode ser constatado na Figura 53.

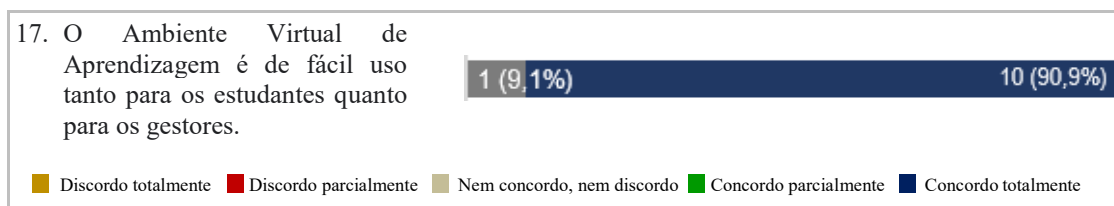


Figura 53 – Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: Autora da Pesquisa

Assim como 90,9% dos gestores reconheceram que o AVA viabiliza a interação entre os agentes do processo (Figura 54).

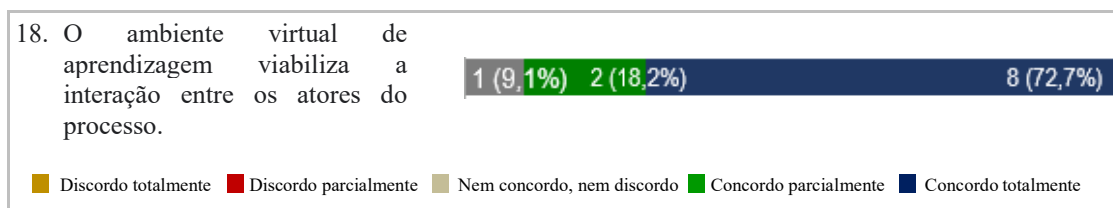


Figura 54 – Interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: Autora da Pesquisa

Quanto à disponibilização do conteúdo integral do curso, materiais, orientações e informações para o estudante no Ambiente Virtual de Aprendizagem, a concordância total foi quase unânime. Apenas um gestor concordou parcialmente, conforme demonstrado na Figura 55.

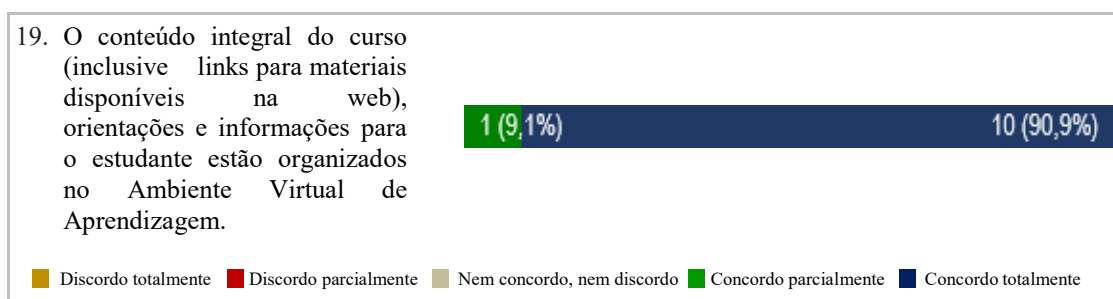


Figura 55 – Organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: Autora da Pesquisa

No que concerne a integração do Sistema Acadêmico com o AVA, 72,7% concordaram que há integração, dos quais 63,6% totalmente (Figura 56).

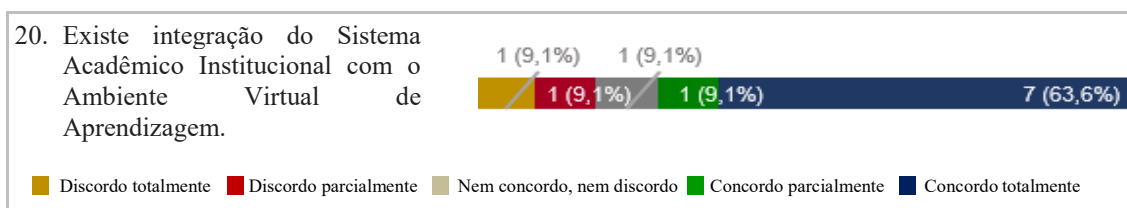


Figura 56 – Integração Sistema Acadêmico Institucional com o AVA

Fonte: Autora da Pesquisa

Considerando as práticas referentes à organização didático-pedagógica, evidenciou-se que:

- i. as questões de 1 a 7 versaram sobre a institucionalização da EaD nas IES estudadas;
- ii. as afirmativas com maior concordância foram “*As políticas de EaD estão contempladas de forma clara nos documentos institucionais*” e “*A instituição*”

de ensino em suas normas reconhece claramente as diferenças e similaridades entre o ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido” e;

iii.as de menor anuência foram “*Os cursos EaD foram incorporados institucionalmente, independente de projetos externos”* e “*Na instituição há uniformidade na execução das normas acadêmicas, independentemente da modalidade de ensino.*”

Considerando que a institucionalização da EaD está relacionada ao alinhamento e à organização sistêmica da modalidade, “*(...) com o propósito de tornar as políticas de EaD sustentáveis e qualitativamente equivalentes ao ensino presencial supostamente já consolidado (...)*” (Ferreira e Carneiro, 2015, p. 228), os resultados evidenciam a dependência das instituições de ensino ao órgão de fomento e que o processo de institucionalização acontece de forma incipiente em 50% das IES pesquisadas.

O *design* educacional, conceituado por Santos, Fassbender e Evangelista (2015, p. 97-98), como “*(...) metodologia de planejamento educacional onde se produz uma variedade de materiais educativos adequados às necessidades dos alunos e capazes de garantir a qualidade da aprendizagem (...)*”, foi abordado por nove afirmativas (questões de 8 até 16). Duas questões apresentaram 100% de concordância: a questão 16 “*O curso estabelece um modelo padrão para planejamento, execução e acompanhamento das disciplinas*” e a questão 13 “*Utiliza linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância*”, com 90,9% e 45,5% de concordância total respectivamente. A de menor anuência (72,7%) foi a questão 14 “*Avalia e atualiza o material didático periodicamente*”, com aprovação total de 54,5%, o que demonstra a importância dessas práticas para alcance do conceito máximo no SINAES na percepção dos gestores.

As práticas relacionadas ao AVA foram abordadas pelas questões 17, 18, 19 e 20. As afirmativas “*O conteúdo integral do curso (inclusive links para materiais disponíveis na Web), orientações e informações para o estudante estão organizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem*” e “*O ambiente virtual de aprendizagem é de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores*” obtiveram concordância total de 90,9% dos respondentes, enquanto a questão “*Existe integração do Sistema Acadêmico Institucional com o Ambiente Virtual de Aprendizagem*” com menor anuência, alcançou

63,6% de concordância total, indicando que os gestores reconhecem a existência e a contribuição dessas ações para os resultados alcançados.

Com as considerações sobre a Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica que identificou limitações sobre a institucionalização da EaD, dá-se continuidade a análise das dimensões constantes no SINAES, com a percepção dos respondentes do questionário exploratório sobre as práticas atinentes à Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria.

Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria

As questões 21 a 36 compõem a Dimensão Corpo Docente e Tutoria, totalizando 16 práticas.

A prática de selecionar professores e tutores com formação em administração pública ou áreas afins é utilizada por todas as IES, conforme demonstrado na Figura 21.

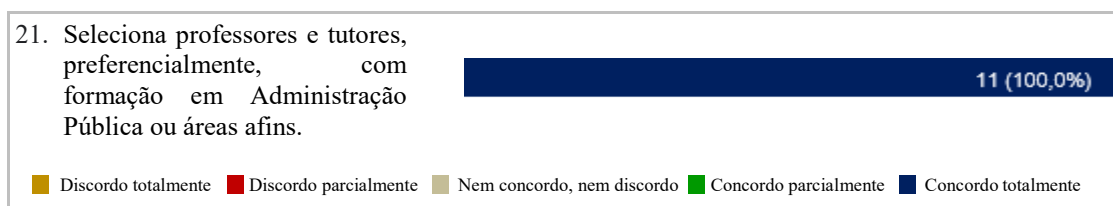


Figura 57 – Formação de professores e tutores

Fonte: Autora da Pesquisa

Assim como, considerar a titulação máxima de professores e tutores como critério de seleção obteve concordância de 90,9% dos gestores, dos quais 63,6% de forma total, de acordo com a Figura 58.

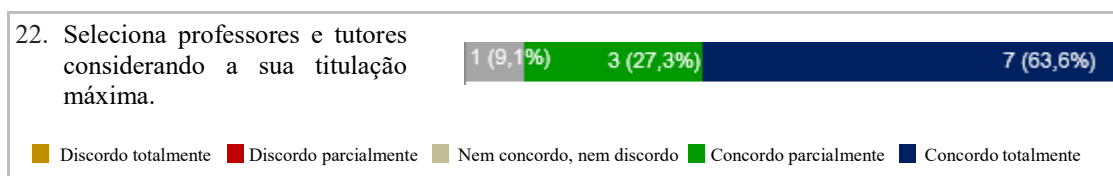


Figura 58 – Titulação de professores e tutores

Fonte: Autora da Pesquisa

A Seleção de professores e tutores com experiência ou qualificação em educação a distância (Figura 59) foi quase uma unanimidade. Apenas um gestor indicou concordar parcialmente.

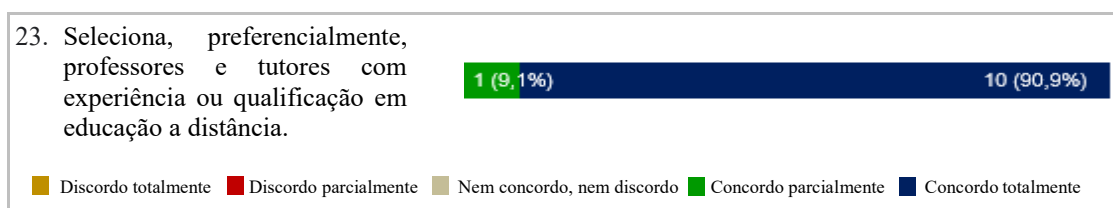


Figura 59 – Experiência de professores e tutores

Fonte: Autora da Pesquisa

O treinamento de integração com novos professores e tutores para apresentação da estrutura da área de EaD e do PPC do curso também é prática adotada por 90,9% das instituições pesquisadas conforme ilustrado na Figura 60.

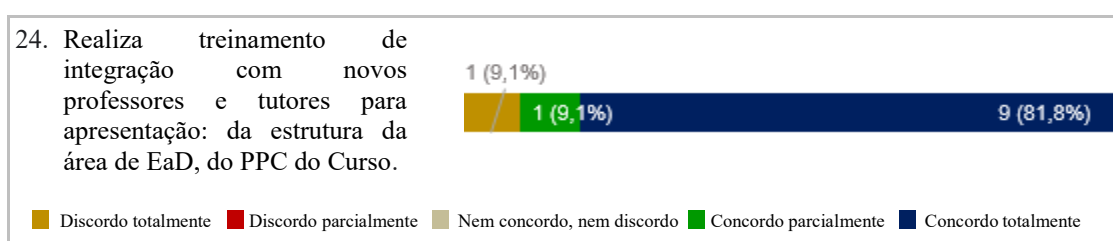


Figura 60 – Apresentação da estrutura da área de EaD e PPC do curso

Fonte: Autora da Pesquisa

Da mesma forma, 90,9% das IES também realizam treinamento (treino) de integração com novos professores e tutores para apresentação do Sistema Acadêmico e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, conforme Figura 61. Apenas o gestor G5 (UFSC) informa que “*Sistema acadêmico, não*”.

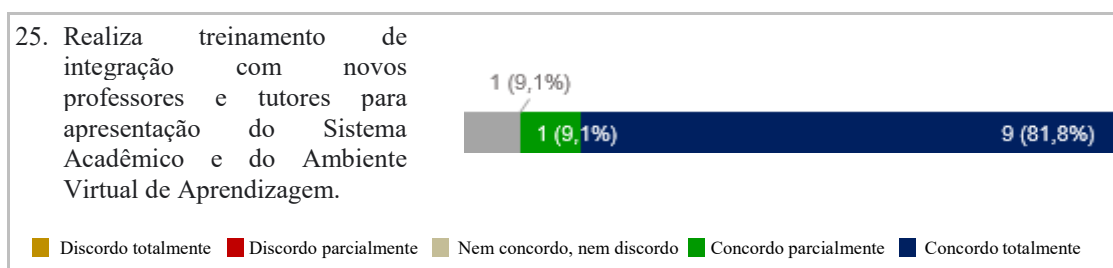


Figura 61 – Treinamento sobre o Sistema Acadêmico e o AVA

Fonte: Autora da Pesquisa

Quanto a apresentação das normas e procedimentos institucionais nos treinamentos de interação, a anuência também foi de 90,9%, dois quais 72,7% de forma total (Figura 62).

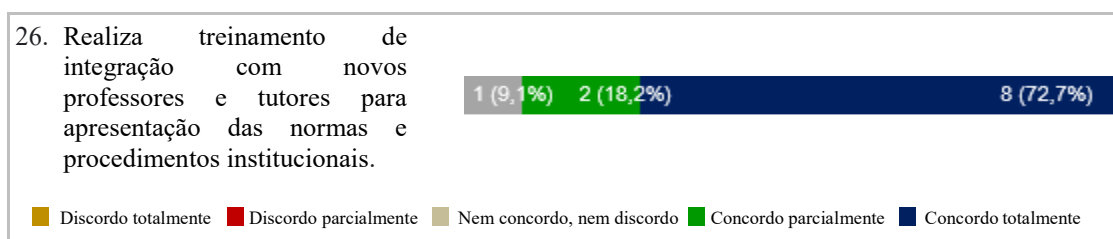


Figura 62 – Treinamento sobre normas e procedimentos

Fonte: Autora da Pesquisa

Segundo a Figura 63, o treinamento sobre práticas pedagógicas também é realizado por todas as instituições de ensino pesquisadas.

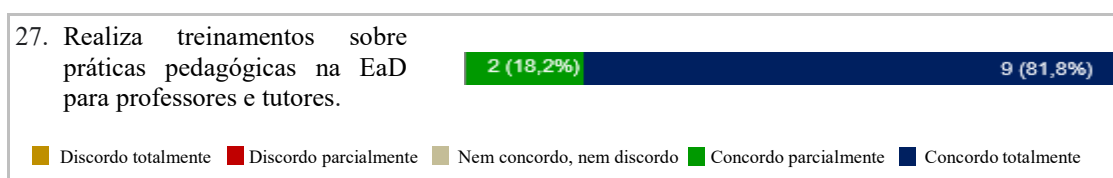


Figura 63 – Treinamento sobre práticas pedagógicas

Fonte: Autora da Pesquisa

Outra unanimidade identificada é a realização de treinamento antes do início de cada disciplina para alinhamento acadêmico entre o professor e tutores (Figura 64).

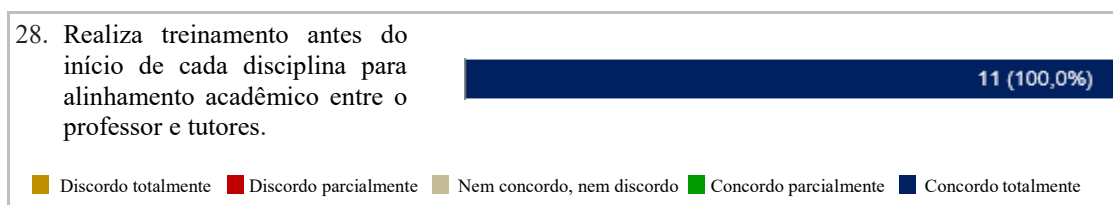


Figura 64 – Alinhamento acadêmico entre professor e tutores

Fonte: Autora da Pesquisa

O curso e/ou disciplinas são apresentados aos estudantes com sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início em todas as IES participantes da pesquisa, conforme Figura 65.

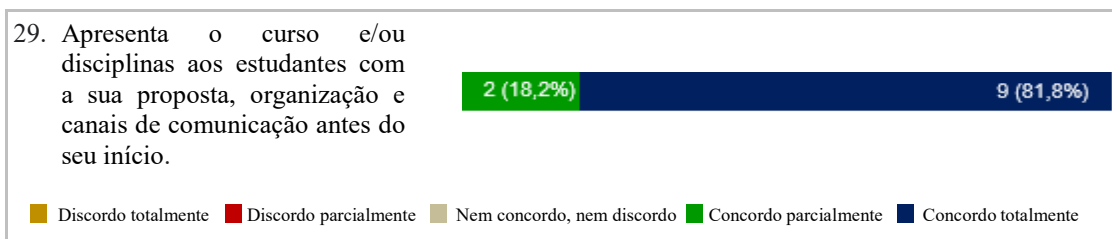


Figura 65 – Apresentação do curso e/ou disciplinas aos discentes

Fonte: Autora da Pesquisa

Assim como a prática de informar os estudantes sobre os canais de comunicação disponibilizados e adotada pelas universidades pesquisadas (Figura 66).

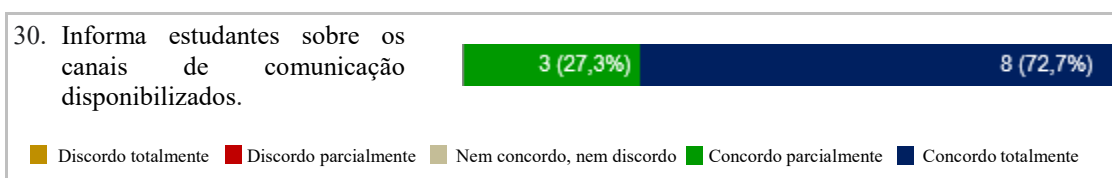


Figura 66 – Canais de Comunicação

Fonte: Autora da Pesquisa

Cerca de 63,7% dos respondentes concordaram que o curso realiza atendimento individual em horários previamente estabelecidos, apenas o gestor (G5) complementou que o “*Atendimento depende de agendamento com o professor e nem sempre é individual*” (Figura 67).

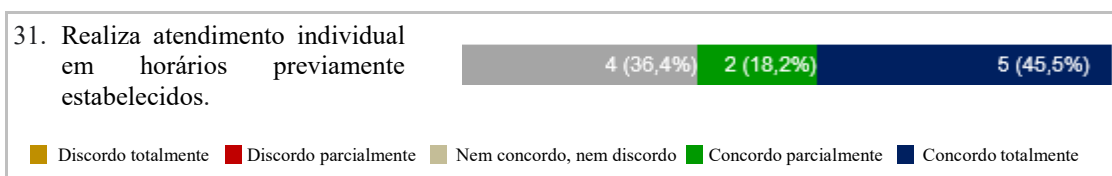


Figura 67 – Atendimento ao discente

Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria dos gestores concordaram que o curso fornece feedback especializado e personalizado das atividades (90,9%) (Figura 68).

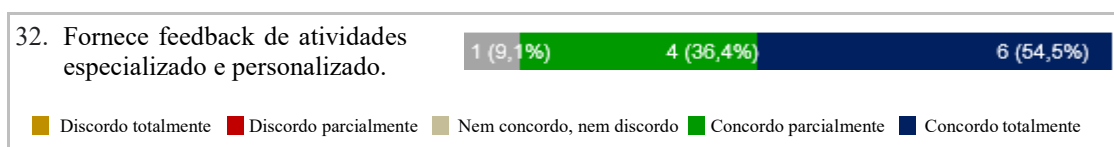


Figura 68 – Feedback de atividades

Fonte: Autora da Pesquisa

O estabelecimento de prazos para cumprimento das ações em normativos é mais uma unanimidade na percepção dos gestores, conforme Figura 69.

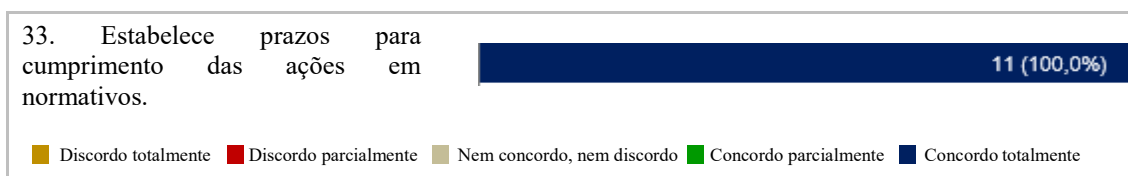


Figura 69 – Prazos das ações em normativos

Fonte: Autora da Pesquisa

Todos os gestores também concordam que existe um ambiente favorável ao compartilhamento do conhecimento, à interação e ao senso de comunidade, como demonstra a Figura 70.

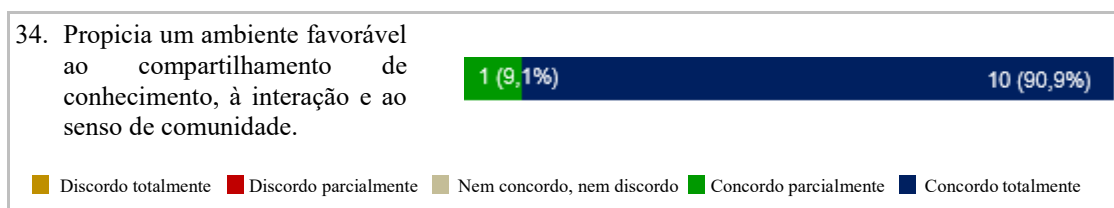


Figura 70 – Ambiente do curso

Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria dos gestores igualmente reconheceram a importância da orientação sobre como evitar o plágio, bem como de estabelecer o seu controle (90,9%), conforme ilustrado na Figura 71.

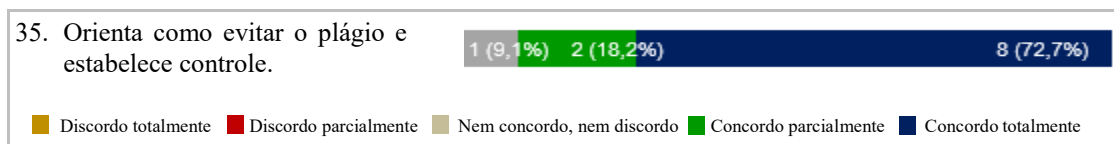


Figura 71 – Plágio

Fonte: Autora da Pesquisa

Como demonstra a Figura 72, o acompanhamento e orientação das atividades de tutoria foi quase uma unanimidade. 90,9% concordaram totalmente com a afirmativa.

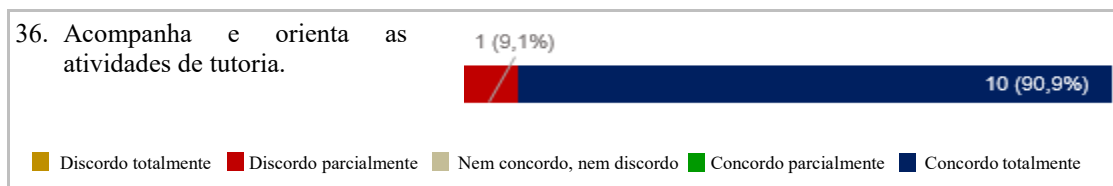


Figura 72 – Atividades de tutoria

Fonte: Autora da Pesquisa

As práticas referentes à Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria apresentaram um nível de concordância bastante expressivo. Das 16 práticas avaliadas, 8 obtiveram concordância de 100%, das quais 3 de forma total, 6 alcançaram 90,9% e 1 registrou 65,7%, o que demonstra o reconhecimento da importância das ações avaliadas para a conquista da nota máxima no SINAES.

É importante evidenciar que a Dimensão 2 tem uma forte característica objetiva. Percebe-se, pelas respostas obtidas, que de forma geral as instituições cumprem com os requisitos relacionados às boas práticas associadas a esta dimensão. Nesta perspectiva, realiza-se, por fim, a análise da Dimensão 3 – Infraestrutura.

Dimensão 3 – Infraestrutura

As questões de número 37 a 46 avaliaram a Dimensão 3 – Infraestrutura, totalizando 10 práticas.

Como demonstrado na Figura 73, todos os gestores, dos quais 81,8% concordaram plenamente, reconhecendo que a sua IES disponibiliza ou se preocupa com meios de acesso aos sistemas e atividades do EaD pelos alunos da modalidade.

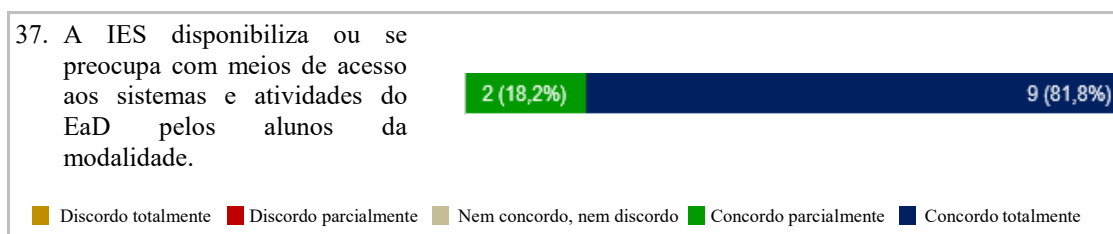


Figura 73 – Acesso aos sistemas e atividades

Fonte: Autora da Pesquisa

De forma similar todos os respondentes reconhecem que a IES fornece suporte técnico para estudante, professores e tutores, sendo que 81,8% concordam totalmente, conforme ilustrado na Figura 74.

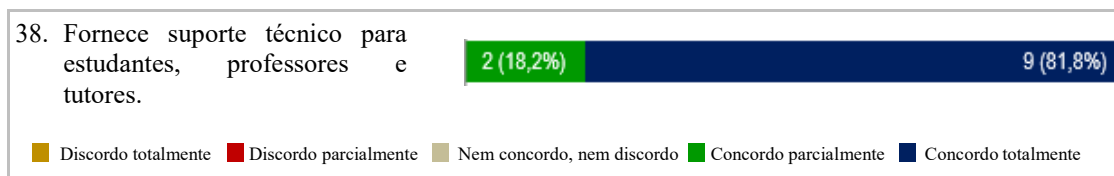


Figura 74 – Suporte técnico

Fonte: Autora da Pesquisa

A afirmativa 39, que avaliou a adequação das instalações e infraestrutura tecnológica para o desenvolvimento das ações acadêmicos-administrativas pelo Coordenador e demais membros da equipe, alcançou o índice de 100% no nível “concordo plenamente”, como mostra a Figura 75.

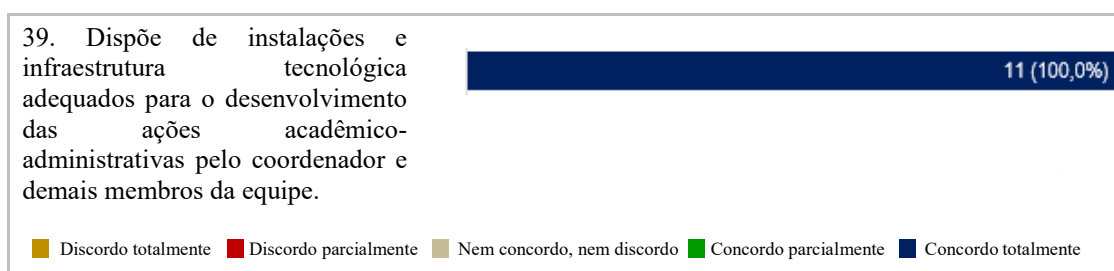


Figura 75 – Instalações e infraestrutura

Fonte: Autora da Pesquisa

A Figura 76 demonstra que a maioria dos gestores (54,6%), reconhece que na sua instituição de ensino os processos encontram-se mapeados, assim como os fluxos de trabalho estão definidos e divulgados. O comentário de G11da UFMA informa que “O mapeamento dos processos da área de EaD da UFMA está em fase de conclusão”.

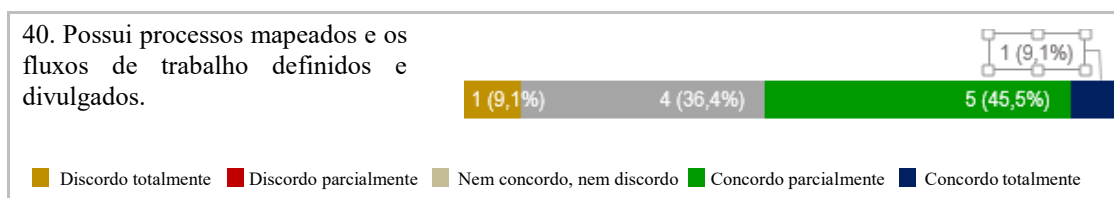


Figura 76 – Mapeamento dos processos

Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria das instituições de ensino pesquisadas possuem sistema de monitoramento, em tempo real, dos acessos ao AVA na percepção de 81,8% dos gestores, dos quais 6,6% concordaram totalmente, como mostrado na Figura 77.

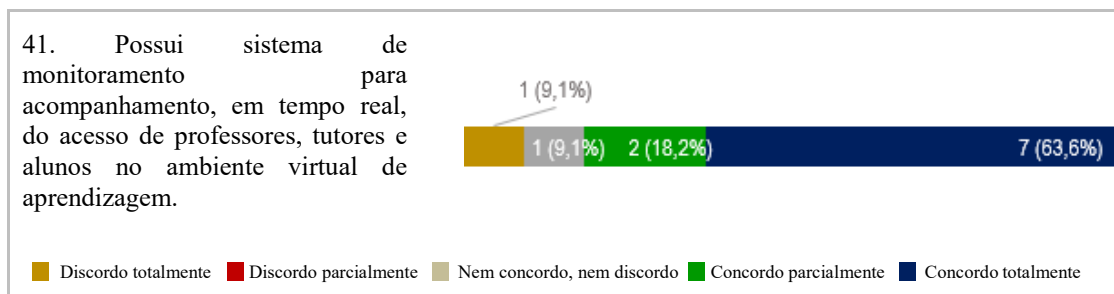


Figura 77 – Monitoramento do acesso no AVA

Fonte: Autora da Pesquisa

A maioria dos respondentes concordam que sua instituição dispõe de Central de Atendimento ao Estudante (Figura 78), atestando a importância de oferecer um canal para acolhimento e resolução de demandas acadêmicas.

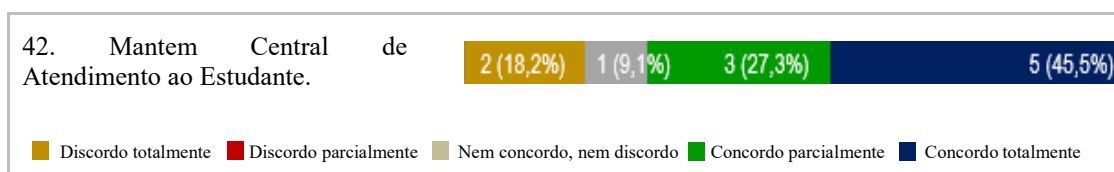


Figura 78 – Central de Atendimento

Fonte: Autora da Pesquisa

A Figura 79 demonstra que 63,7% dos gestores concordaram que a sua IES avalia periodicamente o programa, prática fundamental para identificação de fragilidades e implementação de ajustes.

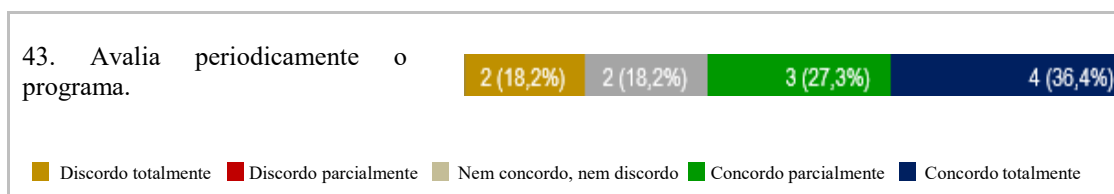


Figura 79 – Avaliação do Programa

Fonte: Autora da Pesquisa

Todavia, utilizar indicadores de desempenho ainda não é uma prática consolidada nas IES pesquisadas, uma vez que 45,5% se manifestam positivamente e

54,6% se posicionam indiferentemente ou negativamente, como demonstrado na Figura 80.

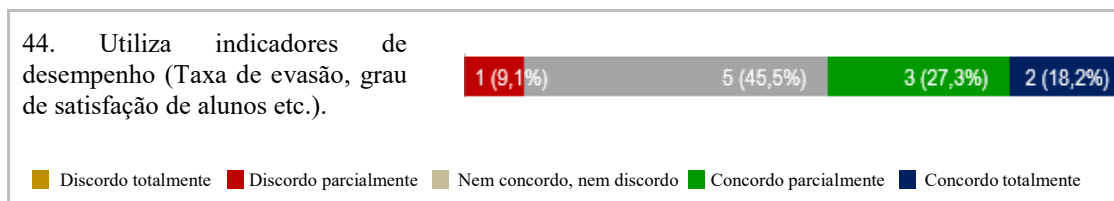


Figura 80 – Indicadores de desempenho

Fonte: Autora da Pesquisa

Quanto à utilização de um modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento, a maioria concordou parcialmente com a afirmativa (54,5%) e 36,4% manifestaram indiferença ou discordância, o que sinaliza que a prática ainda não está consolidada nas IES, conforme Figura 81.

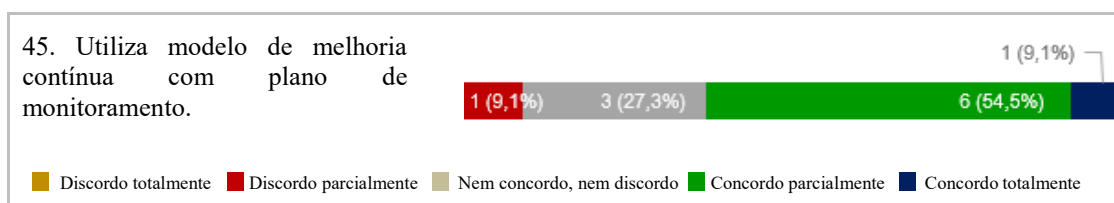


Figura 81 – Melhoria contínua e plano e monitoramento

Fonte: Autora da Pesquisa

A Figura 82 demonstra que 54,6% dos respondentes reconheceram que a sua IES realiza *benchmarking*, no entanto 45,5% discordam ou são indiferentes.

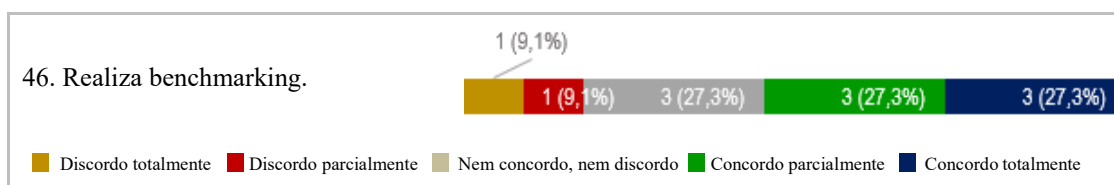


Figura 82 – Benchmarking

Fonte: Autora da Pesquisa

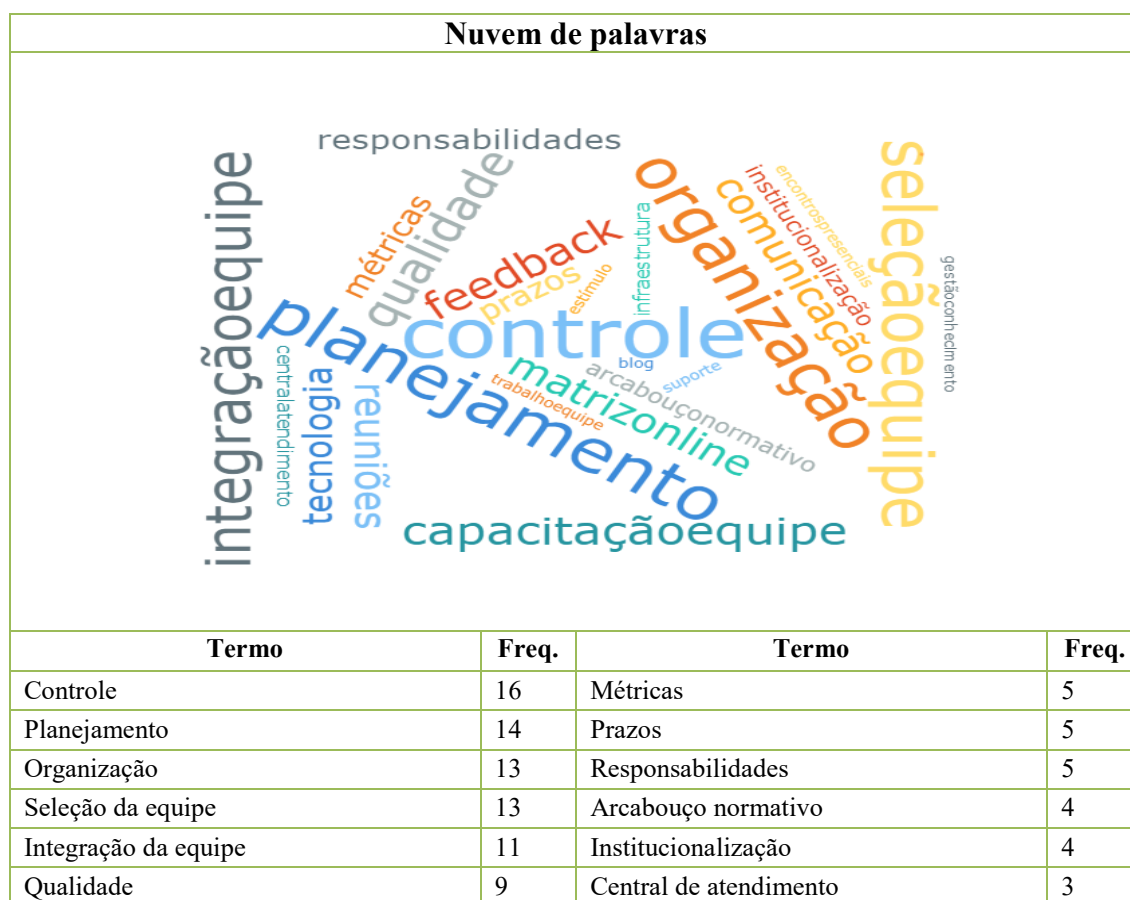
De forma geral, as ações relativas à execução de infraestrutura são compreendidas como atendidas. Contudo, pode-se observar que as práticas: “Possui processos mapeados e os fluxos de trabalho definidos e divulgados”; “Possui sistema de monitoramento para acompanhamento, em tempo real, do acesso de professores, tutores e alunos no ambiente virtual de aprendizagem”; “Avalia periodicamente o programa”; e “Utiliza indicadores de desempenho (Taxa de evasão, grau de satisfação

de alunos etc.)”, apresentam limitações, o que pode ser corroborado pela análise da Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica, que reconhece a necessidade de ampliar a institucionalização da EaD.

6.3.4. Práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5 identificadas na Pesquisa de Campo

A estratégia utilizada para identificar as boas práticas adotadas pelo Curso de Administração Pública – PNAP/UFMA, na visão dos professores, tutores e coordenadores de tutoria, foi a aplicação de questionário e o critério para escolha dos participantes foi o de estarem atuando no curso há pelo menos 2 anos, no entendimento de que essas pessoas possuam conhecimentos e informações relevantes sobre a trajetória e gestão do curso. Participaram da pesquisa de campo 21 membros da equipe do curso.

A análise das respostas sobre quais práticas de gestão foram importantes para o curso ser avaliado com o conceito máximo no SINAES, identificou os termos mais citados pelos participantes, conforme apresentado no Quadro 32.



(continua)

(conclusão)

Termo	Freq.	Termo	Freq.
Capacitação da equipe	8	Infraestrutura	3
Feedback	8	Blog	2
Comunicação	7	Trabalho em equipe	2
Matriz-on-line	7	Estímulo	2
Reuniões	7	Gestão do conhecimento	2
Tecnologia	6	Encontros presenciais	2

Quadro 32 – Termos mais citados

Fonte: Autora da Pesquisa.

Ao analisar as respostas sobre os termos mais citados na pesquisa qualitativa observa-se que as informações coletadas apresentam 3 grandes grupos de ação que são identificados pela pesquisadora como Gestão do Negócio, Gestão de Equipes e Gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação, elementos que coadunam com as competências identificadas na Quadro 31 – Competências necessárias para o papel de Coordenador de Curso do PNAP.

Pode ser observado que, de acordo com a articulação construída, foi possível sistematizar, a partir do questionário de campo aplicado, as práticas de gestão identificadas, agrupando-as em 8 categorias e 35 boas práticas, conforme demonstrado no Quadro 33. Como o limiar de cada categoria não é muito claro, algumas práticas podem ser consideradas em mais de uma destas.

CATEGORIA	BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões com formadores para tratar das diretrizes da ação formativa; ▪ Padrão para planejamento, execução e acompanhamento das disciplinas; ▪ Plano e cronograma de trabalho, elaborados pela equipe, com objetivos e metas exequíveis e direcionados à realidade local; ▪ Prazos para cumprimento das ações em normativos; ▪ Plano de monitoramento das atividades. ▪ Matriz <i>online</i> construída pelo professor em conjunto com a Divisão Pedagógica e Tecnológica e contribuições dos tutores e da Coordenação do Curso.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção da equipe (professores, tutores, coordenadores de tutoria e pessoal técnico/administrativo) com conhecimento, habilidades e experiência em EaD. ▪ Definição de responsabilidades, processos de trabalho e métricas de parametrização; ▪ Estruturação, compilação e divulgação do arcabouço normativo do curso;
Controle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitoramento das ações formativas no AVA e inspeções <i>in loco</i> nos Polos; ▪ Monitoramento do cronograma de trabalho; ▪ Reuniões periódicas com os professores, tutores, coordenadores de polo e alunos para acompanhamento e avaliação das atividades, <i>feedback</i>, discussão de melhorias e correção de rumo visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.
Institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de EaD contempladas nos documentos institucionais; ▪ Adequação da estrutura organizacional para atender o EaD; ▪ Normas acadêmicas revisadas periodicamente para uniformidade na aplicação nas modalidades presencial e a distância.
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalações e infraestrutura tecnológica adequadas para o desenvolvimento das ações acadêmico-administrativas pelo coordenador e demais membros da equipe; ▪ Processos mapeados e os fluxos de trabalho definidos e divulgados
Direção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoção do modelo de gestão participativa; ▪ Transparência no acesso aos dados do curso; ▪ Estímulo para integração da equipe; ▪ Capacitação da equipe sobre o Projeto Político Pedagógico, normas, procedimentos e rotinas do curso; o AVA, o SIGAA, e a Matriz <i>online</i>. ▪ Treinamentos sobre práticas pedagógicas na EaD para professores e tutores. ▪ Reuniões periódicas com os professores, tutores, coordenadores de tutoria e de polo e alunos, para acompanhamento, avaliação, identificação de falhas e desenvolvimento de estratégias para melhoria da qualidade do ensino. ▪ Orientação sobre como evitar o plágio.

(continua)

(conclusão)

CATEGORIA	BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divulgação do arcabouço normativo relacionado ao curso; ▪ Central de Atendimento ao Estudante; ▪ Atendimento individual em horários previamente estabelecidos; ▪ <i>Feedback</i> de atividades personalizado; ▪ Comunicação permanente com a equipe, alunos e com os representantes dos polos; ▪ Utilização de blog para divulgação de assuntos de interesse do curso.
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de fácil uso, com materiais, recursos e tecnologias apropriadas que permitem desenvolver a cooperação e interação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional. ▪ Integração do AVA com o Sistema Acadêmico (SIGAA). ▪ Sistema de monitoramento de acessos ao AVA, em tempo real; ▪ Portal EaD para Você.

Quadro 33 – As Boas Práticas de Gestão do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

Fonte: Autora da Pesquisa

Observa-se que as práticas de gestão identificadas na pesquisa estão em consonância com os meios para atingir a eficiência e eficácia propostos por Rumble (2003), Bof (2005) e Nunes (2017), harmonizam-se com a ideia de monitoramento contínuo e séries de *feedback* como insumos para o aprimoramento contínuo do curso (Daft, 2012; Bilhim, 2013), assim como contemplam as recomendações de Aires e Lopes (2009) de promover relações interativas e dialógicas entre os entes envolvidos, a fim de evitar distorções e ruídos nos processos de comunicação.

Merece destaque as ações de institucionalização da EaD na UFMA com políticas definidas, reestruturação organizacional para atender à modalidade e normas acadêmicas com aplicação nas modalidades presencial e a distância.

Ao se constituir o presente trabalho, utilizou-se como subsídios: a sondagem do ambiente no qual estão inseridos os cursos de Administração Pública do PNAP detentores do CC igual a 5; os estudos comparativos dos indicadores do SINAES e da dimensão teórica; e a análise da caracterização dos cursos PNAP nota 5, por meio dos questionários exploratório e de campo, que permitiram compreender as competências e práticas de gestão dos referidos cursos, assim como estabelecer um *framework* para

auxiliar a sistematização, a organização e a gestão dos cursos PNAP na obtenção de uma avaliação positiva frente às práticas executadas e ao modelo de avaliação do SINAES.

6.4. Resumo do capítulo

O capítulo em tela apresentou a análise dos resultados do estudo, com base nos objetivos geral e específicos propostos, para assim, responder o problema de pesquisa.

A análise foi sistematizada em quatro partes, consoante aos objetivos da pesquisa e teve subsídio dos dados que fundamentaram os Capítulos III e V, bem como o questionário exploratório e de campo.

CAPÍTULO VII – PROPOSTA DE *FRAMEWORK*

Considerando o estado da arte levantado, o diagnóstico do ambiente e as pesquisas exploratória e campo aplicadas, foi possível compreender que a relação entre as competências do gestor e as boas práticas de gestão se relacionam ao processo de avaliação do SINAES na forma de uma matriz 3 por 3, que foi denominada de Matriz de Proficiência para cursos PNAP, como proposta de *framework*, conforme Figura 83.

DIMENSÕES AVALIATIVAS DO SINAES			
	DIMENSÃO 1 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA	DIMENSÃO 2 CORPO DOCENTE E TUTORIA	DIMENSÃO 3 INFRAESTRUTURA
GESTÃO DO NEGÓCIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INSTITUCIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> - NORMAS - PROCESSOS - PRÁTICAS - FLUXOS - MODELOS - PARTICIPAÇÃO NOS DIVERSOS NÍVEIS INSTITUCIONAIS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INSTITUCIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> - SELEÇÃO - CAPACITAÇÃO - TREINAMENTO - AVALIAÇÃO - ORIENTAÇÃO - ACOMPANHAMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INSTITUCIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> - ESPAÇOS - EQUIPAMENTOS - TECNOLOGIA - ACESSOS - MOBILIDADE
GESTÃO DO CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ESTRUTURAÇÃO DE NORMAS E PROCEDIMENTOS ▪ PERFIL DA EQUIPE <ul style="list-style-type: none"> - FORMAÇÃO - EXPERIÊNCIA DIDÁTICA E PROFISSIONAL - CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EAD - ADERÊNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ALOCAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS <ul style="list-style-type: none"> - PERFIL - PLANEJAMENTO ▪ DIVULGAÇÃO DE NORMAS E PROCEDIMENTOS <ul style="list-style-type: none"> - QUALIFICAÇÃO - CAPACITAÇÃO - TREINAMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ESTRUTURAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO <ul style="list-style-type: none"> - ATENDIMENTO - INFRAESTRUTURA FÍSICA - FERRAMENTAS
GESTÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ VIABILIZAR <ul style="list-style-type: none"> - SISTEMAS - GESTÃO DA IDENTIDADE - ACESSIBILIDADE - INTEGRAÇÃO - INFORMAÇÃO - COMUNICAÇÃO - INTERAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ VIABILIZAR <ul style="list-style-type: none"> - FERRAMENTAS - QUALIFICAÇÃO - CAPACITAÇÃO - TREINAMENTO - PADRÃO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ VIABILIZAR <ul style="list-style-type: none"> - INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA - SOFTWARE - PROCESSOS - CANAIS DE COMUNICAÇÃO

Figura 83 – Matriz de Proficiência para cursos PNAP – *framework* proposto

Fonte: Autora da Pesquisa

Para constituir a matriz foi estabelecido no eixo horizontal as dimensões que compõem o documento de avaliação do SINAES que são: Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica, Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria e Dimensão 3 – Infraestrutura. No eixo vertical, ao se avaliar as competências do gestor e as boas práticas foi possível dividir os elementos identificados no estado da arte e reconhecidos nas pesquisas em 3 grandes grupos: Gestão de Negócios, Gestão de Equipes e Gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os elementos de avaliação do SINAES que tratam das 3 dimensões avaliadas são estabelecidos pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, sendo considerado para fins da pesquisa, os critérios nele estabelecidos.

A Gestão de Negócios envolve a tomada de decisão estratégica institucional para transformar as ações planejadas em objetivos concretizados. Portanto, os processos gerenciais, que perpassam pelas ações táticas e operacionais, servem de apoio para o funcionamento do Curso, com o objetivo de o tornar eficiente e funcional para atender às necessidades dos seus diversos públicos. As competências: planejamento, organização, controle, visão sistêmica, criatividade, inovação, confiabilidade, negociação e resiliência, descritas outrora no Quadro 31, caracterizam o perfil do gestor no que tange a estas condições para obtenção de uma avaliação positiva.

Com relação a Gestão de Equipes, que estabelece o perfil estratégico, os processos táticos e as condições operacionais da equipe com a função de otimizar o capital humano por meio de práticas de seleção, capacitação e motivação da equipe multidisciplinar, as competências gerenciais requeridas são: trabalho em equipe, comprometimento, proatividade e liderança.

Por fim, a Gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação provê a compreensão estratégica, os processos táticos e as condições operacionais de constituição dos meios para viabilizar a interlocução entre os diversos *stakeholders* que se inserem ou influenciam os processos e a gestão, sendo a capacidade de planejar, utilizar e controlar os recursos físicos, de *software*, de gestão de identidade e os canais de comunicação uma necessidade do perfil do gestor.

Os elementos que tratam da Organização Didático-pedagógica ao se relacionarem com a Gestão do Negócio sinalizam como práticas necessárias ao bom

desempenho do curso o processo de institucionalização que perpassa: pelo estabelecimento de normas gerais e específicas que regulem o funcionamento dos cursos e da modalidade de EaD na instituição; pelo *design* educacional que identifica necessidades e cria experiências educacionais capazes de transformar o discente e o ambiente para construção do conhecimento; pela gestão do conhecimento, que reconhece, prioriza e estabelece a gestão dos ativos de informação com a finalidade de implementar soluções que gerem resultados para o curso e benefícios para os colaboradores internos e externos; e pelo relacionamento com os *stakeholders*.

Ainda nesta relação é observado que para o fortalecimento e a organização do Bacharelado em Administração Pública é necessária a instituição de processos, práticas, fluxos e modelos que permitam dar uniformidade, sistematização e segurança das ações desenvolvidas no curso, considerando os seus diversos públicos.

A segunda junção, que trata do Corpo Docente e Tutoria pelo SINAES no que respeita à Gestão do Negócio, é necessária para que a instituição regule e estabeleça processos de seleção, capacitação, treinamento, avaliação, orientação e acompanhamento da equipe multidisciplinar que viabilizam a execução administrativa, didática e pedagógica do curso.

Em uma terceira perspectiva, a Dimensão Infraestrutura em relação a Gestão do Negócio estipula e regulamenta a acessibilidade, a adequação dos espaços, os equipamentos, os acessos e a conectividade das tecnologias de informação e comunicação que viabilizem a interação e a disponibilidade para consecução e atendimento dos objetivos administrativos, didáticos e pedagógicos da IES e do curso.

A matriz, na sua segunda linha, relaciona as dimensões do SINAES com a Gestão de Equipes. Na vinculação da Organização Didático-pedagógica com a Gestão de Equipes constam como elementos fundamentais, a estruturação e divulgação de normas e procedimentos para composição da equipe multidisciplinar, bem como a definição do perfil da equipe, baseado nas seguintes premissas: conhecimento, baseado no seu processo de formação, aderente ao projeto do curso; experiência didática e profissional; apropriação das práticas pedagógicas voltadas para a EaD; e participação da gestão do curso nos processos de decisão da instituição.

Na associação Corpo Docente e Tutoria com a Gestão de Equipe é importante conhecer o perfil de cada integrante da equipe multidisciplinar que compõe o curso ressaltando os seus conhecimentos e a aderência destes à sua atuação, assim como os processos de participação individual e coletiva nos procedimentos administrativos, didáticos e pedagógicos que influenciam e são influenciados pelo curso.

No que se refere à Dimensão Infraestrutura e à Gestão de Equipes é importante observar a necessidade da disponibilidade de espaços e condições físicas e virtuais que possibilitem o atendimento e a acessibilidade da equipe multidisciplinar ao desenvolvimento das ações administrativas, didáticas e pedagógicas, mediante equipamentos, ferramentas ou outros meios que viabilizem as atividades do curso e se adequem às características dos espaços de presencialidade utilizados pelo curso.

Por fim, a terceira linha da matriz relaciona as dimensões do SINAES com a Gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação. A primeira interseção se dá entre a Dimensão Organização Didático-pedagógica e a Gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesta perspectiva é importante compreender que a IES tem o papel de estabelecer, regulamentar, difundir, capacitar as pessoas em relação aos seus sistemas institucionais que devem estar devidamente regulamentados e instituídos, viabilizando a gestão da identidade, a acessibilidade, a integração, a informação, a comunicação e a interação entre os múltiplos usuários e os próprios sistemas institucionais de forma a garantir um processo de governança e integridade das informações necessárias à execução das atividades administrativas, didáticas e pedagógicas do curso.

Na relação Corpo Docente e Tutoria e Gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação é necessário que a IES estabeleça ferramentas que viabilizem a atuação da equipe de docentes e tutores de forma individual ou coletiva, por meio de ações de qualificação, capacitação e treinamento de forma que os processos sejam desenvolvidos conforme os padrões estabelecidos e que cada um atue, não só como usuário, mas também como gestores e difusores das TIC, mediadoras da execução das atividades administrativas, didáticas e pedagógicas.

Finalizando, ao relacionar a Dimensão Infraestrutura e a Gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação é importante que a IES disponibilize infraestrutura física

ou virtual e *software* que garantam a disponibilidade, a confiabilidade e o acesso, por meio dos canais de comunicação, dos processos administrativos, didáticos ou pedagógicos que subsidiam e viabilizam o funcionamento e as necessidades dos diversos usuários do curso.

O *framework* proposto apresenta elementos que propiciam uma boa avaliação dos cursos de Administração Pública do PNAP no SINAES, todavia a aplicação e a sistematização das ações pelo coordenador do curso são fortemente influenciadas pelo perfil individual do gestor, conforme defende Stewart (1982). Nesta perspectiva, a Matriz de Proficiência para Cursos PNAP é viável frente aos estudos teóricos e aos diagnósticos levantados na pesquisa, contudo a sua aplicação poderá levar a resultados distintos frente à subjetividade das tomadas de decisão e às características do gestor.

7.1. Resumo do Capítulo

O presente capítulo apresentou a Matriz de Proficiência para Cursos PNAP como *framework* proposto para alcance de uma boa avaliação dos cursos de Administração Pública do PNAP no SINAES.

A Matriz constitui-se como um modelo teórico-prático, centrado nas boas práticas de gestão que podem direcionar ao alcance da nota máxima na avaliação do SINAES.

CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO E TRABALHO FUTURO

O ensino superior a distância num país de dimensões continentais como é o caso do Brasil, veio contribuir para a redução das desigualdades existentes, principalmente nas localidades mais distantes dos grandes centros das suas várias regiões geográficas, em função das políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal entre as quais a criação da Universidade Aberta do Brasil, responsável pela implementação da maioria dos cursos EaD no país, a partir de 2006, bem como pelo crescimento expressivo do número de cursos e matrículas.

Aumentar e universalizar vagas é importante, mas não o suficiente, sendo necessário também garantir um ensino de qualidade. Tal apresenta-se como motivo de preocupação e um desafio para os gestores. Porém, este estudo comprovou que existe uma carência de produção científica na área de gestão de programas de EaD.

O trabalho em tela teve como objetivo geral “desenvolver um *framework* para os gestores dos cursos do PNAP alcançarem desempenho superior na avaliação do SINAES”, sendo alicerçado em quatro objetivos específicos, os quais foram atingidos, permitindo a sustentação do objetivo macro e proporcionando a apresentação do *framework* proposto, materializado numa Matriz de Proficiência para Cursos PNAP, constituída de modelo teórico-prático, com finalidade de servir de parâmetro para direcionar o alcance da nota máxima na avaliação dos cursos de Administração Pública do PNAP no SINAES.

8.1. Conclusão

Ao se avaliar o conjunto da pesquisa apresentada, depreende-se, que a partir do Capítulo III – Gestão da Educação a Distância, foi possível identificar as boas práticas de gestão de cursos a distância diante da investigação do estado da arte, o que permitiu reconhecer, por meio de quatro correntes dos autores Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007), Ortiz, Santos e Borroto (2014) e Nunes (2017), 18 dimensões: Planejamento,

Organização, Direção, Controle, Comunicação, Gestão de Pessoas, Pesquisa, Design Educacional, Relacionamento com *stakeholders*, Tecnologia, Gestão Financeira, Institucionalização, Gestão do Conhecimento, Gestão de Tutoria, Postura Gerencial, Qualidade, Gestão de Projetos e Sustentabilidade.

O reconhecimento das boas práticas permitiu responder ao objetivo específico “*Identificar boas práticas na gestão de cursos a distância na literatura*” e dar subsídios ao desenvolvimento da pesquisa em suas vertentes teóricas e práticas.

Na perspectiva de conhecer as características dos cursos e do ambiente regional no qual estão inseridos, o Capítulo V – Os Cursos PNAP nota 5, apresentou um breve histórico, área geográfica de atuação, principais ações e classificação dos cursos e de cada IES no *ranking* do Ministério da Educação (2021) e no *Scimago Institutions Rankings* (2023), assim como os indicadores sociais dos municípios-polo beneficiados pelo programa, o que permitiu observar que os cursos estão inseridos em múltiplos ambientes com o IDH variando de MUITO ALTO, nos municípios atendidos pela UFSC a BAIXO, nos abrangidos pela UFAM e pela UFMA.

Ao responder o objetivo específico “*Caracterizar os cursos PNAP nota máxima e as regiões onde atuam*” observa-se que a classificação dos cursos e a posição ocupada pelas universidades no âmbito nacional, assim como o nível de desenvolvimento humano dos municípios, não influenciam necessariamente no resultado das avaliações do SINAES.

Seguindo o processo da pesquisa para o ambiente de gestão dos cursos, que trata das boas práticas de gestão e das competências dos gestores nos cursos PNAP nota 5, o Capítulo VI – Análise dos Resultados, realizou estudos comparativos dos indicadores do SINAES e da dimensão teórica, assim como dos resultados dos questionários exploratório e de campo, que permitiu organizar, por aglutinação temática, as práticas de gestão identificadas em 3 grupos: Gestão do Negócio, Gestão de Equipes e Gestão de Tecnologias de Informação e Comunicação, assim como reconhecer as competências gerenciais requeridas por cada grupo.

Distinguiram-se como relevantes para a Gestão do Negócio as seguintes competências: planejamento, organização e controle; visão sistêmica do curso em relação a organização e ao ambiente de negócio onde está inserido; criatividade e

inovação para apropriar ações que contextualizem as práticas pedagógicas ao ambiente de inserção de formação do egresso; confiabilidade do curso e da instituição a partir de condutas que coadunam as políticas institucionais e a proposta do curso; negociação onde os gestores tem a capacidade de articular as perspectivas organizacionais aos anseios dos alunos e dos diversos intervenientes que compõe o sistema de formação e absorção do egresso; resiliência para permitir que as ações do curso e dos processos de formação se conformem às necessidades do mercado e dos *stakeholders*, permitindo a inserção do curso, da instituição e dos egressos nos múltiplos campos de atuação que possam e estejam inseridos.

Para a Gestão de Equipes apresentaram-se como primordiais, o trabalho em equipe, que engloba os múltiplos papéis da equipe multidisciplinar na composição do processo de gestão administrativa, acadêmica e pedagógica para o desenvolvimento do curso e do processo de formação dos discentes; o comprometimento de cada indivíduo que reconhece o seu papel e a sua importância nas atuações individuais e nas inter-relações com outros partícipes do processo; e a capacidade de ter iniciativa e de se antecipar aos problemas e agir com antecedência para os evitar.

As competências associadas à Gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação perpassam pela construção de uma infraestrutura física e de *software* capaz de se relacionar e suportar os processos administrativos, acadêmicos e pedagógicos constituindo múltiplos canais de comunicação com a finalidade de dar efetividade ao processo de formação. Assim, é possível compreender que o objetivo específico “*Identificar práticas de gestão e competências dos gestores nos cursos PNAP nota 5*” foi alcançado.

Fundamentando-se nos elementos apresentados no Capítulo VI foi viabilizada a construção da “*Matriz de Proficiência para os Cursos PNAP*” que se caracterizou como a instrumentalização do objetivo específico “*Propor um framework baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5*”.

Assim, o conjunto dos objetivos específicos foram atingidos perpassando pelo estado da arte que abordou as boas práticas de gestão, a caracterização das instituições e das regiões onde os cursos PNAP nota 5 estão inseridos, as boas práticas de gestão e as competências dos gestores dos cursos do programa e a formulação do *framework*

caracterizado como uma Matriz de Proficiência para os cursos de Bacharelado em Administração Pública do PNAP, alcançando assim o objetivo geral da pesquisa que foi “*Desenvolver um framework para os gestores dos cursos do PNAP alcançarem desempenho superior na avaliação do SINAES*”.

Com o alcance dos objetivos específicos e do objetivo geral comprovou-se ser possível a construção de um *framework*, baseado nas boas práticas de gestão dos cursos PNAP nota 5, respondendo igualmente ao problema da pesquisa.

Ressalta-se a relevância da Matriz de Proficiência para os Cursos PNAP que se apresenta como um modelo teórico-prático, passível de ser aplicado como fundamento de gestão para viabilizar, considerando os fatores que podem influenciar a aplicação desta, como uma referência de direcionamento e condução para um resultado positivo na avaliação do SINAES, e assim, o contributo da pesquisa reside na viabilidade de aplicação da Matriz de Proficiência para Cursos PNAP, constituído como *framework* de boas práticas de gestão, elaborado para alcance da nota máxima na avaliação do SINAES.

8.2. Contribuições e Limitação do estudo

Como contribuições da pesquisa, arrolam-se:

- i. contribuições teórico-metodológicas: o estudo, por meio das análises na literatura e pesquisa no campo aplicado, bem como a proposição da Matriz de Proficiência para cursos PNAP – Framework (Figura 83, p.161), aponta para a Academia novas estratégias para a Gestão de Cursos no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação, Gestão de Equipes e Gestão de Negócios, contempladas nas dimensões Organização Didática Pedagógica, Corpo Docente e Tutoria, e Infraestrutura;
- ii. contribuições sociais para a gestão: a aplicação do *Framework*, com o uso das variáveis das dimensões Organização Didática Pedagógica, Corpo Docente e Tutoria, e Infraestrutura, gera novas perspectivas viáveis de prestação de serviços educacionais no âmbito da Educação à Distância – EaD, possibilitando o desenvolvimento de competências dos

gestores para as boas práticas de gestão, o que refletirá efetivamente no desenvolvimento social;

iii. criação de um grupo de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq – Brasil, com áreas e linhas de pesquisa em EaD que contemplem as dimensões 1 – Organização Didático-Pedagógico, 2 – Corpo Docente e Tutoria, e 3 – Infraestrutura (Figura 5, p. 37); os 5 eixos do mapa da literatura (Figura 6, p. 40): Evolução da EaD no Brasil, Políticas Nacionais de Educação Superior, Ensino de Administração Pública no Brasil, Programa Nacional de Formação e Administração Pública (PNAP) e Sistema de Educação Superior (SINAES); os indicadores de boas práticas (Quadro 2, p. 60): as dimensões e boas práticas de Nunes (2010) (Quadro 13), as dimensões e práticas de gestão do Quadro 14 (p. 68), e, variáveis da Gestão do Curso das dimensões “avaliativas” do SINAES 1, 2 e 3 da matriz de Proficiência para Cursos PNAP – *Framework* proposto (Figura 83).

Destaca-se que a existência do grupo de pesquisa no CNPq possibilitará a expansão das pesquisas a nível interno na UFMA com os grupos já existentes de áreas e linhas de pesquisas afins, às quais, destacam-se: Grupo Data Science e Gestão (GPPDEO) – Ciência de dados aplicada à gestão e novas tecnologias, Gestão e sociedade; Grupo de Estudo e Pesquisa em Empreendedorismo, Inovação, e Tecnologia (ENOVATEC) – Inovação, tecnologia e estratégia em organizações exponenciais, Interação universidade-empresa e Gestão da inovação tecnológica; Grupo de Estudos e Pesquisa em Estratégias e Tecnologias Organizacionais (GEPEETO) – Avaliação e recomendação por qualidade percebida – REQUALI, e Tecnologias e estratégias para o desenvolvimento organizacional – TEDOR; Grupo em Sustentabilidade e Inovação (NEO) – A Inovação, suas dimensões e o desempenho das organizações, Agenda 2030: ODS, e Competitividade, Teoria do Stakeholder e Responsabilidade Social.

Evidencia-se ainda, a possibilidade de firmar parcerias para desenvolvimento de pesquisas com outras Instituições de Ensino Superior no Brasil e no exterior, a exemplos da Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal, e a Universidade Estadual do Maranhão, parceira da UFMA no desenvolvimento de um Programa de *Stricto Sensu* em Administração, que tem o Grupo de Pesquisa Administração, Gestão e

Estado – AGE CNPq (Polary-Pereira, 2015), no qual a autora integra a equipe de pesquisadores, visando manter os bons indicadores de avaliação dos Cursos do PNAP.

Nesta perspectiva, a pesquisa apresenta elementos relevantes e inovadores, pois a matriz proposta não é identificada em nenhum outro estudo teórico ou prático anteriormente registrado nos meios e ambientes de pesquisa realizados, gerando novas possibilidades de janelas de pesquisa que favoreçam a Educação à Distância EaD, de acordo com os parâmetros e indicadores de qualidade requeridos pelos órgãos de avaliação externos.

Também, como contribuições à temática pesquisada, ressalta-se que durante o processo de desenvolvimento do presente estudo foram publicadas algumas comunicações científicas (um artigo e quatro capítulos de livro), com fito de validar a vertente de investigação da pesquisa perante a comunidade científica, às quais encontram-se arroladas abaixo:

i. Artigo

- Heluy, V. M. (2020). Indicadores Sociais e políticas públicas: os desafios do PNAP no Maranhão. *In: Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade (Singep), 8.; Conferência Internacional do Cik (Cyrus), 8., 2020. São Paulo. Anais... São Paulo. [Em linha]. Disponível em*
<<https://submissao.singep.org.br/8singep/anais/arquivos/265.pdf>>.
[Consultado em 10/10/2022];

ii. Capítulos de livro

- Heluy, V. M., Gouveia, L. M. B. e Silva, J. A. R. (2021). Balanço dos indicadores sociais e de nível de escolaridade no Maranhão e seus reflexos. *In: Senhoras, E. M. (org.). Administração: estudos organizacionais e sociedade. 4. ed. Ponta Grossa, PR: Atena. cap. 6;*
- Heluy, V. M., Gouveia, L. M. B. e Silva, J. A. R. (2021). Programa Nacional de Formação em Administração Pública: possível coadjuvante no desenvolvimento regional. *In: Aliseda, J. M. et al. (coord.). Transformación digital e innovación tecnológica en la educación. [S. l.]: Thomson Reuters Proview. E-book. cap. 16;*

- Heluy, V. M., Gouveia, L. M. B. e Silva, J. A. R. (2023). A reorganização da estrutura administrativa e acadêmica de uma instituição pública de ensino superior no Brasil: a importância do processo para o reconhecimento dos cursos nas avaliações externas. *In: Gouveia, L. B. (org.). Gestão da Informação para transformação digital*. Belo Horizonte: Conhecimento. cap. 2;
- Heluy, V. M., Gouveia, L. M. B. e Silva, J. A. R. (2023). Gestão da educação à distância: as boas práticas do curso de administração pública de uma universidade no Maranhão. *In: Araújo, P. S., Gouveia, L. B. e Araújo, D. R. L. (org.). A participação colaborativa na empresa: contribuições da administração e do digital*. Belo Horizonte: Conhecimento. cap. 10.

Como o estudo envolveu os cursos de Administração Pública do PNAP avaliados com conceito máximo no SINAES, o *framework* proposto tem abrangência limitada ao contexto explorado. Além disso, um ponto desafiador foi relativo a aplicação do instrumento de pesquisa *online*, cuja participação dos respondentes não foi a desejada. Ainda assim, os resultados dos participantes revelaram-se importantes no conjunto da investigação, sobretudo, quanto às considerações feitas pelos gestores.

Chama-se a atenção também para outro ponto limitador, qual seja, a escassa produção científica específica e relevante sobre o tema aplicado às boas práticas na Gestão da Educação a Distância, constatado na revisão sistemática realizada nesse estudo. Nesse sentido, referido *gap* tornou-se uma perspectiva potencial de apresentação e compartilhamento dos resultados parciais da presente pesquisa em âmbito acadêmico, por meio da publicação de artigo e capítulos de livros, como listado nos parágrafos acima, o que, de certo modo, desperta potencialmente o interesse na continuidade de estudos sobre o tema.

8.3. Trabalho Futuro e Recomendações

Sugere-se, em momento futuro, ampliar o estudo com a finalidade de extrapolar a matriz proposta para outros cursos EaD e até mesmo cursos presenciais de bacharelado ou licenciaturas, pois permitirá a compreensão e estabelecimento de práticas de gestão necessárias ao aprimoramento das ações administrativas, acadêmicas

e pedagógicas dos cursos, visando elevar não só o CC , mas também o IGC no SINAES, alterando seus posicionamentos nos *rankings* de avaliação e melhorando o IDH das regiões onde estão inseridos. Desse modo, a implementação do *framework*, aqui apresentado, por diversos gestores de IES, promoverão a validação e checagem da eficácia da Matriz, possibilitando adaptação e melhorias, sempre que pertinente.

Ademais, tem-se a expectativa de fomentar os debates sobre a Gestão da Educação à Distância – EaD, num *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP na comunidade acadêmica e nos órgão de avaliação e controle externo, visando manter os conceitos de nota 5, e assim continuar contribuindo com a educação superior dos países, e de forma específica no Curso de EaD da UFMA.

Como recomendação aos gestores que por ventura implementarem a matriz nos seus cursos, que realizem comparações dos resultados, considerando sempre a percepção e avaliação do corpo discente e docente. Aos trabalhos futuros acerca da presente temática recomendamos, também, considerar como viés nos debates acadêmicos, a questão da perspectiva da atuação docente e a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

- Abrucio, F. L. (2018). A singularidade da gestão educacional. *GV Executivo*, 17(1): jan./fev. [Em linha]. Disponível em <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/74081-153814-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/74081-153814-1-PB%20(1).pdf)>. [Consultado em 15/04/2020].
- Aires, C. e Lopes, R. (2009). Gestão na educação a distância. In: Souza, A., Fiorentini, L. e Rodrigues, M. (org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília, UnB, pp. 43-65.
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. In: Litto, F. M. e Formiga, M. M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, Pearson Education do Brasil, pp. 9-13. [Em linha]. Disponível em <https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf>. [Consultado em 10/04/2021].
- Andrade, R. O. B. (1995). *O Ensino de Administração Pública: Histórico e Diagnóstico (Reflexões sobre a formação do Administrador)*. Dissertação [Mestrado]. Rio de Janeiro, FGV/EBAP, 119p. [Em linha]. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8018/000064808.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Consultado em 10/10/2022].
- Ariovaldo, T. e Nogueira, C. (2018). Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada-SISU. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), pp. 152-174. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683>>. [Consultado em 14/05/2020].
- Atlas Brasil. ([2021]). *Ranking*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto, A. Pinheiro. São Paulo, Edições 70.
- Bastos, J. A. (2018). *A política pública de educação à distância no ensino superior do Brasil: Uma avaliação do processo de implementação a partir da experiência da UFMA no Estado do Maranhão*. Tese [Doutorado]. São Luís, UFMA/PPPP, 203p.
- Behr, A. (2014). *Território virtual: A gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo-espaço e da sociomaterialidade*. Tese [Doutorado]. Porto Alegre, UFRGS/PPGA, 155p.
- Bertalanffy, L. (2012). *Teoria Geral dos Sistemas: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. 6. ed. Petrópolis, Vozes.

Bilhim, J. (2013). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. 7. ed. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bilhim, J. A. F. (2004). *Gestão estratégica de recursos humanos*. 4. ed. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bittencourt, D. F. (2012). *Construir e contribuir. A metodologia da autoavaliação institucional na gestão pedagógica em educação a distância*. Tese [Doutorado]. São Paulo, USP/Faculdade de Educação. DOI: 10.11606/T.48.2012.tde-12062012-151617.

Bittencourt, I. M. e Mercado, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: Estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio*, 22(83), pp. 465-503. [Em linha]. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200009&lng=pt&nrm=iso>. [Consultado em 25/02/2023].

Bof, A. M. (2005). Gestão de Sistemas de Educação a Distância. In: Almeida, M. E. B. e Moran, J. M. (org.). *Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro*. Brasília, Ministério da Educação.

Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.

Brasil. ([2017b]). Ministério da Educação. *e-MEC: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: Cadastro e-MEC*. [Em linha]. Disponível em <<https://emec.mec.gov.br>>. [Consultado a 15/05/2023].

Brasil. (1962). *Lei nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962*. [Em linha]. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4069-a-12-junho-1962-353814-normaatualizada-pl.pdf>>. [Consultado em 15/06/2021].

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. [Consultado em 10/12/2020].

Brasil. (1996a). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. [Consultado em 10/11/2020].

Brasil. (1996b). *Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.917%2C%20DE%2027%20DE%20MAIO%20DE%201996.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Desporto%20e%20d%C3%A1%20out ras%20provid%C3%AAs>. [Consultado em 10/01/2020].

Brasil. (1998). *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. [Em linha]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm>. [Consultado em 10/12/2020].

Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. [Em linha]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. [Consultado em 10/12/2020].

- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2006). *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. [Em linha]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2013). *PNUD: Ranking IDHM Municípios 2010*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. [Consultado em 14/02/2021].
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2014). *Resolução CES/CNE nº 1, de 13 de janeiro de 2014*. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. [Consultado em 17/12/2020].
- Brasil. (2017a). *Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017*. [Em linha]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2018). *Prestação de contas ordinárias anual do FIES: relatório de gestão do exercício de 2017*. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98081-rg-fies-2017&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. [Consultado em 10/12/2020].
- Brasil. (2019a). Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*, ed. 239 (Seção 1, 11 dez.), p. 131.
- Brasil. (2019b). *Programa Universidade para Todos – PROUNI*. [Em linha]. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. [Consultado em 22/11/2020].
- Brasil. (2020). Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 53 (Seção 1, 18 mar.), p. 39.
- Brasil. (2022). *Lei nº 14.350, de 26 de maio de 2022*. [Em linha]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm>. [Consultado em 10/11/2020].

Brito, R. M. (2009). *100 anos UFAM*. [Manaus], EdUFAM. [Em linha]. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_RosaBrito.pdf>. [Consultado em 03/02/2021].

Capes. (2020). *Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/programa-nacional-de-formacao-em-administracao-publica-pnap>>. [Consultado em 10/11/2020].

Capes. (2021). *SISUAB2*. [versão 1.1.14.1]. Disponível em: <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>>. [Consulta em 10/11/2020].

Carvalho, P. C. S. P. e Reiss, T. A. (2022). Educação como direito social e políticas públicas em educação superior no Brasil: Um olhar para o PROUNI. *Ensaios Pedagógicos*, 6(3), p. 31-39. [Em linha]. Disponível em <<https://www.ensaiospedagogicos.UFSCar.br/index.php/ENP/article/view/282>>. [Consultado em 10/11/2020].

Castro, J. M. e Ladeira, E. S. (2009). Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. *Revista Gestão e Planejamento*, 10(2), p. 229-247.

Cervo, A. L. e Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall.

Coelho, F. S. (2019). *História do ensino de administração pública no Brasil (1854-2006): antecedentes, ciclos e a emergência do campo de públicas*. Brasília, Enap, 164 p.

Costa, M. L. F. (2014). Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. In: Costa, M. L. F. e Zanatta, R. M. *Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 3. ed. Maringá, Eduem.

Crowe, S. et al. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), pp. 1-9. DOI: 10.1186/1471-2288-11-100.

Cruz, J. R. e Lima, D. C. B. P. (2019). Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13(apr.). DOI: 10.5380/jpe.v13i0.64564.

Cunha, C. G. S. (2018). Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. *Revista Estudos de Planejamento*, (12), pp. 27-57.

Daft, R. (2012). *Administração*. 2. ed. São Paulo, Cengage Learning.

De Vries, W. e Ibarra, C. E. (2004). La gestión de la universidad, interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), pp. 575-584. [Em linha]. Disponível em <<https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Devries2004.pdf>>. [Consultado em 14/05/2022].

- Dias Sobrinho, J. (1999). Concepções de universidade e de avaliação institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 4(2), pp. 29-40. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1030/1026>>. [Consultado em 11/07/2022].
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), pp. 195-224. DOI: 10.1590/S1414-40772010000100011.
- Dourado, L. F. (2011). Políticas e gestão da educação superior a distância: múltiplas regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, 27(1, jan./abr), pp. 53-65.
- Felicetti, V. L. e Cabrera, A. F. (2017). Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. *Avaliação*, 22(3), pp. 871-893, nov. 2017. [Em linha]. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/aval/a/YBtpNM9Wdxfq8V7pcPVjkGq/?lang=pt>>. [Consultado em 01/05/2022].
- Ferreira, M. e Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, 19(2).
- Fischer, T. (1984). Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, 24(4), pp. 278-288. DOI: 10.1590/S0034-75901984000400038.
- Fnde. (2020). *Relatórios de gestão*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/FNDE/pt-br/acao-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1>>. [Consultado em 10/02/2022].
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, UEC. [Apostila].
- Fonseca, L. A. (2004). A qualidade e produtividade no sistema educacional. In: Acúrcio, M. R. B. e Andrade, R. C. (org.). *A gestão da escola*. Belo Horizonte, Artemed.
- Freitas, P. F. P. e Odélius, C. C. (2018). Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. *Cadernos Ebape.Br*, 16, pp. 35-49, 2018.
- Gaetani, F. (1999). O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. *Revista do Serviço Público*, 50(4, out./dez.), pp. 92-119.
- Galvão, M. C. B. e Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, (1), p. 57-73. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335831854_REVISAO_SISTEMATICA_DA_LITERATURA_CONCEITUACAO_PRODUCAO_E_PUBLICACAO/link/5d7ede30a6fdcc2f0f713bad/download>. [Consultado em 02/03/2022].
- Gerhardt, T. E. e Souza, A. C. (2009). Aspectos teóricos e conceituais. In: Gerhardt, T. E. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, UFRGS, pp. 11-30.

- Gerring, J. (2019). *Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas*. Petrópolis, Vozes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, Atlas.
- Gimenes, O. M. (2014). Educação a distância online na Universidade Federal de Uberlândia: Um percurso em consolidação. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 14(1), pp. 204-220. DOI: 10.29276/redapeci.2014.14.11556.204-220.
- Gomes, A. A. (2008). Estudo de caso: planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16). DOI: 10.14572/nuances.v15i16.187.
- Goulart, D. M., Silva, S. M. G. e M. Ferreira. (2020). Sistema Universidade Aberta do Brasil nas Instituições Federais de Ensino Superior: Organizações sociais endógenas? *Pesquisa e Debate em Educação*, 6(2), 2020, pp. 11-30. DOI: 10.34019/2237-9444.2016.v6.31826.
- Guimarães, P. V. (1997). *A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e à distância-Brasilead-ao desenvolvimento da educação nacional*. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4625/34767>> [Consultado em 20/05/2022].
- Hair, J. F. et al. (2019). *Análise multivariada de dados*. [New York], Bookman.
- Heluy, V. (2020). *Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP): Implementação na Universidade Federal do Maranhão*. [Em linha]. Disponível em <<https://login.semead.com.br/23semead/anais/arquivos/1001.pdf>>. [Consultado em 04/05/2022].
- Heluy, V. et al. (2018). *Guia da Equipe Multidisciplinar*. [Em linha]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1yETEwWwl0524JsdFttqHYQtj6d7-eiRd/view>>. [Consultado em 20/12/2022].
- Heluy, V. M. (coord.) e Bilio, A. I. S.(2018a). *Pesquisa: Egressos do Bacharelado em Administração Pública PNAP/UFMA Turma 2010*. [Em linha]. Disponível em <<https://portalpadrao.ufma.br/dted/documentos/arquivos/1-egressos-do-bacharelado-em-administracao-publica-pnap-2010.pdf>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Heluy, V. M. (coord.) e Bilio, A. I. S.(2018b). *Pesquisa: Ingressantes do Bacharelado em Administração Pública PNAP/UFMA Turma 2017*. [Em linha]. Disponível em <<https://portalpadrao.ufma.br/dted/documentos/arquivos/2-ingressantes-do-bacharelado-em-administracao-publica-pnap-2017-1.pdf>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Ibge. (2017). *Cidades@: Conheça cidades e estados do Brasil*. Disponível em <<https://cidades.IBGE.gov.br/>>. [Consultado em 20/10/2022].
- Ibge. (2019). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.IBGE.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. [Consultado em 16/04/2022].

- Inep. (2015). *Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES*, v. 5. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=sinaes>>. [Consultado em 06/05/2022].
- Inep. (2017a). *Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES*. [Em linha]. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf>. [Consultado em 20/12/2022].
- Inep. (2017b). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. Brasília, Inep. [Em linha]. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Consultado em 16/04/2022].
- Inep. (2020?). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>>. [Consultado em 15/03/2022].
- Inep. (2021a). *Censo da Educação Superior*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. [Consultado em 16/04/2022].
- Inep. (2021b). *Sinopses Estatística do Ensino Superior: Graduação*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. [Consultado em 16/04/2022].
- Inep. (2022). *Manual para Instituições de Educação Superior e cursos de graduação em fluxo de avaliação externa in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. [Em linha]. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/manual_para_ies_e_cursos_em_fluxo_avaliativo_sinaes.pdf>. [Consultado em 20/12/2022].
- Inep. (2023). *Indicadores de Qualidade da Educação Superior: IGC 2021*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Ipea. (2019). *Radar IDHM: evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34682&Itemid=444>. [Consultado em 16/04/2022].
- Keinert, T. M. M. (1994). Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). *RAE: Revista de Administração de Empresas*, 34(3), pp. 41-48. DOI: 10.1590/S0034-75901994000300004.
- Lacombe, F. (2017). *Teoria geral da administração*. São Paulo, Saraiva. [E-book].
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2007). *Fundamento da metodologia científica*. 6. ed. 5. reimp. São Paulo, Atlas.

- Lima, D. C. B. P. (2013). *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. Tese [Doutorado]. Rio de Janeiro, UFRJ.
- Lima, D. C. B. P. (2014). *Produto 01 – Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD*. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. [Consultado em 12/02/2019].
- Longo, R. M. J. (1996). *Gestão da qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.dcce.ibilce.unesp.br/~adriana/ceq/Material%20complementar/historia.pdf>>. [Consultado em 12/05/2021].
- Lopes, J. S. (2013). *Análise de dados: técnicas multivariadas para a tomada de decisões*. [Rio de Janeiro], Instituto Piaget.
- Mansur, P. F. (2020). *Implementação de gestão de educação a distância na graduação do programa UAB/UNB: um estudo de caso*. Dissertação [Mestrado]. Brasília, Unb. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38783>>. [Consultado em 10/03/2022].
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo, Atlas.
- Martínez, V. G. et al. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia: estudio de caso. *Revista de Innovación Educativa*,(11), pp. 20-33.
- Milioni, K., Behr, A. e Goularte, J. (2015). *Análise do processo de elaboração da proposta de Lei Orçamentária Anual em uma instituição pública federal de ensino superior*. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.UFSC.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n4p164/30869>>. [Consultado em 10/04/2022].
- Mill, D., Ferreira, M. e Ferreira, D. (2018). Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. *RBPAAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(1), pp. 143-166.
- Minayo, M. C. S. (2007). *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec.
- Monteiro Neto, A. M., Castro, C. N. e Brandão, C. A. (2017). *Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas*. Rio de Janeiro, IPEA.
- Moore, M. G. e Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. [Edição Especial ABED]. São Paulo, Thompson Learning.
- Morandi, M. I. W. M. e Camargo, L. F. R. (2015). Revisão Sistemática da Literatura. In: Dresch, A., Lacerda, D. P. e Antunes Junior, J. A. V. *Design Science Research: Método de pesquisa para o avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre, Bookman.

Mota, R. (2009). A Universidade Aberta do Brasil. In: Litto, F. M.; Formiga, M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, Pearson Education do Brasil, cap. 41.

Mugnol, M. (2016). *Educação Superior a Distância no Brasil: O percurso das políticas regulatórias*. Jundiaí, Paço Editorial.

Nunes, C. (2017). *Gestão em educação a distância: Um framework baseado em boas práticas*. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.UFSC.br/xmlui/handle/123456789/180882>>. [Consultado em 08/07/2021].

Ortiz, F. C. (2015). Gestão criativa em ecossistemas de educação a distância. In: Ortiz, F. C. e Santos, F. A. (Org.). *Gestão da educação a distância: comunicação, desafios e estratégias*. São Paulo, Atlas.

Ortiz, F. C., Santos, F. A. e Borroto, G. (2014). Gestión de la creatividad em entornos virtuales de aprendizaje colaborativos: Un proyecto corporativo de EAD. *Comunicar*, 22(43), pp. 143-151. [Em linha]. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-32932014000200016&lng=pt&nrm=iso>. [Consultado em 17/05/2022].

Pacheco, R. M. (2016). *Análise da sustentabilidade das operações dos campi da Universidade Federal de Santa Catarina com a ferramenta Stars*. Dissertação [Mestrado]. Florianópolis, UFSC. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.UFSC.br/xmlui/handle/123456789/168644>>. [Consultado em 17/05/2022].

Pacheco, R. M. et al. (2019). Análise da sustentabilidade das operações de Instituições Federais de Ensino Superior com a ferramenta Stars: a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, 8(2), pp. 205-234.

Parente Filho, J. (2010). *Planejamento estratégico na educação*. 3. ed. Brasília, Liber Livro.

Pereira, V. C. (2013). *Contexto e utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos professores do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão: um estudo exploratório*. [Em linha]. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28849/6/Tese_Mestrado_Valdenira_Cardoso_Pereira.pdf>. [Consultado em 20/05/2022].

Polary-Pereira, I. (2015). *Administração, Gestão e Estado – AGE*. [S. l.]: CNPq.

Prodanov, C. C. e Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho*. 2. ed. Novo Hamburgo, Feevale. [Em linha]. Disponível em <<https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalhocientifico---2-edicao>>. [Consultado em 27/02/2023].

Ristoff, D. (2018). Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(1), p. 9-32. DOI: 10.5335/rep.v26i1.8406.

- Ristoff, D. e Giolo, J. (2006). O SINAES como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(6), pp. 193-213. DOI: 10.21713/2358-2332.2006.v3.106.
- Rumble, G. (2003). *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília, UnB.
- Santos, A. A. (2020). *Proposta de um modelo de gestão para a universidade aberta do brasil*. Dissertação [Mestrado Profissional]. Florianópolis, UFSC. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.UFSC.br/handle/123456789/219563>>. [Consultado em 13/03/2022].
- Santos, C., Fassbender, C. e Evangelista, C. (2015). Design educacional em EaD: conceitos e práticas inovadoras. *Revista Cesuca Virtual: conhecimento sem fronteiras*, 2318(4221), pp. 93-105.
- Savi, C. A. (2020). *Avaliação de políticas públicas: O caso do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) no Brasil*. Dissertação [Mestrado]. Curitiba, UTFPR. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/24964>>. [Consultado em 13/03/2022].
- Scimago Institutions Rankings. (2023). *Overall Ranking*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=Higher+educ.&country=BRA>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Segenreich, S. C. D. (2013). Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: Da periferia ao centro das políticas públicas. In: Serenreich, S. C. D. e Bustamente, S. B. V. (org.). *Políticas e práticas da educação a distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas*. Rio de Janeiro, Letra Capital.
- Selltiz, C. et al. (1972). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, Herder.
- Serra, A. R. C. (2012). *Configuração da gestão da educação a distância: entendendo o curso piloto da universidade aberta do brasil*. Tese [Doutorado]. Rio de Janeiro, FGV. [Em linha]. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9919/Tese_AntonioRobertoCoelhoSerra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consultado em 07/12/2021].
- Silva, G. A. e Souza, M. B. (2018). Desigualdade regional no Brasil: Dinâmicas regionais da expansão do ensino superior brasileiro: Uma avaliação preliminar do período 2002-2014. In: Zimmerman, A. (org.). *Os 'Brasis' e suas desigualdades*. Santo André, UFABC, pp. 27-39. [Em linha]. Disponível em <portal.biblioteca.ufabc.edu.br/component/jdownloads/send/2-serie-desigualdade-regional-e-as-politicas-publicas/12-12-os-brasis-e-suas-desigualdades?option=com_jdownloads>. [Consultado em 12/12/2020].
- Silveira, D. T. e Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In: Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, UFRGS, pp. 31-42.
- Soares, A. C. C. e Ricardo, L. F. G. (2018). Um panorama do PNAP/UEM: Estudo de caso da implementação da primeira turma Ead em Administração Pública. *Notandum*, 22(49), pp. 1-20. DOI: 10.4025/notandum.v0i49.37508.

- Souza, S. R. A. e Guerra, M. G. G. V. (2021). Avaliação da educação superior no Brasil. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 9(18), pp. 1-17. DOI:10.5902/2318133842336.
- Stewart, R. (1982). *Choices for the Manager*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Tartuce, T. J. A. (2006). *Métodos de pesquisa*. Fortaleza, UNICE. Apostila.
- Trombini, M. M. S. L., Rocha, M. A. e Lima, F. S. (2020). Avaliação do Programa Reuni em Universidades Federais no Brasil. *Humanidades e Inovação*, 7(6), pp. 91-105.
- Ufam. (2020?). *História*. [Em linha]. Disponível em <<https://UFAM.edu.br/historia.html>>. [Consultado em 23/04/2022].
- Ufam. (2021a). *O Centro de Educação a Distância*. [Em linha]. Disponível em <<https://ced.UFAM.edu.br/insitucional.html>>. [Consultado em 14/07/2022].
- Ufam. (2021b). *CED Timeline*. [Em linha]. Disponível em <<https://ced.UFAM.edu.br/timeline-do-ced.html>>. [Consultado em 21/07/2022].
- Ufam. (2022). *Relatório de Gestão 2021*. [Em linha]. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ZD59zDVIpT-f1YuB3qlDk8WcTEo_AhGx/view>. [Consultado em 03/01/2022].
- Ufma. (2000?). *Histórico da UFMA*. [Em linha]. Disponível em <<https://portalpadrao.UFMA.br/site/institucional/historico>>. [Consultado em 12/07/2022].
- Ufma. (2020a). *Relatórios de Gestão 2019*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/6xQfJD1tMgQJk21.pdf>>. [Consultado em 04/05/2022].
- Ufma. (2020b). *UFMA retomará obras do Palácio Cristo rei e de implantação do Museu Gonçalves Dias*. [Em linha]. Disponível em <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=57169>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Ufma. (2021). *Relatório de Gestão 2020 UFMA*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Nf422ROn8Si5IzQ.pdf>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Ufma. (2022a). *Relatórios de Gestão 2021*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/dW3qFffSLuSmtEO.pdf>>. [Consultado em 04/05/2022].
- Ufma. (2022b). *Resolução n° 416-CONSUN, 09 de maio de 2022*. Atualiza o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mlQu6SFijctLd3S.pdf>>. [Consultado a 15/05/2023].

- Ufma. (2023a). *Relatório de Gestão 2022*. [Em linha]. Disponível em <<https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorio-de-gestao-2022-ufma-31-03-2023-17-37.pdf>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Ufma. (2023b). Diretoria de Tecnologias da Educação. *Portal EaD pra você*. [Em linha]. Disponível em <<https://portalpadrao.ufma.br/dted/conhecendo-a-dted/portal-ead-pra-voce>>. [Consultado a 15/05/2023].
- Ufsc. (2020?). *Secretaria de Educação a Distância (SeAD)*. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.sead.UFSC.br>>. [Consultado em 04/05/2022].
- Ufsc. (2021a). *Linha do Tempo 1960-2020*. [Em linha]. Disponível em: <<https://60anos.UFSC.br>>. [Consultado em 10/10/2022].
- Ufsc. (2021b). *UFSC em números: 2012 a 2021*. [Em linha]. Disponível em <<https://dpgi-seplan.UFSC.br/files/2022/04/UFSC-EM-N%C3%9AMEROS-2012-A-2021.pdf>>. [Consultado em 17/06/2022].
- Ufsc. (2022a). *UFSC é a sexta melhor universidade da América Latina no ranking da Times Higher Education*. [Em linha]. Disponível em <<https://noticias.UFSC.br/2022/07/UFSC-e-a-sexta-melhor-universidade-da-america-latina-no-ranking-da-times-higher-education/>>. [Consultado em 10/11/2022].
- Ufsc. (2022b). *Relatório de Gestão 2021*. [Em linha]. Disponível em <<https://dpgi-seplan.UFSC.br/relatorio-de-gestao>>. [Consultada em 10/04/202].
- Ufu. (2022). *Relatório de Gestão 2021*. [Em linha]. Disponível em <https://www.sei.UFU.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5TIEiVWm2xP1WTccumrIUT_gkfR18-caQL0rZyfsoc9kqbhz_7bKnixUIdQSmLe5wBMLMHprzu4u7b0vct7Vwzd>. [Consultado em 11/02/2022].
- Vasconcellos, L. e Guedes, L. (2007). E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. *In: Seminários em Administração da FEA-USP*, 10. *Anais...* São Paulo, USP. [Em linha]. Disponível em <<http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>>. [Consultado em 15/08/2020].
- Veloso, J. F. A. et al. (2011). (Org.). *Gestão municipal no Brasil: um retrato das prefeituras*. Brasília, IPEA, 303 p.
- Vergara, S. C. (2012). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 5. ed. São Paulo, Atlas.
- Vianney, J., Torres, P. e Silva, E. (2003) *A universidade virtual no Brasil: O ensino superior à distância no país*. Tubarão, Unisul.
- Vieira, D. J. (2017). Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional. *In: Monteiro Neto, A., Castro, C. N. e Brandão, C. A. (Org.). Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas*. Rio de Janeiro: Ipea.

Wikimedia Commons. (2021). *Brazilian states*. [Em linha]. Disponível em <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brazilian_states_by_HDI_\(2021\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brazilian_states_by_HDI_(2021).svg)>. [Consultado a 15/05/2023].

Will, D. E. M. (2012). *Metodologia da pesquisa científica: livro digital*. 2. ed. rev. atual. Palhoça, UnisulVirtual.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, Bookman.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre, Bookman.

Zordan, G. R. (2012). *Estudo sobre os fatores que influenciaram a evasão no curso de administração da UFMA, na modalidade à distância, no polo presencial de Porto Franco/MA*. Dissertação (Mestrado). São Luís, UFMA.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário com o todos os Cursos PNAP nota 5

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

Pesquisa: "Gestão da educação a distância: um *framework* baseado nas estratégias de gestão dos cursos PNAP nota 5".

*Obrigatório

1.

*

TERMO DE CONSENTIMENTO

Sou Vilma Moraes Heluy, doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, orientanda do Prof. Dr. Luis Borges Gouveia (UFP) e do Prof. Dr. João Augusto Ramos e Silva (UEMA). A minha pesquisa objetiva desenvolver um modelo de gestão baseado nas boas práticas adotadas pelos cursos PNAP nota 5. Sua contribuição, de suma importância para este trabalho, contribuirá para que o estudo possa estimular a pesquisa na área da educação a distância.

Para garantir o anonimato e o sigilo das informações, você não será identificado e os dados ficarão sob minha guarda, sendo utilizados apenas para este estudo, sem qualquer divulgação de sua identidade, para certeza de manutenção do sigilo. Se você necessitar de mais esclarecimentos ou, durante o estudo, quiser retirar o seu consentimento, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail vilma.heluy@ufma.br ou pelo telefone (98) 98864-4554.

Nesses termos, tendo sido devidamente esclarecido(a), consinto livremente em participar do estudo proposto e concordo com a divulgação pública dos resultados.

Marcar apenas uma oval.

Estou de acordo com o termo de consentimento e concordo em responder a pesquisa

Não estou interessado(a) em responder a pesquisa.
Pular para a pergunta 112

DADOS DO ENTREVISTADO

Coleta dos dados de identificação do respondente

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

2. Qual o seu nome? *

3. Qual o e-mail que você gostaria de disponibilizar para contato? *

4. Qual o telefone de contato que você gostaria de disponibilizar? *

5. Qual a sua função atual relacionada ao Curso de Administração Pública do PNAP? *

Marcar apenas uma oval.

- Coordenador UAB
- Vice Coordenador UAB
- Coordenador(a) de curso
- Coordenador(a) de tutoria
- Professor(a)
- Tutor(a)
- Apoio Pedagógico
- Apoio Tecnológico
- Vice Coordenador de Curso
- Outra

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

6. Qual(is) função(ões) você atuou na IES vinculada(s) ao Curso de Administração *
Pública do PNAP?

Marque todas que se aplicam.

- Coordenador UAB
 Vice Coordenador UAB
 Coordenador(a) de curso
 Coordenador(a) de tutoria
 Professor(a)
 Tutor(a)
 Apoio pedagógico
 Apoio tecnológico
 Vice Coordenador de Curso
 Outro: _____

7. Indique a área de formação da sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Educação
 Artes e Humanidades
 Ciências Sociais, Comunicação e Informação
 Negócios, Administração e Direito
 Ciências Naturais, Matemática e Estatística
 Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação
 Engenharia, Produção e Construção
 Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária
 Saúde e Bem-Estar
 Serviços

8. Qual a sua maior titulação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

9. Qual o seu vínculo com a IES do Curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Docente
- Técnico em Assuntos Educacionais (Técnico Administrativo)
- Seletivado UAB

10. Quanto tempo você atua/atuou na gestão de cursos de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- até 2 anos
- acima de 2 anos até 4 anos
- acima de 4 anos até 6 anos
- acima de 6 anos até 10 anos
- acima de 10 anos

11. Quanto tempo você atua/atuou na gestão de cursos de graduação EaD? *

Marcar apenas uma oval.

- até 2 anos
- acima de 2 anos até 4 anos
- acima de 4 anos até 6 anos
- acima de 6 anos até 10 anos
- acima de 10 anos

12. Você possui algum curso de formação ou aperfeiçoamento em EAD? *

Marcar apenas uma oval.

- Formação
- Aperfeiçoamento
- Não possui

DADOS DA INSTITUIÇÃO

Coleta dos dados

13. Qual a IES do curso de administração pública- PNAP que você esta relacionado(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Universidade Federal do Amazonas - UFAM
 Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
 Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 Universidade Federal do Maranhão - UFMA

14. Na estrutura organizacional da IES o órgão responsável pelo Ensino a Distância esta subordinado a qual unidade?

Marcar apenas uma oval.

- Reitoria
 Pró-reitoria, ou unidade equivalente ao segundo nível hierárquico da IES
 Superintendência, ou unidade equivalente ao terceiro nível hierárquico da IES
 Diretoria, ou unidade equivalente ao quarto nível hierárquico da IES

15. Utilize este espaço para comentário caso necessário

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

16. Quantos cursos de graduação EaD são oferecidos na sua IES?

Marque todas que se aplicam.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Bacharelado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Quantos cursos de pós-graduação EaD são oferecidos na sua IES?

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	acima de 5
Especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Dos cursos oferecidos na modalidade EaD quantos são da UAB?

Competências do gestor

Considerando as competências apresentadas a seguir, indique 5 que no seu julgamento são fundamentais para um gestor do Curso de Administração Pública do PNAP.

19. *

COMPETÊNCIAS	
1.	Trabalho em Equipe - Capacidade de desenvolver trabalhos com postura participativa e colaboradora, integrando contribuições e aceitando a diversidade de opiniões, buscando o atingimento de objetivos comuns. Conseguir envolver e comprometer o seu grupo de trabalho com as metas e desafios, buscando a formação de equipes sinérgicas.
2.	Planejamento, organização e controle - Capacidade para planejar e organizar as atividades, determinando objetivos, procedimentos, prioridades, prazos e utilização adequada de recursos para o atingimento das metas e resultados, bem como de criar ferramentas para o acompanhamento das ações e monitoramento do desempenho da equipe, estabelecendo indicadores, apurando os resultados e corrigindo os problemas identificados.
3.	Proatividade - Capacidade de se antecipar aos problemas e agir com antecedência para evitá-los. Ter iniciativa.
4.	Comunicação - Capacidade para se expressar com clareza e precisão, adaptando a linguagem aos diversos tipos de interlocutores. Ser assertivo na exposição e defesa das suas ideias e demonstrar respeito e consideração pelas ideias dos outros. Saber ouvir, dar e receber feedback com propriedade. Ter coerência entre discurso e prática.
5.	Visão Estratégica - Capacidade de prever e montar estratégias para cenários futuros, de identificar prioridades e realizar ações no presente para atingir metas, a partir do profundo conhecimento do mercado de atuação da instituição.
6.	Liderança - Capacidade de motivar e envolver a equipe de forma a atingir ou superar os objetivos organizacionais, através de uma relação de parceria com as pessoas, estimulando-lhes o autodesenvolvimento e a auto realização.
7.	Visão Sistêmica - Capacidade de entender o todo a partir da análise de suas partes, de visualizar como as suas ações, atividades e atitudes podem influenciar ou interagir com outras áreas da instituição e de outras organizações, buscando a excelência naquilo que diz respeito à IES.
8.	Resiliência - Capacidade para lidar com situações novas e contrariedades sob pressão, de forma adequada e profissional.
9.	Negociação - Capacidade de negociar assuntos diversos com os demais órgãos da IES, fornecedores e/ou entidades diversas, visando buscar equilíbrio de interesses entre as partes.
10.	Criatividade e inovação - Atitude inovadora para solucionar problemas, lidar com falta de recursos, administrar situações imprevistas e praticidade na administração das rotinas.
11.	Comprometimento - Capacidade para comprometer-se com os objetivos e resultados específicos da IES, cumprindo as tarefas que lhe foram designadas sem medir esforços para realiza-las dentro dos prazos estabelecidos, respeitando as normas e procedimentos da empresa e a legislação vigente.
12.	Confiabilidade - Capacidade de transmitir confiança através de ações, declarações e resultados.

Marque todas que se aplicam.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12

Boas Práticas

Considerando as dimensões utilizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), avalie em que grau cada prática contribuiu para que o Curso de Administração Pública do PNAP, da sua IES, fosse considerado referência pelo SINAES (CC = 5).

A avaliação 1 representa total ausência ou discordância sobre a afirmativa e 5 a aplicação total ou concordância, considerando a importância da ação para a nota obtida.

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

Utilize o campo comentários caso necessário.

Dimensão 1 - Organização didático pedagógica:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

20. 1. As políticas de EaD estão contempladas de forma clara nos documentos institucionais

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

21. 1.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

22. 2. A IES estabeleceu estratégias para adequação da sua estrutura organizacional para a incorporação do EaD.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

23. 2.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

24. 3. Os cursos EaD foram incorporados institucionalmente, independente de projetos externos.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

25. 3.1Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

26. 4. A institucionalização do EaD na sua IES vem sendo realizada em resposta à atualização da legislação ou demandas dos atores do EaD.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

27. 4.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

28. 5. A instituição de ensino em suas normas caracteriza e difunde claramente os conceitos e características do EaD.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

29. 5.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

30. 6. A instituição de ensino em suas normas reconhece claramente as diferenças e similaridades entre o ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

31. 6.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

32. 7. Na instituição há uniformidade na execução das normas acadêmicas, independentemente da modalidade de ensino.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

33. 7.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

34. 8. Realiza o planejamento global de todo o curso, desde a sua concepção até a conclusão.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

35. 8.1Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

36. 9. Inclui atividades que contemplem diferentes tipos de aprendizagem.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

37. 9.1Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

38. 10. Forma turmas em tamanhos que facilitem a interação.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

39. 10.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

40. 11. Elabora conteúdos que colaboram para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

41. 11.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

42. 12. As disciplinas são pensadas de forma integrativa e que provoquem a reflexão.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

43. 12.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

44. 13. Utiliza linguagem condizente com a dinâmica da educação a distância.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

45. 13.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

46. 14. Avalia e atualiza o material didático periodicamente.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

47. 14.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

48. 15. O docente contextualiza o material didático às características institucionais e regionais.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

49. 15.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

50. 16. O curso estabelece um modelo padrão para planejamento, execução e acompanhamento das disciplinas.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

51. 16.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

52. 17. O ambiente virtual de aprendizagem é de fácil uso tanto para os estudantes quanto para os gestores.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

53. 17.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

54. 18. O ambiente virtual de aprendizagem viabiliza a interação entre os atores do processo

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

55. 18.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

56. 19. O conteúdo integral do curso (inclusive *links* para materiais disponíveis na web), orientações e informações para o estudante estão organizados no ambiente virtual de aprendizagem.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

57. 19.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

58. 20. Existe integração do Sistema Acadêmico Institucional com o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

59. 20.1 Comentários:

Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutoria do Curso de Administração Pública - PNAP

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

60. 21. Selecciona professores e tutores, preferencialmente, com formação em Administração Pública ou áreas afins.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

61. 21.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

62. 22. Selecciona professores e tutores considerando a sua titulação máxima.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

63. 22.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

64. 23. Selecciona, preferencialmente, professores e tutores com experiência ou qualificação em educação a distância.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

65. 23.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

66. 24. Realiza treinamento de integração com novos professores e tutores para apresentação: da estrutura da área de EaD, do PPC do Curso.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

67. 24.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

68. 25. Realiza treinamento de integração com novos professores e tutores para apresentação do Sistema Acadêmico e do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

69. 25.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

70. 26. Realiza treinamento de integração com novos professores e tutores para apresentação das normas e procedimentos institucionais.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

71. 26.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

72. 27. Realiza treinamentos sobre práticas pedagógicas na EaD para professores e tutores.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

73. 27.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

74. 28. Realiza treinamento antes do início de cada disciplina para alinhamento acadêmico entre o professor e tutores.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

75. 28.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

76. 29. Apresenta o curso e/ou disciplinas aos estudantes com a sua proposta, organização e canais de comunicação antes do seu início.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

77. 29.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

78. 30. Informa estudantes sobre os canais de comunicação disponibilizados.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

79. 30.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

80. 31. Realiza atendimento individual em horários previamente estabelecidos.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

81. 31.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

82. 32. Fornece *feedback* de atividades especializado e personalizado.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

83. 32.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

84. 33. Estabelece prazos para cumprimento das ações em normativos.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

85. 33.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

86. 34. Propicia um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento, à interação e ao senso de comunidade.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

87. 34.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

88. 35. Orienta como evitar o plágio e estabelece controle.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

89. 35.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

90. 36. Acompanha e orienta as atividades de tutoria.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

91. 36.1 Comentários:

Dimensão 3 – Infraestrutura disponibilizada para o Curso de Administração Pública - PNAP

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

92. 37. A IES disponibiliza ou se preocupa com meios de acesso aos sistemas e atividades da EaD pelos alunos da modalidade.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

93. 37.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

94. 38. Fornece suporte técnico para estudantes, professores e tutores.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

95. 38.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

96. 39. Dispõe de instalações e infraestrutura tecnológica adequados para o desenvolvimento das ações acadêmico-administrativas pelo coordenador e demais membros da equipe.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

97. 39.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

98. 40. Possui processos mapeados e os fluxos de trabalho definidos e divulgados.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

99. 40.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIUY

100. 41. Possui sistema de monitoramento para acompanhamento, em tempo real, do acesso de professores, tutores e alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

101. 41.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

102. 42. Mantem Central de Atendimento ao Estudante.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

103. 42.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

104. 43. Avalia periodicamente o programa.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

105. 43.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

106. 44. Utiliza indicadores de desempenho (Taxa de evasão, grau de satisfação de alunos etc.).

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

107. 44.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELUY

108. 45. Utiliza modelo de melhoria contínua com plano de monitoramento. *

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

109. 45.1 Comentários:

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

110. 46. Realiza benchmarking.

Marcar apenas uma oval.

Total ausência ou discordância

1

2

3

4

5

Aplicação total ou concordância

111. 46.1 Comentários:

Agradecimento

Agradeço a sua participação e reitero nosso compromisso com a pesquisa.

112. Você gostaria de ter acesso ao resultado da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

23/03/2023, 17:10

QUESTIONÁRIO DE TESE - VILMA MORAES HELIY

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 2 – Questionário Curso de Administração Pública PNAP UFMA: professores, tutoria e coordenação

23/03/2023, 17:15

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

*Obrigatório

1.

*

TERMO DE CONSENTIMENTO

Sou Vilma Moraes Heluy, doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, orientanda do Prof. Dr. Luis Borges Gouveia (UFP) e do Prof. Dr. João Augusto Ramos e Silva (UEMA). A minha pesquisa objetiva desenvolver um modelo de gestão baseado nas boas práticas adotadas pelos cursos PNAP nota 5. Sua contribuição, de suma importância para este trabalho, contribuirá para que o estudo possa estimular a pesquisa na área da educação a distância.

Para garantir o anonimato e o sigilo das informações, você não será identificado e os dados ficarão sob minha guarda, sendo utilizados apenas para este estudo, sem qualquer divulgação de sua identidade, para certeza de manutenção do sigilo. Se você necessitar de mais esclarecimentos ou, durante o estudo, quiser retirar o seu consentimento, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail vilma.heluy@ufma.br ou pelo telefone (98) 98864-4554.

Nesses termos, tendo sido devidamente esclarecido(a), consinto livremente em participar do estudo proposto e concordo com a divulgação pública dos resultados.

Marcar apenas uma oval.

Estou de acordo com o termo de consentimento e concordo em responder a pesquisa

Não estou interessado(a) em responder a pesquisa.
Pular para a seção 5 (Agradecimento)

Pular para a seção 5 (Agradecimento)

Dados do entrevistado

23/03/2023, 17:15

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

2. Qual a sua função atual relacionada ao Curso de Administração Pública do PNAP? *

Marcar apenas uma oval.

- Coordenador(a) de tutoria
- Professor(a)
- Tutor(a)
- Apoio pedagógico
- Apoio tecnológico
- Não atuo atualmente no curso

3. Qual(is) função(ões) você atuou na IES vinculada(s) ao Curso de Administração Pública do PNAP? *

Marque todas que se aplicam.

- Coordenador UAB
- Vice Coordenador UAB
- Coordenador(a) de curso
- Coordenador(a) de tutoria
- Professor(a)
- Tutor(a)
- Apoio pedagógico
- Apoio tecnológico

23/03/2023, 17:15

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

4. Indique a área de formação da sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Educação
- Artes e Humanidades
- Ciências Sociais, Comunicação e Informação
- Negócios, Administração e Direito
- Ciências Naturais, Matemática e Estatística
- Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação
- Engenharia, Produção e Construção
- Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária
- Saúde e Bem-Estar
- Serviços

5. Qual a sua maior titulação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Qual o seu vínculo com a IES do Curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Docente
- Técnico em Assuntos Educacionais (Técnico Administrativo)
- Seletivado UAB

23/03/2023, 17:15

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

7. Quanto tempo você atua ou atuou na área de EAD? *

Marcar apenas uma oval.

- até 2 anos
- acima de 2 anos até 4 anos
- acima de 4 anos até 6 anos
- acima de 6 anos até 10 anos
- acima de 10 anos

8. Você possui algum curso de formação ou aperfeiçoamento em EAD? *

Marcar apenas uma oval.

- Formação
- Aperfeiçoamento
- Não possui

Identificação das estratégias e das práticas de gestão implementadas pelo curso e competências do coordenador

Coleta dos dados

9. 1. Como você explica o conceito máximo alcançado pelo curso de Administração Pública PNAP/UFMA.

23/03/2023, 17:15

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

10. 2. Na sua opinião, a forma como o curso é gerido tem relação com esses resultados?

11. 3. Indique quais práticas de gestão adotadas foram importantes para o curso ser avaliado com o conceito máximo no Sinaes.

Competências do gestor

12. Considerando as competências apresentadas a seguir, quais competências você identificou no coordenador do curso que mais contribuíram para o atingimento da nota máxima. *

COMPETÊNCIAS	
1.	Trabalho em Equipe - Capacidade de desenvolver trabalhos com postura participativa e colaboradora, integrando contribuições e aceitando a diversidade de opiniões, buscando o atingimento de objetivos comuns. Conseguir envolver e comprometer o seu grupo de trabalho com as metas e desafios, buscando a formação de equipes sinérgicas.
2.	Planejamento, organização e controle - Capacidade para planejar e organizar as atividades, determinando objetivos, procedimentos, prioridades, prazos e utilização adequada de recursos para o atingimento das metas e resultados, bem como de criar ferramentas para o acompanhamento das ações e monitoramento do desempenho da equipe, estabelecendo indicadores, apurando os resultados e corrigindo os problemas identificados.
3.	Proatividade - Capacidade de se antecipar aos problemas e agir com antecedência para evitá-los. Ter iniciativa.
4.	Comunicação - Capacidade para se expressar com clareza e precisão, adaptando a linguagem aos diversos tipos de interlocutores. Ser assertivo na exposição e defesa das suas ideias e demonstrar respeito e consideração pelas ideias dos outros. Saber ouvir, dar e receber feedback com propriedade. Ter coerência entre discurso e prática.
5.	Visão Estratégica - Capacidade de prever e montar estratégias para cenários futuros, de identificar prioridades e realizar ações no presente para atingir metas, a partir do profundo conhecimento do mercado de atuação da instituição.
6.	Liderança - Capacidade de motivar e envolver a equipe de forma a atingir ou superar os objetivos organizacionais, através de uma relação de parceria com as pessoas, estimulando-lhes o autodesenvolvimento e a auto realização.
7.	Visão Sistêmica - Capacidade de entender o todo a partir da análise de suas partes, de visualizar como as suas ações, atividades e atitudes podem influenciar ou interagir com outras áreas da instituição e de outras organizações, buscando a excelência naquilo que diz respeito à IES.
8.	Resiliência - Capacidade para lidar com situações novas e contrariedades sob pressão, de forma adequada e profissional.
9.	Negociação - Capacidade de negociar assuntos diversos com os demais órgãos da IES, fornecedores e/ou entidades diversas, visando buscar equilíbrio de interesses entre as partes.
10.	Criatividade e inovação - Atitude inovadora para solucionar problemas, lidar com falta de recursos, administrar situações imprevistas e praticidade na administração das rotinas.
11.	Comprometimento - Capacidade para comprometer-se com os objetivos e resultados específicos da IES, cumprindo as tarefas que lhe foram designadas sem medir esforços para realiza-las dentro dos prazos estabelecidos, respeitando as normas e procedimentos da empresa e a legislação vigente.
12.	Confiabilidade - Capacidade de transmitir confiança através de ações, declarações e resultados.

Marque todas que se aplicam.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

Agradecimento

Agradeço a sua participação e reitero nosso compromisso com a pesquisa.

23/03/2023, 17:15

Pesquisa com professores, tutores e coordenador de tutoria do Curso de Administração Pública PNAP/UFMA

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1xfbjqUY-97wrFDqSkkT7PJ3s7bw0Xu1bwjQ-tT-Zg_M/edit

7/7

Apêndice 3 – Dimensões do SINAES *versus* Dimensões Teóricas da Pesquisa

DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.	(1) Planejamento (2) Organização (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (10) Tecnologia (12) Institucionalização (18) Sustentabilidade
1.2 Objetivos do curso	Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso.	(1) Planejamento (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (14) Gestão de Tutoria (17) Gestão de projetos
1.3 Perfil profissional do egresso	O perfil profissional do egresso consta no PPC, está de acordo com as DCn (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, sendo ampliado em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho.	(1) Planejamento (4) Controle (5) Comunicação (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (14) Gestão de Tutoria (16) Qualidade
1.4 Estrutura curricular	A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso), explicita claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e apresenta elementos comprovadamente inovadores.	(1) Planejamento (2) Organização (4) Controle (5) Comunicação (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (14) Gestão de Tutoria
1.5 Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.	(3) Direção (6) Gestão de Pessoas (8) Design Educacional (13) Gestão do conhecimento (16) Qualidade

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
1.6 Metodologia	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCn, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.	(2) Organização (3) Direção (8) Design Educacional (10) Tecnologia (13) Gestão do conhecimento
1.7 Estágio curricular supervisionado	O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e contempla carga horária adequada, orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão, existência de convênios, estratégias para gestão da integração entre ensino e mundo do trabalho, considerando as competências previstas no perfil do egresso, e interlocução institucionalizada da IeS com o(s) ambiente(s) de estágio, gerando insumos para atualização das práticas do estágio.	(7) Pesquisa (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (13) Gestão do conhecimento
1.10 Atividades complementares	As atividades complementares estão institucionalizadas e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento, a aderência à formação geral e específica do discente, constante no PPC, e a existência de mecanismos comprovadamente exitosos ou inovadores na sua regulação, gestão e aproveitamento.	(7) Pesquisa (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (13) Gestão do conhecimento
1.11 Trabalhos de conclusão de curso (TCC)	O Trabalho de Conclusão de Curso está institucionalizado e considera carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação, a divulgação de manuais atualizados de apoio à produção dos trabalhos e a disponibilização dos TCC em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet.	(7) Pesquisa (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (13) Gestão do conhecimento
1.12 Apoio ao discente	O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras.	(8) Design Educacional (12) Institucionalização (14) Gestão de Tutoria (15) Postura gerencial

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	A gestão do curso é realizada considerando a auto avaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e existência de processo de auto avaliação periódica do curso.	(3) Direção (4) Controle (5) Comunicação (6) Gestão de Pessoas (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (12) Institucionalização (15) Postura gerencial (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
1.14 Atividades de tutoria	As atividades de tutoria atendem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, compreendendo a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo, e são avaliadas periodicamente por estudantes e equipe pedagógica do curso, embasando ações corretivas e de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras.	(1) Planejamento (3) Direção (4) Controle (5) Comunicação (6) Gestão de Pessoas (8) Design Educacional (10) Tecnologia (12) Institucionalização (13) Gestão do conhecimento (14) Gestão de Tutoria (15) Postura gerencial (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria são adequados para a realização de suas atividades, e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso, são realizadas avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e há apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.	(3) Direção (4) Controle (5) Comunicação (6) Gestão de Pessoas (8) Design Educacional (10) Tecnologia (12) Institucionalização (13) Gestão do conhecimento (14) Gestão de Tutoria (15) Postura gerencial (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
1.16 Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (5) Comunicação (7) Pesquisa (8) Design Educacional (10) Tecnologia (12) Institucionalização (13) Gestão do conhecimento (16) Qualidade (18) Sustentabilidade

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, constante no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, e passa por avaliações periódicas devidamente documentadas, que resultam em ações de melhoria contínua.	(3) Direção (5) Comunicação (8) Design Educacional (10) Tecnologia (18) Sustentabilidade
1.18 Material didático	O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e apresenta linguagem inclusiva e acessível, com recursos comprovadamente inovadores.	(3) Direção (5) Comunicação (8) Design Educacional (13) Gestão do conhecimento (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.	(1) Planejamento (2) Organização (4) Controle (5) Comunicação (8) Design Educacional (10) Tecnologia (12) Institucionalização (13) Gestão do conhecimento (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
1.20 Número de vagas	O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos periódicos, quantitativos e qualitativos, e em pesquisas com a comunidade acadêmica, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última, quando for o caso).	(1) Planejamento (2) Organização (4) Controle (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (12) Institucionalização

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
2.1 Núcleo docente Estruturante – NDE	O nDe possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCn e as novas demandas do mundo do trabalho; e mantém parte de seus membros desde o último ato regulatório.	(2) Organização (3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
2.2 Equipe multidisciplinar	A equipe multidisciplinar, estabelecida em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância e possui plano de ação documentado e implementado e processos de trabalho formalizados.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (4) Controle (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (10) Tecnologia (12) Institucionalização (13) Gestão do conhecimento (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
2.3 Atuação do coordenador	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado, dispõe de indicadores de desempenho da coordenação disponíveis e públicos e administra a potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (4) Controle (5) Comunicação (6) Gestão de Pessoas (8) Design Educacional (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (10) Tecnologia (12) Institucionalização (13) Gestão do conhecimento (14) Gestão de Tutoria (15) Postura gerencial (16) Qualidade (18) Sustentabilidade

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação, e proporciona a administração da potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.5 Corpo docente: titulação	O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, proporciona o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentiva a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	O regime de trabalho do corpo docente permite o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem, havendo documentação sobre as atividades dos professores em registros individuais de atividade docente, utilizados no planejamento e gestão para melhoria contínua.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.7 Experiência profissional do docente	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional, atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática, promover compreensão da aplicação da interdisciplinaridade no contexto laboral e analisar as competências previstas no PPC considerando o conteúdo abordado e a profissão.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
2.9 Experiência no exercício da docência superior	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.10 Experiência no exercício da docência na educação a distância	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.11 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância	A experiência do corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes, realizar mediação pedagógica junto aos discentes, demonstrar inequívoca qualidade no relacionamento com os estudantes, incrementando processos de ensino aprendizagem, e orientar os alunos, sugerindo atividades e leituras complementares que auxiliam sua formação.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	O colegiado atua, está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões, dispõe de sistema de suporte ao registro, acompanhamento e execução de seus processos e decisões e realiza avaliação periódica sobre seu desempenho, para implementação ou ajuste de práticas de gestão.	(2) Organização (3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização (16) Qualidade (18) Sustentabilidade

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
2.13 Titulação e formação do corpo de tutores do curso	Todos os tutores são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis e a maioria possui titulação obtida em pós-graduação em <i>stricto sensu</i> .	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância	O corpo de tutores possui experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades, e adota práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras no contexto da modalidade a distância.	(3) Direção (4) Controle (12) Institucionalização
2.15 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância	Há interação, explicitada no PPC, que garante a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso (e, quando for o caso, coordenador do polo), há planejamento devidamente documentado de interação para encaminhamento de questões do curso, e são realizadas avaliações periódicas para a identificação de problemas ou incremento na interação entre os interlocutores.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (4) Controle (5) Comunicação (6) Gestão de Pessoas (9) Relacionamento com <i>stakeholders</i> (12) Institucionalização (14) Gestão de Tutoria (15) Postura gerencial (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 9 produções nos últimos 3 anos.	(3) Direção (4) Controle (7) Pesquisa (12) Institucionalização
DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais, possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados, garantem privacidade para uso dos recursos, para o atendimento a discentes e orientandos, e para a guarda de material e equipamentos pessoais, com segurança.	(1) Planejamento (2) Organização (12) Institucionalização

(continua)

(continuação)

DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, possui equipamentos adequados, atende às necessidades institucionais, permite o atendimento de indivíduos ou grupos com privacidade e dispõe de infraestrutura tecnológica diferenciada, que possibilita formas distintas de trabalho.	(1) Planejamento (2) Organização (12) Institucionalização
3.3 Sala coletiva de professores	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes, permite o descanso e atividades de lazer e integração e dispõe de apoio técnico-administrativo próprio e espaço para a guarda de equipamentos e materiais.	(1) Planejamento (2) Organização (12) Institucionalização
3.4 Salas de aula	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto, disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, flexibilidade relacionada às configurações espaciais, oportunizando distintas situações de ensino-aprendizagem, e possuem outros recursos cuja utilização é comprovadamente exitosa.	(1) Planejamento (2) Organização (12) Institucionalização
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, possui hardware e software atualizados e passa por avaliação periódica de sua adequação, qualidade e pertinência.	(1) Planejamento (2) Organização (8) Design Educacional (10) Tecnologia (12) Institucionalização
3.6 Bibliografia complementar por unidade curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (5) Comunicação (8) Design Educacional (16) Qualidade (18) Sustentabilidade

(continua)

(conclusão)

DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA		
Indicador	Critério de análise do conceito 5	Dimensões teóricas
3.6 Bibliografia complementar por unidade curricular (UC)	Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IeS, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (5) Comunicação (8) Design Educacional (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
3.7 Bibliografia complementar por unidade curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que complementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.	(1) Planejamento (2) Organização (3) Direção (5) Comunicação (8) Design Educacional (16) Qualidade (18) Sustentabilidade
3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)	O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento e dispõe de um sistema informatizado de acompanhamento para gerenciamento dos processos, com uso de indicadores bem definidos.	(1) Planejamento (2) Organização (4) Controle (8) Design Educacional (10) Tecnologia (13) Gestão do conhecimento (16) Qualidade (18) Sustentabilidade