

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

José Paulo de Abrahim Abdalla

Os Cursos de Graduação e Pós-Graduação na Modalidade a Distância da Faculdade de
Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora:
conquistas, reflexões e desafios

Juiz de Fora

2020

José Paulo de Abrahim Abdalla

**Os Cursos de Graduação e Pós-Graduação na Modalidade a Distância da
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz
de Fora: conquistas, reflexões e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Abdalla, José Paulo de Abraham.

Os cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora: : Conquistas, reflexões e desafios / José Paulo de Abraham Abdalla. -- 2020.

117 f. : il.

Orientador: Marcos Tanure Sanábio

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Caso de gestão. 2. Modalidade a distância. 3. Possibilidades de aperfeiçoamento. I. Sanábio, Marcos Tanure, orient. II. Título.

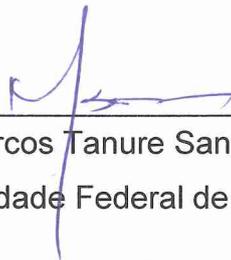
Jose Paulo de Abrahim Abdalla

**Os Cursos de Graduação e Pós-Graduação na Modalidade a Distância da
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de
Juiz de Fora: conquistas, reflexões e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 15 de janeiro de 2020

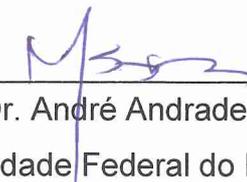
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. André Andrade Longaray
Universidade Federal do Rio Grande

Dedico a construção deste trabalho a todos os membros de minha Família, representados aqui, em primeiríssima instância, por minha Esposa Rosa e meus Filhos Emílio, Liliane e Pedro, na certeza de que sem o apoio incondicional de vocês esse esforço não faria o menor sentido.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso, realizado ao longo de pouco mais de dois anos de contato com o curso, os colegas, as disciplinas e a pesquisa gostaria registrar meus mais sinceros agradecimentos.

Inicialmente, agradeço à minha Esposa e aos meus Filhos pelo carinho, ajuda e incentivo.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio, amigo e companheiro de longa data, no exercício da docência acadêmica, pela certeza de que sem o seu apoio, empenho, atenção e direcionamento este momento não teria ocorrido.

Aos professores que compuseram a Banca de Qualificação desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Eliane Medeiros Borges e Prof. Dr. André Logaray, pela análise crítica, comentários, sugestões e demais contribuições voltadas à busca pela construção de melhorias na redação deste trabalho acadêmico.

A Doutoranda Diovana Paula de Jesus Bertolotti, assistente da orientação, pelas suas múltiplas colaborações, além da leitura atenta e sempre comprometida, no sentido de estimular a construção de reflexões e contribuições substantivas para a construção deste esforço.

Aos membros das equipes Pedagógicas, responsáveis pela aplicação e condução das disciplinas colocadas em carga no curso.

Aos Profissionais que atuam com a modalidade a distância no curso alvo deste estudo, pois convidados para participar do processo de entrevista, forneceram importantes subsídios que influenciaram fortemente a construção de proposições que podem de alguma forma, contribuir com melhorias no processo de gestão e avaliação do curso.

Aos professores Anderson Lopes Belli Castanha e Ismael Silveira Filho pelo apoio e aconselhamento.

Também agradeço às colegas Joseane Moreira e Camila Balduti pelo apoio tanto logístico como metodológico durante todo o trabalho. A ajuda de vocês foi fundamental.

Finalmente, um agradecimento muito especial ao meu anjo da guarda, Prof. Ricardo Mendonça. Seu apoio foi fundamental.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O caso de gestão estudado visou identificar possibilidades de aperfeiçoamento no bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora. Assim, a questão que moveu este processo de investigação é: que ações e práticas podem ser implementadas para gerar melhorias no desdobramento pedagógico do curso supramencionado? Para tanto, adotou-se um percurso metodológico focado numa abordagem qualitativa e de cunho exploratório, por meio da qual, a pesquisa bibliográfica assumiu contorno relevante, na elaboração da base teórica somando-se assim à adoção da pesquisa documental, utilizada no contato com documentação de fonte primária existente na Faculdade. Por fim e, com vistas à inserção no campo, foi adotado o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados, um roteiro específico, que por sua vez, sustentou a realização de entrevistas, do tipo semiestruturadas com os sujeitos selecionados, mediante critério amostral definido por conveniência/julgamento do pesquisador. Concluídas as análises dos dados, foram identificadas possíveis ações de melhoria, dentre as quais se podem destacar: desenvolver e implementar um instrumento de avaliação do curso; implementar um processo de formação e capacitação continuada e gerar ações para ampliar o envolvimento da direção da unidade com as práticas de educação a distância ali executadas. Tais ações foram agrupadas em um plano de ações propositivas, com vistas a contribuir para o aprimoramento do curso e suas práticas de gestão.

Palavras-chave: Caso de gestão. Modalidade a distância. Possibilidades de aperfeiçoamento.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP), Center for Public Policy and Evaluation of Education, Federal University of Juiz de Fora. The management case studied aimed to identify possibilities for improvement in the BA in Public Administration, taught at a distance by the Faculty of Administration and Accounting Sciences of the Federal University of Juiz de Fora. Thus, the question that drove this research process is: what actions and practices can be implemented to generate improvements in the pedagogical development in the above mentioned course? Therefore, a methodological approach was adopted focused on a qualitative and exploratory approach, whereby the bibliographic research assumed relevant outline, in the elaboration of the theoretical basis adding to the adoption of documentary research, used in contact with documentation primary source from the Faculty. Finally, and with a view to insertion in the field, a case study was adopted, using as a data collection instrument, a specific script, which in turn supported the conduct of semi-structured interviews with the selected subjects through sample criteria defined by convenience /judgment of the researcher. After the data analysis, was possible to identify improvement actions, among which we can highlight: develop and implement a course evaluation instrument; implement a process of continuing education and training and generate actions to increase the involvement of the unit's management with the distance education practices performed there. These actions were grouped into a purposive action plan, with a view to contributing to the improvement of the course and its management practices.

Keywords: Management case. Distance modality. Possibilities for improvement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa Bruta de Matrículas no Ensino Superior à Distância.....	24
Figura 2 - Evolução da Taxa de Matrícula Bruta no Ensino Superior à Distância no Brasil ...	24
Figura 3 - Oferta de Cursos Regulamentados Totalmente a Distância e Semipresenciais, em Números Absolutos, por Área de Conhecimento	25
Figura 4 - Matrículas em Cursos Regulamentados, em Números Absolutos, por Nível Acadêmico	26
Figura 5 - Percentual da Distribuição da Faixa Etária dos alunos Regulamentados Totalmente a Distância, Semipresenciais e Presenciais.....	27
Figura 6 - Instituições com polos no interior dos estados, em percentual, por categoria administrativa	29
Figura 7 - Evolução Oferta de EAD e Concentração	31
Figura 8 - Evolução de Matrículas Ofertadas em EAD.....	31
Figura 9 - Modelo que desdobra o Processo Pedagógico.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Números dos Bacharelados em Administração – EAD da Facc/UFJF	50
Quadro 2 - Categorização dos Entrevistados.....	59
Quadro 3 - Dados da Pesquisa e Ações Propositivas por Eixo de Análise	88
Quadro 4 - Ações a serem Executadas: modelo 5W2H	90
Quadro 5 - Projeção de Pauta para Reuniões de Trabalho	93
Quadro 6 - Projeção Etapas e Interlocutores para Processo de Formação Continuada.....	96
Quadro 7 - Agenda Permanente de Reuniões Mensais de Trabalho	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa Bruta de Matrículas do Ensino Superior à distância	23
Tabela 2 - Percentual de Instituições que ofertam cursos em EAD por Região.....	28
Tabela 3 - Dados Globais sobre Oferta de EAD e Concentração.....	30
Tabela 4 - Universo de Resultados do Enade 2015 e 2016 Para EAD.....	32
Tabela 5 - Dados Sobre o Enade para Cursos de EAD em 2015 e 2016.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BAP	Bacharelado em Administração Pública
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cead	Centro de Educação a Distância
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cespac	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração e Ciências Contábeis
Critt	Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
Diavi	Diretoria de Avaliação Institucional
EAD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Facc	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
FEA	Faculdade de Economia e Administração
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Exatas
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifet	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pism	Processo de Ingresso Seletivo Misto
Pnap	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação

Reuni Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Seed Secretaria de Educação a Distância
Sisub Sistema da Universidade Aberta do Brasil
SNA Serviço Nacional de Aprendizagem
TCC Trabalhos de Conclusão de Curso
TIC Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB Universidade Aberta do Brasil UEM
Universidade Eduardo Mondlane UFJF
Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES A PARTIR DA EAD	16
1.1 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	16
1.2 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: REUNI .	33
1.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	36
1.4 O SURGIMENTO DA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM RECORTE HISTÓRICO	38
1.4.1 Envolvimento com o Ensino a Distância no Bacharelado em Administração	41
1.4.2 Adequações no cenário da EAD da Facc/UFJF em função da escassez de recursos	44
2 EMBASAMENTO TEÓRICO E RECORTE METODOLÓGICO	52
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	52
2.1.1 Ensino a Distância sob algumas abordagens: um breve recorte evolucionar.....	53
2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	57
2.3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS .	60
3 AÇÕES PROPOSITIVAS	86
3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	89
3.1.1 Processo de avaliação do Curso.....	92
3.1.2 Processo Formação e Capacitação Continuada.....	94
3.1.3 Ampliar o grau de envolvimento da direção da unidade com ações de EAD	97
3.1.4 Construção de Alianças entre Docentes.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	110
ANEXO 1 – Instrumento para Avaliação de Curso - modelo	112

INTRODUÇÃO

A utilização e o avanço de novas tecnologias de informação e comunicação aliados à crescente necessidade de formação e educação para a cidadania são fatores que tendem a contribuir de forma decisiva para a viabilização da educação a distância no Brasil. O uso intensivo das novas tecnologias, caracterizadas, não apenas pela interatividade, mas também e principalmente, pela sua capacidade de uso individualizado, permite argumentar que o processo de aprendizagem continuada passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, cabendo à escola repensar seus valores no sentido de capacitá-las a aprender assuntos que sejam de seu interesse. Nesta linha de raciocínio, o ensino a distância apresenta-se como uma ferramenta importante no contexto desse novo paradigma, pela sua capacidade de atender a um grande número de pessoas dispersas geograficamente e, paralelamente, pode permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio do uso de dispositivos de informação e comunicação a distância.

Assim, se pode inferir que a intensificação e concentração de esforços em escala mundial, envolvendo tanto as práticas didático-pedagógicas, quanto as demais atividades de apoio, que compõem o escopo de atuação da Educação a Distância (EAD), já permitem visualizar uma proposta de implementação capaz de superar barreiras e, principalmente, reduzir fronteiras que, num passado, não muito distante, eram mensuráveis apenas e tão somente pelo chamado espaço geográfico.

Adicionalmente, se pode perceber que esta interpretação aplicada à educação superior, ao superar barreiras impostas pela magnitude daquele espaço, pode ser considerada como mais uma prática de inclusão social, na exata medida em que oferece possibilidades de aprendizagem para uma gama maior de pessoas que, por meio apenas do contato com a modalidade presencial, dificilmente conseguiria acesso e inserção ao sistema que engloba o ensino público, gratuito e principalmente ministrado com qualidade, e é neste cenário que este trabalho se insere.

Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo geral investigar junto à Coordenação, alguns professores e tutores a Distância, a partir de seus respectivos espaços de atuação, as práticas atualmente empregadas, analisá-las e, a partir disso, tentar identificar linhas de ação que possam contribuir para a implementação de melhorias nas ações pedagógicas empregadas no referido curso.

De maneira complementar, a pesquisa possui como objetivos específicos: (i) descrever o cenário de implementação dos cursos na modalidade de EAD oferecidos pela Faculdade de

Administração e Ciências Contábeis (Facc) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo em vista especialmente o histórico dessa implementação; (ii) observar de que forma a especificidade da EAD encontra espaço nos aspectos de gestão dos cursos oferecidos pela Facc, entendendo as potencialidades e limitações desses aspectos e, por fim, (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumental de apoio para que a gestão aprimore os procedimentos de gerenciamento dos cursos da modalidade a distância.

No intuito de buscar por respostas que satisfaçam esse caminho de pesquisa, o percurso metodológico adotado sugere a necessidade de lidar com uma abordagem qualitativa e, paralelamente, de cunho exploratório. Desta forma, a pesquisa bibliográfica assume contorno relevante, na elaboração da base teórica julgada necessária, somando-se à adoção da pesquisa documental, utilizada no contato com a documentação de fonte primária existente na Faculdade em pauta, sobre a temática aqui abordada. Por fim, para a inserção no campo, lançou-se do estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados, a elaboração e aplicação de um roteiro específico, que por sua vez, sustentará a realização de entrevistas do tipo semiestruturadas com os sujeitos selecionados mediante critério amostral definido por conveniência/julgamento do pesquisador.

O recorte amostral proposto para suportar a inserção do pesquisador no campo foi definido por critério de conveniência/julgamento, pactuado com a Orientação da pesquisa e, assim, realizou-se entrevistas com seis sujeitos, que representam estratos do corpo social da Faculdade, com atuação direta no curso em questão, abrangendo as seguintes categorias: coordenador de Curso, professores e tutores a distância; três professores e dois tutores, mais o coordenador, totalizando assim, a amostra supramencionada. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Sobre este aspecto, cabe mencionar que o autor deste trabalho exerceu atividades administrativas na gestão do Bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade EAD, pela Facc e atualmente é Diretor do Centro de Educação a Distância (Cead), com atuação na implementação de ações de apoio e suporte, tanto operacional quanto acadêmico-pedagógico às Unidades que ofertam e ministram cursos, ou mesmo disciplinas isoladas, com o auxílio de mecanismos e dispositivos empregados na modalidade a distância. Atua, ainda, por quarenta e um anos como docente da Facc/UFJF nos seguintes bacharelados presenciais: Administração, Ciências Contábeis e Economia, respectivamente.

Finalizando o relato, é importante mencionar que este trabalho está estruturado em quatro capítulos, descritos da seguinte maneira: o primeiro apresenta um relato sobre a expansão da Universidades, por intermédio da adoção do ensino a distância, e este tema se

desenvolve a partir de dois eixos centrais: a Universidade Aberta do Brasil e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Na sequência, o capítulo expõe uma narrativa que aborda uma parte da trajetória da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF, a partir do seu contato com o ensino a distância, mais especificamente no que tange ao espaço de atuação do Bacharelado em Administração Pública.

Já o segundo capítulo apresenta um relato que envolve o embasamento teórico selecionado, que permitiu construir e ampliar os conhecimentos necessários para a construção deste trabalho, como também faz menção aos aspectos metodológicos, propostos para suportar o processo de investigação. Para tanto, como mencionado anteriormente, adotou-se uma abordagem qualitativa e de recorte exploratório, que culminou com a realização de um processo de investigação no campo, por intermédio da realização de entrevistas do tipo semiestruturadas, a partir da aplicação de um roteiro construído especificamente para esta etapa do processo, composto por treze questões, cujo modelo está apresentado no apêndice desta dissertação. Os dados obtidos foram organizados e analisados.

Assim, o terceiro capítulo, está diretamente associado à análise dos dados da pesquisa de campo e desta forma, foi possível identificar pontos passíveis de melhoria que permitiram a construção, conforme mencionado anteriormente, do plano de ações propositivas, focadas basicamente em três eixos centrais: dedicar maior atenção ao processo de avaliação do curso; fortalecer o processo de capacitação e formação continuada dos profissionais envolvidos e, por fim, implementar ações que permitam ampliar a participação da direção da Faculdade com ações de EAD no seu espaço de atuação. O capítulo expõe ainda o modelo 5W2H utilizado aqui como ferramenta para detalhar etapas sobre aquele plano.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da dissertação, elaboradas com base nas análises efetuadas, sob forte influência tanto dos referenciais teóricos utilizados, como também e principalmente, pela inserção no campo, associada à experiência docente construída pelo autor deste trabalho, ao longo de quatro décadas dedicadas ao exercício da docência no ensino superior.

1 A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES A PARTIR DA EAD

Este capítulo que, em síntese, se configura como a moldura conceitual da pesquisa em curso, expõe uma breve contextualização sobre o surgimento do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, paralelamente, procura caracterizar o Curso de Bacharelado em Administração como, o projeto piloto que, em linhas gerais, lhe deu origem, mas que na realidade, funcionou como elemento que permitiu prototipar a própria UAB, enquanto sistema educacional, cujas ações pedagógicas são levadas a termo, pelo uso intensivo de ações e práticas utilizadas no ensino a distância.

Também expõe o crescimento daquele sistema, por intermédio da apresentação e análise de alguns dados considerados aqui como relevantes, envolvendo inclusive, a construção de análises comparatórias entre a participação do Brasil e outras nações no envolvimento com o ensino a distância. Adicionalmente e, como elemento que colaborou com a expansão do ensino a distância no âmbito nacional, faz menção ao programa denominado Reuni. Por fim, procura caracterizar a Universidade Federal de Juiz de Fora e, de forma ainda mais específica, a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, cujos esforços empregados em prol do ensino a distância, no que tange à oferta de cursos levados a termo, naquela modalidade, representam em síntese, a essência que move a elaboração deste esforço de investigação.

1.1 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior ancorado no ensino a distância e, em caráter experimental, visando assim sistematizar as ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas voltadas à ampliação e interiorização da oferta do ensino superior público, gratuito e ministrado com qualidade no Brasil (BRASIL, 2019).

Assim e, de acordo com Moreira (2018), se pode perceber que o sistema UAB funciona como um verdadeiro:

[...] consórcio de universidades públicas [que atua], nos três níveis de governo, e oferece cursos de nível superior na modalidade de EAD para a população que tem dificuldade de acesso a essa etapa de ensino. Trata-se de um Programa da Capes articulador das instituições públicas, as quais são as

responsáveis pela oferta de cursos superiores a distância (MOREIRA, 2018, p.30).

Sobre este aspecto, e ainda citando de acordo com Costa (2007), Moreira (2018) aponta que foram definidas quatro missões básicas do sistema, envolvendo:

[...] financiamento, avaliação institucional, articulação institucional e indução de modelos de EAD. Nestes termos, o financiamento e avaliação ficam a cargo do Sistema UAB, enquanto a gestão acadêmica e operacional fica sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino (COSTA *apud* MOREIRA, 2018, p. 31).

Já o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) elenca alguns eixos fundamentais que sustentam a proposta da UAB:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (UEM, 2009, recurso online).

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015), com vistas à oferta de cursos por meio do sistema UAB, os municípios devem possuir um polo presencial, equipado com laboratórios, biblioteca e toda infraestrutura necessária para o atendimento aos alunos. “Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. O Ministério da Educação (MEC) abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa” (MANCEBO, VALE; MARTINS, 2015, p. 41).

Atualmente e, segundo dados disponíveis no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (Sisub) há no país, cerca de cento e vinte e sete instituições participantes entre Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) e um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), além da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Assim e, na busca por caracterizar os principais interlocutores desse processo, cabe mencionar que cabe à Capes, no que tange ao sistema UAB, a responsabilidade pela execução

das ações que envolvem: planejar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior a distância.

Já as instituições de Ensino Superior (IES) são os organismos que assumem a responsabilidade pela gestão, tanto acadêmica, quanto operacional dos cursos que, por sua vez, são vinculados às dependências dos polos de apoio presencial e, nesse aspecto em particular, as prefeituras assumem a responsabilidade pela manutenção da infraestrutura física e de recursos, daqueles locais, onde se desdobram múltiplas atividades pedagógicas presenciais, a partir das quais os alunos têm a oportunidade de estreitar contato com os membros das equipes pedagógicas, compostas por professores e tutores.

Em tais estruturas, na percepção Moreira (2018, p. 32), os alunos têm “[...] acesso a biblioteca e a laboratórios de informática ou laboratórios específicos de cursos, tais como de química e física, além da realização de exames e demais atividades avaliativas presenciais”.

Entretanto, é importante comentar que, no período da concepção da UAB, a lógica que norteou a implementação dos polos, muito provavelmente se deu pela percepção de que em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, poucas pessoas, naquela época, tinham acesso facilitado aos computadores, dispositivos de rede e à própria Internet.

Assim, os polos foram configurados inicialmente, como laboratórios dotados de equipamentos conectados à grande rede e, a partir disso, em condições tidas como normais, os alunos saíam de suas residências ou mesmo de seus respectivos locais de trabalho, e dirigiam-se aos polos, não apenas para a realização de atividades presenciais, mas sim e, principalmente, para que pudessem por intermédio da plataforma, acessar os ambientes virtuais das disciplinas colocadas em carga, com vistas a obter os materiais didáticos, editados em base texto, como também para a execução das atividades “*on-line*” disponíveis.

Com o passar do tempo e, a partir da ampliação do acesso aos computadores, como também aos mecanismos de conexão à rede, gradativamente os alunos passaram a acessar mais intensamente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) das suas próprias residências ou mesmo nos seus ambientes de trabalho, minimizando com isso o acesso aos polos, para a realização das atividades *on-line*, retomando-o apenas para a realização de atividades presenciais. Esta constatação, ainda que indiretamente, contribui para colocar em xeque, a atual configuração dos polos de apoio presenciais, vinculados ao sistema UAB, a partir da necessidade de sua reestruturação, face às alterações de demanda, tanto por parte das Instituições ofertantes, quanto pela mudança no modo de acesso dos alunos diretamente envolvidos.

Já na percepção de Hernandes (2017), a compreensão de como opera e se estrutura o Sistema UAB assume caráter fundamental para o entendimento de como a educação a distância se configura nas instituições, nos cursos e polos de apoio presencial. Segundo ele, esse convênio para oferta de cursos de graduação a distância entre a União, Instituições Públicas de Ensino Superior e Municípios, tende a propiciar alguns entraves para a promoção da educação superior, utilizando as inovações trazidas pelas novas tecnologias.

Partindo da União, por meio da Capes¹/UAB, há dificuldades de orçamento para a manutenção dos cursos, que, “por não serem criados e oferecidos pelo Ministério da Educação, não passam pelo aval do Ministério do Planejamento e não fazem parte do orçamento da União para a contratação de professores e demais servidores” (HERNANDES, 2017, p. 10).

Arrematando seu raciocínio ele argumenta que:

A não institucionalização dos cursos superiores à distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo os cursos oferecidos por um convênio de cooperação tripartite, talvez seja o fator complicador a não permitir uma revolução educacional nos cursos superiores [ofertados naquela modalidade]. Os cursos, não sendo institucionalizados nas Ipes, tornam-se secundários. Os professores não são contratados especificamente para esses cursos e não se sentem pertencentes aos cursos a distância ofertados por suas Ipes, [assumindo assim essa tarefa como uma espécie de] atividade extra (HERNANDES, 2017, p. 19).

Uma análise sobre essas informações permite identificar o grau de dificuldade, com o qual a atual configuração, estruturação e operação da UAB, a partir da manutenção desta lógica de polos, impõe principalmente, às Instituições Públicas de Ensino Superior, no que tange ao avanço da modalidade, na medida em que ao exigir a vinculação da oferta dos cursos naquelas instalações, contribui em grande medida, para minimizar o senso de pertencimento do corpo social envolvido (professores, tutores e principalmente os alunos) à instituição ofertante, fato este que também está associado à ausência de esforços no sentido da institucionalização da modalidade.

Mas, o processo de precarização observado nas ações e deliberações da UAB, ao longo do tempo, necessariamente não está atrelado, apenas e tão somente, aos polos de apoio presenciais, mas também dizem respeito, às dificuldades impostas às IFES ofertantes de

¹ A partir de 2007, com a Lei nº 11.502/2007, que modificava a Lei nº 8.405/1992, a Capes passou a subsidiar e dar suporte ao desenvolvimento de atividades de apoio à formação de profissional de magistério para a Educação Básica, objeto prioritário da UAB (BRASIL, 2007a).

cursos no âmbito da graduação, no que tange, por exemplo, às alterações no critério de concessão de bolsas, fato este que se desdobra, pelo menos em duas grandes vertentes. A primeira está associada à necessidade/obrigatoriedade de que as IFES, por intermédio das respectivas coordenações dos cursos, tenham que periódica e permanentemente, revisar o *modus operandi* nas ações dos cursos, no sentido de buscar por ajustes a adequações julgadas necessárias, para que as operações não sofram solução de continuidade. Assim, ações tais como: reduzir o número de turmas por disciplina, no claro intuito de redimensionar o quadro de tutoria a distância, responsável pela dinamização do processo de aprendizagem; revisar e promover ajustes nos cronogramas de encontros presenciais e, por fim, intensificar o controle em operações que envolvam gastos com deslocamento de equipes pedagógicas aos respectivos polos.

Já a segunda se caracteriza, por intermédio da constatação de certo desestímulo por parte das equipes Pedagógicas que, em síntese e efetivamente, têm sua dinâmica e desempenho afetados pela necessidade de readequações constantes das operações inicialmente projetadas, face às necessidades de adequação, impostas pelos ajustes emanados da Coordenação, conforme mencionado anteriormente.

Nessa linha de identificação de dificuldades, cabe mencionar também, o fato de que os valores das bolsas se mantêm inalterados por um longo período de tempo e, a partir da constatação sobre a perda gradativa do seu poder aquisitivo, elas começam a perder atratividade na concepção, principalmente dos tutores, ou seja, daqueles indivíduos que têm gradativamente absorvido parcelas cada vez mais significativas no desdobramento das atividades de mediação em suas respectivas disciplinas. Ainda no que tange à remuneração dos tutores é oportuno perceber que a Instrução Normativa nº 2/2017, determina que:

[...] as mensalidades de tutoria serão concedidas de acordo com as seguintes especificidades: a) Cursos de Graduação com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 18 alunos ativos, incluída a reoferta de disciplina em período posterior à matriz curricular regular, respeitado período máximo de doze meses e resguardado no mínimo um tutor para o curso [...] (BRASIL, 2017, p. 36).

Adicionalmente, cabe mencionar que há outros entraves que impactam sobremaneira a execução e a própria continuidade das operações que envolvem a oferta de cursos na modalidade a distância, vinculados ao sistema UAB, basicamente em função da aplicação de sucessivas restrições orçamentárias que são impostas às IES participantes do processo. Para exemplificar esta percepção, tomando por base dados expressos no Plano de Trabalho do

Cead (UFJF, 2019a), o aporte orçamentário previsto para a operacionalização do Bacharelado em Administração Pública ao longo do exercício para a sexta edição do referido curso é de R\$ 312.594,00 (trezentos e dose mil, quinhentos e noventa e quatro Reais) e isso perfaz um valor anual da ordem de R\$ 78.148,00 (setenta e oito mil, cento e quarenta e oito Reais).

Atualmente, considerando-se que, para esta sexta edição, foram autorizadas pelo MEC apenas 150 vagas, o custo por aluno gira em torno de R\$ 520,99 (quinhentos e vinte reais e noventa e nove centavos). Entretanto, é importante mencionar, de forma bastante lamentável, que este valor vem sofrendo reduções, de caráter impactante, no que diz respeito à operacionalidade do curso. Assim e, para que se tenha uma percepção mais nítida sobre o grau de dificuldade com o qual as IES que operam o sistema UAB dialogam, no trato com o financiamento de suas operações, até 2018, o custo por aluno, girava em torno de R\$ 1013,60 e isso representa uma redução de aproximadamente, R\$ 492,61, equivalente a uma retração percentual de 49%.

Neste sentido, reduções promovidas nestes montantes, que são diretamente alocados ao custeio das operações, invariavelmente tendem a provocar a necessidade de constantes revisões/adequações nas programações inicialmente estabelecidas, até mesmo pelo fato de que as comunicações sobre tais decisões, emanadas da Diretoria de Educação a Distância (DED)/Capes, geralmente são efetuadas sem nenhuma sinalização prévia, fato este que tende a reduzir consideravelmente a margem de manobra, para que as IES possam readequar suas operações, precarizando assim, todo o processo que envolve o desdobramento das práticas no cotidiano. Neste sentido, ações que envolvem: a programação de viagens para a realização de encontros presenciais, aplicação de provas; impressão de materiais, como também, a produção de recursos audiovisuais, entre outras, são aquelas mais imediatamente impactadas por efeitos considerados aqui como limitadores e indesejados, sob todos os pontos de vista.

Ainda assim e, de acordo com Mendonça *et al* (2011), objetivando a consecução e fomento dos cursos da UAB e, conseqüentemente, a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino, como também, da formação de Administradores, o Ministério de Educação, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (Seed), atual DED, estimulou a oferta do curso de Administração na modalidade a distância, operacionalizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), de acordo com os instrumentos legais emanados pela Universidade Aberta do Brasil.

Neste sentido, é possível afirmar que o Curso de Bacharelado em Administração, criado na modalidade a distância em 2006, na condição de projeto piloto e, que em linhas gerais, serviu como protótipo para a UAB, vem ao encontro das necessidades das

organizações contemporâneas, que buscam por Administradores com visão holística das funções e ações gerenciais capacitados portanto, para exercitar o processo de gestão de forma a contribuir para o alcance dos objetivos das organizações, encaradas aqui em sentido amplo. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas estabelecem uma estrutura mínima para nortear a construção do projeto pedagógico, contemplando os elementos estruturais relacionados a seguir, os quais integraram o curso-alvo deste esforço redacional:

- objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- formas de realização da interdisciplinaridade;
- modos de integração entre teoria e prática;
- formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- modos de integração entre graduação e pós-graduação;
- incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização e atividades complementares.
- inclusão de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em campo teórico-prático ou de formação profissional; e
- especificação de cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*, caracterizando a educação continuada (BRASIL, 2005, p. 23).

Conforme mencionado anteriormente, o curso em pauta é ofertado na modalidade a distância e, neste aspecto, torna-se importante compreender que aquela modalidade não pode, sob nenhuma hipótese, ser reduzida a questões unicamente metodológicas, ou à simples gestão acadêmico-administrativa, ou mesmo como possibilidade apenas de adoção e emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente e no processo formativo dos estudantes.

Em síntese e, concordando com Mendonça *et al* (2011) se pode identificar que não existe uma única metodologia na educação a distância e, menos ainda, um “modelo” único para a oferta de cursos com aquele perfil. Assim e, com base nesta constatação, cada instituição ao longo dos anos, vem construindo suas experiências e se ajustando à modalidade, dando-lhe identidade, calcada não apenas na realidade local, mas também e fundamentalmente, na sua trajetória, assim como nos profissionais que atuam na EAD (UFJF, 2007). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a EAD foi reconhecida como modalidade de ensino por meio do artigo 80 a partir da

seguinte redação: “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, 1996, recurso eletrônico).

Nesse sentido, a modalidade de educação a distância vem crescendo consideravelmente no Brasil. Em 2004, havia cerca de 60 mil alunos matriculados. Em dezembro de 2008, o país já somava 2.648.031 alunos e, atualmente, a modalidade já contabiliza mais de quatro milhões de alunos vinculados (BIELSCHOWSKY, 2018). Nesse contexto, mais do que nunca, se faz necessário analisar como se processou esse crescimento e, paralelamente prospectar o futuro, com vista a seu aprimoramento.

A partir dos estudos de Bielschowsky (2018) é possível identificar que a EAD aparece cada vez mais no contexto das sociedades contemporâneas, e esta modalidade surge como uma forma de atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças causadas pela globalização, que não é apenas um fenômeno econômico, mas também é, principalmente, um processo de transformação nas relações entre as variáveis espaço e tempo. Entretanto, apesar dos números crescentes de instituições que ofertam algum tipo de curso a distância e dos milhares de alunos matriculados nessa modalidade, existe um problema em comum nesses cursos, a evasão, que em alguns casos é muito alta se comparada ao potencial de desenvolvimento e a grande demanda por essa modalidade.

De acordo com os estudos realizados, esse avanço se reflete em índices como a taxa bruta de matrículas no ensino superior, que é a relação entre o número de alunos matriculados e a população na faixa de 18 a 24 anos, conforme mostram a Tabela 1 e a Figura 1, apresentadas a seguir (UNESCO, 2018 *apud* BIELSCHOWSKY, 2018).

Tabela 1 - Taxa Bruta de Matrículas do Ensino Superior à distância

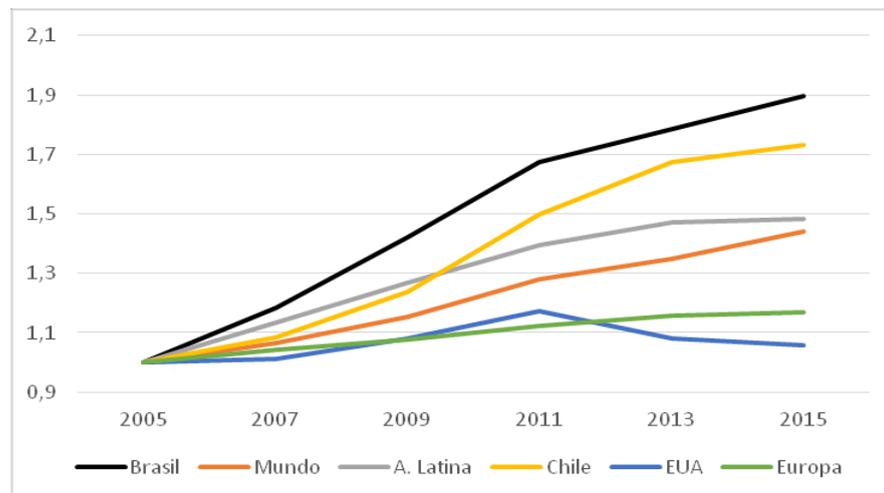
Local	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	26,0	30,8	37,0	43,5	46,4	49,3
Mundo	24,3	25,9	28,0	31,1	32,8	35,0
América Latina	39,0	34,0	38,1	41,9	44,2	44,5
Chile	50,0	54,3	61,9	75,0	83,8	86,6
Estados Unidos	82,1	83,0	88,6	96,3	88,8	86,7
Europa	55,7	58,1	59,9	62,6	64,5	65,1

Fonte: Unesco (2018 *apud* BIELSCHOWSKY, 2018).

Assim e, numa análise bastante simples destes dados, é possível perceber que a participação do Brasil naquele recorte temporal, no que tange à taxa bruta de matrículas na modalidade a distância, comparativamente aos demais países, ou mesmo regiões analisadas, pode ser considerada como expressiva, até certo ponto, positivamente surpreendente e mais

importante ainda é a percepção sobre a sua ampliação constante, desde 2005 com 26% até 2015 com representatividade de 49,3% e isso representa uma expansão da ordem de 23 pontos percentuais. Entretanto, e ainda assim, os números contabilizados no país, quando comparados àqueles obtidos por Chile, Estados Unidos e Europa indicam muito fortemente que ainda há espaço para conquista de resultados mais expressivos, num futuro próximo.

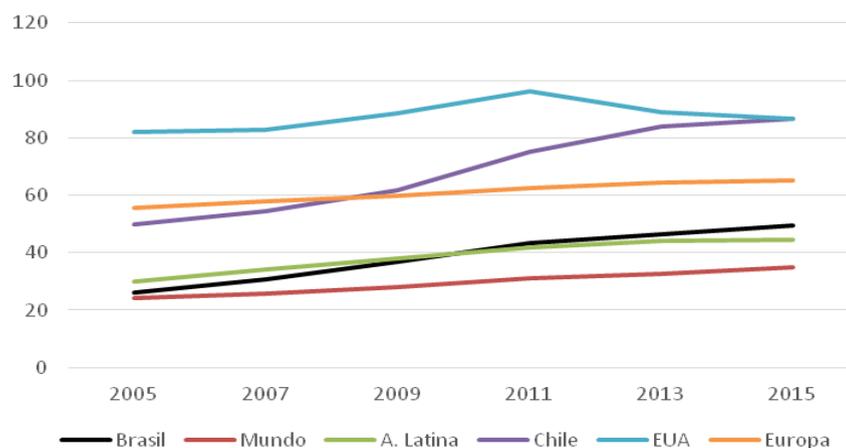
Figura 1 - Taxa Bruta de Matrículas no Ensino Superior à Distância



Fonte: Unesco (2018 *apud* BIELSCHOWSKY, 2018).

Em outra análise, a partir da observação da na Figura 1 é possível verificar a velocidade da evolução da taxa de matrícula bruta no Brasil, tendo como base os valores do intervalo observado entre 2005 a 2015. Neste sentido, é possível notar que o crescimento relativo no Brasil é superior aos outros países estudados no mesmo período.

Figura 2 - Evolução da Taxa de Matrícula Bruta no Ensino Superior à Distância no Brasil

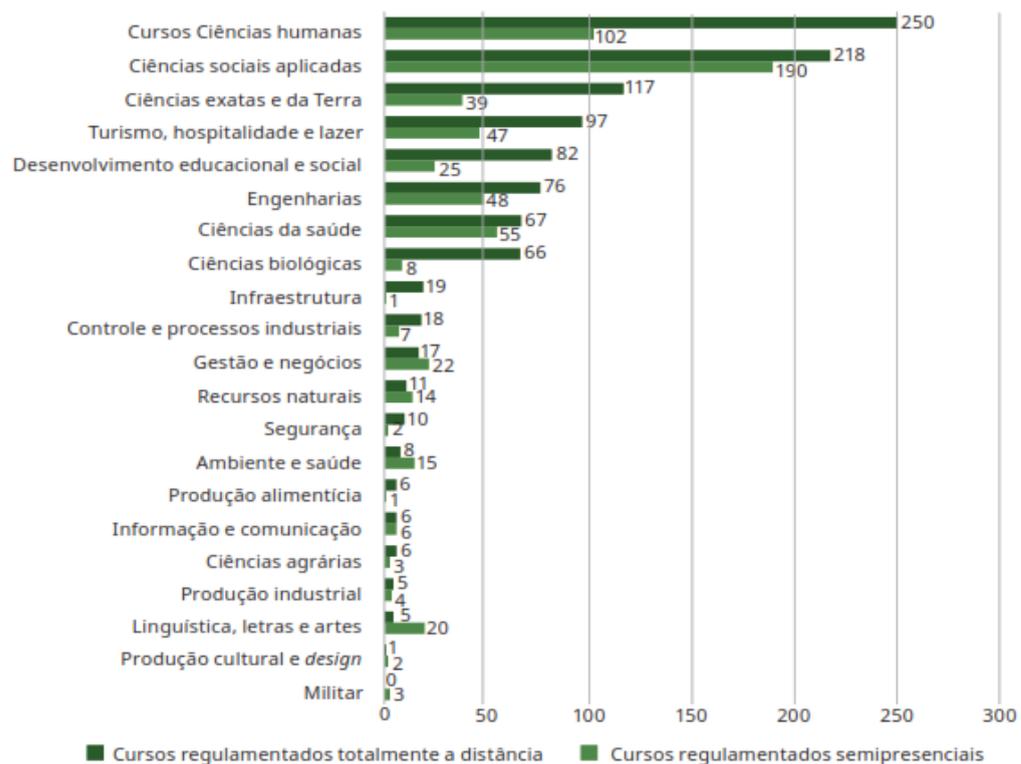


Fonte: Unesco (2018 *apud* BIELSCHOWSKY, 2018).

Outro dado interessante, segundo o Censo EAD.BR (ABED, 2017) é o fato de que a maioria das instituições (52%) oferecem cursos nas modalidades a distância e presenciais. As que oferecem as modalidades EAD, híbrida e presencial representam 30%. As entidades que oferecem somente EAD são 12%; as que oferecem cursos híbridos e presenciais são 5%; e as que oferecem somente cursos híbridos são 1%².

Tomando-se por base, dados da mesma pesquisa, é possível verificar que a oferta de cursos superiores na modalidade EAD é ampla e abrangente. De acordo com os dados expressos na Figura 3, a seguir, em termos de áreas de conhecimento, a oferta de cursos se concentra, mais fortemente nas ciências humanas, com 250 cursos, e nas ciências sociais aplicadas, com 218 cursos, respectivamente.

Figura 3 - Oferta de Cursos Regulamentados Totalmente a Distância e Semipresenciais, em Números Absolutos, por Área de Conhecimento



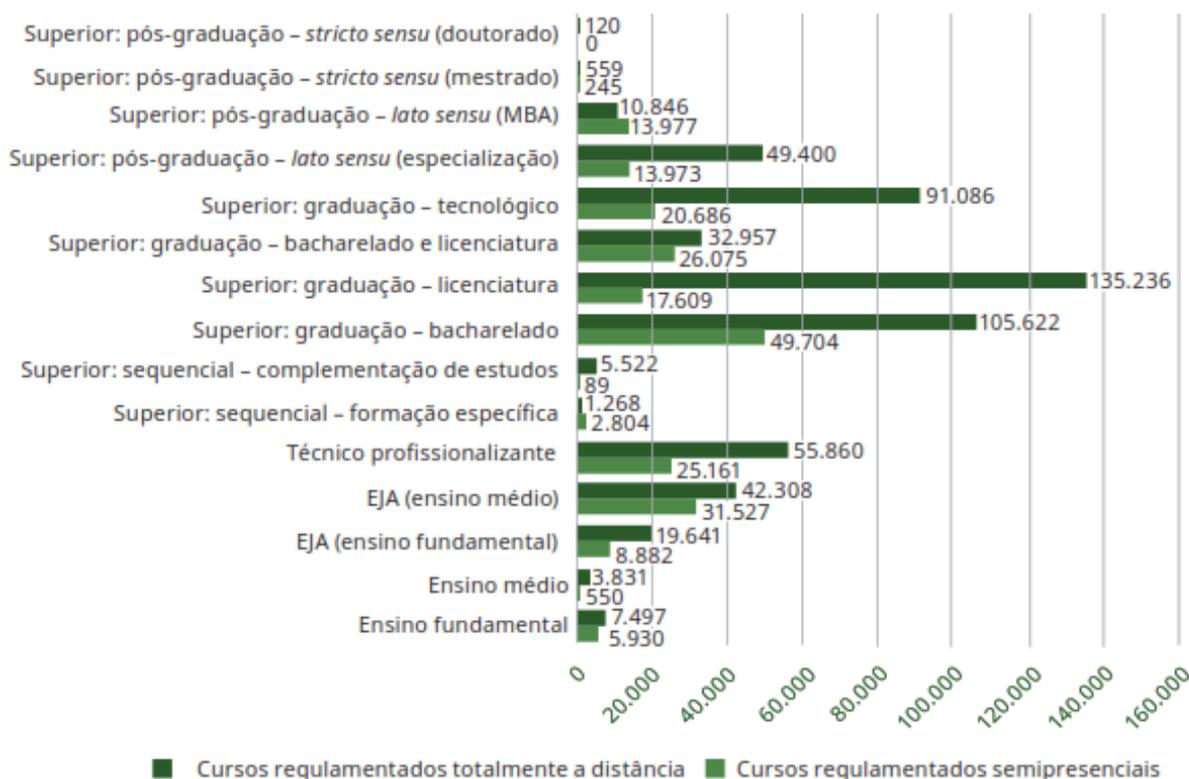
Fonte: Abed (2017).

² É importante fazer uma ressalva com relação aos dados publicizados pelo Censo EAD.BR, gerenciado pela Abed. Os dados desse censo conjugam informações e dados de instituições públicas e privadas, que carregam, consigo, modelos e práticas de educação à distância muito distintas. Como não é possível fazer uma apresentação que selecionasse apenas os dados das instituições públicas para apresentar nesta dissertação, optamos por apresentar esses dados gerais da Abed com a ressalva de que esses dados não representam exatamente o contexto da EAD nas instituições públicas.

Entretanto e, ainda que adicionalmente, cabe mencionar que há ofertas em praticamente todas as demais áreas de conhecimento tradicionais e somente a área militar parece não oferecer cursos totalmente a distância, mas, em contrapartida, apresenta ofertas de cursos semipresenciais. Ainda com base na análise da Figura 3, vale observar que, no segmento dos cursos semipresenciais, alguns se sobrepõem, em relação àqueles operados a distância, e são eles: gestão de negócios; recursos naturais; ambiente de saúde e linguística, letras e artes, respectivamente (ABED, 2017).

Julga-se oportuno mencionar que a oferta de cursos nem sempre é proporcional ao número de matrículas. Ainda segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) apresentados no Censo EAD.BR (ABED, 2017), no que concerne ao nível acadêmico, a maior concentração está nas licenciaturas, com 135.236 alunos matriculados, versus 32.957 alunos cursando licenciatura com bacharelado. Os bacharelados contam com 105.622 alunos e os cursos tecnológicos, com um contingente de 91.086 alunos. A Figura 4, a seguir, se propõe a apresentar estes e outros dados correlatos, envolvendo a quantidade de matrículas em cursos regulares, levados a termo na modalidade a distância no país.

Figura 4 - Matrículas em Cursos Regulamentados, em Números Absolutos, por Nível Acadêmico

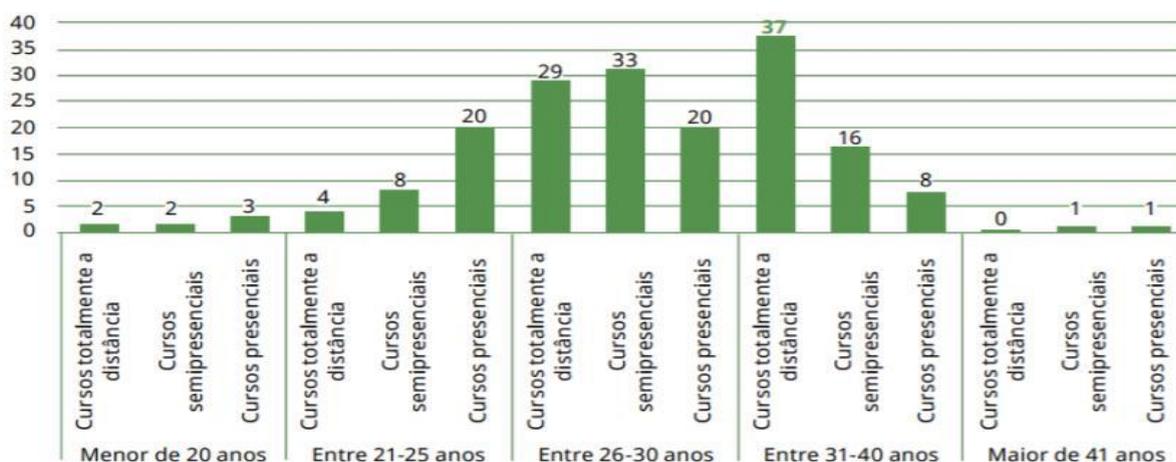


Fonte: Abed (2017).

Já a especialização lato sensu, que conta com a maior oferta de cursos, tem 49.400 alunos e isso se explica pelo fato de os cursos de especialização terem uma variedade muito maior do que as licenciaturas ou os cursos para tecnólogos e, portanto, tendem a atrair um público específico, porém menor. Em sequência, quando analisadas as matrículas nos cursos a distância, separadas por área de conhecimento, percebe-se a maior concentração nas ciências humanas e ciências sociais e aplicadas, com 61.316 e 58.584 alunos, respectivamente. Os alunos de EAD, no Brasil, tendem a ser um pouco mais velhos em relação aos de cursos presenciais. De acordo com o censo EAD.BR (ABED, 2017) a maior incidência de alunos de EAD em cursos regulamentados se concentra nas faixas etárias de 26-30 e de 31-40 anos de idade. Já, os alunos entre 21-25 anos dão preferência (mas não exclusividade) a cursos presenciais, conforme pode ser observado na análise da Figura 5 a seguir.

Muito embora o assunto ainda requeira investigações mais pontuais, é possível inferir que a ampliação da faixa etária dos alunos vinculados à modalidade EAD no país, pode por exemplo estar associada à necessidade complementação dos estudos, potencialmente interrompidos em função da necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, na busca por suprir necessidades familiares. Assim, a maior concentração de alunos na faixa etária de 31 a 40 anos apresenta maior incidência de vinculação daqueles alunos com cursos ministrados integralmente à distância, fato este que pode representar uma alternativa para que esses indivíduos possam combinar atividades profissionais e escolares ao longo do dia.

Figura 5 - Percentual da Distribuição da Faixa Etária dos alunos Regulamentados Totalmente a Distância, Semipresenciais e Presenciais



Fonte: Abed (2017).

Esse crescimento da modalidade EAD, em número de alunos no ensino superior, em abrangência geográfica, como também em áreas de conhecimento, apresenta um forte poder de transformação social, pois envolve pessoas que, de maneira geral, trabalham e sustentam suas famílias, as quais dificilmente poderiam cursar o ensino superior na modalidade presencial. Este perfil comprova o fato de que, no geral, uma parcela significativa dos alunos que opta por um curso na modalidade EAD é composta por adultos, com faixa etária que varia, principalmente, entre 33 a 37 anos. Além disso, por alcançar com maior facilidade diferentes rincões do país, a modalidade a distância tende a oferecer a oportunidade de qualificação para uma população que vive em cidades menores, o que por si só é muito positivo e importante socialmente falando, pois tende a contribuir e favorecer a construção um desenvolvimento mais homogêneo do país (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018).

Assim, geograficamente, segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2016), a região Sudeste concentrava 42% das instituições que ofertam EAD. Já na região Sul, abrigava 24% das instituições e a região Sul No Centro-Oeste teve 7% de participação. A região Norte, pelo reportado pelo Inep, contava com 6% e o Nordeste concentrava 21% das instituições.

Fica demonstrado que as regiões Sul e Sudeste concentravam 66% das instituições ofertantes de EAD. Por outro lado, quando os dados de representação das instituições por região são comparados, verifica-se que a região sudeste supera o número de instituições das regiões norte, nordeste e centro-oeste somadas (ABED, 2017). A Tabela 2, a seguir, expõe os percentuais de instituições que ofertam cursos da modalidade a distância:

Tabela 2 - Percentual de Instituições que ofertam cursos em EAD por Região

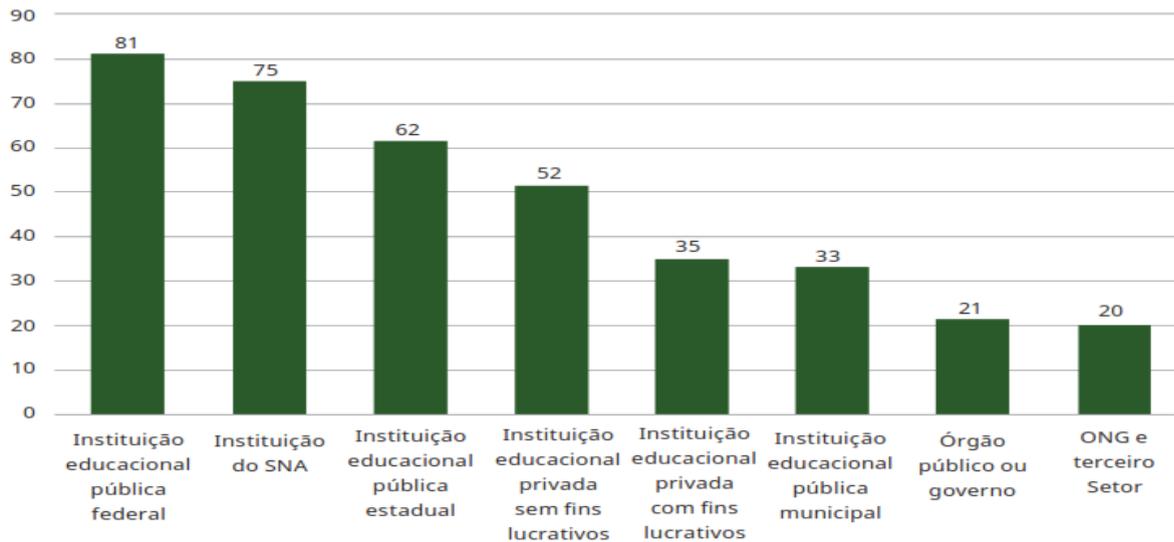
Inep	2011	2012	2013	2014	2015
Norte	7%	8%	7%	6%	6%
Nordeste	22%	21%	21%	21%	21%
Centro-Oeste	8%	8%	7%	7%	7%
Sudeste	39%	41%	41%	42%	42%
Sul	24%	22%	24%	24%	24%

Fonte: Abed (2017).

Ainda tomando como base os dados apresentados pelo Censo EAD.BR (ABED, 2017), a localização dos polos revela interiorização e atendimento amplo por todo o país. Entre os respondentes, 64% das instituições que oferecem cursos na modalidade a distância contam com polos de apoio presencial para atender aos seus alunos, contra 35% de instituições que não contam com polo de apoio presencial. O total de polos contabilizado pelo Censo EAD.BR

(ABED, 2017) é de 5.746, dos quais 992 estão em capitais e 3.661, no interior. Destaca-se que, como pode ser visto na Figura 6, a seguir, a ocupação do interior com polos é fortemente realizada pelas instituições públicas:

Figura 6 - Instituições com polos no interior dos estados, em percentual, por categoria administrativa



Fonte: Abed (2017).

Neste aspecto e, ainda com base na análise da Figura 6, vale notar que entre as categorias administrativas mais interiorizadas, as instituições educacionais públicas federais respondem por 81% dos polos fixados no interior, seguidas das instituições do Serviço Nacional de Aprendizagem (SNA), das quais cerca de 75% das entidades detém polos no interior, e das instituições educacionais públicas estaduais, das quais 62% contam com polos no interior (ABED, 2017).

Assim, é possível identificar que os números demonstram a força que a modalidade a distância contabilizou, a partir da última década, apesar de pouco demonstrar a respeito das condições, nas quais os cursos são ofertados, seja no âmbito da infraestrutura, da contratação de professores e das condições nas quais se dão as atividades pedagógicas dos alunos. Nestes termos, a questão que se coloca, portanto, é compreender as dimensões da democratização do acesso ao Ensino Superior, necessárias ao Brasil para permitir a ampliação da produção científica e do trabalho qualificado, no contexto das políticas públicas educacionais, que inscrevem a educação como direito, mas em uma perspectiva na qual o direito compreende, não apenas o acesso, mas sim e fundamentalmente, a garantia da (boa) qualidade da educação, independentemente da modalidade na qual o curso é oferecido (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

No entanto, faz-se necessário aportar a essa discussão um importante elemento na oferta de EAD no Brasil: a concentração do número de alunos em poucas IES. A Tabela 3 e a Figura 7, que seguem, procuram demonstrar o avanço da concentração de matrículas nas cinco maiores IES com EAD de 2009 até 2016.

Tabela 3 - Dados Globais sobre Oferta de EAD e Concentração

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total de IES que ofertam EAD	131	137	143	151	166	178	194	206
Total de mat. em EAD	636.702	730.720	773.002	1.113.958	1.153.640	1.341.876	1.393.780	1.494.427
Mat. nas 5 maiores IES	360.055	362.988	411.340	550.095	631.049	771.345	807.922	870.311
% de mat. nas 5 maiores	42,9%	39,0%	41,4%	49,4%	54,7%	57,5%	58,0%	58,2%

Fonte: Bielschowsky (2018).

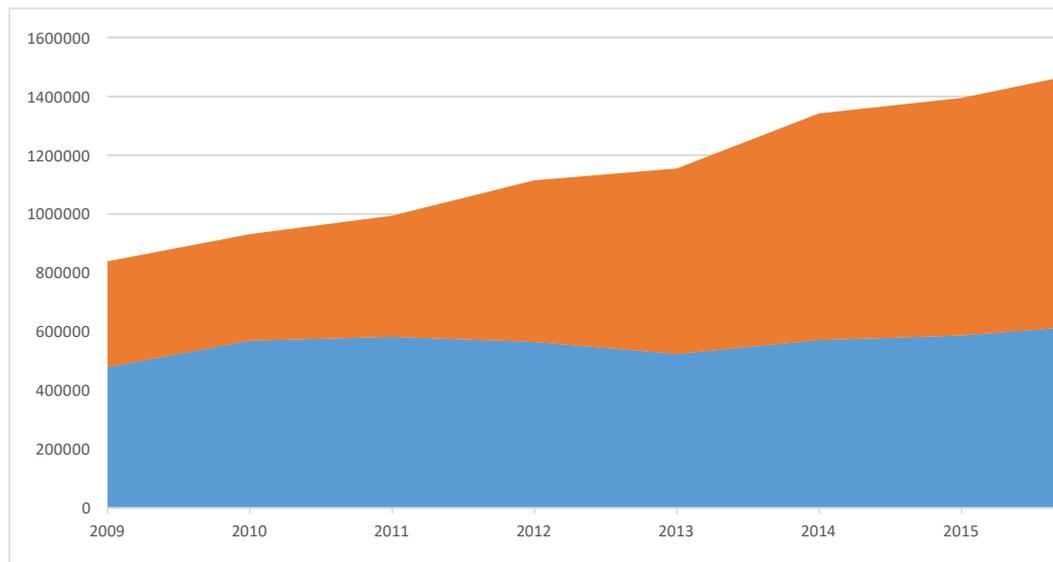
Analisando-se a Tabela 3 é possível notar com muita clareza, a expansão experimentada pela modalidade a distância, em todos os atributos ali mensurados. Em linhas gerais, isso permite afirmar que desde 2009 até 2016 a modalidade EAD tem ampliado a sua visibilidade e aplicabilidade no cenário educacional do país fato este que justifica a realização de investimentos no aprimoramento dessa importante e ainda promissora modalidade de ensino.

Entretanto e, ainda com base na análise da Tabela 3, é possível identificar também que cinco IES detêm quase que 60% das matrículas de todas as 206 IES. Em outros termos, apenas 2,5% das IES oferecem 58,2% das matrículas de EAD. Consequentemente, em assim sendo, a qualidade da oferta de ensino a distância no país dependerá criticamente da qualidade da oferta dos cursos naquela modalidade dessas cinco instituições, ou então, de uma expansão ainda mais significativa por parte de outras instituições de ensino, que contribuam para fortalecê-la e, paralelamente, ampliar a sua visibilidade, potencializando assim, a sua aplicabilidade no cenário nacional (BIELSCHOWSKY, 2018).

Já as Figuras 7 e 8 a seguir, se propõem a apresentar, ainda que de forma distinta e, cada qual à sua maneira, a evolução das matrículas em EAD nos últimos anos, divididas entre instituições públicas e privadas, colocando em destaque o conjunto das cinco maiores ofertas (Inep, 2018). Neste recorte, cabe esclarecer que um dos indicadores para avaliar a qualidade dos cursos superiores presenciais e a distância, em todo o Brasil, é o Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (Enade), organizado pelo Inep, uma entidade pública federal vinculada ao MEC.

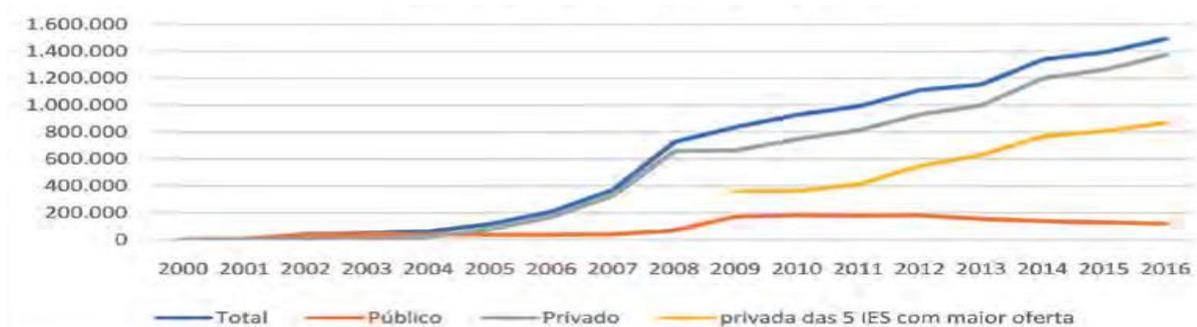
Figura 7 - Evolução Oferta de EAD e Concentração



Fonte: Bielschowsky (2018).

Ainda com base na Figura 7 é possível perceber certa concentração no número de matrículas na casa dos 200 mil alunos, praticamente até o ano de 2005. Percebe-se ainda que as matrículas de EAD, vinculadas às IES privadas apresentam crescimento expressivo no período entre 2006 e 2016 e parte deste crescimento é de certa forma alavancado por basicamente cinco instituições de ensino superior.

Figura 8 - Evolução de Matrículas Ofertadas em EAD



Fonte: Bielschowsky (2018).

Assim e, ainda de acordo de Bielschowsky (2018), as versões do Enade em 2015 e 2016 conjugadas, tiveram 85.470 alunos de EAD de 101 IES que realizaram provas em 404 cursos em EAD. Esse cálculo só foi possível, pois, a partir de 2015, o Inep passou a fornecer

o valor do Enade contínuo para cada código de curso, que por sua vez, se correlaciona com a modalidade de ensino. A Tabela 4 expõe, a seguir, estes números:

Tabela 4 - Universo de Resultados do Enade 2015 e 2016 Para EAD

Instit. Ensino Superior	Nº de IES	2015		2016		
		Nº Cursos	Nº alunos Participantes	Nº de IES	Nº Cursos	Nº alunos Participantes
Públicas Federais	21	26	1.773	1	1	120
Públicas Estaduais	10	11	1.238	-	-	-
Privadas	69	316	64.628	29	49	17.711
Total	100	353	67.639	30	51	17.831

Fonte: Bielschowsky (2018).

Adicionalmente e, ainda segundo Bielschowsky (2018), cada código de curso do Inep, carrega um conjunto de informações que define: o curso, a IES, a modalidade de ensino e, no caso do curso presencial, o município da oferta. O código de curso define, portanto, para cada ano, a IES, o curso e se esse curso é ofertado na modalidade EAD ou presencial. Neste aspecto em particular, a julgar pelo número de cursos avaliados nas instituições de Ensino Superior Públicas, comparativamente às IES privadas, como também a quantidade de alunos envolvidos, é possível identificar o quanto há de espaço para crescimento no âmbito de atuação da educação pública, voltado basicamente à graduação.

Nestes termos, separando-se o resultado global das edições do Enade de 2015 e 2016 em dois conjuntos - um deles agregando as cinco IES com 58% das matrículas e outro das 96 outras IES, cujos alunos fizeram o exame – conclui-se que a oferta da EAD no Brasil, em sua maioria, é realizada com cursos com conceitos baixos e este problema se agrava, com a concentração de matrículas em poucas instituições. Em outras palavras, a maioria dos alunos de EAD parece estar frequentando cursos mal avaliados segundo o critério do Enade. A Tabela 5, a seguir, apresenta dados sobre o exame realizado em 2015 e 2016 para os cursos ofertados na modalidade a distância:

Tabela 5 - Dados Sobre o Enade para Cursos de EAD em 2015 e 2016

Instit. Ensino Superior	Enade EAD 2015			Enade EAD 2016	
	% Matrículas de EAD em 2016	Média Ponderada	Variância	Média Ponderada	Variância
Cinco IES com maior número de matrículas	58%	1,64	0,04	1,35	0,06
Outras IES	42%	2,38	0,58	2,08	0,40

Fonte: Bielschowsky (2018).

Ao analisar os dados expressos na Tabela 5, é possível identificar que existe espaço para a implementação de ações e práticas focadas na perspectiva de elevar a qualidade do binômio ensino-aprendizagem, para que assim e, num futuro que se estima próximo, os resultados possam apresentar indícios de melhoria. Nesta linha de raciocínio, torna-se importante que as demais Instituições de Ensino Superior intensifiquem seus esforços no sentido de ampliar o número de alunos matriculados, já nas próximas edições do Enade, pois se estima que agindo desta forma, isso poderia contribuir para a melhoria da qualidade da amostra, possibilitando, assim, uma análise mais aprofundada sobre a situação de cada curso avaliado, por intermédio daquele instrumento.

De forma mais específica, cabe esclarecer que o sistema UAB é integrado por universidades públicas que oferecem cursos superiores por meio da EAD, prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente³, o Sistema UAB conta com 109 Ipes, ofertando 800 cursos em 771 polos (BRASIL, 2019).

Os Polos UAB são mantidos em regime de colaboração por estados e, especialmente municípios, visando garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem. Assim e, especificamente no que tange às IES públicas, a estratégia utilizada pelo Ministério da Educação para elevar as ofertas de vagas gerais nas universidades foi batizada com a sigla Reuni, cujas diretrizes gerais serão abordadas logo a seguir, já na próxima seção desta dissertação.

1.2 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: REUNI

Nesta seção do trabalho será abordada a importância do Reuni para a reestruturação das Universidades Federais, na medida em que e, por seu intermédio, foram realizados investimentos substanciais naquelas unidades, por meio dos quais, se tornou possível ampliar a oferta de curso tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. E assim, a Faculdade de Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora vislumbrou, na aderência àquele programa, uma oportunidade singular no intuito de expandir vagas por intermédio de cursos ofertados na modalidade a distância.

³ Dados atualizados em janeiro de 2018.

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência dos alunos, como também do padrão de qualidade. Naquela oportunidade, mais especificamente em 2008, o país encontrava-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico, conforme preconizam as políticas de educação nacionais.

Nestes termos, segundo as diretrizes do Reuni (2007b):

Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação, o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2007b, p. 9).

Assim, o Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, tendo como um dos seus objetivos, dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007c), apresentou-se naquela ocasião, como uma das ações que buscam por consubstanciar e, de certa forma, criar as condições julgadas necessárias para impulsionar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007.

O referido programa buscou congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (PNE), consubstanciado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), ao executar esforços no sentido de estabelecer o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década (BRASIL, 2001).

Sua proposta de criação teve como meta ampliar, gradualmente, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, como também da relação de alunos de graduação em cursos presenciais, por professor para dezoito, ao final de cinco

anos, a contar do início de cada plano⁴. Julga-se oportuno destacar que o programa não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que assume, como pressuposto, tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições e, nestes termos, efetivou-se, sem prejuízo dos programas em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação e, nessa condição, se propôs a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a ampliação da qualidade da educação nacional.

Nesses termos, propiciou às Universidades a elaboração de projetos voltados à ampliação de suas capacidades, tanto no aspecto acadêmico quanto pedagógico, ou mesmo infraestruturais, julgados necessários, e isso possibilitou a projeção de várias alternativas de implementação, cuja restrição básica apontava na direção de que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida fosse comprovadamente alcançada (BRASIL, 2007b).

Paralelamente à busca pela melhor utilização e aproveitamento possível da estrutura física, como também do aumento do contingente profissional existente nas universidades federais, o programa se debruçou também sob a perspectiva de garantir a manutenção na qualidade da graduação na esfera de atuação da educação pública. Nestes termos, ela assume caráter fundamental para que diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, no qual aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida.

De acordo com as diretrizes do Reuni “[...] a educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (BRASIL, 2007b, p. 5).

Em 2008 e, sobre este aspecto é importante mencionar que no âmbito de atuação da Universidade Federal de Juiz de Fora, mais especificamente, na esfera de responsabilidade da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, o projeto dedicado à possibilidade de obtenção de recursos do Reuni, contemplou duas decisões que podem ser consideradas como muito importantes. A primeira voltada à formatação e oferta de um bacharelado em Ciências Contábeis, a ser ministrado na modalidade presencial. Já a segunda, de forma pioneira, visou tornar perene as ações didático-pedagógicas, voltadas ao bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância, vinculado ao Programa Nacional de Formação

⁴ A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais (BRASIL, 2007b).

em Administração Pública (Pnap), cuja primeira oferta ocorreu no ano de 2009, curso este que, até os dias atuais, mantém ofertas regulares a cada dois anos, experiência esta que será detalhada, mais adiante ainda no escopo deste capítulo. Entretanto, antes mesmo de tecer algumas considerações sobre o programa, julga-se necessário, caracterizar não só a instituição envolvida, como também a Faculdade que detém a responsabilidade por operacionalizar o bacharelado supramencionado.

1.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta seção tece uma breve contextualização sobre a Universidade Federal de Juiz de Fora, desde a sua fundação, perpassando por momentos que marcaram sua estrutura e trajetória, ao longo dos 58 anos de sua criação, narrativa esta que culmina com a adesão à modalidade do ensino a distância, voltado à graduação em Administração, potencializada, neste caso em particular, pelos esforços empregados, desde 2006 pela Faculdade de Economia e Administração, atualmente denominada Faculdade de Administração e Ciências Contábeis.

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 23 de dezembro de 1960 (UFJF, 2019b), por ato do então presidente Juscelino Kubitschek. A Cidade Universitária foi construída no ano de 1969, local onde permanece até os dias atuais. Segunda universidade federal do interior do país a ser criada – atrás apenas da de Santa Maria, Rio Grande do Sul – a instituição se formou a partir da agregação de estabelecimentos de Ensino Superior de Juiz de Fora, reconhecidos e federalizados.

Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia foram os primeiros cursos. Em seguida, foram criados Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História. Cursos oferecidos nas modalidades de licenciatura foram também distribuídos entre as diversas unidades do campus.

O curso de Jornalismo foi criado e veio a se constituir em um dos Departamentos da Faculdade de Direito. Na década de 1970, com a Reforma Universitária, a UFJF passou a contar com três institutos básicos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Em 1999, uma nova unidade foi criada: o Centro de Ciências da Saúde, onde passaram a funcionar os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Em 2006, foram criados o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras.

A Universidade Federal de Juiz de Fora está localizada na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais. Atualmente, com uma população de aproximadamente meio milhão de

habitantes, Juiz de Fora ocupa lugar de destaque no cenário do Estado de Minas em qualidade de vida e investimentos. Sua localização estratégica possibilita um contato com os maiores mercados consumidores do país, e a infraestrutura de que dispõe oferece as condições para a implementação dos mais modernos e diversos empreendimentos. Além de contar com uma das mais altas expectativas de vida do Brasil, a cidade possui o segundo maior nível salarial médio por trabalhador do interior de Minas Gerais⁵.

Importante mencionar que a Universidade conta hoje com 93 opções de cursos de graduação (UFJF, 2019c), 40 de mestrado e 17 de doutorado (UFJF, 2019d), em todas as áreas do conhecimento. Pelo campus da UFJF circulam diariamente mais de 20 mil alunos, sem contar os cerca de três mil estudantes da educação a distância, vinculados a cursos ofertados nessa modalidade de ensino. Assim, constituída como centro de pesquisa e produção de conhecimento, a Universidade busca pela formação de profissionais éticos, críticos e, com alta qualidade, para atuação tanto no mercado de trabalho quanto na academia, e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

A qualidade da graduação da UFJF, reconhecida nacionalmente, tem sido atestada de forma indiscutível pelos processos de avaliação implementados pelo MEC/Inep nos últimos anos⁶. Aliás é oportuno mencionar o crescimento da graduação, especialmente em função das matrículas em cursos noturnos, que mais do que triplicaram nos últimos anos, estes têm sido um dos instrumentos pelos quais a Universidade Federal de Juiz de Fora tem procurado se tornar ainda mais inclusiva. Além disso, a realização de admissões através de Exames Seriados - Processo de Ingresso Seletivo Misto (Pism) aumentou o número de matrículas de egressos de escolas públicas (invertendo a proporção histórica de 60 a 40% para alunos da rede particular).

Tendo só tardiamente (década de 1990) estabelecido a pós-graduação *stricto sensu* como pauta de seu desenvolvimento, a UFJF oferta, conforme mencionado anteriormente, 40 cursos de Mestrados e 17 cursos de Doutorados, todos de implantação recente (UFJF, 2019d). Apesar disso, diversas áreas de conhecimento têm conseguido atingir patamares de qualidade superior e assim competir vitoriosamente por recursos de fomento, notoriamente escassos nos últimos anos. Neste aspecto em particular, algumas ações institucionais têm procurado consolidar a marca da UFJF como uma Universidade comprometida com o desenvolvimento

⁵ Projeto Político Pedagógico do Bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância, pela FACC/UFJF.

⁶ Dados divulgados anualmente pelo MEC/Inep demonstram que a maioria dos cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Juiz de Fora, têm conquistado sistematicamente avaliações de bastante positivas.

regional. Cita-se aqui, o trabalho desenvolvido pelo Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia (Critt) nas áreas de incubação de empresas de base tecnológica e de transferência de tecnologia.

Adicionalmente, cabe mencionar que a UFJF tem demonstrado seu interesse nas demandas mais dinâmicas e desafiadoras das áreas da transformação social brasileira através de um convênio firmado junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST (que possibilitou a realização do curso de Especialização em Estudos Latino-Americanos, desde o ano 2000).

Nesses termos, segundo Mendonça (2016), ao aderir ao Pnap, vinculado à UAB, a Universidade intensifica seus esforços no atendimento da demanda por Bacharelados em Administração e, agora de forma ainda mais específica, com estudos focados no chamado campo de públicas. Portanto, a fim de melhor caracterizar a experiência da UFJF está exposto a seguir, um breve recorte histórico de sua trajetória e efetiva participação no Ensino a Distância, mais especificamente em Administração, por intermédio da atual Faculdade de Administração e Ciências Contábeis.

1.4 O SURGIMENTO DA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM RECORTE HISTÓRICO

Mantendo conformidade ao critério adotado para a apresentação de suas seções, cabe mencionar que essa, por sua vez, expõe breves considerações acerca do surgimento, como também da trajetória da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora, considerada aqui como alvo deste estudo, na exata medida em que responde, na condição de Unidade acadêmica, com a oferta de cursos ministrados na modalidade a distância, tanto na graduação quanto na pós-graduação em Administração, desde o ano de 2006, a partir da experiência construída no contato com a operacionalização do projeto piloto, também detalhada nas linhas a seguir.

Historicamente, a iniciativa de estabelecimento da antiga Faculdade de Administração e Finanças deveu-se ao desejo de se reabilitar o projeto idealizado pelo fundador da Academia de Comércio, Francisco Batista de Oliveira, empresário, instituidor e colaborador de jornais, católico fervoroso, republicano convicto, criador naquela instituição, do primeiro curso de comércio do país, hoje denominado de Ciências Contábeis e, inspirado na Escola de Altos Estudos de Paris. Assim, o projeto de Batista de Oliveira somente foi se efetivar no ano de 1941, com a criação do Curso Superior de Administração e Finanças.

A Faculdade foi inaugurada em 02 de abril de 1941, sendo suas aulas ministradas no turno da noite. O curso tinha duração de três anos e conferia, ao seu final, o grau de bacharel em Ciências Econômicas, denominação que veio a ter a partir de 1943. Em 1944, na formatura da segunda turma de economistas, o novo curso começou a enfrentar diversas dificuldades, recebendo poucos alunos e formando um reduzido número de economistas, apresentando, portanto, tendências decrescentes. Essa situação somente se reverteu a partir de 1954, com o aumento do número de matrículas e, conseqüentemente, de graduados. Entre 1954 e 1955, chegaram à Faculdade recursos federais, o que permitiu à Congregação a compra de um imóvel para sede da Faculdade e a aquisição de móveis e livros, além do pagamento de professores e funcionários.

Desta forma, ela permaneceu nas dependências da Academia de Comércio até junho de 1956, quando, então, se transferiu para sua sede própria na Avenida Barão do Rio Branco, 3460. Em agosto de 1959, a Congregação da Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora aprovou o anteprojeto para a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 23 de dezembro de 1960, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei nº. 3858 que criou a Universidade Federal de Juiz de Fora. Ato contínuo, a Faculdade de Ciências Econômicas transferiu para a União o seu patrimônio, relativo ao imóvel de sua sede e a partir daquela data, a Faculdade de Economia passou por uma etapa de consolidação acadêmica, adquirindo vida própria, como instituição pertencente e, portanto, vinculada a uma Universidade pública.

Após a metade da década de 1980 a Faculdade, cumprindo os seus objetivos sempre de vanguarda e desenvolvimento, criou e iniciou em 1988, o curso de Administração tornando-se Faculdade de Economia e Administração. No final da década de 1990, foram lançados cursos no nível de especialização na área gerencial, o que veio a corroborar a consolidação da instituição junto à sociedade universitária e civil, atendendo demandas desses setores⁷.

Em 2004, foi criado pela Faculdade de Economia e Administração o mestrado em Ciências Econômicas. Tal projeto visou atender a demandas em estudos regionais e locais na área de Economia. O mestrado acabou por consolidar uma caracterização mais de pesquisa ao curso de Economia, gerando a viabilidade de, em dezembro de 2009, ocorrer a separação das Faculdades de Economia e Administração. Sendo assim, foi criada em janeiro de 2010 a Faculdade de Administração que, imediatamente, propôs a criação do curso de Ciências Contábeis, de acordo com o Reuni.

⁷ Texto contém elementos construtivos elaborados originalmente, por um grupo de Professores da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF (UFJF, 2019d).

De acordo com Mendonça (2016), ainda em 2006, a Faculdade de Economia e Administração iniciou a sua jornada no sentido do ensino a distância, ao ofertar um bacharelado em Administração, na modalidade semipresencial, que foi denominado como projeto piloto, o qual será mais bem explicitado mais adiante. Com a aprovação do curso de Ciências Contábeis, em setembro de 2010, a Congregação, definindo os novos rumos da recém-criada Faculdade de Administração, aprovou por unanimidade a mudança do nome para Faculdade de Administração e Ciências Contábeis

Por ocasião do fomento à criação de cursos semipresenciais, ainda no ano de 2009, a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis passou a formar bacharéis em Administração Pública (no Brasil e em Moçambique), bem como especialistas em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão Pública de Organizações de Saúde. O último movimento de expansão da faculdade ocorreu por meio do apoio à estruturação do campus avançado de Governador Valadares, consolidando no município dois departamentos e os cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis.

No ano de 2015, a Facc obteve junto à Capes a autorização para ofertar o Mestrado Acadêmico em Administração e o Mestrado Profissional em Administração Pública. Em 2016, por decisão do Conselho de Unidade, foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas em Administração e Ciências Contábeis (Cespac), que tem como função coordenar os esforços de pesquisa da unidade acadêmica.

Assim, a recém-criada Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora nasceu sob a égide de conquistas significativas no seu contexto de atuação e, para tanto, contribuem diretamente para a formação desta percepção, a oferta de um Bacharelado em Administração, levado a termo na modalidade presencial, que sistematicamente vem ampliando sua visibilidade nos cenários local, estadual e nacional, na medida em que, submetido periodicamente aos mecanismos oficiais de avaliação, implementados no âmbito de atuação do Ministério da Educação, tem contabilizado resultados positivos e expressivos, os quais qualificam-no com critério de excelência, como o conceito máximo (5) aferido de forma recorrente aos cursos da Facc (MENDONÇA, 2016).

Ainda, de acordo com Mendonça (2016), os reflexos desta conquista representam o somatório de múltiplos esforços, entre os quais se podem destacar, com ênfase máxima: a dedicação e o comprometimento do corpo docente da Unidade; a importante colaboração e contribuição de professores advindos de outras áreas do saber que, complementam com seu intelecto e habilidades didático pedagógicas, o portfólio de conhecimentos necessários e indispensáveis à formação do Administrador contemporâneo; o empenho e a dedicação

permanentes do corpo de Apoio Administrativo e Terceirizados que atua na Unidade, na medida em que, sem a sua dedicação, as condições laborais, julgadas necessárias à execução do binômio ensino-aprendizagem certamente estariam, em alguma medida, comprometidas.

Finalizando este relato histórico e a título de informação, julga-se importante mencionar que, no dia 29 de novembro de 2018, a unidade comemorou com muita ênfase e alegria o 30º aniversário do seu Bacharelado presencial em Administração.

1.4.1 Envolvimento com o Ensino a Distância no Bacharelado em Administração

No escopo da graduação, mais precisamente em 2006, a até então Faculdade de Economia e Administração (FEA), atual Facc/UFJF - se lançou em mais um desafio na construção de sua trajetória acadêmica, ao responder positivamente ao Edital Público para a oferta de um Curso de Graduação em Administração, a ser ministrado na modalidade a distância, para um elenco de alunos vinculados ao Banco do Brasil, complementado por um contingente de ingressantes que se chamou de “Demanda Social”, na medida em que este último grupamento seria composto por pessoas que conseguiram concluir com aprovação o ensino médio, oriundas dos mais diversos extratos da sociedade (MENDONÇA, 2016)⁸.

Este curso foi batizado de Projeto Piloto, em função de que sua construção e operacionalização forneceu as bases para a implementação de um projeto de maior envergadura denominado UAB I, cuja participação da Facc está detalhada mais adiante no corpo deste trabalho (MATIAS-PEREIRA *et al*, 2009).

O processo seletivo projetado e executado para o ingresso, no âmbito do Projeto Piloto, ofereceu inicialmente 350 vagas distribuídas da seguinte forma: 250 dedicadas para funcionários do Banco do Brasil, na qualidade de agente financiador do projeto, e as 100 vagas remanescente foram destinadas, por decisão da Administração Superior da UFJF, à época, aos TAE pertencentes aos quadros da Universidade, na seguinte proporção: 80% delas, voltadas para servidores que não possuíam graduação superior e os 20% restantes, foram destinados para servidores, já portadores de graduação superior em outras áreas do conhecimento. Tais vagas compuseram aquele grupamento supramencionado, denominado como “Demanda Social” (MENDONÇA, 2016).

⁸ Cabe ressaltar que a maior parte das informações apresentadas nesta seção é de um único autor, Ricardo Mendonça, que fez parte da Coordenação da EAD/Facc e trouxe registros precisos a respeito da implementação de iniciativas de EAD na Facc, resgatados como fonte para esta pesquisa.

Posteriormente, por meio da assinatura de um documento intitulado Termo de Ajuste de Conduta, junto ao Ministério Público, compartilhada com o agente financiador do projeto, foi promovido o acesso de mais 36 técnicos da Universidade que, embora tenham sido classificados no exame de seleção, não haviam obtido pontuação para garantir aprovação em primeira instância. Assim, o corpo discente do Curso de Graduação em Administração na modalidade à distância, passou a contar com 386 alunos (MENDONÇA, 2016).

Ainda de acordo com Mendonça (2016), a partir do desdobramento das ações, o contingente remanescente foi reduzido a um patamar de aproximadamente 160 alunos, distribuídos pelas cidades de Juiz de Fora, Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, fato este que representou um percentual de evasão da ordem de 42%. Deste contingente, em dezembro de 2010, foram graduados 110 alunos e os remanescentes mantiveram expectativa de conclusão do curso até o fim do 1º semestre de 2012. Ao final das operações, foi possível contabilizar 149 profissionais formados, caracterizando um aproveitamento da ordem de 93% e, por fim, cabe mencionar que o curso não foi reoferecido, dada a sua condição de projeto.

Ainda na condição de projeto, em 2007, a Faculdade ampliou a sua participação no ensino a distância ao oferecer, por intermédio de resposta ao Edital I da UAB, mais um bacharelado em Administração, com viés empresarial, para estudantes vinculados às cidades de: Bicas; Boa Esperança; Ilicínea; Pescador e Salinas.

Para tanto, foram oferecidas 150 vagas, das quais 50 foram direcionadas para Bicas, buscando equalizar a demanda naquela região e as demais, foram distribuídas, de forma equânime, para cada uma das demais cidades polo supramencionadas. Este curso contou até a sua finalização com aproximadamente 70 alunos matriculados, dos quais 64 obtiveram a graduação entre o 2º semestre de 2011 e o 1º semestre de 2012. Em linhas gerais e, de forma muito próxima ao que se pode observar no Projeto Piloto, o curso em tela apresentou um índice de evasão da ordem de aproximadamente 47% (MENDONÇA, 2016).

Nestes termos, e deduzida a evasão, foi possível identificar que o percentual de aproveitamento observado girou em torno de 91%, o que, pelo menos em síntese, caracteriza a percepção de que, aqueles alunos que se mantiveram no curso, acreditaram no modelo e se dedicaram aos estudos, conseguiram materializar a tão sonhada graduação superior em Administração. Assim, de forma muito similar ao Projeto Piloto, cumpre esclarecer que este curso, também operacionalizado como um projeto, não foi reofertado, pois àquela época e, por orientação/decisão do MEC, os incentivos voltados à continuidade da oferta de cursos em Administração, na modalidade distância, foram redirecionados para o escopo de atuação do Pnap, cuja memória está detalhada na próxima seção deste trabalho (MENDONÇA, 2016).

Ainda na percepção de Mendonça (2016), mantendo uma trajetória de alinhamento, atenção e aderência imediata às políticas governamentais voltadas ao ensino a distância, a Faculdade decide, em 2009, perenizar aquela modalidade no seu contexto de atuação, tanto na graduação, quanto pós-graduação em Administração Pública. Para tanto, filia-se a um seleto grupo de IES, capacitadas e qualificadas naquela modelagem de ensino e aprova, em todas as instâncias da Universidade, a sua adesão no Pnap, que passaria a compor o escopo de atuação da Universidade Aberta do Brasil. Neste ínterim, lança simultaneamente, o bacharelado em Administração Pública, assim como dois cursos de pós-graduação, também vinculados àquele programa. O primeiro, voltado a capacitar pessoas para atuar na esfera da Gestão Pública Municipal e o segundo, direcionado a indivíduos que buscam contato com a gestão de Unidades Públicas de Saúde.

De acordo com a percepção de Mendonça (2016), mantendo-se a média histórica que gira em torno de 40%, no que diz respeito à evasão escolar, o contingente ativo no sistema, apontava àquela época, para cerca de 420 alunos, entre remanescentes das duas primeiras ofertas e aqueles vinculados às 3ª e 4ª respectivamente, cujas grades curriculares ainda se encontravam em fase de desdobramento e, com base nestes dados se pode observar uma taxa de aproveitamento superior a 27%. Portanto e, de forma até certo ponto recorrente, se pode depreender que aqueles alunos que se mantiveram focados, superando múltiplas limitações e desafios, por meio da ativação de um *mix* de sentimentos e atitudes, entre os quais se podem destacar: entusiasmo; determinação para a continuidade dos estudos e, principalmente, muito esforço e disciplina, conseguiram alcançar a graduação em Administração Pública.

Ainda, de acordo com os escritos de Mendonça (2016), o ápice deste processo de expansão, suportado por uma inserção de cunho internacional, se deu ainda em 2010, com a criação do bacharelado em Administração Pública, construído em estreita parceria com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), sediada em Maputo – Moçambique. Por seu intermédio, 90 alunos radicados naquele país, iniciaram, em novembro daquele ano, as suas atividades estudantis, com a aplicação da 1ª disciplina de caráter integratório.

Adicionalmente, julga-se importante mencionar que a Facc/UFJF foi a única Faculdade de Administração do Brasil, direcionada pelo MEC, para assumir o desafio de ofertar o referido curso naquele continente, fato este que evidencia e, paralelamente legítima, o reconhecimento da esfera ministerial aos esforços de vanguarda, realizados continuamente, em prol do ensino a distância em Administração, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MENDONÇA, 2016).

Paralelamente, cabe mencionar que a fixação desta parceria, de cunho internacional, esteve diretamente associada à manifestação de vontade do governo Brasileiro em estreitar laços com países Africanos onde a língua portuguesa assume a condição de idioma oficial e, em síntese, visou resgatar o que foi batizado pelo governo à época, como uma forma de promover o resgate de “uma dívida histórica” para com a uma parcela da população do continente Africano (SANABIO, *et al*, 2013).

Neste sentido, vale notar que a adoção sistemática de novas tecnologias de informação e comunicação, aplicadas ao espaço educacional, têm possibilitado inserções, cada vez mais ousadas e, portanto, impregnadas de uma proposta vanguardista, na medida em que as novas relações entre tempo e espaço assumem atualmente proporções cada vez mais reduzidas. Assim, com base nestas constatações e, por razões de adequação às legislações tanto do Brasil quanto de Moçambique, o curso em tela assumiu duas nomenclaturas, sendo: Bacharelado em Administração Pública – UFJF e Licenciatura em Administração Pública (UEM e, neste sentido, houve dupla diplomação, com os processos de controle acadêmico, executados isoladamente por ambas as Universidades (SANABIO, *et al*, 2013).

As estimativas iniciais foram confirmadas, na exata medida em que ainda, em 2016, cerca de 90 alunos foram encaminhados à respectiva cerimônia de Colação de Grau, realizada em Maputo, com a participação de Autoridades da UFJF vinculadas, tanto à graduação quanto ao ensino a distância, no intuito de diplomar os respectivos graduandos em Administração Pública (MENDONÇA, 2016).

1.4.2 Adequações no cenário da EAD da Facc/UFJF em função da escassez de recursos

Uma análise crítica sobre a realização das ações em EAD, na faculdade em pauta, realizada por Mendonça (2016), revelou uma dicotomia acentuada que abrange, por um lado, os patamares de qualidade alcançados ao longo destes 12 anos de contato com a modalidade e, por outro, a percepção sobre a precarização do modelo, face a um processo de redução gradativa, na destinação dos recursos para a continuidade das operações. Assim, cabe relatar que enquanto foi possível operar sob a égide de cursos custeados a título de projetos, não foram detectados impactos de maior relevância e severidade sobre a realização das ações e práticas pedagógicas cotidianas.

Sobre este aspecto, em particular, cabe esclarecer, ainda com base nos relatos de Mendonça (2016), que naquela ocasião, o modelo pedagógico adotado nas atividades focadas no ensino a distância, no que tange à graduação em Administração (conforme Figura 9,

expressa mais adiante na página 46) representou um esforço coletivo, depreendido no sentido de apresentar uma contribuição para o desenvolvimento das operações, na medida em que oferece sinalizações sobre possibilidades didático-pedagógicas, que podem ser exploradas, por meio da ativação de novos, e múltiplos canais de contato, permeados pelo uso intensivo, ou não, de tecnologias de informação e comunicação.

Assim e, tomando-se por base a interpretação dos dados disponíveis, vários foram os desafios superados e obviamente, outros ficaram pelo caminho, mas vale comentar que esta constatação, sob nenhuma hipótese, se caracteriza como um sentimento, puro e simples de conformação com a realidade observada, pois o compromisso assumido, a partir de 2006, com a inserção da Faculdade no contexto do ensino a distância em Administração, permanece vivo, verde, latente e, portanto, em processo constante de transformação, aprimoramento e amadurecimento (MENDONÇA, 2016).

Nestes termos e, a partir do detalhamento do modelo pedagógico adotado, buscou-se trazer à tona aspectos e impactos que foram originalmente planejados, com o firme propósito de fazer desta experiência pedagógica mais um motivo de orgulho para toda a comunidade acadêmica, diretamente envolvida na aplicação e desdobramento daquela modalidade de ensino, aplicada no contexto da graduação superior em Administração. Sobre este aspecto em particular, é importante corroborar com Mendonça (2016) sobre o fato de que as prerrogativas do ineditismo, assim como da construção de uma abordagem de cunho vanguardista impuseram e emolduraram um quadro de dificuldades pontuais, para as quais não havia soluções prontas para serem capturadas e colocadas em prática.

Portanto e, mais uma vez, a perspectiva que envolve o “*aprender fazendo*” se fez sentir em muitos dos momentos vivenciados. Em síntese, se pode afirmar que o rompimento do paradigma da educação tradicional apresenta contornos de dificuldade na sua transposição que, em linhas gerais, só podem ser superados com aplicação de maciças doses de determinação e disciplina, e esta percepção por sua vez, abarca indistintamente todos os públicos e demais interlocutores envolvidos com o desdobramento do processo (MENDONÇA, 2016).

Entretanto, como recompensa pelo esforço depreendido, foi possível contabilizar percepções bastante positivas, ao longo desta trajetória envolvendo o desenvolvimento dos alunos, sob perspectivas, tanto acadêmicas quanto sociais. Assim, no campo acadêmico, a evolução experimentada foi perceptível, por exemplo, no que tange à ampliação e melhoria da capacidade redacional e reflexiva do corpo discente, considerando-se para tanto, uma análise comparatória realizada ao longo do processo de avaliação, por meio da qual se pode constatar

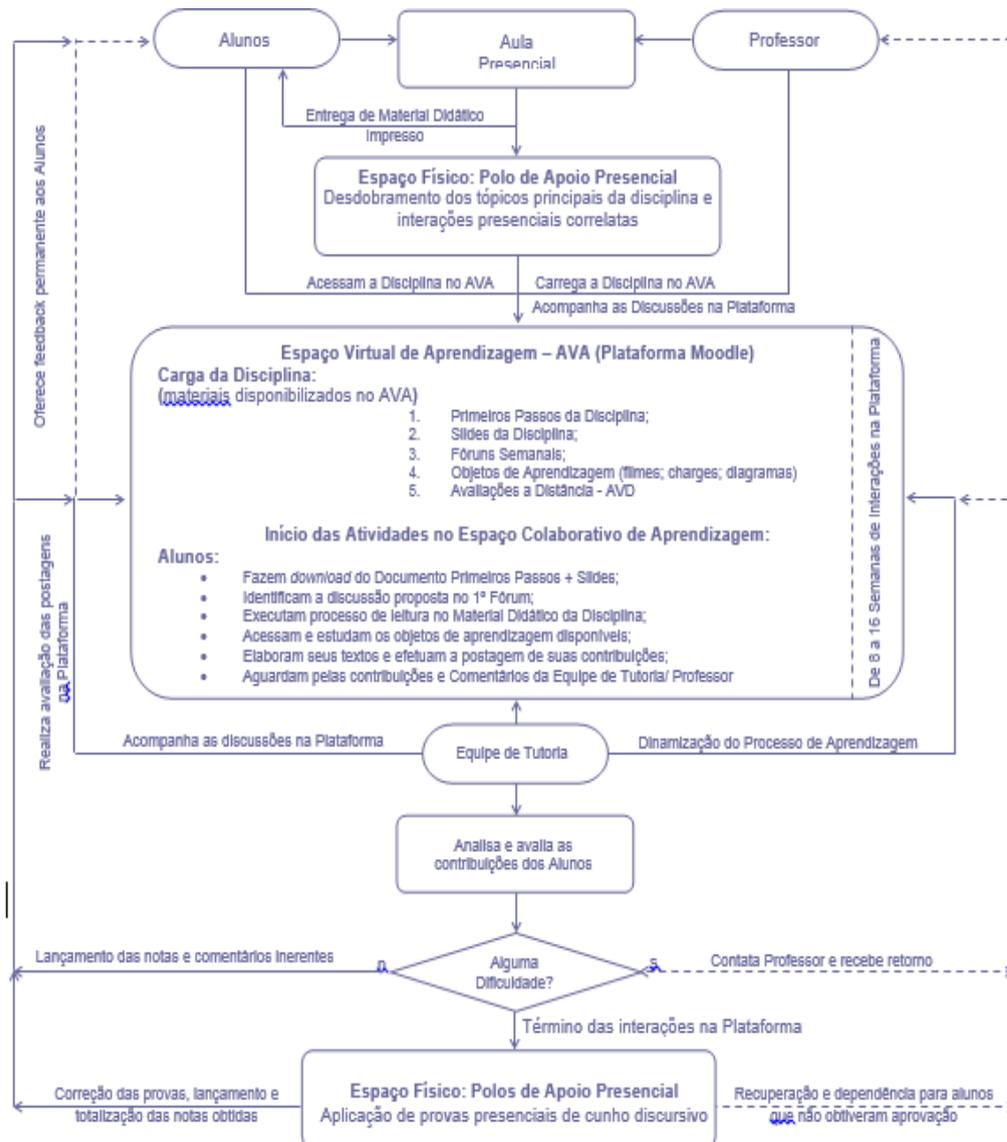
o fortalecimento e a robustez das respostas produzidas, face às questões formuladas, não apenas nos aspectos gramaticais como também e, principalmente, no que tange ao grau de reflexão demonstrado (MENDONÇA *et al*, 2011).

Já no campo social, foi possível identificar que, ao longo destes últimos anos, muitos alunos conquistaram progressões funcionais e conseguiram inserções profissionais nas organizações onde já exerciam atividades laborais remuneradas, e estas práticas reforçam, reafirmam e complementam a perspectiva de inserção social proporcionada também pela exposição ao curso em pauta (MENDONÇA, 2016).

Retomando o foco sobre o desdobramento do processo pedagógico do bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância pela Facc/UFJF, a Figura 9, a seguir, apresenta um diagrama que procura elucidar o fluxo das ações implementadas, no que tange à ativação das disciplinas, como também o *modus operandi* pelo qual elas são desdobradas no cotidiano do referido curso.

Muito embora o modelo exposto nesta figura assumam contornos bastante elucidativos e, de certa forma autoexplicativos, cabe reforçar a abordagem construcionista com a qual ele foi concebido, pois uma das colunas que suportam e sustentam a aplicação de práticas de ensino na modalidade a distância, está efetivamente calcada na percepção de que a construção do aprendizado é um ato fundamentalmente cognitivo e em que, pelo menos em certa medida, tende a requerer atitude autônoma do aprendiz no contato com as disciplinas e obviamente à abertura e manutenção de diálogos constantes com os múltiplos objetos de aprendizagem colocados à sua disposição, por meio do acesso permanente e sistemático ao ambiente virtual de aprendizagem, como também a outras fontes de consulta disponíveis (MENDONÇA *et al*, 2011).

Figura 9 - Modelo que desdobra o Processo Pedagógico



Fonte: Mendonça *et al* (2011, p. 10).

Entretanto, atualmente, e a partir de sucessivas modificações e restrições que incidem diretamente no processo de dotação orçamentária, impostas pela DED/Capes, as quais têm impactado severamente a realização de nossas operações, algumas das fases detalhadas no modelo apresentado na Figura 9 encontram-se, ainda que temporariamente, suspensas, dentre as quais merecem destaque: a realização dos encontros presenciais nos polos; a impressão e distribuição de material didático para os alunos, como também as viagens de professores e/ou tutores a distância aos polos para a realização dos encontros. Situações estas que culminaram com a necessidade de que a aplicação das provas fosse mantida, com o apoio isolado dos tutores presenciais (MENDONÇA, 2016).

Por fim, porém não menos relevante, cabe mencionar que a medida forçosamente adotada, que certamente gerou e ainda gera, impactos mais severos para os membros das equipes Pedagógicas, foi a necessidade de promover uma redução, da ordem de 1/3 no quantitativo de bolsas a serem pagas, em função das sucessivas alterações nos parâmetros utilizados pela DED/Capes para o cálculo do montante voltado a custear a realização das atividades, situação esta que caso persista, por período prolongado, pode contribuir fortemente para inviabilizar a operacionalização do próprio sistema UAB.

Contrastando com as alusões de ceticismo expostas no parágrafo anterior, um relato que merece destaque de alta positividade, na narrativa desta trajetória de sucesso, recai sobre a percepção do quanto e, em que medida o contato, digamos mais estreito, com as práticas docentes e, mais especificamente, nesta modalidade de ensino, foi capaz de contribuir de forma direta e decisiva para irradiar um processo de capacitação, que se deu de forma espontânea e, até certo ponto velada, o qual foi promovido por um grupo composto por outros atores que se posicionaram, naquele processo, para além das fronteiras do corpo discente dos cursos ministrados pela Facc/UFJF na modalidade a distância.

Na percepção de Sanabio et al (2011), o que se pode constatar ao longo destes 10 anos foi um movimento de aprimoramento de capacitação que envolveu alunos, tutores e até mesmo professores que, ao intensificarem seus contatos com aquela modalidade, se sentiram motivados e impulsionados a aprofundar seus estudos, movimento este que propiciou transposições das seguintes ordens: Graduados se tornaram Especialistas; Especialistas se tornaram Mestres e Mestres se tornaram Doutores.

Ao longo do tempo, foi possível colecionar também, relatos sobre trajetórias ascendentes, muitas das quais potencializadas pelo contato permanente dos interlocutores com as práticas de ensino empregadas em nossos cursos. Neste aspecto em particular, foi possível perceber e constatar, que algumas das pessoas que atuaram na Faculdade, por períodos prolongados e, a partir daquele esforço de aprimoramento e aprofundamento de seus estudos, conseguiram galgar posições de destaque, principalmente no contexto da Educação, encarada aqui em sentido amplo, visto que expostos a processos seletivos distintos, muitos daqueles Colegas conquistaram acesso a cargos, tais como: Técnicos Administrativos em Educação; Administradores Públicos e Administradores em Universidades Federais, como também em outros órgãos públicos, vinculados às três esferas de governo (SANABIO et al, 2013).

Esta constatação representa satisfação para aquela comunidade acadêmica, pois, em certa medida, foi possível identificar uma contribuição de caráter adicional, porém relevante, para o aprimoramento intelectual e a qualificação e capacitação profissional de indivíduos que

já atuavam no espaço docente do processo. Assim e, ainda que no campo meramente inferencial, o que se pode observar foi uma prova viva, da materialização das quatro formas de conversão do conhecimento, construída e consolidada a partir da realização das múltiplas interações do cotidiano (SANABIO et al, 2013).

Neste aspecto em particular, foi possível perceber que processos tais como: socialização; interiorização; exteriorização e combinação foram dinamicamente adotados, potencializados e juntos compuseram um mosaico que culminou por revelar uma face até então oculta e silenciosa, porém fascinante do processo de aprendizagem, impulsionada por alternâncias entre as formas tácita e explícita do conhecimento humano, fato este que, para nossa extrema alegria, contagiou positivamente alguns membros da comunidade de prática docente (SANABIO et al, 2013).

Observações mais detalhadas a respeito manutenção da taxa de evasão permitiram identificar que, de acordo com Mendonça (2016), gira em torno da média de 40% das vagas ofertadas, e isso requer algumas explicações, considerações julgadas importantes e, portanto, necessárias. Em linhas gerais, principalmente nos dois primeiros cursos, colocados em carga na condição de projetos (Piloto e UAB I), respectivamente, o perfil social dos alunos revelou a configuração de turmas compostas por indivíduos maduros, muitos dos quais em faixa etária avançada e distantes dos bancos escolares, por períodos, em muitos casos, superiores a 20 anos. Paralelamente, é importante mencionar que alguns deles, pelas condições anteriormente expostas, apresentaram alto grau de dificuldade com o manuseio de instrumentos computacionais, tais como: hardwares, redes e softwares. Assim, a julgar pelos momentos iniciais e, independentemente da implementação ao longo do processo, de múltiplas “oficinas de capacitação”, a manutenção do grau de dificuldade demonstrado para lidar com aqueles artefatos, se manteve praticamente inalterada, contribuindo assim direta e decisivamente para afastar muitos alunos das suas atividades discentes (MENDONÇA, 2016).

Outro ponto importante está diretamente associado a uma visão, por parte de alguns alunos, de que o ensino a distância pode ser considerado como “mais fácil ou mesmo mais tranquilo” do que aquele praticado na modalidade presencial. Assim e, premidos por esta concepção, distorcida da realidade dos fatos, muitos deles que iniciaram seu contato com o curso, ao se depararem com o grau de seriedade de trabalho, como também com a necessidade de empregar esforços adicionais, principalmente no que diz respeito à intensificação dos estudos, gradualmente decidiram por desistir da frequência aos encontros presenciais, como também do acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e, o que é pior, sem efetuar, na

maioria das vezes, nenhuma comunicação prévia e, portanto, formal com a Secretaria/Coordenação do Bacharelado (MENDONÇA, 2016).

Ainda de acordo com a percepção de Mendonça (2016), ao longo do processo, foi possível constatar ainda que o contato com disciplinas de base quantitativa, tais como: Matemática para Administradores, Estatística e Matemática Financeira, contribuiu em boa medida para ampliar a evasão nos cursos ministrados na modalidade a distância pela Facc/UFJF, a partir da constatação de que muitos alunos, ao colecionarem insucessos recorrentes naquelas disciplinas, independentemente da oferta de recuperação e dependência, também decidiram por abandonar o curso.

Situação semelhante também pode ser observada na elaboração e defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pois, principalmente naqueles que foram colocados em carga como projetos, premidos pela fixação de prazos digamos, mais inelásticos, muitos alunos não conseguiram elaborar e/ou defender com aprovação, os seus respectivos TCC, contribuindo assim para ampliar os índices de evasão. Finalizando este relato o Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese dos números até aqui contabilizados:

Quadro 1 - Números dos Bacharelados em Administração – EAD da Facc/UFJF

Curso de Administração	Característica/início	Status	Vagas Ofertadas	% Evasão	Formados	% Aprov.
Piloto	Projeto - 2006	Concluído	386	42%	149	93%
UAB I	Projeto - 2007	Concluído	150	47%	64	91%
BAP/Pnap	Perene - 2009	Atual (5 ofertas)	975	50%	204	42%
Moçambique	Projeto - 2010	Concluído	90	0%	90	100%
Total			1601	50%	507	63%

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Como se pode observar, a atividade pedagógica para condução do Bacharelado em Administração Pública é perene na Facc/UFJF e assim, muito embora o percentual de aprovações, nesta rubrica (cerca de 42%), se mostre, ainda que inicialmente, aquém dos demais cursos, ofertados nesta mesma modalidade, cabe mencionar que há uma tendência clara de expansão daquele número, por vários motivos, mas um deles merece destaque pontual: a quinta oferta do curso ainda está desdobrando e sua grade curricular se encontra atualmente no 5º período e esta percepção é interessante, na medida em que, e pelo menos em condições tidas como normais, estima-se que, em 2020, é bastante provável que cerca de 100 alunos consigam integralizar seus créditos e, desta forma, se colocarem aptos à obtenção da graduação em Administração Pública (MENDONÇA, 2016).

Por fim, cabe esclarecer que, por intermédio deste capítulo e suas respectivas seções, buscou-se caracterizar uma pequena parte da trajetória de uma Unidade Acadêmica, vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora, que lida com a modalidade a distância, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ambas aplicadas no âmbito da gestão das organizações, mais especificamente ao longo de aproximadamente doze anos de contato cotidiano.

Em linhas gerais, pelo que se pode depreender, trata-se de uma trajetória de sucesso, para muito além do ensino a distância, mas que sobre este aspecto em particular, revela também algumas fragilidades, mas ainda mais importante do que isso, apresenta o fôlego necessário, capaz de permitir a identificação de medidas, ações e práticas voltadas à construção de avanços ainda mais expressivos num futuro não muito distante.

Para tanto e, a partir do ponto de vista deste pesquisador, se faz necessário implementar um processo de investigação, tendo como âncora, o recorte metodológico proposto, expresso e detalhado já na segunda seção do próximo capítulo, por meio do qual a realização daquele processo possa revelar indícios ou indicativos de conduta capazes de permitir a construção de aperfeiçoamentos, voltados tanto aos aspectos da gestão quanto didático-pedagógicos, passíveis de serem implementados sobre as ações cotidianas, os quais podem, no médio prazo, contribuir para tornar ainda mais robusta esta história de sucesso, ainda em fase de construção.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO E RECORTE METODOLÓGICO

Este capítulo expõe um breve detalhamento que municiou a seleção de obras para a construção da revisão de literatura que, em linhas gerais, permitiu a elaboração do embasamento teórico já apresentado no capítulo anterior deste trabalho. Para tanto, em sua primeira seção, estão expostos os critérios que nortearam a seleção de obras e, respectivos autores para fundamentar a base teórica já comentada. Na sequência, e já na sua segunda seção, o capítulo apresenta um relato sobre o percurso metodológico proposto para suportar, tanto a construção da moldura conceitual da dissertação, como também para permitir a inserção do pesquisador no campo, por intermédio da apresentação e detalhamento dos instrumentos que serão adotados ao longo do processo de captura dos dados. Ainda neste recorte, estão detalhados, tanto o critério utilizado para a seleção da amostra, quanto a respectiva categorização dos sujeitos que serão entrevistados, além da apresentação do roteiro que possibilitará a realização do processo de entrevistas.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva teórica elegida para amparar e possibilitar a elaboração deste trabalho está direcionada basicamente às práticas docentes, voltadas à modalidade a distância, empregadas cotidianamente, pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir da oferta de cursos de graduação e pós-graduação voltados à área da gestão organizacional. Neste sentido, foi necessária a abertura de linhas de diálogo, construídas a partir do contato com contribuições acadêmicas elaboradas por autores selecionados, cujas obras pudessem contribuir de alguma forma para a compreensão de aspectos importantes e inerentes à proposta de investigação em curso.

Nesta mesma linha de raciocínio, o contato com os escritos de Matias-Pereira (2005; 2007; 2008) e Matias-Pereira et al (2009) pode ser considerado como de relevante importância por se tratar de um professor com pesquisas e envolvimento com a modalidade a distância. Outro autor nesta temática que enlaça o ensino a distância é Bielschowsky (2018), envolvido na implementação do Consórcio Cederj, entidade que goza de prestígio no desenvolvimento de ações voltadas ao ensino a distância em várias de suas manifestações.

Complementando o quadro de autores, cujas obras foram selecionadas para auxiliar na estruturação e elaboração do referencial teórico desta pesquisa, se podem mencionar, entre outros, Belloni (2009) e Preti (2005; 2010), cujas experiências com os estudos, as práticas do

ensino à distância e os seus respectivos relatos, assumem papel de alta relevância no avanço das pesquisas nesta área, principalmente no que tange à formação de conceitos, que somados, contribuem tanto para elucidar quanto para fortalecer a compreensão sobre a magnitude e complexidade do tema.

Por fim, para auxiliar na elaboração dos aspectos metodológicos deste trabalho, foram selecionados autores cujas obras apresentam significativa relevância aos aspectos teóricos e instrumentais da pesquisa acadêmica, entre os quais merecem destaque: Minayo (1994); Cervo e Bervian (2007); Lakatos e Marconi (2007); Gil (2008) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002).

2.1.1 Ensino a Distância sob algumas abordagens: um breve recorte evolucionar

Em linhas gerais, se pode perceber que, em tempos nos quais as distâncias geográficas se mostram cada vez menos relevantes e, paralelamente as relações que envolvem o binômio tempo e espaço já se configuram com alto grau de volatilidade, a adoção de ações e práticas que permitam estreitar contatos de aprendizagem por meio do ensino à distância, capitaneadas pelo uso cada vez mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação, têm assumido um papel relevante no cenário educacional, em escala internacional. Entretanto, segundo Teixeira (2010, p. 15) “uma brevíssima história da EAD pode retroceder ao século XIX, quando teriam sido registradas as primeiras experiências em que esta modalidade de ensino foi utilizada”. E sobre este aspecto, na percepção de Giusta e Franco (2003), os cursos eram basicamente ancorados em material auto instrucional e assim:

[...] constituíam-se por correspondência, academicamente desprestigiados, voltados [basicamente] à formação profissional e preparação para ofícios, o que **não encontrava lugar nos sistemas formais de ensino**. A distância física realmente significava completo apartamento entre professor e aluno (GIUSTA; FRANCO, 2003, p. 28, grifo nosso).

Deste patamar em diante e, finalizada o que pode ser considerada como a 1ª geração na aplicação do ensino a distância, ancorada basicamente por experiências envolvendo trocas de correspondências, surge um segundo momento, no qual os mecanismos televisivos assumiram protagonismo de cunho instrumental, até o surgimento do que pode ser considerada como a 3ª geração que, por sua vez, substituiu o veículo anterior, por intermédio do uso da Internet, que em síntese, atingiu os espaços domiciliares no país, já a partir do início da década de 1990 (TEIXEIRA, 2010).

Numa linha de raciocínio muito próxima, Borges e Jesus (2010, p. 58) argumentam que esta terceira geração ou fase, de acordo com a sua percepção “se caracteriza pelo aumento da interatividade, por meio da qual, as chamadas tecnologias de informação e comunicação começaram a ser pensadas, no âmbito das práticas educativas, da maneira como são vistas hoje”.

Neste aspecto em particular e, pelo que se pode inferir, os avanços tecnológicos construídos e disponibilizados, nos últimos anos, parecem estar contribuindo, em grande medida, para alterar a opinião das pessoas, principalmente no espaço de atuação docente, no que tange ao uso de dispositivos impulsionados por novas tecnologias, como elementos potencializadores ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir da identificação de um traço de aderência à visão de Teixeira (2010), pelo que se pode depreender, o uso daquelas tecnologias, para muito além do chamado ensino a distância, tem se demonstrado eficaz também, como importante recurso pedagógico colocado à disposição do ensino presencial, fato este que pode ser considerado como positivo, sob múltiplos olhares.

Entretanto e, para além desta perspectiva, na verdade, o que se pode identificar é o fato de que o uso mais intenso e ampliado de novas tecnologias de informação e comunicação tem permitido dinamizar e, mais do que isso, democratizar o acesso ao ensino, inclusive pela perspectiva de que sua adoção tende a tornar mais interessante, estimulante e, ao mesmo tempo, desafiadora, a execução do processo educacional e de sua gestão. Uma abordagem interessante sobre este recorte encontra amparo nos escritos, tanto de Zuin (2006) quanto de Preti (2010), e na percepção desta, está ocorrendo uma espécie de rompimento com o conceito de distância, na medida em que, para ele:

A educação está mais próxima para uma parcela cada vez maior da sociedade (não está mais distante – “a distância”). As tecnologias de comunicação permitem o diálogo e a interação entre pessoas, em tempo real, como o telefone, o bate papo, a vídeo e web conferência, tornando sem sentido se falar em “distância” no campo da comunicação. Por isso podemos falar em **educação sem distâncias!** Não somente por que é possível, como por ser bandeira de luta e ser levada adiante para as próximas décadas, por nós educadores! (PRETI, 2010, p. 8, grifo nosso).

Mantendo aderência a essa linha argumentativa, é possível inferir que a expansão quantitativa de cursos que, por meio daquela modalidade, procuram encurtar distâncias, no desdobramento do processo de aprendizagem, tende a exigir aperfeiçoamento contínuo de seus processos de gestão e isso passa direta e decisivamente, pela necessidade da busca pela

melhoria contínua que, em tese, sugere permanente capacitação, atualização e qualificação dos atores diretamente envolvidos no transcurso daquele processo, em permanente fase de construção e transformação.

Entretanto é oportuno notar que, sobre este aspecto em particular, Borges (2010) tecem contribuições importantes ao chamarem a atenção para o fato de que há de se evitar a construção, o desdobramento e a implementação de processos de aprendizagem, de forma “aligeirada e superficial”. A partir da construção de uma linha de raciocínio anterior e similar, porém de característica convergente, Belloni (2009) já chamava a atenção para a aplicação de uma ênfase demasiadamente focada nos processos de ensino, pois na sua concepção:

[...] aspectos como a estrutura organizacional, o planejamento, a concepção de metodologias e produção de materiais estariam erroneamente preponderando sobre os processos de aprendizagem [...]. Assim, as práticas propostas e/ou descritas por estes modelos referem-se muito mais aos sistemas ensinantes do que aos sistemas aprendentes (BELLONI, 2009 *apud* BORGES; JESUS, 2010, p. 61).

Essa alusão que envolve a necessidade de envidar esforços que desloquem o eixo central do processo de aprendizagem dos chamados sistemas ensinantes, para os chamados sistemas aprendentes, assume um caráter interessante e, até certo ponto inovador, na medida que se coloca como uma alternativa plausível, face à manutenção de práticas mais convencionalmente utilizadas, as quais ainda se mostram ancoradas na premissa de que os sistemas aprendentes se mantenham em segundo plano, em detrimento do sistema ensinante, principalmente pela rigidez na utilização e aplicação de dispositivos de cunho instrucional, que podem ser considerados como demasiadamente burocratizados (BORGES; JESUS, 2010).

Por outro lado, de acordo com os escritos de Neder (2005):

[...] é importante que tenhamos claro que, embora a modalidade de educação a distância tenha características peculiares, o que exige planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação diferenciados, os paradigmas de sustentação teórica não devem ser diferentes daqueles relativos a outras modalidades, como a presencial por exemplo (NEDER, 2005, p. 182).

Neste sentido se pode inferir que a amplitude do termo educação assume novos contornos ao ser encarado como uma verdadeira prática social e, como tal, deve ser construída coletiva e socialmente, atribuindo significados aos espaços de ralações, percorridos ao longo

do processo. Assim e, ainda concordando com Neder (2005, p. 183) “a educação a distância [...] não deve ser reduzida apenas a questões metodológicas ou possibilidades de uso de novas tecnologias da informação e comunicação”. Portanto, cabe às instituições de ensino um papel de extrema relevância na realização deste processo, pois lhes cabe a responsabilidade por se apresentarem como verdadeiros espaços de educação, ao invés de, na visão de Silva (2000 *apud* NEDER 2005, p. 183), ser um lócus “de distribuição de saber-produto a clientes consumidores”.

Portanto, isso representa compreender a educação como uma espécie de sistema aberto, não necessariamente construído e focado na transmissão e transferência de conhecimentos, mas que busque por valorizar processos de transformação, que em linhas gerais, permitam aos alunos assumirem a condição de sujeitos ativos daquele processo, no qual o desenvolvimento da sua autonomia assuma a condição de meta prioritária da ação educativa. Entretanto, e por outro lado, como afirma Serafini (2013, p. 71) “torna-se complexo compreender o sentido de autonomia no ensino a distância, uma vez que é o que já se espera, a priori: um aluno autônomo”.

Em linhas gerais, se pode inferir que, essa ideia da autonomia, considerada por muitos como própria do aluno em EAD pode ser utilizada, por exemplo, para justificar, minimizar ou até mesmo encobrir, entre outros fatores, a ausência do papel mediador do professor e/ou de qualquer membro de sua equipe pedagógica, situação esta que se mostra como característica de projetos de cursos que adotam modelos mais engessados e normalmente operados em escala ampliada (BELLONI, 2009). Já os escritos de Linard (2000 *apud* SERAFINI, 2013) sobre aspectos da autonomia do aprendente vinculado ao ensino a distância, sugerem que praticamente todas as atividades que hoje envolvem as tecnologias exigem uma capacidade de autonomia dos indivíduos, incluindo:

[...] nesse contexto, as diversas formações, como a educação a distância, que pressupõem essa autonomia: “saber dar conta sozinho de situações complexas, mas também colaborar, orientar-se nos deveres e necessidades múltiplas, distinguir o essencial do acessório, não naufragar na profusão das informações, fazer as boas escolhas segundo boas estratégias, gerir corretamente seu tempo e sua agenda (SERAFINI, 2013, p. 73).

Portanto, infere-se que os projetos dos cursos voltados à modalidade a distância devem privilegiar e, se possível mais do que isso, valorizar, a partir da sua operacionalização, o desenvolvimento do senso de autonomia do aluno, dotando-o portanto, e neste sentido, de

uma quota de responsabilidade para o desenvolvimento de seus estudos, com vistas à aquisição, fortalecimento e consolidação de seu aprendizado.

2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, cabe reiterar que a questão que move este processo de investigação é a seguinte: que ações e práticas podem ser implementadas para gerar melhorias no desdobramento pedagógico do curso de graduação em Administração, ministrado na modalidade a distância pela Facc/UFJF?

Assim, para que um trabalho de cunho investigativo possa alcançar seus objetivos, se faz necessário selecionar e adotar ferramentas de pesquisa adequadas para a sua correta execução e assim, pelo menos em linhas gerais, cabe ao pesquisador decidir quais técnicas serão utilizadas e, entre estas, quais aquelas que se adéquam ao tipo de investigação pretendido. Assim, no recorte deste estudo, de base eminentemente qualitativa, foram adotadas as pesquisas bibliográfica e documental, como ferramentais básicos para suportar o processo inicial de coleta de dados. Neste aspecto em particular e, na concepção de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa tende a responder questões específicas e assim é possível depreender que:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

A investigação qualitativa pode também ser considerada como uma forma de estudo da sociedade, centrada na maneira como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências, como também ao mundo ao seu redor. Em linhas gerais, existem diferentes abordagens que são consideradas no âmbito deste tipo de investigação, entretanto, a maioria tem os mesmos *lócus*, que envolve basicamente, compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas.

De acordo com os escritos de Cervo e Bervian (2007, p. 67), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo explicar um problema e, através dela, pode-se conhecer e, de certa forma, entender “as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”. Já para Lakatos e Marconi (2001), ela permite:

[...] compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 44).

para fortalecer a execução deste processo de investigação, voltado à construção de um arcabouço teórico que lhe dê sustentação, foi necessário lançar mão da pesquisa documental, que em síntese, se assemelha à pesquisa bibliográfica, diferindo-se basicamente, pelo contato do pesquisador com o tipo de material utilizado, segundo Gil (2008), ela se dá por meio do acesso a documentos que não receberam tratamento analítico, chamados de documentos de fonte primária. Ou seja, parte da documentação que serve de base para o estudo existe apenas na instituição estudada. Mantendo aderência a esta linha de argumentação, sobre a pesquisa documental, Lakatos e Marconi (2007) ressaltam que ela representa “[...] a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 62).

Assim, no âmbito governamental lançou-se mão dos escritos da Abed no que tange à identificação e captura de indicadores e demais registros expressos no documento denominado Censo EAD.BR (ABED, 2018) que, em linhas gerais, se constitui de um relatório analítico que procura detalhar aspectos importantes sobre o ensino e a aprendizagem a distância no Brasil, por intermédio de dados relevantes, capturados ao longo do quadriênio 2015/2018, os quais permitiram ilustrar sob um prisma quantitativo, o presente trabalho, a partir das práticas de EAD empregadas no cenário nacional.

Ainda, foi necessário estabelecer contato com o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Reuni, como também, com as diretrizes para a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007b). Por fim e, ainda no raio de edição do Ministério da Educação, foi necessária a leitura da Resolução nº 4/2005, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. O contato com estes materiais permitiu ampliar e fortalecer a compreensão do pesquisador sobre a base legal e institucional que delibera sobre os temas centrais desta pesquisa.

No que concerne ao bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância, recorreu-se ao seu Projeto Pedagógico do Curso (UFJF, 2007), no intuito de identificar as linhas político-pedagógicas sobre as quais o curso foi projetado e, em linha gerais é operacionalizado. Para ampliar a visão do pesquisador sobre a trajetória da Faculdade rumo ao contato mais estreito com o ensino a distância foram consulados artigos elaborados

por professores que compuseram a equipe de Coordenação dos cursos ofertados naquela modalidade de ensino desde 2006. ,

Dito isso, reforça-se aqui que este processo de investigação está lastreado fundamentalmente por uma base qualitativa, na medida em que seu processo de condução não será necessariamente baseado em termos numéricos. Neste contexto, pode-se perceber que a pesquisa qualitativa tende a exigir do pesquisador um conhecimento mais profundo e apurado acerca do tema estudado. Com base neste raciocínio e, concordando com os argumentos de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), se pode perceber que as investigações qualitativas, devido a sua grande “diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 147).

Para complementar este percurso metodológico, foi necessária a inserção do pesquisador no campo que, neste caso em particular, se deu por meio de um processo de coleta de dados, a partir da realização de entrevistas, do tipo semiestruturadas, a partir das quais, buscou-se identificar as percepções de alguns membros do corpo social da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre as práticas gestoras e pedagógicas do curso em análise.

O recorte amostral selecionado assume um viés não probabilístico e, para tanto, foi utilizado o critério de julgamento por conveniência do pesquisador. Neste sentido, foram entrevistados seis sujeitos que compõem ou compuseram o corpo social da Faculdade, a partir do contato com as ações e práticas de EAD, aplicadas na condução do bacharelado em Administração Pública, ministrado pela Facc/UFJF. Tais sujeitos foram elencados no entorno de três categorias: coordenadores, professores e tutores a distância. Assim e, objetivando preservar suas respectivas identidades, os entrevistados alocados em categorias profissionais serão identificados por suas respectivas siglas, conforme proposto no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Categorização dos Entrevistados

Categoria	Sigla	Quantidade
coordenador do Curso	CC	1
professor do Curso	PC1; PC2; PC3	3
tutor a Distância	TD1; TD2,	2
Total de Entrevistas		6

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Por fim, foi aplicado o roteiro de entrevista (vide Apêndice A), construído a partir de treze questões que buscaram identificar, na percepção de cada sujeito entrevistado, suas impressões sobre a condução do processo de desdobramento do Bacharelado em

Administração Pública, levado a termo na modalidade a distância pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora, envolvendo tanto aspectos positivos, quanto possíveis oportunidades de aperfeiçoamento e melhorias, na condução das ações cotidianas.

2.3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Esta seção do trabalho se propõe a apresentar, analisar e interpretar os dados obtidos a partir da inserção do pesquisador no campo. Assim, mantendo conformidade aos pressupostos expressos nos aspectos metodológicos, detalhados na seção anterior, cabe esclarecer que os processos de realização das entrevistas, mediante agendamento prévio e transcrição posterior, ocorreram normalmente e foram concluídos num prazo de aproximadamente quatro semanas entre os meses de junho e julho de 2019.

]Nestes termos, os dados estão apresentados a seguir adotando-se como critério uma sequência que se inicia com a pergunta efetuada; expõe as transcrições e, por fim, são construídas e apresentadas algumas análises decorrentes da interpretação das falas dos seguintes grupos de interlocutores entrevistados: coordenador do Curso (identificado aqui com a sigla CC); professores do Curso (identificados respectivamente com as siglas PC1; PC2 e PC3) e, por fim, os tutores a Distância (identificados com as siglas TC1 e TC2), mantendo-se assim a máxima conformidade ao Quadro 2, já anteriormente apresentado.

Desta forma, iniciada a entrevista, a primeira pergunta destinada ao coordenador de Curso (CC) solicitou que ele pudesse se apresentar academicamente, mencionando sua formação e atuação, tanto docente, quanto de gestão e, nesse sentido ele assim respondeu:

[...] sou graduado em Administração, especialista em Organização e Métodos e Mestre em Sistemas de Gestão, pela Universidade Federal Fluminense. Em 2002 obtive aprovação no processo seletivo que visou o preenchimento de uma vaga para o Departamento de Ciências Administrativas, vinculado [...] a atual Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Desde então, tenho dedicado minha trajetória acadêmica ao exercício da atividade docente, tanto na graduação quanto na Pós-graduação em Administração. Neste percurso, tive a oportunidade de ocupar tanto a chefia do departamento já mencionado, quanto a Coordenação do bacharelado presencial em Administração, nos turnos diurno e noturno, respectivamente (CC, 2019)⁹.

⁹ Como forma de destacar e diferenciar do restante do texto, as falas dos entrevistados serão apresentadas sempre em itálico.

E assim, o entrevistado complementa o relato sobre a sua experiência ao afirmar que:

[...] no que tange à educação a distância, mais especificamente em 2005 participei de um programa de capacitação, de característica semipresencial, levado a termo pelo CEDERJ como também pela UNIRIO. O contato com aquela modalidade de ensino era parte integrante de um processo com vistas à capacitação para o exercício da Coordenação do Bacharelado em Administração levado a termo na modalidade a distância, denominado projeto Piloto, que seria lançado em 2006. Naquela oportunidade, tal atuação foi coordenada pelo MEC e envolveu [...] vinte e quatro Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo vinte e duas federais e duas estaduais, esforço este que, se minha memória não falha, contribuiu para que cerca de aproximadamente, onze mil pessoas tivessem acesso à universidade pública no país (CC, 2019).

Este trecho da entrevista permite identificar o contato do entrevistado com ações de educação a distância percorreu desde 2005, na medida em que houve um processo de capacitação prévia, que lhe permitiu, em 2006, exercer a coordenação do primeiro curso a distância ministrado pela Facc/UFJF. Assim, tomando-se por base relatos anteriores, construídos a partir das falas de Mendonça (2016), o entrevistado acumulou ao longo do tempo, uma trajetória de 15 anos lidando cotidianamente com EAD no espaço de atuação daquela unidade acadêmica.

Mais especificamente, no que se refere ao seu contato com o bacharelado em Administração Pública, o entrevistado ampliou sua resposta, por intermédio do seguinte relato:

[...] em 2009, a Faculdade aderiu ao programa do MEC denominado Pnap – Programa Nacional de Formação em Administração Pública e, com base naquela decisão, se mostrou apta para a oferta de um Bacharelado naquela área do conhecimento. Neste caso, em particular, atuei em várias frentes, dentre as quais merecem destaque: revisão de materiais didáticos de disciplinas aplicadas no âmbito da graduação; autor do material para uma disciplina voltada à especialização em gestão pública municipal e, por fim, assumi a Coordenação do Bacharelado em 2010 deixando a função em setembro de 2018 (CC, 2019).

Intensificando-se a interpretação sobre as falas do respondente, é possível inferir que, pelo menos em primeira instância, a trajetória aqui exposta contribuiu para conduzi-lo ao exercício da Coordenação do Bacharelado em Administração Pública da Facc/UFJF pelo período reportado. Esta perspectiva pode ser confirmada por meio de uma percepção positiva, evoluindo a construção da experiência docente do entrevistado, que na realização do processo de avaliação do curso, tomando por base dados expressos no Relatório de Avaliação

(BRASIL, 2013), os avaliadores do MEC atribuíram conceito máximo à atuação da Coordenação.

Assim e, dando continuidade à realização da entrevista, perguntado sobre qual a importância do ensino a distância para a oferta do Bacharelado em Administração Pública na Faculdade, o entrevistado ofereceu o seguinte relato:

[...] uma excelente oportunidade para que a Facc pudesse ofertar cursos de administração pública, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, contribuindo assim para formar gestores capazes de transformar o espaço da gestão em organizações públicas, por meio de ações éticas, justas, equilibradas e, principalmente amparadas pelo respeito à legislação vigente. Foi importante também, na medida que e, por meio deste curso, a faculdade conseguiu perenizar as ações de EAD nas suas atividades cotidianas, as quais nos cursos anteriores sempre funcionaram como projetos, ou seja, como atividades finitas (CC, 2019).

A interpretação inicial sobre esta parte do discurso revela a aderência de suas impressões aos pressupostos que serviram de base para a proposição do Pnap, conforme mencionado anteriormente nesta dissertação. Outro dado que pode ser considerado como relevante, está associado à percepção de que o contato com a modalidade a distância e, suas funcionalidades, passou a compor o portfólio de ações empregadas por alguns professores na condução de suas disciplinas, colocadas em carga na grade do bacharelado presencial em Administração. Esta constatação tem ressonância imediata na seguinte fala: “[...] as práticas de EAD ganharam visibilidade por parte de muitos docentes e, assim, elas passaram a ser utilizadas de forma complementar na aplicação de disciplinas ministradas no bacharelado presencial em Administração” (CC, 2019).

Complementando suas impressões sobre aspectos positivos advindos do contato da Facc/UFJF com a modalidade a distância, o entrevistado faz menção sobre a possibilidade da utilização e aplicação de tecnologias de informação e comunicação, também nas disciplinas ofertadas na grade curricular do bacharelado presencial em Administração, no intuito de minimizar possíveis lacunas entre aquelas modalidades (presencial e a distância), com a clara intenção de buscar, ainda que no médio prazo, pela implementação de algo que Bielschowsky e Masuda (2018) classificariam como modalidade híbrida e Mendonça *et al* (2011), por sua vez, preferem chamar de semi-presencialidade.

Outro ponto que merece destaque nesta análise inicial dos dados coletados é a constatação do quanto o contato com as ações e práticas de EAD contribuiu para ampliar a visibilidade das ações da Facc/UFJF, a ponto de configurar a sua indicação, no âmbito do

Ministério da Educação, para a realização e operacionalização de uma parceria de cunho internacional, situação inédita na trajetória daquela Unidade Acadêmica, como procura demonstrar o entrevistado, a partir do emprego da seguinte linha de argumentação:

[...] foi por intermédio deste curso, mas também de nossa trajetória em EAD, que obtivemos reconhecimento no nível nacional que nos permitiu construir uma experiência internacional, na medida em que a Facc/UFJF foi a única Faculdade de Administração do País selecionada pelo MEC para fixar uma parceria com o continente africano, mais especificamente em Moçambique, fato este que nos permitiu, em atuação conjunta com a Universidade Eduardo Mondlane, levar a termo naquele país, um curso de Administração Pública, esforço este que culminou com a graduação e dupla diplomação para cerca de noventa pessoas naquele continente (CC, 2019).

Neste sentido, é possível analisar que o entrevistado reputa o contato da Faculdade com ações e práticas inerentes à educação a distância como relevante, não apenas para municiar e qualificar a Facc para a oferta de um bacharelado em Administração Pública, mas também para sensibilizar professores para os aspectos pedagógicos pertinentes àquela modalidade, e mais ainda, sob a oportunidade clara de tornar perene a oferta de um curso ministrado em EAD. Por fim, cabe reforçar o fato de que este esforço permitiu a construção de uma parceria internacional em que Administradores Públicos foram formados em Moçambique com suporte da Facc/UFJF, como afirmaram Sanabio *et al* (2013).

Dando continuidade à entrevista, perguntado sobre os aspectos que podem ser considerados como positivos, a partir da adoção do ensino a distância, tomando por base as práticas pedagógicas utilizadas no bacharelado em Administração Pública, o entrevistado argumentou que, “muito embora tenha se construído uma boa relação com a EAD ao longo de quatorze anos de contato com a modalidade, vários fatores ainda requerem atenção e aprimoramento permanentes, na busca pela melhoria contínua, dentre os quais merecem destaque:

Intensificar processos de capacitação continuada para todos os membros das equipes Pedagógicas e, para tanto, caberia estreitar ao máximo, o contato com o Centro de Educação a Distância da Universidade, como uma entidade parceira, principalmente no que tange à execução e operacionalização compartilhada deste processo (CC, 2019).

Assim, é possível identificar neste trecho da resposta, que o entrevistado procura demonstrar sua preocupação com a necessidade da realização de processos permanentes e continuados de formação e capacitação, voltados a todos os membros das equipes

Pedagógicas e, tão importante quanto, é a sugestão para estreitar e fortalecer contato com o Centro de Educação a Distância da UFJF, pelo entendimento que a realização desse processo deveria passar, obrigatoriamente, não apenas pela aproximação, como também pelo envolvimento daquela unidade, conforme sugere a Resolução do Conselho Superior (Consu) nº 2/2010 que cria e estabelece as diretrizes operatórias do Cead (UFJF, 2010).

Houve também uma sugestão para que, a partir do fortalecimento das relações com o Cead/UFJF, se pudesse programar e executar eventos acadêmicos diversos, por intermédio dos quais seria possível trocar experiências e identificar, a partir disso, não apenas as melhores ações colocadas em prática, por outras universidades, como também identificar aprimoramentos que sugiram reflexões mais intensas e detalhadas, em busca de melhoria contínua. Para tanto, o entrevistado sugere promover em ação conjunta ao Cead/UFJF:

[...] a realização de eventos, tais como: seminários e simpósios, entre outros, sobre a temática da Educação a distância, no intuito de identificar como outras IFES estão operando com questões inerentes àquela modalidade e assim promover um ambiente propício ao intercâmbio de ideias e à troca de experiências [...] (CC, 2019).

É possível concordar integralmente com as sugestões efetuadas pelo entrevistado acerca da possibilidade de ampliação na realização de eventos acadêmicos relacionados à temática da Educação a distância, por vários motivos, entre os quais merecem destaque especial: isso permitiria instituir e, principalmente fortalecer a inserção da modalidade a distância na cultura acadêmica da universidade; ampliar a visibilidade interna sobre a realização de experiências de caráter inovador no trato com a EAD; promover trocas de experiências, vivências e conhecimentos sobre a temática em pauta e assim, poder ampliar a compreensão sobre as percepções de Belloni (2009), ao afirmar que não há uma única metodologia em EAD que se possa caracterizar como um modelo e é exatamente por isso que este intercâmbio de ideias, experimentos e aprendizados construídos no contato diário com a adoção da modalidade a distância, assume matéria de alto interesse para o autor desta dissertação.

Neste recorte, o entrevistado afirma que:

[...] ampliar a utilização de ações e práticas de EAD no desdobramento das disciplinas colocadas em carga no bacharelado presencial em Administração é um fator que pode contribuir, para reduzir e se possível eliminar, possíveis lacunas entre as modalidades de ensino, adotadas na Faculdade. [Isso evidencia] a possibilidade de intercambialidade entre as disciplinas que compõem um núcleo comum entre as grades curriculares dos

bacharelados em Administração e Administração Pública, contribuindo assim para a redução da evasão (CC, 2019, grifo nosso).

Muito embora caiba mencionar que a evasão não chega a se configurar necessariamente como um problema no transcurso do Bacharelado em Administração Pública (BAP) da Facc/UFJF, na medida e que, a partir da constatação de Moreira (2018), tomando-se por base dados do Sisuaab, tabulados entre 2009 e 2014, entre todos demais cursos ofertados na modalidade a distância, vinculados à UAB, ministrados pela UFJF, o BAP foi aquele que apresentou o menor índice de evasão apurado naquele período supramencionado. No entanto, e, ainda assim, cabe argumentar que se trata de uma preocupação válida e recorrente no nível institucional e que, portanto, merece observação, acompanhamento, atenção e vigilância permanente.

Finalizando a entrevista, foi perguntado ao respondente sobre quais ações podem contribuir para melhorar o processo de gestão do BAP. E, sobre este aspecto em particular, ele ponderou que seria importante ampliar:

[...] o grau de envolvimento da Direção da Unidade, com as ações e práticas da EAD no âmbito de atuação da Faculdade. Muito embora o contato com o ensino a distância, conforme mencionei anteriormente, já se faça presente há aproximadamente 15 anos, nas ações cotidianas da Facc, pelas nossas observações, a modalidade parece ser ainda considerada como secundária, no que tange à priorização de ações, situação esta que a coloca em posição de pouca visibilidade ou, dito de outra forma, de menor importância no que tange às práticas docentes ali empregadas (CC, 2019).

Essa argumentação traz um contorno que pode ser considerado preocupante, pois se considerando o contato prolongado da Facc/UFJF com a modalidade a distância, causa alguma surpresa saber que a Unidade em questão, a julgar pelo relato, ainda considere com baixa visibilidade os esforços empregados com a modalidade a distância ou, dito de outra forma, como algo de menor importância.

Como mencionado por Sanabio *et al* (2013), desde 2006 foram empregados esforços que contribuíram fortemente para que a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora pudesse conquistar respeito e visibilidade nos cenários regional e nacional.

É bem possível que esta baixa visibilidade sobre a modalidade a distância, esteja de alguma forma associada a alguma deficiência associada à execução do processo de acompanhamento e desdobramento das ações que se desenrolam no curso. Em adição a esta percepção Moran (2009) argumenta que a legislação atual no Brasil privilegia o modelo

semipresencial, com acompanhamento dos alunos perto de onde moram (em polos) e mostra desconfiança pelo modelo de acompanhamento *on-line*, principalmente quando aplicados em curso de graduação.

Assim, sejam quais forem os motivos que conduzem a esta desconfiança que, pelo menos a princípio, soa como uma visão até certo ponto e injustificavelmente preconceituosa, é possível concordar integralmente com a percepção de Moran (2009), pois a EAD, apesar do preconceito de muitos, pode ser considerada como fundamental e até mesmo indispensável para modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas ao longo da vida.

E sobre este aspecto, o entrevistado ainda faz o seguinte comentário adicional: “penso ainda que, ampliar o contato com as equipes Pedagógicas, no intuito de conhecer e interpretar as suas percepções em relação às práticas empregadas [...] pode oferecer subsídios valiosos para aprimorar o processo de gestão” (CC, 2019).

E, por fim, complementou sua narrativa, ao sugerir a construção e aplicação:

[...] periódica e permanente de um instrumento de avaliação que permita mensurar as ações empregadas no desdobramento do curso, voltado aos grupamentos docente e discente, o que pode contribuir em muito com o processo de gestão, não apenas na identificação e correção de possíveis falhas, mas também e, principalmente, na construção de uma de visão de cunho prospectiva do processo como um todo, com vistas à implementação de melhorias [...] no intuito de fortalecer o processo de construção do aprendizado (CC, 2019).

Assim, a análise conjunta desta parte final da fala do entrevistado, por intermédio das duas últimas respostas, permite identificar que há espaço para a inserção de melhorias no processo de gestão do curso, como também na sua operacionalização e, neste sentido, foi possível observar que alguns dos argumentos aqui utilizados se mostram aderentes e alinhados às percepções do pesquisador, tomando por base as suas observações sobre a condução do processo, como também da experiência construída e acumulada, a partir do contato com a gestão de bolsas do Bacharelado em Administração Pública.

Entretanto, com base na pesquisa documental realizada, cabe esclarecer que, em 2013, a gestão do bacharelado em Administração Pública teve a oportunidade de elaborar e implementar um Processo de Avaliação Institucional (UFJF, 2013), abrangendo uma amostra composta por discentes, vinculados à primeira e segunda oferta do curso e identificou elementos importantes, voltados aos aspectos pedagógicos, grau de interatividade com membros das equipes pedagógicas e aos objetos de aprendizagem adotados nas disciplinas

colocadas em carga e isso possibilitou, naquele época, a ativação de ajustes cabíveis naquele momento da trajetória do curso.

Algumas ações foram executadas, envolvendo a intensificação no uso das videoaulas, como também a redução dos prazos das reuniões entre os membros das equipes pedagógicas, as quais, até onde se pode perceber, permanecem até hoje. Entretanto, é importante mencionar que estas medidas avaliativas, por intermédio de instrumentos, construídos para esta finalidade, devem ser executadas em intervalos ainda mais curtos e regulares. Assim, o que se sugere aqui é a perspectiva de que esforços de avaliação possam ser empregados de forma contínua pela gestão do curso, no intuito de que se possam construir ações julgadas necessárias na busca pela implementação gradativa, mas perene, de melhorias nas ações de EAD aplicadas no respectivo curso.

Dando continuidade à apresentação, discussão e análise dos dados extraídos das entrevistas realizadas, apresenta-se agora o espaço de atuação docente e, desta forma, como foram entrevistados três professores, será adotada a perspectiva de apresentar, em primeiro plano, a questão formulada e, na sequência, as transcrições das falas para identificar possíveis aproximações e distanciamentos entre as percepções dos entrevistados sobre a temática central inerente à questão formulada.

Iniciando-se o processo, os professores (PC1, PC2 e PC3) se apresentaram academicamente, mencionando sua formação e atuação docente. Desta forma, as respostas revelaram os seguintes perfis:

[...] sou graduado em Ciências Contábeis e Administração, e a minha graduação em Administração foi à distância. Então eu tive uma experiência como discente num curso de Administração. [...] Fiz uma especialização em Auditoria e Contabilidade Financeira na Fundação Machado Sobrinho, e fiz mestrado em Engenharia de Produção na Universidade Federal de Santa Catarina (PC1, 2019).

[...] sou professor aqui da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, [...] graduado pela antiga FEA e fiz mestrado e doutorado na Universidade Federal de Lavras. Eu entrei com uma proposta de estudar uma iniciativa de planejamento municipal aqui de Juiz de Fora, que foi o Plano Estratégico de Juiz de Fora, e isso acabou marcando a minha inserção pela área pública (PC2, 2019).

[...] sou bacharel, mestre e doutora em Administração e a minha atuação, eu sou concursada aqui desde 2011, atuo na Facc, e no BAP eu atuo desde 2010. Eu comecei como tutora. Em 2011, eu assumi as disciplinas no BAP. O meu concurso é EAD. A minha vaga é uma vaga EAD. Eu entrei já pra trabalhar com EAD (PC3, 2019).

Em linhas gerais, o que inicialmente chama atenção aqui é a existência de grande concentração, no que tange à formação em Administração, por parte dos docentes e isso, pelo menos num primeiro momento, sugere bom potencial de conformidade para o exercício da docência no curso em tela. Paralelamente, é importante destacar também que eles possuem pós-graduação *stricto sensu*, na medida em que todos são mestres e dois deles avançaram em seus estudos até o doutorado.

Esta pequena amostra se aproxima da percepção de Mendonça (2016) na medida em que, até 2014, o corpo docente do BAP, ministrado na modalidade a distância pela Facc/UFJF, era composto por algo em torno de 30% de doutores; cerca de 60% de mestres e apenas 10% de especialistas. Assim, tomando-se por base a percepção de que um bom número de docentes do curso decidiu por intensificar seus estudos nos últimos cinco anos, tudo indica que o número de doutores tenha sido ampliado de forma significativa.

Chama a atenção também, o fato de que o entrevistado PC3 iniciou suas atividades no curso como tutor, avançou para o estágio da docência e que a vaga que lhe possibilitou acesso à condição de professor Efetivo da UFJF foi construída por meio dos esforços em EAD empregados na Faculdade desde 2006. Sobre este aspecto, em particular, Mendonça *et al* (2011) fazem alusão ao fato de que muitos tutores, ao logo do contato prolongado com suas atividades no curso, se sentiram motivados a ampliar seus estudos, alterando assim seus *status* da tutoria para a docência. Esta constatação revela aspectos positivos para o processo como um todo, tendo em vista que a estrutura pedagógica do curso buscou valorizar esforços continuados de capacitação para os membros das equipes docentes.

A pergunta a seguir: em que momento você se deu conta de que seria interessante atuar na modalidade a distância? As respostas, a começar pela fala do entrevistado PC1, apontaram nas seguintes direções:

[...] minha primeira experiência com educação a distância foi pra uma empresa privada, que contratou cursos corporativos junto a algumas empresas aqui da região e uma das disciplinas desse curso era um módulo de Contabilidade. Eu não tinha, então, nenhuma experiência como docente de ensino a distância [...] No segundo semestre de 2010, eu recebi uma oportunidade de integrar à equipe de tutores do curso BAP - Bacharelado em Administração Pública aqui da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Eu atuei como tutor em três disciplinas diferentes durante aproximadamente três anos, e ao término desse período [...] o professor da disciplina precisou se afastar por problema de saúde, e aí eu assumi essas disciplinas como professor. Então, eu trabalhei aproximadamente de 2013 até 2018 como professor. Agora em 2019 é que eu não assumi nenhuma disciplina, porque assumi coordenação de um curso de pós-graduação a distância (PC1, 2019).

Já o entrevistado PC2 ofereceu o seguinte relato:

Fui convidado para atuar no BAP, então, eu atuo nele desde 2012, sempre com a mesma disciplina. Eu cheguei a ter duas disciplinas, mas como uma delas não era muito próxima da minha formação, eu acabei conversando com o coordenador à época, [...] e nós encontramos um professor mais alinhado a ela, e a disciplina com a qual eu atuo é Teorias da Administração Pública, é uma disciplina que eu fico confortável nela (PC2, 2019).

Neste momento é nítido identificar que cada um dos respondentes apresentou razões próprias e distintas para materializar o interesse em atuar com a educação a distância. Dito de outra forma, somando-se os tempos de tutoria e docência, o primeiro respondente manteve um contato de nove anos de atuação ininterrupta na equipe pedagógica do curso em pauta e esse dado em particular pode ser considerado como importante, pois demonstra que o entrevistado conseguiu construir uma identidade no contato com a modalidade a distância.

Já o entrevistado PC2 afirma ter sido convidado a atuar no curso, a partir do contato com dois conteúdos distintos, porém, ao longo do tempo, optou por permanecer com um deles, por razões de maior empatia com a respectiva disciplina. Desta forma, pelo fato de já ter construído um envolvimento de oito anos atuando na Facc/UFJF com a modalidade a distância, muito embora, atualmente, já se sinta confortável, no envolvimento com ações e práticas em EAD, a continuidade de seu depoimento, releva uma percepção inicial diferente, ao afirmar que:

[...] Confesso que eu já tive restrições, e restrições injustas, justamente por percepções do tipo: ah, mas não é a mesma coisa, falta a interação face a face, mas chegando aqui pra atuar na área pública, eu não tinha como recusar esse convite, aí eu fui perceber a outra face da moeda, sendo que essa face que eu imaginava ela não existe. O que me convenceu da relevância da modalidade a distância e me faz não só ter interesse, mas eu acho que a gente tem uma, o termo pode ser muito forte, mas eu acho que gente tem obrigação de contribuir com a modalidade a distância, que é a seguinte: prover ensino superior pra lugares onde a universidade pública não está formalmente com um campus (PC2, 2019).

Esse depoimento permite inferir que o contato com a modalidade a distância por todos os interlocutores envolvidos no processo, tende a eliminar visões até certo ponto preconceituosas em relação às ações e práticas de EAD, como afirmou Moran (2009). Assim e até onde se pode perceber, o corpo social da Faculdade, procura atuar em sintonia com o

corpo discente, na busca pelo emprego das melhores práticas possíveis, sem perda de foco no sentido de valorizar, o que na visão Borges e Jesus (2010), pode ser considerado como uma valorização do chamado sistema aprendente, em detrimento do ensinante. Em outras palavras, muitos professores que atuam no curso constroem relações de alta cordialidade com os alunos e esse fato contribui em muito, para que os alunos fortaleçam seu interesse pela disciplina e seu conteúdo, a partir do momento que recebem do docente um nível diferenciado de atenção e respeito às suas dúvidas, comentários e dificuldades.

Por sua vez o entrevistado PC3 formulou a seguinte linha de argumentação:

Então, eu já tinha interesse na modalidade, já achava relevante e fui convidada, convidada não, surgiu a oportunidade, na época tinha uma seleção pra tutores, acho que foi feita de 2009 pra 2010, pra começar a atuar em 2010 e eram disciplinas que eu queria atuar como professora, pois eram disciplinas que eram mais do que o interesse pelo curso, era um interesse mais pelas disciplinas, pelo conteúdo das disciplinas, a forma diferenciada de trabalhar com essas disciplinas (PC3, 2019).

Interessante perceber que este entrevistado declara que já havia um interesse prévio, no contato com a modalidade, que pode ser satisfeito a partir de uma oportunidade de acesso, viabilizada pela sua aprovação num processo seletivo para tutoria. O mais interessante, entretanto, é o fato de que isso ocorreu antes mesmo da sua efetivação na Facc/UFJF como professor do nível superior. Vale lembrar que, conforme mencionado anteriormente, este docente entrou na Facc como efetivo por meio de uma vaga atrelada ao escopo da EAD. Assim, percebe-se que o interesse do entrevistado estava mais associado às disciplinas, no conteúdo e forma diferenciada de trabalhar as disciplinas, do que no curso propriamente dito, fato este que sugere uma abordagem no mínimo paradoxal.

É oportuno mencionar que, num determinado momento de sua fala, o entrevistado CC1 (coordenador) faz menção à necessidade de um maior envolvimento da Unidade com as práticas de EAD e isso tem alguma ressonância nas declarações do entrevistado PC3. Nestes termos, torna-se desafiador explicar como um professor, cuja contratação só foi possibilitada por intermédio dos esforços empregados por ações de Educação a Distância ao longo de vários anos na Faculdade, declara valorizar com maior ênfase, um pequeno conjunto de disciplinas e seus conteúdos, em detrimento do curso que as congrega, em sua extensa grade curricular.

Na sequência, a próxima pergunta direcionada aos docentes do curso foi sobre como tem sido experiência deles com a docência a distância no curso, no que concerne às

ferramentas utilizadas, práticas propostas e implementadas para condução da disciplina e o desempenho dos alunos, em termos de dificuldades e potencialidades observadas. Assim, o entrevistado PC1 inicia sua fala, com o seguinte relato:

Uma surpresa muito grata pra mim também, uma estrutura de trabalho aqui na Facc espetacular. Então, os professores e a equipe técnica com quem eu tive contato na Facc me davam uma cobertura muito grande, em termos técnicos de preparação da plataforma, de uso de todo o ferramental, de interação com alunos nesse processo de ensino a distância, é razoavelmente diferente da interação que se tem no ensino presencial, então, eu tive muita sorte nesse sentido. [...] outra experiência que eu tive aqui na Facc também foi com o projeto do Bacharelado em Administração Pública pra Moçambique, então, nessa experiência eu tive oportunidade não só de elaborar material didático específico lá para Moçambique, apesar do padrão de contabilidade de Moçambique ser o mesmo padrão internacional que o Brasil adota, mas é um país com cultura diferente (PC1, 2019).

Sobre o ferramental adotado o entrevistado mencionou que:

[...] trabalhei basicamente com três estratégias. Trabalhava com fóruns, cheguei a trabalhar com fóruns pontuados e fóruns que não eram avaliados, usando-os apenas como uma medida de despertar no aluno o interesse, a curiosidade sobre determinados assuntos;

[...] trabalhei também com questionários, com questões de múltipla escolha. Então é absolutamente comum nas disciplinas de contabilidade em concursos públicos de toda natureza. O Conselho Federal de Contabilidade depois que o aluno conclui a graduação aplica um exame de suficiência, uma prova de qualificação profissional. A gente buscava questões deste exame, questões de concursos públicos, ou seja, questões atuais de contabilidade, [...] que tratam do estado da arte da contabilidade, e [...] trabalhávamos com questionários de múltipla escolha pros alunos trabalharem na plataforma;

[...] outro recurso que a gente usava eram questões abertas, questões dissertativas, pra que o aluno tivesse oportunidade de mostrar como é que ele se expressa, o tipo de entendimento que ele tá tendo a respeito dos conteúdos que estavam sendo trabalhados a forma de o aluno conseguir se expressar com os termos técnicos, que são próprios da Contabilidade, porque isso é importantíssimo (PC1, 2019).

A análise deste relato reflete alguns aspectos que merecem destaque, e o primeiro está associado à construção de uma percepção positiva do entrevistado sobre o aporte estrutural ofertado pela equipe de EAD da faculdade e o quanto este suporte contribuiu para que as suas ações pudessem ocorrer com maior tranquilidade possível, principalmente com relação aos aspectos instrumentais que antecedem à colocação e ativação de uma disciplina no ambiente virtual de aprendizagem, aspectos estes que Mendonça (2016) considera como parametrização da plataforma e isso representa selecionar previamente e, na sequência, alinhar os objetos de

aprendizagem num formato que, em primeiro plano, chame a atenção dos alunos e em segundo possa despertar o interesse deles pelo conteúdo do objeto em si, e assim, contribuir de alguma forma para tornar o processo de aprendizagem algo mais estimulante para eles.

Sobre o ferramental adotado, como base para a ativação da disciplina, o entrevistado afirmou que opera com três objetos de aprendizagem que compõem o portfólio de avaliação das atividades de aprendizagem da disciplina: fóruns pontuados; questionários de múltipla escolha e questões abertas. Em linhas gerais, o que se pode identificar é que o fato de que tais objetos compõem uma espécie de ferramental básico que, por sua vez, tende a ser adotado em maior ou menor escala em praticamente todas as disciplinas do curso.

Neste aspecto, é importante informar que o relatório de avaliação institucional, construído pela Facc (UFJF, 2013) valida esta afirmação, pois confere aos fóruns, aos questionários, como também às questões abertas, o *status* de recursos com maior grau de utilização, no recorte de aplicação das disciplinas pesquisadas à época. E, por fim, comentou sobre como se deu o desempenho dos alunos, em termos de dificuldades e potencialidades observadas, ao relatar que:

Além disso, a gente também gravava vídeos, e nesse sentido, o Cead nos proporcionou uma estrutura espetacular, tanto em termos de equipamentos quanto de recursos humanos para produção [...] Então, tive oportunidade de gravar vídeos com os conteúdos da disciplina. Eu, uma questão minha, eu não me contentava em gravar [...] apenas apresentando a disciplina e dizendo o que seria dado. Na minha cabeça, eu entendia que tinha que ter [...] conteúdo, principalmente aqueles pontos mais sensíveis da disciplina, então às vezes era sugerido que a gente gravasse um, dois, três vídeos de dez minutos, eu gravava três, quatro vídeos de meia hora, discutindo conteúdos, apresentando as dúvidas pros alunos (PC1, 2019).

A experiência com ensino a distância foi tão boa que hoje, no ensino presencial, eu não abro mão de forma alguma de usar o Moodle dentro da experiência com os alunos do ensino a distância, do ensino presencial. Então, não é o mesmo tipo de atuação que a gente tem no ensino que é a distância, como era o BAP, mas a gente usa, eu uso bastante recurso da plataforma com os meus alunos na graduação presencial (PC1, 2019).

[...] a cada oportunidade de uma disciplina nova a gente achava um ponto de melhoria. Nós não ficamos convencidos de que o trabalho que tinha sido feito anteriormente já era por si só suficiente. A gente sempre encontrava oportunidade de corrigir algum probleminha que a gente encontrou, de adicionar uma situação nova que não tinha sido percebida antes, eu entendo que é um processo de evolução natural que aconteceu (PC1, 2019).

É possível perceber, nos trechos supracitados, o envolvimento do entrevistado com a busca pela melhoria contínua, na medida em que, de certa forma, insatisfeito com a utilização de recursos de aprendizagem, considerados como de uso recorrente nas disciplinas do curso,

ele partiu para um esforço adicional, voltado à gravação de vídeos, num formato e, principalmente numa abordagem de conteúdo mais intenso que permitisse fazer com que os alunos pudessem ampliar o contato com aspectos importantes da disciplina e, na opinião dele, este esforço foi recompensado, pois segundo seu relato: “*os alunos assistiam esses vídeos, levavam essas discussões pra dentro dos fóruns, então era uma experiência muito rica, de uma interação muito grande com os alunos*” (PC1, 2019).

Ao longo deste processo e, corroborando com as percepções do respondente CC1, o entrevistado PC1 faz menção à importância da adoção de recursos voltados à modalidade a distância, nas disciplinas ministradas no ensino presencial e, de acordo com a sua percepção, esta atitude culmina por agregar valor ao desdobramento do binômio que procura enlaçar ensino-aprendizagem, situação esta que também se mostra aderente aos escritos de Teixeira (2010), ao afirmar que o uso daquelas tecnologias tem se demonstrado eficaz também, como importante recurso pedagógico colocado à disposição do ensino presencial, fato este que pode ser considerado como positivo.

Dando continuidade à análise das falas, o entrevistado PC2 fez o seguinte relato sobre como tem sido a sua experiência com a docência a distância no curso:

[...] Eu confesso que eu ainda tenho usado de forma tímida algumas ferramentas, fundamentalmente fórum e atividade, a gente tenta trazer algum elemento de criatividade na natureza da atividade ou do fórum. Principalmente no caso do fórum, pedindo que o aluno responda uma provocação, não é necessariamente uma pergunta com resposta direta. E essa provocação ela deve ser comentada por um segundo aluno, e em alguns casos, pedindo uma mescla entre aspectos de teoria e algum tipo de experiência, mas isso não pode ser pedido como algo obrigatório, porque nem todos os alunos têm uma inserção prática (PC2, 2019).

Percebe-se que o entrevistado PC2 se utiliza de um patamar mínimo, dos múltiplos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem que impulsiona o desdobramento do curso, mas nem por isso, deixa de demonstrar motivação e entusiasmo com as ações inerentes ao ensino a distância ao complementar seus argumentos com a seguinte afirmação “*[...] eu sei que o Moodle tem recursos, e nem todos eles eu uso, ou seja, dá pra dinamizar mais as coisas, mas a experiência até aqui tem sido muito bacana e, de fato, eu não tenho o menor interesse de não estar no ensino a distância*” (PC2, 2019).

Ainda sobre esta mesma temática, o entrevistado PC3 se posicionou da seguinte maneira:

[...] Eu fiz um curso de formação de tutores lá em 2009, início de 2010 e depois eu fiz outro pra professor em 2012, então tem sete anos que eu fiz esse último curso, e aí assim, é uma coisa que a gente estava até comentando que é uma deficiência que eu sinto e que a coordenadora atual falou que tem vontade de trazer outras qualificações, atualizações pro corpo docente, porque às vezes o tutor te coloca uma coisa assim: ah, já pensou nisso? Já pensou naquilo? E você nunca usou, aí você tem até insegurança de usar aquela ferramenta, mas é uma coisa que eu tenho vontade de me atualizar. Eu acabo ficando muito restrita a diário, tarefa e fórum, eu fico muito restrita a essas, mas eu sei que tem questionário, que tem wik, que tem várias outras ferramentas, que às vezes por insegurança a gente acaba não usando, então eu fico bastante restrita a essas três ferramentas basicamente (PC3, 2019).

Neste relato o entrevistado admite lidar com um quadro ferramental restrito para a EAD e, paralelamente, demonstra compreensão sobre a existência de outros recursos pedagógicos disponíveis na plataforma e preocupação com a questão da capacitação dos professores. Assim, fica evidenciada, conforme os escritos de Mendonça (2016), a necessidade da capacitação permanente e continuada, não apenas dos professores, mas também de todos os membros que compõem as equipes pedagógicas das disciplinas colocadas em carga. Aliás, cabe mencionar aqui que o Entrevistado CC1 também fez menção a esta necessidade.

Uma síntese sobre os dados da entrevista indica que, no geral, os professores entrevistados apresentam níveis muito semelhantes no que diz respeito ao ferramental utilizado e neste aspecto, pelo que se pode depreender, apenas o entrevistado PC1 fez esforços mais enfáticos no sentido de avançar com os recursos, por intermédio da gravação de vídeos de maior robustez, centrados em pontos específicos do programa de sua disciplina.

Já sobre a expectativa em relação à atuação dos tutores e como efetivamente se dá a atuação destes profissionais, os professores entrevistados fizeram as seguintes ponderações:

E essa interação também era extremamente favorecida, e aí eu digo que dei muita sorte nesse aspecto também, de ter conseguido trabalhar com tutores que se envolveram de forma assim bastante sensível com o curso. Então, eu dividia [...] a reponsabilidade para criar uma parte dos materiais. Então, na hora que os tutores se manifestavam nesse sentido de criação de parte de questões pros questionários, pras provas os tutores acabavam se envolvendo mais com os conteúdos da disciplina, então eu tive oportunidade de trabalhar com tutores que tinham domínio absoluto dos conteúdos que nós estávamos discutindo (PC1, 2019).

E não tenho nada a dizer a respeito de tutor. Eu acho que nesse período todo, talvez uma ou duas vezes eu tenha lidado com alguma dificuldade, e aí com cuidado, a gente comunica isso ao tutor com as respostas mais ou menos padrão, e que às vezes, muito rapidamente dá os “parabéns, você

chegou lá”, às vezes como uma forma de resolver rápido algumas questões. Lidei muito pouco com isso, mas quando aconteceu, uma observação, uma fala ou uma resposta que você dá, trazendo mais elementos, às vezes, você não precisa falar, você exemplifica (PC2, 2019).

[...] eu tive uma excelente experiência em TA I e tive uma péssima experiência em Metodologia, que eu já dei duas disciplinas esse ano. A minha experiência em TA I foi muito próxima, nós estamos usando muito o WhatsApp pra conversar e tudo, a gente no coletivo mesmo [...] Tem uma tutora que é muito positiva, que continua comigo de uma disciplina pra outra, continua do mesmo jeito. Outra tutora [...] tem outras atividades e aí o EAD ficou como um extra, aí não dava aquela dedicação, as fazia o que era esperado, só fazia o mínimo. E o outro que me deixou na mão, que veio parar até coisa pra coordenação do curso [...] (PC3, 2019).

Tem-se aqui por intermédio desses relatos, a impressão de que foi alcançada uma boa amostra de possibilidades que as relações entre professores e tutores podem apresentar. Em linhas gerais e, pelo que se pode identificar, o Entrevistado PC1 construiu uma boa relação com seus tutores, muito provavelmente pelo esforço adicional de atribuir a eles uma corresponsabilização pela elaboração de alguns instrumentos da disciplina. Entende-se que este fato pode ter contribuído para ampliar não apenas a capacitação, mas a autonomia dos tutores para a realização do seu trabalho de mediação, assessoramento e dinamização do conteúdo programado no ambiente virtual de aprendizagem de forma mais segura e tranquila.

Já o entrevistado PC2, apresentou argumentos que se aproximam de um comportamento que pode ser classificado dentro de uma faixa de normalidade, pois a relação do docente com a equipe de tutores se voltou para o alinhamento do tipo de respostas e orientações que os tutores ofereciam ao aluno, no intuito de livrá-lo do uso de “frases feitas” que no geral não contribuem para o aprendizado do aluno, pois deixam escapar a possibilidade de construir e disseminar um discurso focado no conteúdo, mesmo quando o aluno construir respostas de bom nível de precisão. Assim, o maior destaque do relato recai sobre a percepção do professor, ao afirmar que tentou gerenciar a situação pelo exemplo.

Por fim, o relato do entrevistado PC3 revelou um quadro de dificuldades bem mais acentuado do que aqueles anteriormente apresentados, na medida que atitudes diferentes, empregadas por parte de alguns tutores, revelaram desde boas práticas até comportamentos que podem ser considerados como inadequados para a construção de um processo de formação. Assim, foi possível identificar tutores que demonstraram conduta adequada, mesmo operando com disciplinas e obviamente conteúdos diferentes. tutores que por exercerem atividades paralelas, geraram comprometimento no tempo de dedicação às tarefas que lhe foram atribuídas, limitando-se, assim, ao mínimo julgado tolerável e, por fim, tutores cuja

atuação, ou a ausência dela, provocou reclamações por parte dos alunos junto à Coordenação do Curso.

Estas duas últimas partes do relato contrariam fortemente as diretrizes, estabelecidas para a correta atuação de tutoria, expressas no Projeto Pedagógico do curso, como também do Manual do aluno, desde a sua primeira versão, pelo entendimento de que seria necessário estabelecer as linhas gerais sobre as quais, as atividades de tutoria a distância devem ser executadas, para não comprometer a execução do processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, relatos como este reforçam e reafirmam a importância na oferta permanente de atividades de capacitação continuada, com vistas a construir as atitudes voltadas à incorporação e adoção das chamadas melhores práticas no exercício das atividades correlatas.

Finalizando as entrevistas, foi perguntado aos professores sobre quais ações podem contribuir para melhorar o exercício das práticas docentes no BAP. Algumas das contribuições expressas pelo entrevistado PC1 estão dispostas a seguir:

[...] essa experiência toda com ensino à distância, ela acabou me direcionando pra outra vertente. Eu criei um canal no Youtube, e nesse canal [...] eu gravo vídeos basicamente acho que eu tenho lá, diria que uns cento e quarenta vídeos aproximadamente, já tem uns meses que eu não estou tendo tempo de gravar mais [...], mas o ano passado eu gravei bastante [...] eu diria que oitenta por cento desses [...] são discussões de questões que caem em concursos, em provas e tudo mais. Então essas questões desses vídeos, ou esses conteúdos [...] também são utilizados tanto no ensino presencial quanto também os usei na minha experiência com ensino a distância (PC1, 2019).

Eu [...] acho o seguinte: primeiro, eu acho que essa é mais básica, capacitação constante. Então, a tecnologia avança, então o bom uso da tecnologia faz com que a ferramenta, o Moodle especificamente, que é a ferramenta de interação que nós usamos, faz com o que o Moodle evolua, então é preciso que o professor e tutores, e todas as pessoas envolvidas sejam permanentemente capacitados no sentido de conhecer as novas funcionalidades, as novas facilidades que a ferramenta tem, então isso é um passo que eu acho que é essencial;

Nós vamos conseguir com o ensino a distância tirar de um limbo educacional pessoas que não teriam a menor possibilidade, a menor chance de fazer um curso presencial. Então não trabalhar com ensino a distância significa continuar alijando essas pessoas da oportunidade de evoluir educacionalmente, então, eu acho que é um processo sem volta que precisa, como o ensino presencial precisa muito também, porque, às vezes, quando as pessoas criticam o ensino a distância, um ou outro problema que, às vezes, possa acontecer no ensino a distância, as pessoas esquecem que o ensino presencial também tá em franca evolução, ele também tem uma série de problemas que precisam ser corrigidos, [...] são duas práticas que têm que conviver (PC1, 2019).

Essas contribuições do entrevistado PC1 sugerem reflexões interessantes envolvendo o fortalecimento no contato com novos objetos de aprendizagem, no caso em questão a gravação de vídeos, com o claro intuito de municiar os alunos com elementos adicionais capazes de estimular a intensificação do contato com os conteúdos trabalhados nas disciplinas colocadas em carga a cada período letivo.

Num segundo momento de sua fala reaparece a ênfase na necessidade de capacitação e qualificação, já mencionada em outros momentos da entrevista, devido, principalmente, à sua real importância para a condução das ações e aqui o foco foi associado às funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem, na medida que construída sob a plataforma de arquitetura aberta, fica a perspectiva de que a qualquer momento, podem surgir inovações/novidades capazes de contribuir em muito para a melhoria no processo, a partir da disponibilização de um novo elemento, por meio da ativação de uma nova versão da plataforma.

Por fim, ao considerar as ações de EAD como um “processo sem volta” que visa basicamente contribuir para reduzir assimetrias de acesso à educação pública gratuita e, principalmente ministrada com qualidade, o professor entrevistado faz menção e efetivamente defende que há a necessidade de que as modalidades, presencial e a distância, continuem juntas, contribuindo para oferecer novas oportunidades de estudo para as pessoas.

Já na percepção dos entrevistados PC2 e PC3 foi possível colecionar os seguintes relatos:

Então é fundamental que no AVA, tudo seja explicado, tudo parametrizado, e que você honre aquelas coisas que você colocou como os parâmetros lá pra disciplina acontecer. Eu conheci o novo Moodle, achei que o novo Moodle está muito mais amigável. Moodle nunca foi um problema, mas eu acho que agora ele está mais claro, as coisas estão maiores, mais bem organizadas, eu acho que houve um avanço nisso (PC2, 2019).

Administrativamente, vai ter, e eu acho que vai ser muito importante pro BAP, essa reestruturação de colegiado pra poder repensar as diretrizes do curso, dar um norteamento pra gente, eu tô no colegiado há muito tempo, quero continuar no colegiado, e eu acho que é muito importante esse suporte, porque quem zela pelo curso é o colegiado (PC3, 2019).

Agora a coordenação tá propondo, vai entrar a partir de agora eu acho, avaliação dos professores e dos tutores, acho muito válido também, até pra nos tirar da zona de conforto, porque, às vezes, a gente fica ali, faz aquilo ali sempre, e situações das mais diversas, e replica aquilo, tem gente até que nem muda data de um ano pro outro. Eu acho que vai ser bom pra gente saber o que está indo bem o que num está indo bem, o que os tutores estão achando da gente, o que a gente tá achando dos tutores, até pra gente saber quem fica e quem não fica (PC3, 2019).

[...] Essas práticas elas vão nos ajudar a evoluir, a repensar e tudo mais. A questão da produção de materiais também, que a Janaína falou que quer voltar com isso. De estimular os professores a produzirem o próprio material na hora que ela estabilizar o corpo docente, e eu acho que é muito legal, porque as nossas apostilas, às vezes, são deficitárias (PC3, 2019).

Este momento da análise revela impressões e percepções diferentes, porém contributivas para a possível geração de melhorias nas práticas operatórias do curso. Desse modo, a preocupação do entrevistado PC2 está voltada à necessidade de ampliar o grau de instrumentalização da plataforma, pois desta forma, o esforço empregado para parametrizá-la tende a se tornar cada vez mais facilitado, tanto para os membros das equipes Pedagógicas, como também e, principalmente, para os alunos, na condição de usuários principais daquela tecnologia e dos objetos de aprendizagem projetados.

Já o entrevistado PC3 focou sua atenção em aspectos mais institucionais, que envolveram basicamente, a necessidade de reestruturação e de valorização do Colegiado do curso, pelo entendimento de que os elementos norteadores das ações devem emanar daquele órgão colegiado e isso tende a oferecer a tranquilidade julgada necessária, para que as ações possam transcorrer em clima de normalidade e adequação às diretrizes estabelecidas.

Focou também a sua observação, com base num direcionamento à Coordenação que, por sua vez, pretende implementar instrumentos de avaliação das práticas, tanto para professores quanto para tutores e, uma frase resume bem a importância desta ação “*nos tira da zona de conforto*”. Dito de outra forma é possível entendê-la como zona de acomodação, no que tange à ausência de esforço de alguns profissionais no que tange a revisar, atualizar e, por fim, atrelar novos conhecimentos às disciplinas colocadas em carga por períodos letivos sucessivos, sem qualquer agregação de valor.

Por fim, foi construída uma linha de argumentação envolvendo a suposta intenção de sensibilizar e estimular os professores do curso para que reescrevam os conteúdos de suas respectivas disciplinas, pelo entendimento de que os conteúdos de algumas disciplinas têm sido considerados como deficientes. Entretanto, muito embora a intenção, inicialmente se configure como uma proposta de melhoria, estima-se que isso possa, ou melhor, deva sofrer algum processo revisional na decisão, antes que as ações decorrentes sejam colocadas em prática, pois, salvo melhor juízo deste pesquisador, a grade curricular do bacharelado em Administração Pública, é compartilhada por todas as IES que aderiram ao Pnap e, como tal, há a exigência de que os conteúdos elaborados e obviamente as suas devidas atualizações, sejam efetivamente utilizados na condução das respectivas disciplinas, compondo assim, as ações pedagógicas do curso.

Complementando a transcrição das falas dos entrevistados, estão apresentadas, a seguir, as contribuições dos tutores selecionados para compor este processo de coleta de dados. Assim, a primeira solicitação foi para que eles pudessem se apresentar academicamente, mencionado formação e atuação na tutoria.

Os entrevistados TD1 e TD2 fizeram então os seguintes relatos:

Eu sou formada em Direito aqui pela UFJF, fiz pós-graduação em Direito Processual e terminei esse ano o Mestrado Profissional em Administração Pública. Eu atuo na tutoria do curso de Administração Pública desde 2013, nas disciplinas, mais especificamente nas disciplinas de Direito, mas já atuei também em algumas disciplinas também mais voltadas pra Administração. Já atuei em Administração Estratégica, já fiz parte de algumas disciplinas da Administração também (TD1, 2019).

[...] possuo licenciatura em Matemática. Cheguei a fazer especialização em Finanças e uma especialização em Gestão de Educação a Distância pela UFF. E estou trabalhando, no caso, no curso do Bacharelado em Administração Pública desde 2013 que eu pego sempre todas as disciplinas de Matemática, que são quatro, Matemática Básica, Matemática para Administradores, Matemática Financeira e Estatística (TD2, 2019).

A julgar pela análise das falas dos tutores, é possível identificar que o curso em tela adota como regra a busca por tutores que apresentem formação em várias áreas do conhecimento humano, mais especificamente, com aquelas necessárias aos estudos no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, com ênfase ao chamado campo de públicas. Fato que reforça a importância da busca pela construção de equipes multidisciplinares, no intuito de atender a demandas específicas de determinados grupos de disciplinas e eixos temáticos correspondentes ao Bacharelado em Administração Pública da Facc/UFJF.

Perguntados sobre como tem sido a experiência com o exercício da tutoria nessa modalidade, os respondentes disseram que:

[...] a gente fica bastante amarrado ao professor da disciplina, então eu já tive experiência com professor que ele utilizou na disciplina toda dele, fórum, só fórum. Que eu particularmente não acho adequado porque fica maçante pros alunos. E a plataforma tem uma série de recursos que é possível explorar (TD1, 2019).

E completou seu discurso fazendo a seguinte afirmação, sobre o uso de ferramentas:

Com essa mudança, com essa atualização do Moodle agora, houve também uma atualização do próprio quadro de professores, houve uma renovação. [...] E aí é interessante que a gente percebe que umas funcionam bem pra

aquela disciplina, outras nem tanto. Então já tive experiência de usar glossário nessa disciplina, já usei até inclusive no formato de Moodle anterior, o questionário, já utilizamos tarefa, e, assim, eu acho que o mais importante é mesclar mesmo, todas essas ferramentas, tanto para o aluno, quanto para o tutor, até pra sentir desde o início qual tarefa que tá funcionando melhor com aquela turma, porque perfil de turma também muda. [...] (TD1, 2019).

Ainda sobre esta temática, o segundo tutor fez as seguintes considerações:

[...] eu gosto muito de trabalhar como tutor, que é uma oportunidade de continuar atuando como professor. Eu já fui professor na educação presencial, na educação básica por dois anos, mas depois, ao trabalhar na universidade como secretário de curso, eu não continuei trabalhando como professor presencial, então a educação a distância ela tem me propiciado isso (TD2, 2019).

[...]

Com respeito a ferramentas utilizadas, as disciplinas que eu trabalho são de exatas, são de Matemática, então elas se diferenciam um pouco das outras disciplinas. A gente utiliza muito o questionário para os alunos estarem resolvendo questões toda semana. O fórum ele é menos utilizado em comparação com outras disciplinas ele é mais utilizado talvez pra tirar dúvida, pra ter uma interação com os alunos e pra dar alguma orientação [...] E também, às vezes, o professor vê a necessidade de dar alguma atividade aberta na disciplina de Matemática Financeira, a gente tem trabalhado mais com questões abertas, toda semana o aluno tem que resolver cinco a dez questões da matéria e postar resolução (TD2, 2019).

Uma síntese destas falas revela que estes profissionais demonstram interesse pelo exercício das ações de tutoria e esta percepção pode ser considerada, ainda que inicialmente como positiva, se fortalece, pela adoção de uma visão crítica compartilhada por eles, principalmente sobre as limitações impostas pelos Docentes de algumas disciplinas, face ao melhor uso dos objetos de aprendizagem disponíveis no ambiente virtual.

Esses argumentos revelam dois aspectos importantes a serem aqui considerados. O primeiro está associado à percepção sobre a existência de certo distanciamento entre docentes e tutores na condução da disciplina, situação esta que em nada contribuiu para o aprendizado dos alunos, podendo inclusive e, em alguma medida comprometê-lo.

Por outro lado, sinalizam também para o fato de que ações de capacitação continuada se fazem necessárias, num primeiro plano, para que se possa construir e ampliar a interatividade entre os membros das equipes pedagógicas. Na sequência, sugere também que, por intermédio daquele esforço de capacitação, sejam analisados e efetivamente selecionados para cada conjunto de disciplinas, os objetos de aprendizagem julgados como mais adequados a cada situação.

Esta análise permite identificar dois aspectos que abrem espaço para a proposição de ações de melhoria, entre as quais se podem mencionar, por um lado, a necessidade de um processo de capacitação continuada, preferencialmente compartilhado por docentes e tutores, com foco na busca pela maior interatividade possível entre esses profissionais na condução das disciplinas colocadas em carga. Cabe mencionar que o entrevistado CC, também fez menção semelhante em sua fala, fato este que eleva a importância sobre o assunto.

Paralelamente, estima-se que o estabelecimento de fóruns, por meio dos quais, os membros das equipes pedagógicas possam compartilhar experiências, contribuindo assim para a melhoria contínua nas ações, pode apresentar reflexos positivos na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e, por extensão, gerar melhorias de desempenho, tanto no nível individual quanto coletivo.

Sobre o desempenho dos alunos, em relação a possíveis fragilidades e potencialidades observadas, os entrevistados mencionaram que:

[...] como eu trabalho mais com as disciplinas de Direito, o curso é de Administração Pública, então as disciplinas de Direito vêm para complementar a formação daquele aluno. Então, às vezes, eu sinto que eles têm um pouco mais de dificuldade, mas eu sinto que a dificuldade também é própria do perfil desse aluno, inclusive o perfil do aluno do EAD mudou (TD 1, 2019).

[...] estão entrando muitos alunos jovens, que às vezes, aproveitam a nota do SISU, para entrar nesse curso e, às vezes, entram sem saber onde estão entrando, não têm aquele perfil que a EAD exige, que é um aluno mais proativo, é um aluno que corre atrás daquele conhecimento, que não tem aquela postura tão passiva do aluno de uma presencial, que senta na sala de aula e espera o professor passar o conhecimento. Na EAD ele precisa mais daquela dinâmica tutor, professor, aluno, e, às vezes, o aluno não está muito familiarizado com essa dinâmica e tem dificuldade por isso, ele mesmo correr atrás (Entrevistado TD 1).

Os alunos têm muita dificuldade em matemática, às vezes, boa parte dos alunos não tem domínio da Matemática da educação básica, então, quando eles vão fazer um curso superior, eles dependem de alguns conhecimentos do básico pra poder fazer aquela Matemática do nível superior, e eles não têm, então eles erram nesse percurso (TD2, 2019).

[...] eu tive uma experiência numa outra disciplina [...], que é uma disciplina teórica do curso, os alunos têm bastante dificuldade. Por exemplo, nessa matéria teórica que eu cheguei a trabalhar algumas vezes [...] a gente observa que os alunos têm uma dificuldade de escrita, de dar uma resposta clara e objetiva (TD2, 2019).

Mais especificamente no que se refere às potencialidades, o entrevistado TD1 fez a seguinte afirmação:

[...] a gente consegue contornar tranquilamente, orientando, indicando, o próprio recurso de vídeos agora, né, que o Cead tá colocando ajudou muito, eu to terminando uma disciplina agora que a professora gravou muitos vídeos no Cead, isso ajudou bastante. Às vezes, os alunos tinham dúvidas, a gente falava: assiste lá o vídeo, vai na biblioteca, o vídeo tá lá, e aí orientava bem, eu acho que é mais ou menos por aí (TD1, 2019).

Já o entrevistado TD2 faz um discurso muito semelhante ao dizer que:

[...] aí a aluna falou comigo que tinha muita dificuldade, inclusive a turma estava se manifestando muito no fórum com respeito a ter dificuldade. Aí eu procurava diversos professores que estão dando aulas daquele conteúdo no Youtube, por exemplo, e indicava pra eles: olha, assiste essa vídeo-aula, ela tá falando exatamente o que você tá perguntando, exatamente aquele conteúdo que você tá com dúvida [...] (TD2, 2019).

A análise desta parte do discurso dos tutores permite identificar a existência de um quadro de fragilidades que, de alguma forma, se faz notar já há algum tempo, no contato da unidade com ações de educação a distância.

Ao longo deste processo, foi possível identificar que algumas pessoas que procuram por complementar ou mesmo iniciar seus estudos na graduação, a partir das ações de EAD, partem do falso pressuposto de que naquela modalidade de ensino, os esforços tendem a ser menores, como também o grau de exigência das atividades e assim, alguns deles ao longo do processo se decepcionam quando se deparam com a seriedade das ações, a intensidade e o comprometimento na aplicação dos conteúdos.

Sobre este aspecto e, a partir da experiência e contato com as ações pedagógicas empregadas na condução do curso, é importante mencionar que o perfil dos ingressantes vem sofrendo alterações, até certo ponto significativas, no que tange à faixa etária.

Com base no documento intitulado Relatório de Avaliação Institucional do Bacharelado em Administração Pública, emitido pela Facc/UFJF em (UFJF, 2013), uma análise sobre a faixa etária dos ingressantes entre as duas ofertas iniciais do curso (2009 e 2011) revela que na primeira, cerca de 17% dos ingressantes ocupavam a faixa de 34 a 39 anos. Já na segunda, aquele percentual evoluiu para 22%.

Ainda com base naquele documento, cabe mencionar que a maior parte daqueles alunos havia concluído o ensino médio há aproximadamente oito anos, antes do efetivo ingresso no Bacharelado e isso, de certa forma, pode explicar o grau de dificuldade

apresentado ao longo do processo de formação, como também a construção de expectativas iniciais equivocadas em relação à educação a distância.

Na sequência, perguntados sobre a atuação dos docentes e, como efetivamente se dá a atuação desses profissionais à frente da disciplina, os entrevistados manifestaram suas percepções da seguinte maneira:

Sim, eu já tive experiências variadas. Eu já peguei professores que, infelizmente, deixaram muito a desejar, que, na verdade, quem conduziu as disciplinas foram os tutores, tanto no manejo da plataforma, como na construção em si da disciplina, é, elaborando a prova, elaborando atividades, corrigindo atividades sem ter um gabarito, de acordo com o conhecimento do próprio tutor, o que eu acho muito complicado (TD1, 2019).

Por outro lado, ele também afirma que:

Já tive professores também que abraçaram a causa, se dedicaram, como eu falei, foi gravar vídeo lá no Cead, pesquisou material pra incluir na plataforma, pesquisou as ferramentas que a plataforma tinha, se reuniu com os tutores, porque sabia que às vezes o tutor tá com mais experiência, por já ter atuado em outras disciplinas, então tentou colher essa experiência do tutor. Eu acho muito importante, a nossa expectativa é sempre que o professor chegue com gás total, chegue comprometido com a EAD, a gente sabe que isso, às vezes, não acontece, e o tutor é que tem que segurar a onda e levar a turma, e levar a disciplina, e tentar tocar o barco (TD1, 2019).

Sobre essa mesma temática o segundo entrevistado comenta que:

[...] não falando tanto das minhas disciplinas, mas de modo geral, que eu ouço, há uma tendência assim de, às vezes, em alguns casos, o tutor acaba tomando a liderança da disciplina e o professor se mostra ausente. Essa é uma verdade que inclusive o curso tem se preocupado com isso. Então isso é complicado (TD2, 2019).

O contato com o aluno é feito pelo tutor, assim que precisa do aval do professor pra decidir, tomar uma decisão mais séria, a gente passa pro professor, a gente tem essa preocupação. E a gente corrige tudo, a gente corrige as atividades, a gente tira dúvidas, corrige as provas, a gente que faz essa parte toda. E o professor fica mais nessa parte de elaborar o material. [...] Eu até que felizmente eu tive boas experiências assim dos professores, pelo menos nessa questão de preparar o material e dar o suporte quando a gente precisa (TD2, 2019).

A análise destas falas revela um quadro preocupante, relacionado à condução do processo de aprendizagem, pois em algumas situações, os docentes têm adotado uma postura cômoda e inadequada de transferir ações de sua responsabilidade para os tutores. Esta

percepção assume caráter bastante negativo, pois além de contribuir para uma sobrecarga nas ações de tutoria, tende a desestimular o aluno, pois compromete o processo de aprendizagem pelo distanciamento do professor, principalmente dos processos de mediação. Por outro lado, é possível perceber que quando o professor adota uma conduta de maior protagonismo na condução das ações no ambiente virtual de aprendizagem, os tutores passam a se sentir amparados, motivados e mais do que isso, respaldados na realização de suas intervenções.

Esta constatação fornece subsídios para que se possa pensar em alternativas que visem eliminar os problemas, ou mesmo minimizá-los. Assim, constrói-se uma percepção inicial sobre a necessidade de fortalecer ações de capacitação que envolvam não apenas os tutores, mas também e, principalmente, os docentes, no intuito de que eles compreendam a magnitude de suas responsabilidades para a consolidação do processo de aprendizagem. Essa constatação tem respaldo já a partir das respostas voltadas à última pergunta, apresentada a seguir.

Concluindo essa etapa de transcrição e análise dos dados, foi perguntado aos entrevistados: quais ações podem contribuir para melhorar o exercício das práticas de tutoria no BAP? E nesse sentido, TD1 comentou que:

Houve uma época que se focava muito nos cursos de capacitação para os tutores, em todos os cursos, isso, há uns anos atrás, eles argumentavam: olha, isso que você está fazendo não adianta, não adianta capacitar o tutor se o professor também não tiver essa capacitação. Quem cria a disciplina é o professor, a gente dança conforme a música, então assim, eu acho que pro tutor atuar bem, a gente precisa do professor atuando bem também, a gente precisa de um professor capacitado, e um professor que tenha perfil pra atuar no EAD, porque eu acho que tem isso também. É claro que eu não estou colocando a responsabilidade toda no professor. Ah! Se professor não atuar bem, o tutor não atua. Não é isso, mas é o que eu falei, havendo sintonia entre os dois, eu acho que flui melhor o trabalho (TD1, 2019).

Por sua vez, o segundo respondente desta categoria mencionou que:

[...] primeiro, que seria uma possibilidade pra melhorar a disciplina, as disciplinas. É até complicado, mas eu acho que os alunos deveriam dar mais valor a esses cursos que são oferecidos, são cursos gratuitos. E eu tenho alguma noção assim de que a educação a distância está muito distribuída, principalmente, em faculdades particulares, e eu sei que o nosso curso pode não ser perfeito, mas com certeza [...] ele é melhor que a maioria das particulares (TD2, 2019).

Eu conheço pessoas que fazem faculdade particular [...] Por exemplo, os nossos tutores, até onde eu sei e eu acredito que seja isso, a gente realmente acompanha o aluno. Se o aluno faz uma pergunta pra gente. Hoje mesmo, antes de te dar essa entrevista, eu acabei de responder o aluno. A gente

monitora a plataforma realmente, o aluno ele não está ali sozinho (TD2, 2019).

Com base na construção de uma proposta complementar a essas observações, é possível intuir que o estabelecimento e a promoção de eventos/encontros, tais como fóruns, voltados à análise crítica e discussão de práticas de ensino, na modalidade a distância, pode representar um caminho capaz de possibilitar a construção de resultados satisfatórios. Assim, a última linha da fala do entrevistado TD2 precisa ser evidenciada ao máximo, na medida que nesta modalidade de ensino, todos os esforços precisam ser empregados para que o aluno não se sinta desamparado na construção de seu processo de aprendizagem. Algumas destas proposições estão apresentadas e mais bem detalhadas, a seguir, já no próximo capítulo deste trabalho.

3 AÇÕES PROPOSITIVAS

Este capítulo apresenta e detalha algumas ações propositivas identificadas pelo pesquisador, depois de concluída a análise dos dados, a partir da interpretação atenta das transcrições das falas dos profissionais entrevistados, como também da experiência acumulada pelo pesquisador, com base no seu contato com ações voltadas à educação a distância, adotadas na Faculdade de Administração Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Conforme mencionado na sua introdução, essa pesquisa tem por objetivo geral investigar junto à Coordenação do Bacharelado em Administração Pública, professores e tutores, as práticas atualmente empregadas, a partir de seus espaços de atuação, analisá-las e, na sequência buscar identificar e propor ações capazes de contribuir, de alguma forma, para a implementação de melhorias nas ações de gestão e pedagógicas executadas no referido curso.

Neste sentido, é importante reforçar que este esforço tem por objetivos específicos: (i) descrever o cenário de implementação do bacharelado supramencionado; (ii) analisar de que forma a especificidade da EAD encontra espaço nos aspectos de gestão do curso, na expectativa de que se possa identificar e, mais do que isso, compreender potencialidades e limitações e, por fim, (iii) propor um PAE como uma contribuição acadêmica, voltada à busca de melhorias no processo de gestão.

Portanto, para que tais objetivos pudessem ser atingidos, foi necessário percorrer um longo caminho que teve início com a realização de uma pesquisa bibliográfica que permitiu a elaboração da base teórica do trabalho. Esse esforço se deu inicialmente a partir do contato do pesquisador com publicações acadêmicas que contribuíram para que se pudesse, por exemplo, identificar a expansão das universidades, a partir da adoção da educação a distância e isso envolveu, entre outros aspectos importantes: o surgimento da UAB; a criação e implementação do Reuni e o processo de adesão que possibilitou à Faculdade de Administração e Ciências da UFJF ampliar e fortalecer seu contato com a modalidade a distância, decisão essa que permitiu tornar perene a oferta do Bacharelado em Administração Pública, alvo deste estudo.

Ainda em relação à complementação do esforço de pesquisa bibliográfica, foi necessário contextualizar a educação a distância a partir do contato com textos de alguns autores considerados como referências nos estudos envolvendo aquela temática.

Na sequência, foi necessário também desenvolver a base metodológica, julgada adequada para suportar a construção do trabalho e assim, para além das pesquisas

bibliográfica e documental, foi previsto e executado, um processo de ida ao campo, tendo como meta a realização de entrevistas, do tipo semiestruturadas, com membros do corpo social do curso envolvendo: coordenação, professores e tutores, selecionados mediante critério de definição de amostra não probabilística, conforme já mencionado anteriormente, na seção específica denominada aspectos metodológicos. As entrevistas foram realizadas com o suporte de um roteiro (que consta no apêndice desta dissertação) construído especificamente para esta finalidade, cuja proposta e elementos construtivos também estão detalhados naquela seção supramencionada.

Desse modo, é possível afirmar que a inserção do pesquisador no campo, mantendo atenção e respeito aos objetivos propostos se deu em clima de normalidade e assim, com foco na sua proposta metodológica, as entrevistas foram agendadas e realizadas no tempo previsto e, por intermédio da análise das falas capturadas, foi possível também identificar aspectos que podem contribuir para atingir aos objetivos já anteriormente descritos e, principalmente, permitir a construção de ações propositivas, que compuseram o PAE, previsto como terceiro objetivo específico deste trabalho, cuja síntese das ações pode ser observada no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Dados da Pesquisa e Ações Propositivas por Eixo de Análise

Eixos da Pesquisa	Dados Coletados: Necessidades Observadas	Ações Propositivas
Âmbito das Práticas: de Gestão; Docentes e de tutoria	Dedicar Maior Atenção ao Processo de Avaliação do Curso	1.1 Desenvolver e implementar de forma periódica, um instrumento de avaliação que permita mensurar as práticas empregadas no desdobramento do curso, esta é uma ação que pode contribuir em muito com o processo de gestão, não apenas na identificação e correção de possíveis falhas, mas, principalmente, na construção de uma de visão prospectiva do processo, rumo à implementação de melhorias, no intuito de fortalecer o processo de construção do aprendizado.
	Fortalecer Processo de Capacitação e Formação Continuada	2.1 Desenvolver e implementar como o apoio e operacionalização da área Acadêmica do Cead/UFJF um processo de formação continuada, voltado a todos membros das equipes Pedagógicas, no intuito ampliar o nível de capacitação dos profissionais para lidar com novos objetos de aprendizagem e novas práticas aplicáveis ao ensino a distância.
	Ampliar o Grau de Envolvimento da Direção da Unidade com ações de EAD	3.1 Elaborar e implementar cronograma de reuniões trimestrais envolvendo: a Coordenação de Curso, as equipes Pedagógicas e a Direção da Unidade, esta representa uma ação que pode contribuir em alguma medida para ampliar o envolvimento da Direção com o Curso.
		3.2 Construir alianças entre os membros do corpo docente da Faculdade no sentido de garantir maior envolvimento da Direção da Unidade com ações e práticas de EAD no âmbito de atuação Faculdade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com base na análise dos elementos que constam no Quadro 3, é possível identificar que as ações propositivas ali apresentadas se mostram compatíveis com os objetivos específicos projetados para suportar a construção deste trabalho acadêmico. Desta forma, pode-se observar, por exemplo, que foi adotada uma estratégia de agrupar os eixos centrais da proposta de investigação e, na sequência, foram percebidas as principais necessidades reportadas pelos entrevistados, a partir da intensificação de um processo de análise e síntese na base de dados obtida.

A partir desse esforço, foram propostas ações que se iniciam com a identificação da necessidade de desenvolver e implementar um instrumento de avaliação, que permita mensurar cíclica e permanentemente, as práticas empregadas no desdobramento do curso. Na sequência surge a necessidade de desenhar e implementar um processo de formação e capacitação continuada para o corpo social do curso e, por fim, foi identificada a necessidade de ampliar o envolvimento da direção da Facc/UFJF com as ações de EAD, a partir da adoção de uma linha de atuação que possibilite, por intermédio da implantação de uma agenda de trabalho colegiada, gerar melhorias nas operações do bacharelado em administração pública que é alvo deste trabalho, medidas estas que serão mais bem detalhadas já a partir da próxima seção.

3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Em complementação aos relatos iniciados no parágrafo anterior, esta seção objetiva ampliar o nível de detalhamento das ações propositivas apresentadas no Quadro 3, as quais compõem o PAE já apresentado. Portanto, para auxiliar na construção de um processo de sistematização das ações, foi adotada a ferramenta denominada 5W2H, que tem por finalidade estruturar ações de planejamento. Por intermédio do seu sequenciamento em etapas, caracterizadas por sete perguntas, a saber: O quê? Por Quê? Onde? Quando? Por quem será feito? Como? E quanto? Desta forma, é importante esclarecer que estas perguntas estão associadas a termos originários da língua inglesa que formam a sigla 5W2H (*What? Why? Where? When? Who? How? e How much?*). O Quadro 4, a seguir, apresenta o desdobramento das ações propostas, a partir da adoção desta ferramenta.

Quadro 4 - Ações a serem Executadas: modelo 5W2H

Eixo	What (O quê)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto)
1 - Processo de Avaliação do Curso	Desenvolver e implementar um instrumento de avaliação do curso.	Dotar o curso de um instrumento que de aplicação permanente e que permita mensurar as ações práticas adotadas.	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Coordenação do BAP.	Sugere-se um período médio da ordem de 6 meses de elaboração, com previsão de aplicação no fim do 1º semestre de 2020.	Cooperação entre: Coordenação Curso e Diretoria de Avaliação Institucional/UFJF e o Cead/UFJF.	Sugere-se a realização de no máximo seis reuniões entre os interlocutores envolvidos. Consta no anexo, o instrumento de avaliação apresentado a título de modelo.	O Cead arcará com os recursos financeiros decorrentes, por entender que se trata de um investimento voltado ao aprimoramento do curso.
2 - Processo de Formação Continuada	Desenvolver e implementar um processo de formação continuada.	Dotar o curso de um instrumento que de aplicação periódica que permita ampliar a formação de todos os membros das equipes Pedagógicas.	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Coordenação do BAP.	Sugere-se um período médio da ordem de 3 meses de elaboração, com previsão de aplicação no 1º semestre de 2020.	Cooperação entre: Coordenação de Curso e área de Apoio Acadêmico do Cead//UFJF.	Sugere-se a realização de, no máximo, duas reuniões entre os interlocutores envolvidos,	O Cead arcará com os recursos financeiros por entender que se trata de um investimento voltado ao aprimoramento do curso.
3.1 - Envolvimento da Direção da Unidade	Elaborar cronograma de reuniões formais para ampliar o envolvimento da Direção com o curso.	Dotar o curso com uma agenda formal de reuniões para construir uma cultura que promova maior envolvimento com a Direção da Unidade	Sala de Reuniões da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis.	Sugere-se uma definição de periodização imediata que permita realizar a primeira reunião já em março/2020.	Coordenação Curso e Direção da Unidade e equipes Pedagógicas com disciplinas em carga	Sugere-se a realização de no máximo quatro reuniões trimestrais entre os interlocutores envolvidos	Por se tratar de um esforço interno não há custos envolvidos

3.2 - Construção de Alianças entre Docentes	Desenvolver e implementar um processo de construção de alianças entre os Docentes da Facc para ampliar o envolvimento com o curso.	Ampliar a aderência dos Docentes com o curso representa um esforço que pode gerar benefícios, tais como: melhoria na condução das disciplinas; ampliar o espaço de discussões sobre práticas de EAD	Sala de Reuniões da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis.	Sugere-se definição imediata que permita realizar a primeira reunião já em março/2020.	Direção da Unidade, Coordenação Curso e professores com disciplinas em carga.	Sugere-se a realização de, no máximo, quatro reuniões trimestrais entre os interlocutores envolvidos.	Por se tratar de um esforço interno, não há custos envolvidos
--	--	---	--	--	---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.1.1 Processo de avaliação do Curso

Esta proposta inicial visa dotar o curso de um instrumento de avaliação, de aplicação cíclica e permanente e que permita mensurar as ações e práticas adotadas no desdobramento dos processos, tanto docentes quanto de gestão do curso. Para tanto, inicialmente, sugere-se a construção de uma agenda institucional envolvendo as seguintes instâncias: a Coordenação do Bacharelado em Administração Pública; a Diretoria de Avaliação Institucional (Diavi)/UFJF e o Cead/UFJF.

Com base nisso, estima-se que a Coordenação, possa contribuir, mais fortemente, no sentido de identificar e definir indicadores que permitam medir as ações sobre as quais o foco da avaliação seja mais intenso, tanto no que se refere às práticas de gestão por ela empregadas, como também no desdobramento das ações pedagógicas aplicadas sobre as disciplinas colocadas em carga a cada período letivo. Assim, e resgatando um trecho da entrevista com a coordenação sobre esse assunto, os argumentos construídos, apontam na direção de que a realização periódica e permanente de um instrumento de avaliação, que permita mensurar as ações empregadas no desdobramento do curso, pode representar uma decisão que caso seja colocada em prática:

[...] pode contribuir em muito com o processo de gestão, não apenas na identificação e correção de possíveis falhas, mas também e, principalmente, na construção de uma de visão de cunho prospectiva do processo como um todo, com vistas à implementação de melhorias, no intuito de fortalecer o processo de construção do aprendizado (CC, 2019).

Já no que se refere à Diavi, estima-se que ela possa contribuir sobremaneira, a partir da construção de um olhar voltado à mensuração de aspectos institucionais do processo de avaliação, tomando-se por base a perspectiva do aprendizado construído a partir do contato com esforços semelhantes, realizados por outras Instituições Federais de Ensino Superior. Paralelamente, pode-se também sugerir que a construção do referido instrumento procure valorizar elementos considerados como importantes e adotados, por exemplo, nos processos de avaliação dos cursos a distância, por intermédio do ferramental utilizado pelo MEC/Inep.

Estima-se que o envolvimento do Centro de Educação a Distância da Universidade se dê no sentido de possibilitar acesso, tanto ao espaço, quanto aos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, para que assim o instrumento de avaliação seja sistematizado e, desta forma, possa não apenas integralizar os dados, mas também e,

preferencialmente, possa gerar informações capazes de possibilitar a geração de melhorias nas práticas avaliadas.

Para tanto, sugere-se um período médio de aproximadamente seis meses envolvendo etapas de elaboração, com algo em torno de seis reuniões de trabalho entre os interlocutores envolvidos, para que, a partir da definição do referido instrumento, se possa projetar sua aplicação já para o fim do 1º semestre letivo de 2020. Assim, há a projeção para a realização de uma reunião a cada mês envolvendo representantes das instâncias envolvidas (Coordenação do Curso, Diavi e Cead/UFJF). O Quadro 5, a seguir, apresenta uma proposta preliminar de pauta para estas reuniões de trabalho, como também, a fixação de prazo para sua implementação.

Quadro 5 - Projeção de Pauta para Reuniões de Trabalho

Item de Pauta Sugerido	Jan 2020	Fev 2020	Mar 2020	Abr 2020	Mai 2020	Jun 2020
Convocação da reunião inicial envolvendo a elaboração do Instrumento de Avaliação	x					
1ª reunião de trabalho: definição de formato e periodicidade de aplicação do instrumento	x					
2ª reunião de trabalho: análise da proposta inicial do instrumento /ajustes e adequações		x				
3ª reunião de trabalho: disponibilização na plataforma/execução de testes de integridade			x			
4ª reunião de trabalho: geração e testes de processamento e análise dos dados				x		
5ª reunião de trabalho: aplicação efetiva do instrumento e análise dos dados					x	
6ª reunião de trabalho: elaboração de relatório para divulgação dos resultados obtidos						x

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Estima-se que, a partir da realização destas etapas, o referido instrumento possa apresentar os primeiros resultados ainda no final do primeiro semestre letivo de 2020. Para tanto, estima-se também que a etapa de operacionalização, envolvendo o processamento dos dados seja realizada pela equipe profissional da área de suporte do Cead que, por sua vez, comunicará tanto a coordenação do curso quanto a direção da Faculdade com os dados organizados, no intuito de possibilitar a realização das análises que, por sua vez, muito provavelmente, sinalizarão para a execução de medidas tanto reativas quanto proativas, com vistas à busca pela melhoria contínua das ações e práticas empregadas, tanto na gestão quanto na operacionalização do curso. No geral, é possível estimar que tais ações possam ser implementadas de forma imediata, já a partir do início do segundo semestre letivo de 2020.

Conforme mencionado no Quadro 4, que apresenta o modelo 5W2H, caberá ao Cead arcar com financiamento das ações envolvendo todas as fases necessárias à implementação do instrumento de avaliação, pelo entendimento inicial de que não se trata de custos ou mesmo de despesas, mas sim de investimentos necessários, na busca por ações que permitam gerar melhorias nas operações do curso. Por fim e, de forma ainda mais específica, no intuito de contribuir para a realização deste processo, encontra-se no Anexo desta dissertação, a título de modelo, um instrumento de avaliação¹⁰ cuja análise pode contribuir com elementos que permitam a execução desta primeira posposição.

3.1.2 Processo Formação e Capacitação Continuada

A apresentação da segunda linha de ações propositivas deste trabalho aponta para a necessidade de desenvolver e implementar um processo de formação e capacitação continuada e isso representa, de forma bem efetiva, executar esforços para dotar o Bacharelado em Administração Pública da UFJF de um instrumento de aplicação periódica que permita ampliar não apenas a formação, como também a capacitação contínua de todos os membros que compõem as respectivas equipes Pedagógicas, responsáveis, em última análise, pela condução das ações de aprendizagem envolvendo também a respectiva coordenação do curso.

Mais uma vez, o que se pode sugerir aqui, para além da perspectiva de que tais ações devam ser executadas no âmbito de atuação da Faculdade de Administração, cabe reforçar a necessidade pela busca por estreitar laços de cooperação com Cead/UFJF, mais especificamente com a sua área de apoio acadêmico, por considerá-la como apta e habilitada para responder com eficiência a essa demanda. Neste aspecto, vale registrar que durante o processo de coleta de dados o entrevistado na condição de coordenador afirmou que, na sua percepção:

[...] intensificar processos de capacitação continuada para todos os membros das equipes Pedagógicas, sugere estreitar ao máximo, o contato com o Centro de Educação a Distância da Universidade, como uma entidade parceira, principalmente no que tange à execução e operacionalização compartilhada deste processo (CC, 2019).

Portanto, na condição de autor deste trabalho e, paralelamente responsável pela direção do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, é

¹⁰ Modelo elaborado pelo Grupo Educco/UFJF e vinculado ao projeto de pesquisa: “Pedagogia a distância: avaliação e trajetória de estudantes, em 2017. Nota de responsabilidade do autor.

possível identificar, muito claramente, que esta sugestão se mostra aderente, tanto no que tange à busca por se construir aprimoramentos, que possam gerar melhorias nas relações de ensino, executadas na modelagem a distância quanto no que concerne à utilização da equipe multiprofissional instalada no Cead/UFJF que, conforme mencionado anteriormente, reúne as condições julgadas como necessárias, tanto técnicas quanto acadêmicas, para auxiliar de forma contributiva da execução deste processo.

Cabe registrar que, ainda por ocasião do processo de coleta de dados, outros elementos, considerados como importantes foram mencionados, entre os quais merece destaque especial, uma sugestão para que se pudesse pensar, programar e executar eventos acadêmicos, por meio dos quais seria possível realizar trocas de experiências e identificar não apenas como outras universidades têm lidado com essa temática, mas também e, principalmente, identificar aprimoramentos que provoquem reflexões mais intensas e detalhadas, em busca de melhoria contínua no trato com a EAD. Para tanto, e sobre este aspecto, o entrevistado sugeriu promover em ação conjunta ao Cead/UFJF:

[...] a realização de eventos, tais como: seminários e simpósios, entre outros, sobre a temática da Educação a distância, no intuito de identificar como outras IFES estão operando com questões inerentes àquela modalidade e assim promover um ambiente propício ao intercâmbio de ideias e à troca de experiências [...] (CC, 2019).

Assim e, pelo que se pode inferir, estima-se que a promoção de esforços que valorizem trocas de vivências e conhecimentos sobre a temática em discussão pode contribuir para fortalecer a importância das percepções de Belloni (2009), ao argumentar, de forma muito lúcida e assertiva, que de fato, não existe uma metodologia única em EAD que se possa caracterizar como um padrão. E é com base nessa compreensão que esforços empregados na identificação de novas práticas, podem contribuir para a formação de novas ideias e percepções diferenciadas sobre o tema.

Portanto, para que se possa pensar na possibilidade de colocar em prática essa linha de ação propositiva, conforme mencionado anteriormente no Quadro 4, estima-se que seria necessário um prazo de aproximadamente três meses, para a elaboração de uma proposta de capacitação, capaz de atender às demandas de todos os membros do corpo social do curso.

Para isso, se faz necessário, ainda, que sejam programadas e realizadas pelo menos duas reuniões de trabalho entre os interlocutores envolvidos, dentre os quais merecem destaque: coordenação do curso; componentes das equipes pedagógicas (professores e tutores) e profissionais da área de apoio pedagógico do Cead/UFJF, com vistas a suportar as

discussões voltadas à formatação da ferramenta e, por fim, mantendo aderência à 1ª ação propositiva já apresentada, por se tratar de medidas que serão tomadas e esgotadas no âmbito de atuação de unidades que compõem a estrutura da Universidade. Estima-se que como um item de pauta possível e inicial para nortear a execução da primeira reunião, a possibilidade de se construir e colocar em discussão, um painel envolvendo a importância da adoção de processos de capacitação continuada, como primeiro passo concreto, com vistas ao aprimoramento das práticas de EAD.

Neste sentido, o Quadro 6, a seguir, apresenta etapas que podem ser percorridas para o desenvolvimento e implementação deste processo de capacitação e formação continuada:

Quadro 6 - Projeção Etapas e Interlocutores para Processo de Formação Continuada

Item de Pauta Sugerido	Interlocutor Responsável	Fev 2020	Mar 2020	Abr 2020	Jul 2020
Convocação da reunião inicial: definição e discussão de parâmetros para nortear processo capacitação	Coordenação BAP	x			
1ª reunião: apresentação do formato e periodicidade para aplicação do processo de capacitação, com sugestão para aplicação semestral	Docentes, tutores e equipe Apoio Pedagógico Cead	x			
2ª reunião: Elaboração, análise e revisão do processo de capacitação	equipes Apoio Pedagógico e de Produção Cead		x	x	
Previsão para ativação da 1ª capacitação	Docentes, tutores e equipe Cead				x

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A proposta prevê a necessidade da convocação de uma reunião inicial por parte da Coordenação do curso, envolvendo membros da equipe de apoio pedagógico do Cead no intuito de definir e discutir os parâmetros necessários para nortear o processo e as ações de capacitação. Já as duas reuniões de trabalho, inicialmente projetadas, teriam como meta a apresentação do formato e a definição da periodicidade para a realização da capacitação. Estima-se, por fim, que seja necessário um prazo de aproximadamente um mês para que o processo seja modelado, construído, analisado e revisado, antes da sua ativação e, assim, sugere-se, ainda que inicialmente, a possibilidade de que ele seja executado, preferencialmente antes no início de cada semestre letivo e, para tanto, fica a sugestão no sentido de que a primeira capacitação possa ocorrer em julho de 2020, com vistas ao segundo semestre letivo do ano.

Assim como mencionado anteriormente, é importante reforçar que caberá ao Cead arcar com o financiamento das ações envolvendo todas as fases necessárias à elaboração e

implementação do processo de formação continuada, pela clara percepção de que não se trata de custos e ou despesas, mas sim, de investimentos que visam dotar o curso em questão, de um portfólio de ações e práticas que permitam gerar melhorias na execução das suas operações.

3.1.3 Ampliar o grau de envolvimento da direção da unidade com ações de EAD

Esta terceira proposição visa basicamente dotar o curso de uma agenda formal de reuniões para que e, a partir dela, se possa construir uma cultura capaz de promover um maior envolvimento da direção da Unidade com as práticas de EAD adotadas para operacionalizar o bacharelado em Administração Pública e, quem sabe, para outras ações possíveis, para além daquele curso. Portanto, para que isso possa se tornar uma realidade, estima-se que seja necessário elaborar e colocar em prática um cronograma programando a realização de reuniões formais de trabalho, tendo como meta respeitar a agenda pactuada previamente.

Estima-se, ainda, que por se tratar de uma ação propositiva, pelo menos em linhas gerais, ela tende a ser executada sem maiores entraves, ou envolvimento com outras unidades acadêmicas, na medida que reúne condições de imediata implementação, bastando para tanto que se decida, no âmbito da direção da Faculdade e/ou de seu maior órgão colegiado, pelo estabelecimento e definição de uma periodização, de caráter imediato, que permita fazer com que a primeira reunião já pudesse ocorrer, preferencialmente, em março de 2020, culminando assim com o início do próximo semestre letivo.

A proposta prevê ainda, como interlocutores diretamente envolvidos: a direção da Unidade, ou seu representante (vice direção); a coordenação do curso e os membros que compõem cada uma das equipes pedagógicas que dão suporte docente à aplicação das disciplinas. Ainda sobre esse assunto, e revisitando a base de dados da pesquisa, foi possível identificar em uma resposta da coordenação, sobre este assunto específico, o emprego da seguinte fala:

[...] muito embora o contato com o ensino a distância, conforme mencionei anteriormente, já se faça presente há aproximadamente 15 anos, nas ações cotidianas da Facc, pelas nossas observações, a modalidade parece ser ainda considerada como secundária, no que tange à priorização de ações, situação esta que a coloca em posição de pouca visibilidade ou, dito de outra forma, de menor importância no que tange às práticas docentes ali empregadas (CC, 2019).

Assim e, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, essa argumentação traz um contorno que pode ser considerado como no mínimo preocupante, pois se considerando o contato prolongado da Faculdade com a modalidade a distância, causa surpresa saber que ela ainda considere com pouca visibilidade e importância, os esforços empregados com a modalidade a distância. E é exatamente em função disso que o assunto foi considerado como de fundamental importância e dessa percepção passou a compor o quadro de ações propositivas.

Ainda sobre esse tema, é possível inferir que esta baixa visibilidade sobre a EAD, esteja de alguma forma associada a alguma deficiência no que se refere à execução do processo de acompanhamento e desdobramento das ações que se desenrolam no curso, e assim, concordando integralmente com os argumentos de Moran (2009), apesar da visão preconceituosa de muitos com as ações de EAD, no geral, elas podem ser consideradas como fundamentais e até mesmo indispensáveis para modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas ao longo da vida.

Portanto, no intuito de viabilizar esta proposição que tem por meta ampliar o grau de envolvimento da direção da Faculdade com as ações de EAD ali praticadas, sugere-se que a Coordenação do curso possa promover junto à Direção uma agenda permanente de reuniões mensais conforme proposta apresentada no Quadro 7:

Quadro 7 - Agenda Permanente de Reuniões Mensais de Trabalho

Item de Pauta Sugerido	Interlocutores Envolvidos	Fev 2020	Mar 2020	Jul 2020
1 - Envolvimento da Direção com ações de EAD na Faculdade	Coordenação e Direção da Unidade	x		
2 - Análise crítica sobre o andamento das disciplinas em carga	Coordenação e Direção da Unidade		x	
3 - Análise do processo de avaliação e proposições de melhorias	Coordenação e Direção da Unidade			x

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na realidade, o que se propõe aqui é a possibilidade de buscar pela inserção mais enfática e permanente da direção da Unidade, com as ações de EAD executadas cotidianamente na faculdade e, de forma ainda mais específica, na graduação em Administração Pública. Assim, estima-se que os três itens de pauta apresentados no Quadro 7 sejam executados e replicados em reuniões semestrais e, a partir disso, as análises e proposições decorrentes, ganhem maior força, pelo fato de que estariam contando com um respaldo mais efetivo da direção da Faculdade.

Revisitando alguns dos relatos obtidos nas entrevistas, é possível identificar a existência de espaços que permitem ampliar o contato da unidade com ações de EAD, por exemplo, para além do curso vinculado ao Pnap. Neste sentido, estima-se que, devidamente sensibilizada para esta possibilidade, a direção da faculdade possa adotar uma postura de proatividade, no sentido de estimular o uso e aplicação do ferramental de EAD nas disciplinas que compõem os bacharelados presenciais de administração e ciências contábeis.

Na medida que esta proposição se esgota, basicamente no campo das relações normais e cotidianas de trabalho da unidade em questão, estima-se que não há custos que incidam ou mesmo impactem no todo ou em parte a sua realização.

3.1.4 Construção de Alianças entre Docentes

Essa última proposição visa, basicamente, complementar e, assim, fortalecer a anterior, pois está relacionada ao mesmo objetivo, que visa à busca por construir e executar ações que possibilitem ampliar o grau de envolvimento da direção e do próprio corpo docente com as práticas de EAD executadas na faculdade. Desta forma, sugere-se implementar práticas que possam contribuir para ampliar a aderência dos Docentes com o curso e isso representa um esforço adicional, que pode gerar benefícios, tais como: melhorias na condução das disciplinas colocadas em carga; ampliar o espaço de discussões sobre práticas de EAD no âmbito da faculdade, contribuindo assim, no sentido de que tais práticas sejam adotadas, ainda que em caráter complementar, como, por exemplo, na aplicação de recursos ferramentas da educação a distância, na condução de disciplinas ministradas no Bacharelado presencial em Administração.

Sobre este aspecto é importante resgatar uma contribuição do entrevistado CC, ao afirmar que: *“Isso evidencia a possibilidade de intercambialidade entre as disciplinas que compõem um núcleo comum entre as grades curriculares dos bacharelados em Administração e Administração Pública, contribuindo assim para com a redução da evasão”* (CC, 2019).

Pelo menos, em linhas gerais, é possível imaginar que ações deste tipo possam contribuir para a construção de um quadro de melhorias, capazes de atingir, ainda que de formas distintas, os diversos atores envolvidos com as ações de EAD na faculdade. Assim, a sugestão básica voltada à busca pela construção desta proposta de aliança, sugere-se a realização de reuniões trimestrais de trabalho, limitadas, no máximo, a duas por semestre

letivo, perfazendo assim, um total de quatro reuniões ao ano entre os interlocutores envolvidos.

Neste sentido e, conforme mencionado no Quadro 4, apresentado anteriormente, a sugestão para a composição dos interlocutores responsáveis pela condução daquelas reuniões envolve basicamente: a direção da Unidade, a coordenação do curso e os docentes responsáveis pelas equipes pedagógicas, com disciplinas colocadas em carga a cada período letivo. Tais reuniões tendem a assumir a condição de fóruns para análise crítica de contexto, pois, por intermédio do uso compartilhado daquele espaço, seriam colocadas em discussão, não apenas a identificação de problemas ou mesmo situações-problema, com vistas à busca por possíveis soluções, mas também, e principalmente, a exposição de práticas bem-sucedidas, que podem ser compartilhadas e incorporadas pela comunidade de EAD da unidade.

Vale lembrar que na ação detalhada anteriormente, a proposta básica sinalizou para a necessidade de ações que permitam ampliar o grau de envolvimento da direção com as práticas de EAD. Já nesta proposição, a intenção visa à construção de alianças entre os docentes da faculdade, no sentido de gerar uma espécie de comunidade de práticas amparadas por ferramentas e objetos de aprendizagem utilizados na modalidade a distância, na perspectiva de que isso possa contribuir de alguma forma para melhorias nas ações docentes, que por sua vez, podem ser aplicadas indistintamente em todos os cursos ministrados pela faculdade, tanto na graduação quanto na pós-graduação em Administração.

Em síntese, é possível identificar que as quatro linhas de ação aqui propostas, demonstram bom nível de interação, na medida em que: tem início com a necessidade de desenvolver e implementar uma ferramenta que permita avaliar o curso de forma permanente, a partir das práticas docentes executadas; avança na direção de construir e executar um processo de capacitação, voltado a todos os membros do corpo social do curso; na sequência sugere a realização de ações que visam ampliar o envolvimento e a atenção da direção da unidade com as ações de EAD, e finaliza com uma proposição para a construção e fortalecimento de alianças entre os docentes, com vistas à possibilidade de ampliar o uso para a modalidade presencial, do ferramental tecnológico, adotado no espaço de atuação da educação a distância.

Retornando a esta última proposição e, por se tratar de uma linha de ação complementar, para a qual também não há custos adicionais para a sua implementação, estima-se que, se for o caso, ela possa ser colocada em prática, o mais imediatamente

possível, pois assim, haveria uma boa chance de que a primeira reunião de trabalho sobre o assunto já pudesse ser executada antes mesmo do início do primeiro semestre letivo de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo encerra o esforço despendido na realização deste trabalho acadêmico e, para tanto, se manteve focado no seu objetivo geral que, conforme mencionado anteriormente, visou investigar junto à coordenação do BAP, professores e tutores quais práticas são atualmente empregadas, a partir de seus espaços de atuação, analisá-las e, na sequência buscar identificar e propor ações capazes de contribuir para a implementação de melhorias nas ações tanto de gestão quanto pedagógicas adotadas no curso supracitado.

Entretanto e, para complementá-lo, cabe esclarecer que se fez necessário construir e perseguir os seguintes objetivos específicos: descrever o cenário de implantação do bacharelado supramencionado; analisar de que forma a especificidade da EAD encontra espaço nos aspectos de gestão do curso, na expectativa de que se possa identificar e, mais do que isso, compreender potencialidades e limitações e finalmente; propor um PAE como uma contribuição acadêmica, voltada à busca pela construção de melhorias.

Assim, o caso de gestão, objeto da presente dissertação, surgiu em decorrência do fato de o BAP ter sido um dos primeiros cursos de graduação regulares ofertados na modalidade a distância pela UFJF e, na área de Administração, um dos onze primeiros do Brasil, possuindo mais de dez anos de existência. Cabe esclarecer que este esforço, alcançou abrangência internacional, a partir de uma oferta específica ministrada em Moçambique em 2010.

Diante do exposto e, somando-se o fato de que, até o presente momento, não foram encontradas pesquisas que se destinassem a analisar o tema-objeto, decidiu-se por investigar e, posteriormente, analisar as práticas pedagógicas do curso e, a partir das conclusões alcançadas, procurar identificar as principais linhas de ação que, por meio de devida implementação, possam contribuir com indicativos de melhoria. Enfatiza-se aqui, o entendimento de que, para o futuro, outras questões inerentes ao BAP, tais como, as práticas gerenciais e financeiras, e a sua íntima vinculação ao sistema da Universidade Aberta do Brasil, possam ser consideradas como potenciais e importantes fontes para a realização de outros estudos.

Neste sentido, foi possível observar, por meio das informações coletadas ao logo do processo de investigação, questões consideradas como relevantes e que, por merecer destaque de relevância, foram analisadas para efeito da composição das ações propositivas no PAE dentre as quais se podem identificar: 1^a a necessidade de aperfeiçoamento no processo de capacitação e formação continuada em todos os níveis (coordenadores, tutores e professores);

2ª a fragilidade do sistema de avaliação existente e, por último a, 3ª envolvendo o pouco envolvimento do corpo docente e da direção da unidade, concernente aos assuntos da EAD.

Entretanto e, para além daqueles pontos, outros aspectos foram detectados em função de um cenário mais atual (2018/2019) os quais surgiram como motivo de preocupação, uma vez que, podem influenciar negativamente a qualidade e, até mesmo, determinar a descontinuidade do curso.

O primeiro deles, apresentado no item 1.4.2, diz respeito ao risco latente de uma precarização significativa nas operações do curso, face às constantes reduções nos repasses de verbas referentes a custeio. Portanto, para que tenha uma ideia clara do que isso representa, na última oferta autorizada pela Capes, o valor foi reduzido da ordem de R\$ 1013,60 por aluno, para os atuais R\$ 520,99.

Até então, o problema tem sido contornado mediante, principalmente, a adoção e implementação de novas TIC. Contudo, atualmente, este valor se encontra em um patamar que pode ser considerado como crítico, agravado pelo recente histórico de cortes e reduções que têm impactado sobremaneira e, negativamente, a realização de algumas operações, dentre as quais se podem destacar: a contratação de serviços de transporte; realização de deslocamentos de membros das equipes pedagógicas aos polos e reprodução de materiais didáticos para as disciplinas colocadas em carga a cada período.

Já o segundo aspecto diz respeito à indefinição da DED/Capes quanto à possibilidade de autorizar novas ofertas nos cursos fomentados pelo sistema UAB, fato este que tende a gerar um quadro de insegurança nas IFES que participam como entidades parceiras, na medida em que contribui para precarizar o planejamento tanto pedagógico quanto logístico, julgado necessário para garantir que uma nova oferta possa ser operacionalizada com tranquilidade, equilíbrio e, principalmente, o nível de profissionalismo, considerando-se que estamos nos referindo à oferta de um Bacharelado em Administração Pública.

Tomando por base essa linha de raciocínio, a situação descrita afetaria de forma contundente o BAP, cujo projeto pedagógico prevê entradas regulares a cada dois anos, sendo que a próxima já está prevista para ocorrer no segundo semestre letivo de 2020. Assim, a indefinição relativa à previsão de fomento tende a acarretar na indefinição ou mesmo inexistência da alocação e liberação de recursos para fazer face tanto ao pagamento de bolsas quanto para custeio e, conseqüentemente, inviabilizaria a projeção e inicialização de novas ofertas.

Estima-se, então, que nesse caso específico, a Facc, conjuntamente com órgãos competentes da UFJF, teria que decidir acerca de novos rumos para o curso, num contexto caracterizado por uma postura de pouco envolvimento por parte do seu corpo docente.

Deve-se destacar que as ações propositivas, detalhadas no corpo do capítulo três deste trabalho, surgiram por meio da análise das informações obtidas durante a pesquisa, bem como a partir da experiência docente e observações do pesquisador. Neste aspecto, cabe reforçar que elas têm um caráter de sugestão e, assim sendo, apresentam-se como material a ser submetido a um amplo processo de discussão pela comunidade acadêmica da faculdade, antes que possam ser consideradas como passíveis de implantação e subsequente implementação.

Foram muitos os desafios superados para que se pudesse chegar neste ponto e isso envolve contato direto com todas as etapas que tiveram que ser percorridas. Nestes termos, é importante recordar neste momento: a necessidade de aprovação do processo seletivo para acesso ao curso; a retomada do contato com os bancos escolares, porém, neste caso, na condição de aluno e, depois de muitos anos; a exposição às disciplinas, seus respectivos conteúdos e a necessidade de realizar e superar as atividades avaliativas com aproveitamento satisfatório; construir as primeiras reflexões sobre o tema da investigação e o recorte a ser adotado; iniciar o contato com as pesquisas, tanto bibliográfica quanto documental, com vistas à elaboração da revisão de literatura que sustentou a construção deste trabalho, para que só então fosse possível realizar a etapa de inserção no campo que envolveu esforços adicionais para: elaborar o instrumento coleta de dados, definir o tamanho da amostra, identificar e convidar os profissionais do curso para a realização das entrevistas; coletar os dados, efetuar as transcrições das falas para, por fim e, a partir delas, ser possível construir as ações propositivas já anteriormente apresentadas e detalhadas no capítulo correspondente.

Certamente foi um longo caminho, repleto de muitas surpresas, muitas dificuldades e desafios, mas também, e principalmente, de muito aprendizado. Portanto, mesmo com todas as limitações que lhe são inerentes espera-se, que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para alguma elevação na qualidade do Bacharelado em Administração Pública, ministrado na modalidade a distância pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora, unidade esta da qual tenho muita honra e orgulho de integrar seu corpo docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED. **Censo EAD.BR 2016**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.
- ABED. **Censo EAD.BR 2017-2018**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson Learning, 2002.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BIELSCHOWSKY, C. E.; MASUDA, M. O. Diplomação na Educação Superior a Distância. **EmRede**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 16-44, 2018. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/304/307> Acesso em: 20 dez. 2019.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, e709, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/qualidade_educacao_superior_distancia_carlos_biel_abr_2018.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.
- BORGES, E. M.; JESUS, D. P. A autoria do professor em Educação a Distância: a percepção do aluno. **Impulso**, Piracicaba v. 20, n. 50, p. 95-108, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/364>. Acesso em: 02 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2017.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 21 maio 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 7, 12 jul. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 7, 24 abr. 2007c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html> Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Relatório de Avaliação**: Reconhecimento de Curso – Bacharelado em Administração Pública UFJF. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017. Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 77, p. 36, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/files/2018/01/Instru%20a3o-Normativa-No-2-2017-19-04-2017-Par%20a2metros-concess%20a3o-bolsas-UAB.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Educação a Distância**. [2019]. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Ed. Prentice Hall, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M.; **Educação a Distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas virtual, 2003.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a Democratização do Ensino Superior Público. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500777.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MANCEBO, D.; VALE, A. A; MARTINS, T. B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60. p. 31-50, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

MATIAS-PEREIRA, J. **Evolução dos Conceitos de Educação a Distância**. Brasília: PPGA/UnB, 2005.

MATIAS-PEREIRA, J. A. **Universidade Nova e a Educação a Distância**. 2007. Disponível em: http://www.ssl.faced.ufba.br/twiki/bin/rdiff/UniversidadeNova/Artigo_n34. Acesso em: 22 mar. 2019.

MATIAS-PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management and Innovation**, [s.l.] v. 3, ed. esp., p. 44-55, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3680/1/ARTIGO_PoliticaPublicaEduca%c3%a7%c3%a3oBrasil.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

MATIAS-PEREIRA, J. *et al.* Um Estudo de Caso do Processo de Institucionalização e Gestão do Curso Piloto de Graduação em Administração da Universidade Aberta do Brasil - UAB/MEC. **Desafio**, Campo Grande, v. 10, p. 5-20, 2009.

MENDONÇA, R. R. S. *et al.* Graduação em Administração a Distância: relatos, impressões e percepções sobre uma experiência pedagógica e social de valor agregado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD), 8., 2011, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: Ufop, 2011. p. 1-11. Disponível em: Acesso em: 21 dez. 2019. Disponível em: <http://www.aunired.org.br/anais/arquivos/ESUD2011.iso>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MENDONÇA, R. R. S. **Inserção do Ensino a Distância na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF**. Juiz de Fora: Facc/UFJF, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, J. M. Ensino Superior a Distância no Brasil. **Educação & linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 17-35, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/811/879>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MOREIRA, J. R. **Evasão dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/8219/1/joseaneribeiromoreira.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

NEDER, M. L. C. O Processo de Comunicação na Educação a Distância: o texto como elemento e mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, O. (org.). **Educação a Distância**: ressinificando práticas. Brasília: Librer Livro Editora, 2005. p. 181-205.

PRETI, O. (org.). **Educação a Distância**: ressinificando práticas. Brasília: Librer Livro Editora, 2005.

PRETI, O. **Educação a Distância**: Processos de Gestão. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

SANABIO, M. T. *et al.* Educação a Distância reduzindo fronteiras e aproximando continentes: experiências de um curso a distância brasileiro em Moçambique. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 8., 2013, Buenos Aires. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113115>. p. 1-18. Acesso em: 08 nov. 2019.

SERAFINI, A. M. S. Autonomia do aluno no Contexto da Educação a Distância. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul./out. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

TEIXEIRA, B. B. Educação a Distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L. S. P. (org.). **Tem professor na Rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 13-28.

UEM. Núcleo de Educação a Distância. **Sobre a UAB**. 2009. Disponível em: <https://portal.nead.uem.br/site/index.php/site/uab>. Acesso em: 21 dez. 2019.

UFJF. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração**: Projeto Piloto. Juiz de Fora: Facc/UFJF, 2006.

UFJF. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração, modalidade a distância**. Juiz de Fora: Facc/UFJF, 2007.

UFJF. **Resolução nº 2, de 26 de março de 2010**. Cria e Estabelece o Regimento Interno do Centro de Educação a Distância da UFJF. Juiz de Fora: Consu, 2010. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_consua_02_2010_criacao_cead.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

UFJF. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. **Relatório Referente à Avaliação Institucional do Bacharelado Em Administração Pública**. Juiz de Fora: Facc/UFJF, 2013.

UFJF. **Plano de Trabalho**: financiamento dos cursos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Juiz de Fora: UFJF, 2019a. Acesso em: 12 nov. 2019.

UFJF. **História**. [2019b]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

UFJF. **Apresentação** [2019c]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

UFJF. **Mestrado e Doutorado**. [2019d]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/posgraduacao/strictosensu/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

UFJF. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. **História**. [2019e]. Disponível em: Disponível em: <http://www.ufjf.br/facc/institucional/historia/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2019.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Pesquisador: José Paulo de Abraham Abdalla

Inserção no Campo: Foco de Aplicação – Sujeitos Selecionados para Entrevista

Questões Formuladas:

No âmbito da Gestão:

1. Por gentileza apresente-se academicamente, mencionando sua formação e atuação, tanto docente, quanto de gestão.
2. Na sua opinião, qual a importância do ensino a distância para com a oferta do Bacharelado em Administração Pública na Faculdade?
3. Na sua percepção, que aspectos que podem ser considerados como positivos, a partir da adoção do ensino a distância, a partir das práticas pedagógicas utilizadas no bacharelado em Administração Pública?
4. Quais fatores deverão ser aprimorados no âmbito da educação a distância na Faculdade?
5. Quais ações podem contribuir para melhorar o processo de gestão do BAP?

No âmbito das Práticas Docentes:

6. Por gentileza apresente-se academicamente, mencionando sua formação e atuação docente.
7. Em que momento você se deu conta de que seria interessante atuar na modalidade a distância?
8. Relate sobre como tem sido a sua experiência com a docência a distância no curso, sobre os seguintes aspectos: quais ferramentas foram utilizadas; quais práticas foram propostas e implementadas e como tem sido o desempenho dos alunos, em termos de dificuldades e potencialidades observadas?
9. Qual a sua expectativa em relação a atuação dos tutores e como efetivamente se dá a atuação destes profissionais na sua percepção?
10. Quais ações podem contribuir para melhorar o exercício das práticas docentes no BAP?

No âmbito das Práticas de tutoria:

11. Por gentileza apresente-se academicamente, mencionando sua formação e atuação na tutoria a distância.
12. Como tem sido a sua experiência com exercício da tutoria nesta modalidade?
 - quais ferramentas da plataforma foram utilizadas?; e quais práticas docentes foram propostas e implementadas?
 - como tem se dado o desempenho dos alunos, em termos de dificuldades e potencialidades observadas?
 - qual a sua expectativa em relação a atuação dos docentes e como efetivamente se dá a atuação destes profissionais à frente da disciplina, na sua percepção?
13. Quais ações podem contribuir para melhorar o exercício das práticas de tutoria no BAP?

12.1- Nº de pessoas que residem com a sua família (Núcleo Familiar): _____ Pessoas

13- Renda familiar estimada

1- até 3 salários mínimos

4- de 10 a 15 salários mínimos

2- de 3 a 5 salários mínimos

5- mais de 15 salários mínimos

3- de 5 a 10 salários mínimos

14- Qual sua profissão? _____

15- Qual o número de horas semanais que dedica a sua profissão:.

1- Menos de 20

4- 40 horas

2- 20 horas

5- Mais de 40 horas

3- 30 horas

6- Não se aplica/Não estou empregado

16- Informe a profissão:

16.1-Do pai (genitor ou adotante 1): _____ Não tenho []

16.2-Da mãe (genitor ou adotante 2): _____ Não tenho []

16.3-Do cônjuge: _____ Não tenho []

17- Qual o grau de escolarização de seu pai:

1- analfabeto

6- ensino médio incompleto

2- primário incompleto

7- ensino médio completo

3- primário completo

8- ensino superior incompleto

4- ginásial incompleto

9- ensino superior completo

5- ginásial completo

18- Qual o grau de escolarização de sua mãe:

1- analfabeto

6- ensino médio incompleto

2- primário incompleto

7- ensino médio completo

3- primário completo

8- ensino superior incompleto

4- ginásial incompleto

9- ensino superior completo

5- ginásial completo

19- Qual o grau de escolarização de seu cônjuge:

1- analfabeto

6- ensino médio incompleto

2- primário incompleto

7- ensino médio completo

3- primário completo

8- ensino superior incompleto

4- ginásial incompleto

9- ensino superior completo

5- ginásial completo

20- De que forma você concluiu o ensino médio?

1- Ensino médio regular

3- Técnico

2- Supletivo

21- Você já estudou em escola pública?

1- Sim 21.1- Quantos anos? _____

2- Não

22- Você concluiu o ensino médio em escola pública ou privada?

1-Pública

2-Privada

23- Qual sua formação atual:

1-Ensino Médio

2-Ensino Técnico

3-Curso Superior

24- Você fez outro vestibular além do curso à Distância ao qual está atualmente vinculado na UFJF?

1- Um

3-Três

2-Dois

4-Mais de Três

5- Não fiz nenhum outro vestibular

24.1- Se fez, para quais Universidades? (Marque apenas uma alternativa. Se fez mais de um vestibular, marque a alternativa que corresponde ao maior número de casos).

- 1- Outras universidades públicas
2- Faculdade/Instituto Superior Particular
3- Outro curso na modalidade a distância
4- Não se aplica/Não fiz nenhum outro vestibular

25- Foi aprovado em outro vestibular?

- 1- Sim
2- Não

25.1- Qual a instituição em que você foi aprovado?

- 1- Outras universidades públicas
2- Faculdade/Instituto Superior Particular
3- Outro curso na modalidade a distância
4- Não se aplica/Não fui aprovado em nenhum outro vestibular

26- Quantos anos após o término do Ensino Médio você entrou na UAB?

- 1- Entrei logo após concluir o Ensino Médio
2- De um a dois anos após concluir o ensino médio
3- De três a quatro anos após concluir o ensino médio
4- Mais de quatro anos após concluir o ensino médio

27- Você já fez algum outro curso na modalidade EAD?

- 1- Sim.
2- Não

28- Você fala/estuda alguma língua estrangeira?

- 1- Sim.
2- Não

28.1- Qual? (Marque apenas uma, a que você conhece melhor.)

- 1- inglês
2- francês
3- espanhol
4- alemão
5- italiano
6- Não se aplica.

29- Como as despesas abaixo entram no seu orçamento pessoal e ou familiar? Assinale as alternativas 1 a 4 conforme o caso.

	Envolve os maiores gastos do meu orçamento (1)	Envolve gastos medianos do meu orçamento (2)	envolve gastos pouco importantes em meu orçamento (3)	Nunca gasto dinheiro com isso (4)
29.1- Saúde				
29.2- Moradia				
29.3- Transporte				
29.4 - Alimentação				
29.5- Plano de Saúde				
29.6-Lazer				
29.7- Cultura				
29.8- Educação				

BLOCO 02 – RELAÇÃO COM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

30- Você já tinha computador em casa antes de iniciar o curso da UAB?

- 1- Sim
2- Não

31- Qual das tecnologias abaixo você possui atualmente:

	Sim (1)	Não (2)
--	---------	---------

31.1 Computador (Desktop)		
31.2 Notebook e/ou Netbook		
31.3 Smartphone		
31.4 Tablet		

32- Você realizou algum curso de informática antes de estudar na UAB?

- 1- Sim
2- Não

33- Você tinha conhecimentos de Informática antes de começar o curso UAB?

- 1- Sim.
2- Não

34 - Há quanto tempo usa recursos de informática? (em anos) _____

35- Você tem acesso a internet na sua casa?

- 1- Sim
2- Não

36- Que tipo de acesso à internet você tem em sua casa?

- 1- Linha discada 4- Cabo
2- Rádio 5- Satélite
3- Banda Larga 99- Não se aplica

37- Onde você mais acessa a internet?

- 1- Em casa 4- Na Casa de amigos
2- No pólo da UAB 5- Lan houses
3- Em seu local de trabalho

38- Com que frequência você acessa a plataforma UAB:

- 1- Todos os dias, mais de uma vez por dia
2- Todos os dias
3- De 5 a 4 vezes por semana
4- De 3 a 2 vezes por semana

39- Por que tipo de equipamento você tem o hábito de acessar a internet:

	Sim (1)	Não (2)
39.1 Computador (Desktop)		
39.2 Notebook e/ou Netbook		
39.3 Smartphone		
39.4 Tablet		

40- Por que tipo de equipamento você tem o hábito de acessar a Plataforma Moodle: (Marque todas que se aplicam)

	Sim (1)	Não (2)
40.1 Computador (Desktop)		
40.2 Notebook e/ou Netbook		
40.3 Smartphone		
40.4 Tablet		

41- Em que local você mais acessa a plataforma UAB?

- 1- Em casa
2- No polo da UAB
3- Em seu outro local de trabalho
4- Na Casa de amigos
5- Lan house

42- Com que frequência você realiza as seguintes atividades ao acessar a internet?

Atividades	Sempre (1)	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca (4)

		(2)	(3)	
42.1- Pesquisa em sites de busca				
42.2-consulta em sites da área educacional				
42.3- leio e-mails				
42.4- Consulta sites de notícias, jornalísticos				
42.5- acesso sites de entretenimento				
42.6- Ouço música em sites				
42.7- converso com amigos-chat, messenger				
42.8- realizo atividades do meu trabalho				

43- Com que frequência você acessa as redes sociais?

Atividades	Sempre (1)	Muitas vezes (2)	Poucas vezes (3)	Nunca (4)
43.1 Facebook				
43.2 Instagram				
43.3 Twitter				
43.4 Whatsapp				
43.5 Outros				

44- Como você avalia o seu polo em relação à: infraestrutura, computadores e conexão com a internet:

- 1- Ótimo
- 2- Bom
- 3- Regular
- 4- Ruim
- 5- Péssimo
- 6- Nunca usei computadores do polo UAB
- 7- Nunca observei a sua infraestrutura

45- Como você avalia o serviço de internet da sua cidade?

- 1- Ótimo
- 2- Bom
- 3- Regular
- 4- Ruim
- 5- Péssimo

BLOCO 3- SOBRE A ATUAÇÃO NO CURSO À DISTÂNCIA:

46- Qual a sua principal razão de escolha desse Curso à distância na UFJF:

- 1- Qualidade da instituição que oferece o curso
- 2- Porque é gratuito
- 3- Poder ficar perto da minha família, emprego, cidade
- 4- Não ter que me deslocar diariamente para cidade próxima
- 5- Outro: _____

47- Como você avalia seu curso?

- 1- Ótimo
- 2- Bom
- 3- Regular
- 4- Ruim
- 5- Péssimo
- 6- Sem opinião

48- Como você qualifica a relação com o(s) tutor(es) presencial(is) do seu polo

- 1- Muito boa, com trocas profissionais efetivas.
- 2- Muito boa, restrita à relação pessoal.
- 3- Regular, mas com baixo grau de comunicação.
- 4- Inexistente.
- 5- Ruim ou tensa.

49- Como você qualifica sua relação com o(s) tutor(es) a distância dessa disciplina:

- 1- Muito boa, com trocas profissionais efetivas.
- 2- Muito boa, restrita á relação pessoal.
- 3- Regular, mas com baixo grau de comunicação.
- 4- Inexistente.
- 5- Ruim ou tensa.

50- Quanto ao seu hábito de estudo, em relação ao horário, você estuda geralmente:

- 1- De manhã
- 2- De tarde
- 3- À noite
- 4- Tarde da noite, depois do trabalho
- 5- Em diferentes momentos do dia

51- Quantas horas por semana, aproximadamente, você se dedica aos estudos?

- 1- 1 a 3 horas por semana
- 2- 4 a 7 horas por semana
- 3- 8 a 10 horas por semana
- 4- Mais de 10 horas semanais

52- Em que dias da semana você mais acessa a plataforma Moodle?

- 1- De segunda a sexta-feira
- 2- Sábado e domingo

BLOCO 4- SOBRE O CURSO EM GERAL

53- Na questão a seguir avalie os itens propostos, e preencha com os números do conceito que você atribui:

Atividades	Ótimo (1)	Bom (2)	Regular (3)	Ruim (4)	Péssimo (5)
53.1 Gestão do curso pela UFJF /Cead					
53.2 Gestão do curso pelo Instituto/Faculdade					
53.3. Relação do polo com os órgãos municipais de educação					
53.4 Capacitação de tutores presenciais					
53.5 Capacitação de tutores a distancia					
53.6 Desenvolvimento do conteúdo dos cursos e as metodologias usadas pra isso					