

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA REGINA CASTELLANO LOSSO

ESCOLAS DE GOVERNO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS NA PERSPECTIVA
DO *FRAMEWORK* DA COMUNIDADE DE INQUIRIRÃO (CoI)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção de grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Martha Kaschny Borges.

FLORIANÓPOLIS, SC

2018

CLAUDIA REGINA CASTELLANO LOSSO

ESCOLAS DE GOVERNO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS NA PERSPECTIVA
DO *FRAMEWORK* DA COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO (CoI)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção de grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Martha Kaschny Borges.

FLORIANÓPOLIS, SC

2018

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Losso, Claudia Regina Castellano
Escolas de governo e educação a distância: capacitação e formação de servidores públicos na perspectiva do framework da comunidade de inquirição (Col) / Claudia Regina Castellano Losso. -- 2018. 236 p.

Orientadora: Martha Kaschny Borges

Coorientador:

Tese (Doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação -- Seleção --, Florianópolis, 2018.

1. Educação a Distância . 2. Escola de Governo. 3. Comunidade de Inquirição. 4. Educação Corporativa Governamental. 5. Serviço Público. I. Borges, Martha Kaschny . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação -- Seleção --. III. Título.

Claudia Regina Castellano Losso

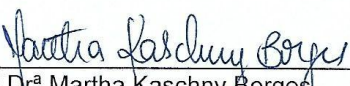
**Escolas de governo e educação a distância: Capacitação e
formação de servidores públicos na perspectiva do
framework da comunidade de inquirição (Col)**

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 28 de novembro de 2018.

Banca Examinadora:


Presidente/a:


Profª Drª Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC


Membro:


Prof Dr Leonardo Secchi
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:


Profª Drª Helena Kuerten de Salles Uglione
Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC

Membro:


Profª Drª Sandra Cordeiro de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Membro:


Profª Drª Ademilde Sartori
Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, principalmente ao meu marido *Juarez Losso*, pela palavras de incentivo e carinho nos dias mais difíceis, e aos meus filhos *Giovanna e Enzo Losso*, por apoiarem incondicionalmente a minha escolha, e proporcionarem o tempo para minhas atividades sem cobranças pelas ausências.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a. Dra. Martha Kaschny Borges, pela confiança em mim depositada e pelas contribuições sempre tão pertinentes durante esse caminho, pela amizade sincera e por acreditar em meu trabalho. Pelas conversas, risadas em momentos de descontração e também pelas cobranças e aconselhamentos, sempre tão precisos. Pela calma em atender minha ansiedade com palavras de incentivo e motivação. Por todos os momentos que compartilhamos, dos quais não vou me esquecer, o meu muito obrigada!

Aos professores e professoras membros da Banca de Defesa, Professor Dr. Leonardo Secchi (UDESC), prof^a Dr^a. Ademilde Sartori (UDESC), e prof^a Dr^a.. Helena Sales Ugioni (UFSC), prof^a Dr^a. Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ) por aceitarem o convite e participarem desse momento, para cujo aprofundamento contribuíram.

À prof^a Msc Júnia Rosa Soares, amiga e colega de trabalho que me inspirou e incentivou o meu trilhar inicial pela administração pública realizada pelas Escolas de Governo com ideais de profissionalismo, justiça e reconhecimento dos verdadeiros servidores públicos.

À Fundação Escola de Governo ENA por apoiar e acreditar na pesquisa, em especial à equipe acadêmica (Mirani, Welliton, Maria Tereza, Juliana, Luana, Dirce, Tatiana) com os quais tive o prazer de trabalhar e coordenar nos últimos anos.

Aos gestores das Escolas de Governo do estado do Ceará, em especial ao Daniel Marinho, do Estado do Pará, na pessoa de Reynan Abreu e do estado de Minas Gerais, Max Melquíades pela gentileza de atenderem as minhas demandas e incentivarem os alunos a participarem da pesquisa.

Aos amigos e amigas, parceiros de curso de doutorado e do grupo de pesquisa Educação e Ciberultura, pelas discussões e reflexões frutíferas compartilhadas em sala de aula, bem como do apoio no desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, por me aceitar a fazer parte de um seleto grupo de pesquisadores e, com eles, poder aprender.

À Natália e Rossano por me auxiliarem no tratamento dos dados,

À minha irmã, Cristina Castellano que me apoiou entre correções de texto e doces palavras de incentivo.

À minha família, Juarez Losso meu marido, e meus filhos Giovanna e Enzo Losso, por apoiarem incondicionalmente nas minhas escolhas.

EPÍGRAFE

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” John Dewey em "How We Think" (1933)

RESUMO

Escolas de governo oferecem cursos presenciais e a distância voltados para a melhoria da prática profissional de servidores e funcionários públicos, qualificando-os para o exercício de sua função. Nesse processo, a Educação à distância – EaD tem sido fortemente utilizada. Esta pesquisa buscou compreender esse fenômeno entendendo como as escolas de governo brasileiras utilizam a EaD nos processos formativos e se elas incorporam as dimensões de presencialidade (Presença Social, Cognitiva e de Ensino), apresentados na Comunidade de Inquirição (Col), modelo teórico desenvolvido por pesquisadores canadenses no início dos anos 2000. A pesquisa tomou como base teórica estudos sobre a Educação a Distância, Educação Corporativa, Escolas de Governo, Comunidades de aprendizagem colaborativa. Como principais autores sobre a Comunidade de Inquirição – Col, trouxemos as contribuições de Garrison, Anderson, e Archer (2000) e Garrison (2017) dentre outros. É uma pesquisa exploratória, qualitativa, num estudo de caso múltiplo holístico, desenvolvida em três Escolas de Governo da esfera estadual dos estados do Pará, de Minas Gerais e do Ceará, no ano de 2018. Participaram 133 respondentes, de dez cursos online ofertados pelas EG que responderam as questões do instrumento Col sobre a percepção das presenças nos ambientes virtuais de aprendizagem e questões de perfil. As análises foram feitas pela triangulação das informações colhidas, nas correlações dos percentuais de concordância (IPC) do instrumento Col com as respostas de perfil e preferências dos participantes. Os resultados apontaram grande concordância nas presenças de Ensino (81,65%) e Cognitiva (81,29%), nas três escolas, mostrando o sucesso na condução e resultados dos cursos, e a Presença Social (70,59%) apresentou índice abaixo do esperado, sendo o menor na categoria Expressão Afetiva (60,15%). A experiência educacional é o resultado da inter-relação entre as dimensões e precisa de equilíbrio entre elas, portanto, mesmo obtendo sucesso cognitivo e de ensino, recomendamos atenção especial na organização e planejamento dos cursos no que se refere à Presença Social, e constante avaliação com o uso do instrumento Col para proporcionar resultados ainda mais positivos.

Palavras chave: Educação a Distância, Escola de Governo, Comunidade de Inquirição, Educação Corporativa Governamental, Serviço Público.

ABSTRACT

Government schools offers face-to-face and distance courses aimed at improving the professional practice of civil servants, qualifying them for the exercise of their function. In this process, Distance Education has been strongly used. This research sought to understand this phenomenon by understanding how the Brazilian schools of government use EaD in the formative processes and if they incorporate the dimensions of presence (Social Presence, Cognitive and Teaching) presented in the Community of Inquiry (Col), a theoretical model developed by Canadian researchers in the early 2000s. The research took as theoretical basis studies on Distance Education, Corporate Education, Government Schools, Collaborative Learning Communities. As main authors on the Community of Inquiry - Col, we have brought the contributions of Garrison, Anderson, and Archer (2000) and Garrison (2017) among others. It is an exploratory, qualitative study in a holistic multiple case study, developed in three Government Schools of the state sphere of the states of Pará, Minas Gerais and Ceará, in the year 2018. There were 133 respondents from ten online courses offered by the schools who answered the questions of the Col instrument on the perception of presences in virtual learning environments and profile questions. The analyzes were done by triangulation of the information collected, in the Correlations of the Percentages of Agreement (CPA) of the Col instrument with the profile responses and preferences of the participants. The results showed a high degree of agreement between the attendance of Teaching (81.65%) and Cognitive (81.29%), in the three schools, showing the success in driving and results of the courses, and Social Presence (70.59%) less than expected, being the lowest in the Affective Expression category (60.15%). The educational experience is the result of the interrelation between the dimensions and needs to balance between them, therefore, even achieving cognitive and teaching success, we recommend special attention in the organization and planning of the courses with regard to Social Presence, and constant evaluation with the use of the Col instrument to provide even more positive results.

Keywords: Distance Education, School of Government, Community of Inquiry, Corporate Education, Government, Public Service

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Diagrama de fluxo de inclusão e exclusão dos estudos publicados no Banco de Teses da Capes, na Revista do Serviço Público - RSP, e no Google Scholar | 35 |
| Figura 2- Etapas do processo de implementação da EC em uma organização | 50 |
| Figura 3 – Quadro sintético sobre o CHA..... | 60 |
| Figura 4 – Espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi | 61 |
| Figura 5 – Exemplo de trilha de aprendizagem | 63 |
| Figura 6 – Pilares do <i>e-learning</i> | 81 |
| Figura 7 - Modelo de <i>e-learning</i> de Khan | 83 |
| Figura 8 - Modelo de Prática de Investigação em grupo | 99 |
| Figura 9 - Modelo de Comunidade de Inquirição..... | 101 |
| Figura 10– Página de apresentação do <i>site</i> da Ead da FJP | 123 |
| Figura 11 - Página de apresentação do <i>site</i> da EaD da EGPA..... | 125 |
| Figura 12– Página de apresentação do site da EaD da EGPCCE..... | 128 |
| Figura 13 – Dados perfil – Vínculo funcional..... | 140 |
| Figura 14 – Fórmula IPC | 149 |
| Figura 15 – Correlação Design e Organização X Escola de Governo X Curso..... | 154 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Mudança de paradigma T&D para UC..... | 49 |
| Tabela 2 - Princípios para o sucesso da EC..... | 50 |
| Tabela 3 – Fases das pesquisas sobre Presença Social..... | 94 |
| Tabela 4 – Formação acadêmica por gênero | 142 |
| Tabela 5 – Idade X Gênero..... | 143 |
| Tabela 6 - Índice de Percentual de Concordância Col – Resultado geral (n = 133) | 150 |
| Tabela 7 - IPC Presença de Ensino..... | 152 |
| Tabela 8 - IPC Presença Social..... | 166 |
| Tabela 9 - IPC Presença Cognitiva..... | 175 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Trabalhos elegíveis para a pesquisa | 36 |
| Quadro 2 - Definições de Competência segundo vários autores | 57 |
| Quadro 3 – Aspectos informativos e alguns resultados do Censo EAD.BR 2016 | 77 |
| Quadro 4 - Tipos de educação segundo Filatro | 80 |
| Quadro 5 - Processo de concepção de curso EaD | 85 |
| Quadro 6 - Categorias e indicadores dos elementos Col | 102 |
| Quadro 7 – Matriz Geral da Pesquisa | 109 |
| Quadro 8 – Dimensões e categorias Col | 111 |
| Quadro 9 – Dimensões e categorias Col | 112 |
| Quadro 10 – Perfil Escolas e EAD | 129 |
| Quadro 11 – Cursos EaD selecionados | 132 |
| Quadro 13 – Motivação dados globais | 145 |
| Quadro 14 – Motivação X Experiência em EaD | 146 |
| Quadro 15 – Motivação X Gênero | 147 |
| Quadro 16 – Resultados Col e IPC da Categoria Design e Organização (Presença de Ensino) | 153 |
| Quadro 17 – Correlação Experiência X EG – Design e organização | 155 |
| Quadro 18 – Resultados Col e IPC da Categoria Facilitação do discurso (Presença de Ensino) | 157 |
| Quadro 19 – Resultados Col e IPC da Categoria Ensino ou Instrução Direta (Presença de Ensino) | 162 |
| Quadro 20 – Resultados Col e IPC da Categoria Expressão afetiva (Presença Social) | 168 |
| Quadro 21 – Resultados Col e IPC da Categoria Comunicação Aberta (Presença Social) | 171 |
| Quadro 22 – Resultados Col e IPC da Categoria Coesão do Grupo (Presença Social) | 172 |
| Quadro 23 – Resultados Col e IPC da categoria Evento Desencadeador (Presença Cognitiva) | 177 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 24 – Resultados Col e IPC da categoria Exploração (Presença Cognitiva) | 178 |
| Quadro 25 – Resultados Col e IPC da categoria Integração (Presença Cognitiva) | 179 |
| Quadro 26 – Resultados Col e IPC da categoria Resolução (Presença Cognitiva) | 180 |
| Quadro 27 – Matriz Objetivos X Motivação..... | 181 |
| Quadro 28 – Comparativo do IPC das Dimensões e do Instrumento Col..... | 188 |
| Quadro 29 – Média comparativa do IPC do Instrumento Col | 189 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Número de cursos EaD oferecidos no Brasil – 2017 | 78 |
| Gráfico 2 - Grau de percepção de qualidade em EaD no Censo 2017 | 79 |
| Gráfico 3 - Dificuldades na gestão em Educação online | 130 |
| Gráfico 4 – Formação acadêmica | 141 |
| Gráfico 5 – Relação Gênero X Formação acadêmica | 141 |
| Gráfico 6 – Relação de respondentes por Curso | 143 |
| Gráfico 7 – Experiência em EaD | 144 |
| Gráfico 8 – Motivos para participação | 145 |
| Gráfico 9 - Presença de Ensino – números globais | 151 |
| Gráfico 10 – Experiência X EG – Design e Organização e IPC mais alto | 155 |
| Gráfico 11 - Resultados Col categoria Facilitação do Discurso (PE) | 158 |
| Gráfico 12 - Meios de comunicação com os tutores e professores | 159 |
| Gráfico 13 - Comunicação Online e Interação Social | 160 |
| Gráfico 14 - Instrução Direta - Feedback | 163 |
| Gráfico 15 – Percentual da Presença de Ensino..... | 164 |
| Gráfico 16 - Dados gerais Presença Social..... | 166 |
| Gráfico 17 – Sensação de Pertencimento (Q14) X Forma de comunicação | 169 |
| Gráfico 18 - Análise da participação nos cursos | 170 |
| Gráfico 19 - Percentual de IPC na Presença Social..... | 174 |
| Gráfico 20 – Dados Gerais Presença Cognitiva | 176 |
| Gráfico 21 - Evento desencadeador (Q23) X Resolução (Q34) X EG..... | 184 |
| Gráfico 22 - Dados percentuais gerais Col | 188 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Mudança de paradigma T&D para UC..... | 49 |
| Tabela 2 - Princípios para o sucesso da EC..... | 50 |
| Tabela 3 – Fases das pesquisas sobre Presença Social..... | 94 |
| Tabela 4 – Formação acadêmica por gênero | 142 |
| Tabela 5 – Idade X Gênero..... | 143 |
| Tabela 6 - Índice de Percentual de Concordância Col – Resultado geral (n = 133) | 150 |
| Tabela 7 - IPC Presença de Ensino..... | 152 |
| Tabela 8 - IPC Presença Social..... | 166 |
| Tabela 9 - IPC Presença Cognitiva..... | 175 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABED | Associação Brasileira de Educação a Distância |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCMD | <i>Canadian Centre for Management Development</i> |
| CEDIS | Célula de Educação a Distância |
| CDHP | Coordenadoria de Desenvolvimento de Competências e Habilidades Profissionais em Governança Pública |
| CIED | Centro de Informática na Educação |
| CGP | Centro de Graduação e Cursos Profissionalizantes |
| CHA | Conhecimentos, Habilidades e Atitudes |
| CMPS | <i>Centre for Management and Policy Studies</i> |
| COI | Comunidade de Inquirição |
| CPÓS | Centro de Pós Graduação |
| CSCL | <i>Computer Supported Collaborative Learning</i> |
| CT&D | Centro de Treinamento e Desenvolvimento |
| CVA | Comunidade Virtual de Aprendizagem |
| DASP | Departamento Administrativo do Serviço Público |
| DI | Design Instrucional |
| DDPEG | Diretoria de Desenvolvimento de Programas Estratégicos em Governança Pública |
| DISEG | Diretoria do Instituto de Formação Profissional e Superior |
| EC | Educação Corporativa |
| EGAP | Escola de Governo e Administração Pública |
| EG | Escola de Governo |
| EG/FJP | Escola de governo da Fundação João Pinheiro |
| EGPA | Escola de Governança do Pará |
| EGPCE | Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará |
| ENAP | Escola Nacional de Administração Pública |
| FAPESC | Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina |
| FJP | Fundação João Pinheiro |
| FUNDAP | Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |

| | |
|--------|---|
| L'ENA | <i>École Nationale d'Administration</i> |
| LMS | <i>Learning Management System</i> |
| NIED | Núcleo de Informática Aplicada à Educação |
| NEDGOV | Núcleo de Educação a Distância Governamental |
| NTIC | Novas Tecnologias da Informação e Comunicação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PEFGP | Programa Estratégico de Formação para Gestores Públicos do Estado do Ceará |
| PC | Presença Cognitiva |
| PE | Presença de Ensino |
| PS | Presença Social |
| RENEG | Rede Nacional de Escolas de Governo |
| RSP | Revista do Serviço Público |
| SED | Secretaria de Estado da Educação |
| SEPLAG | Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| UC | Universidade Corporativa |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 22 |
| 1.1 | PROBLEMA DE PESQUISA..... | 26 |
| 1.2 | OBJETIVOS..... | 28 |
| 1.2.1 | Objetivo Geral..... | 29 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos..... | 29 |
| 1.3 | AS BASES TEÓRICAS..... | 29 |
| 1.4 | METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 30 |
| 1.5 | ESTRUTURA DA TESE..... | 31 |
| 1.6 | INEDITISMO - UMA REVISÃO DA LITERATURA..... | 32 |
| 2 | A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E AS ESCOLAS DE GOVERNO..... | 40 |
| 2.1 | FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO NO BRASIL - BREVE HISTÓRICO | 41 |
| 2.2 | A EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS..... | 47 |
| 2.3 | A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E AS ESCOLAS DE GOVERNO..... | 52 |
| 2.4 | O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA | 54 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO | 65 |
| 3.1 | OS NOVOS CENÁRIOS EDUCATIVOS..... | 69 |
| 3.2 | CONCEITOS EM EAD..... | 70 |
| 3.3 | A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE (EAD) NO BRASIL | 74 |
| 3.4 | A COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO (COI) – Um Framework de Análise em EaD 86 | |
| 3.4.1 | Presença Social | 91 |
| 3.4.2 | Presença de Ensino..... | 96 |
| 3.4.3 | Presença Cognitiva..... | 98 |
| 3.4.4 | O Framework da Comunidade de Inquirição - o Col..... | 101 |
| 4 | CAMINHOS METODOLÓGICOS | 104 |
| 4.1 | DELIMITAÇÕES POSSÍVEIS | 106 |
| 4.2 | A ESCOLHA METODOLÓGICA..... | 107 |
| 4.3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 109 |
| 4.4 | COLETA DE DADOS..... | 110 |
| 4.5 | OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA..... | 112 |
| 4.6 | POPULAÇÃO E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA..... | 115 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5 | ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS..... | 118 |
| 5.1 | O TRATAMENTO DOS DADOS | 119 |
| 5.2 | AS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES | 120 |
| 5.2.1 | Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (EG/FJP)..... | 121 |
| 5.2.2 | Escola de Governança do Pará (EGPA)..... | 123 |
| 5.2.3 | Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE) | 126 |
| 5.3 | ANÁLISE DOS PERFIS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES..... | 128 |
| 5.3.1 | Características gerais das Escolas de Governo participantes | 129 |
| 5.4 | ANÁLISE DO PERFIL DOS RESPONDENTES | 139 |
| 5.5 | ANÁLISE DO INSTRUMENTO COI | 148 |
| 5.5.1 | Análise Estatística do Instrumento Coi..... | 149 |
| 5.6 | OS RESULTADOS DAS ANÁLISES DESCRITIVAS | 151 |
| 5.6.1 | Análise da Presença de Ensino | 151 |
| 5.6.2 | Análise da Presença Social..... | 165 |
| 5.6.3 | Análise da Presença Cognitiva | 175 |
| 5.6.4 | Análise Conjunta de todas as Presenças..... | 187 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES..... | 192 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 199 |
| | APÊNDICES..... | 211 |
| | APÊNDICE 1 - TCLE EGPCE..... | 211 |
| | APÊNDICE 2 - TCLE EG/FJP..... | 212 |
| | APÊNDICE 3 - TCLE EGPA | 213 |
| | APÊNDICE 4 - Matriz Questionário Gestores..... | 214 |
| | APÊNDICE 5 - Matriz para os alunos | 218 |
| | APÊNDICE 6 - Orientações para os Gestores | 226 |
| | ANEXOS..... | 227 |

1 INTRODUÇÃO

O futuro das organizações – e nações – dependerá cada vez mais de sua capacidade de aprender coletivamente [...] As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem” (Peter Senge, 1990, p.135).

A realidade de nossa sociedade retrata as mudanças às quais estamos vivenciando, com transformações sociais, econômicas, tecnológicas, ambientais, na qual o acesso e a apropriação ao conhecimento têm papel fundamental. Não há mais espaço para a estagnação em nenhuma área. Velhos paradigmas são quebrados e dão lugar a novos, sempre em construção. Saímos de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento, que flui com a rapidez dos avanços das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse contexto, ao se prepararem para essa nova realidade, as organizações incorporam a economia do conhecimento às suas práticas como princípio fundamental para o seu sucesso. O capital humano tem um novo papel, mais valorizado, e com foco no desenvolvimento e na formação de competências. Essa mudança na cultura organizacional, hoje consolidada, foi fundamental para a recuperação de países europeus e do Japão no pós-guerra (DRUCKER, 1999).

Para Drucker, que cunhou o termo economia do conhecimento em 1969, definiu este como sendo a aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou obsoleto, como estímulo ao desenvolvimento econômico (DRUCKER, 1969) mas associada às economias das sociedades industriais avançadas. Outro teórico do assunto, Daniel Bell (1974) argumentava que o conhecimento teórico teria adquirido um papel primordial no desenvolvimento das sociedades industriais mais avançadas, já que houve uma mudança significativa de uma economia de produção para uma economia de serviços. Segundo Bell, "quando o conhecimento se torna envolvido de alguma forma sistemática na transformação aplicada dos recursos, então pode-se dizer que o conhecimento, não o trabalho, é a fonte de valor" (Id, 1979, p.169).

Pela educação, é possível preparar pessoas para que tenham capacidade de elaborar e ressignificar conceitos e formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Pela educação, as organizações terão pessoas melhores capacitadas e, conseqüentemente, mais propensas ao sucesso. A qualificação do profissional atualmente é fator estratégico e um diferencial.

No setor público, o capital intelectual tem sido foco de atenção. Tal preocupação originou a criação de escolas próprias para a formação e a capacitação de servidores e funcionários públicos, por meio de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, visando tanto o crescimento individual quanto a melhoria de processos internos.

Segundo o INEP¹, as Escolas de Governo (EG) são:

[...] instituições públicas criadas com a finalidade de promover a formação, o aperfeiçoamento e a profissionalização de agentes públicos, visando ao fortalecimento e à ampliação da capacidade de execução do Estado, tendo em vista a formulação, a implantação, a execução e a avaliação das políticas públicas. (INEP, 2018)

O artigo 39 da Constituição Federal do Brasil, em seu parágrafo § 2º, determina que a União, os Estados e o Distrito Federal mantenham escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos. Dessa forma, várias instituições deste tipo foram criadas no país para oferecerem capacitação aos servidores públicos com vistas ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes em prol da eficiência e eficácia do serviço público.

As escolas de governo oferecem aos servidores cursos presenciais e à distância, voltados tanto para a prática profissional, um conhecimento mais empírico, quanto para a formação teórica e acadêmica, com o objetivo de qualificar estes servidores em suas funções.

Muitos servidores, de forma individualizada ou coletiva, procuram estas formações com o objetivo de melhorar a sua prática e também para ascender na carreira pública. Algumas vezes, estes sujeitos buscam capacitações mais práticas e instrumentais para mitigar as lacunas de conhecimento frente as dificuldades

¹ <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/escolas-de-governo>

encontradas em serviço, como por exemplo, o uso técnico das tecnologias, uso de equipamentos, novos procedimentos, etc.

Entretanto, além das Escolas de Governo, mantidas pelo setor público, também existem instituições privadas que atuam no mercado, focando esse público. Tais instituições identificaram um nicho de mercado na educação corporativa governamental, que cresce tanto quanto a capacitação de funcionários de empresas privadas.

Na Administração Pública, por ser uma área peculiar, porém muito ampla, o conhecimento precisa sempre ser renovado como em qualquer outro campo. Como afirmam Tomacheski e Ferrarezi (2010, p.289), tais formações, necessitam de “instrumentos pedagógicos mais adequados ao ensino aplicado e profissional” pois se trata, na maioria dos casos, de formação em serviço, voltada à resolução de problemas práticos. Para os autores, o conhecimento tácito deve ser reconhecido como fator importante nas escolhas das metodologias de ensino-aprendizagem e devem ser próximas da realidade da atuação dos servidores. Contudo, é na Escola de Governo que o servidor público pode buscar a formação necessária para sua atuação como agente público, de forma integrada com sua carreira profissional.

Em 2006, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), foi implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional a partir do [Decreto nº 5.707/2006](#). Uma das diretrizes da PNDP consiste em priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas.

Apesar de uma política pública de capacitação do servidor estar prevista na Constituição Federal, a força das EG em cada estado brasileiro depende muito da vontade política vigente, o que determina sua forma de atuação, direção e estratégia. Mesmo com essa fragilidade, o trabalho das EG se mostra essencial para preparar o servidor público em sua área de atuação de forma mais profissional, efetiva e eficaz, melhorando a qualidade da administração pública que tem por finalidade o atendimento ao cidadão.

Nesse contexto, a modalidade de Educação a Distância (EaD) teve uma expansão significativa nessas instituições, atendendo desta forma, as demandas

institucionais emergentes e necessárias para o desenvolvimento das competências dos servidores públicos.

A partir dessa apresentação inicial destaco as motivações pessoais deste trabalho de pesquisa.

Minha trajetória profissional começou em 1985, ao ingressar no serviço público como docente efetiva na Secretaria de Estado da Educação – SED de Santa Catarina como professora de Educação Artística. Desde então comecei a aperfeiçoar minha prática participando de cursos de formação continuada oferecidos tanto pela SED/SC quanto outros que surgiam pelo caminho. Quis o destino que me aproximasse das tecnologias educacionais em 1989, quando veio o convite para integrar o Centro de Informática na Educação – CIED. Desde então, as Tecnologias de Informação e de Comunicação – TIC sempre permearam meu caminho profissional e pessoal. Em 2003, fui transferida da SED para atuar da Rede Catarinense de Tecnologia – RCT, programa da Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC, que visava conectar todas as instituições de ensino e pesquisa na internet.

Durante esse percurso, me graduei em Pedagogia, o que me deu bases para compreender a área de Educação e alicerçou meu trabalho profissional. A seguir me especializei em Gestão das Tecnologias na Educação e Psicopedagogia, cursos que reforçam a necessidade de aprender sempre mais sobre os processos cognitivos, as tecnologias na Educação e as relações daí derivadas. Também me especializei em Gestão da Inovação, sempre curiosa em saber como é possível interligar a educação com inovação. Por fim, conclui o mestrado em Educação em 2013.

Antes do término de meu mestrado, no final de 2012, passei a atuar na Fundação Escola de Governo de Santa Catarina, conhecida como Fundação ENA, uma escola a serviço da formação dos servidores públicos do executivo do Estado. Educação para adultos, colegas de escolha profissional, se tornou um desafio imenso. Também necessitava saber aonde poderia contribuir com meu conhecimento até então adquirido e quem sabe inovar. De coordenadora de cursos abertos e de pós-graduação, hoje (2018) atuo como diretora acadêmica da instituição. O desafio continua com a esperança de implementação da educação a

distância na Fundação ENA, de acordo com minhas convicções adquiridas durante minha formação.

Assim, o tema da educação a distância (EaD) ou educação *online*, como irei denominar no trabalho, e sua relação com as escolas de governo veio ao encontro de minhas expectativas para a pesquisa de doutorado, pois une as tecnologias às questões educativas em uma outra instância pedagógica, da educação corporativa em âmbito governamental. A minha prática na Escola de Governo de Santa Catarina nesses últimos anos despertou o desejo de entender o fenômeno, por entender e vivenciar as dificuldades de implantação de projetos em EaD para formação dos servidores públicos no Estado de Santa Catarina.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Sobre EaD na educação formal é possível encontrar uma vasta produção acadêmica principalmente voltada para a Educação Superior. Destacam-se temas como políticas públicas para EaD, legislação pertinente, estruturação e operacionalização, aspectos pedagógicos e metodológicos, plataformas, tendências, etc. (LITO, FORMIGA, 2012). Na educação não formal, a EaD vem crescendo exponencialmente, principalmente na educação corporativa, em instituições privadas e agora públicas. Universidades Corporativas (UC) como afirma Eboli (2012) surgem como forma de aumentar o desempenho de seus funcionários e melhorar a competitividade. As instituições públicas e de economia mista absorvem e transformam esses mesmos princípios e também implantam suas universidades corporativas.

Ainda que se tenham muitas instituições governamentais com escolas estruturadas e Universidades Corporativas (EBOLI, 2004), há pouca produção acadêmica nessa área. O que se conhece das formações e capacitações das EG, muitas vezes está em relatórios gerenciais ao final do ano, como prestação de contas à comunidade e aos órgãos de fiscalização e às instituições as quais são vinculadas. As poucas publicações acadêmicas a respeito das escolas de governo, apontam que muitas escolas, ao tratar do uso de tecnologias digitais nos processos formativos, têm oferecido formação na modalidade de Educação a Distância (EaD),

e buscam atender o maior número possível de alunos/servidores como meta, a fim de proporcionar indicadores positivos de sua gestão. Cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* também fazem parte desse universo das EG, e alguns cursos de especialização também são oferecidos na modalidade a distância (RENEG, ENAP, 2018).

Os trabalhos acadêmicos disponíveis sobre a formação e capacitação de servidores públicos pouco abordam a qualidade dos processos formativos em sua essência, tampouco as concepções que embasam o trabalho pedagógico, as relações desse trabalho com o campo da educação e quais concepções acerca das tecnologias estão como pano de fundo. O que existe disponível, em alguns casos são apresentações de dados e informações estatísticas, levantamentos censitários, sem um aprofundamento acadêmico sistematizado que podem ser encontrados nos sites das próprias instituições, bem como no repositório da ENAP.

Por meio da articulação da rede de escolas de governo, coordenada pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP sabe-se que já há algum trabalho sendo realizado pelas EG em relação ao uso de educação a distância ou educação *online*, porém esse conhecimento não tem sido sistematizado de forma a ser compartilhado de forma científica. Acreditamos que há um universo a ser explorado nesse campo ainda estéril, porém rico em dados e informações ainda pouco tratados do ponto de vista acadêmico. Portanto, sem uma consolidação das experiências e iniciativas na utilização da educação a distância ou educação *online*, os resultados ficam restritos a documentos gerenciais e administrativos, que mesmo sendo avaliados para melhoria contínua e tomada de decisão pelas EG, não são tratados do ponto de vista acadêmico e pouco difundidos.

A EaD tem se desenvolvido de forma exponencial conforme a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED² e muito material se encontra disponível aos pesquisadores, porém poucos direcionados na compreensão dessa modalidade em Escolas de Governo. Isso é detectado ao se consultar as bases de dados disponíveis para pesquisa e os livros de referência publicados sobre a EaD no Brasil. Portanto essa pesquisa se deteve especificamente nestas instituições governamentais que utilizam essa modalidade de ensino.

² <http://www.abed.org.br/site/pt/>

Alguns desses trabalhos vêm abordando o tema da Presença Social em ambientes virtuais, como fator determinante para o sucesso desse tipo de abordagem pedagógica. Os pesquisadores canadenses Garrison, Archer & Anderson (2000), desenvolveram um modelo de análise (*framework*) para “medir” a presencialidade nesses ambientes, determinada pelo grau de interação e comunicação entre alunos, docentes e tutores. Esse *framework*, ou modelo, foi denominado **Comunidade de Inquirição**, conhecido como **Col**, procura entender também a Presença de Ensino e a Presença Cognitiva.

Neste contexto, emergem várias indagações: Como as escolas de governo utilizam a EaD nos processos formativos dos servidores públicos? Quais tipos de cursos são oferecidos? De qual maneira são concebidos e produzidos os conteúdos dos cursos? Quais escolhas metodológicas são feitas? Quais papéis têm os docentes, tutores e alunos? Existe interação entre eles? Quais são os resultados efetivos para a administração pública? E para os alunos? Há alguma preocupação com a “presença social” dos alunos durante a participação nos cursos? Sobre as presenças cognitivas e de ensino? E sobre as competências tecnológicas e de conteúdo dos docentes, como se apresentam?

Dentre os vários questionamentos, o que norteou esta pesquisa foi o seguinte: **as Escolas de Governo, ao definirem e elaborarem os cursos de capacitação e formação em EaD, contemplam dimensões do modelo da Comunidade de Inquirição?**

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos foram desenvolvidos de forma a expor as formas e espaços de aprendizagem e produção de conhecimento no serviço público, e em especial nas escolas de governo a qual trabalha na perspectiva da educação para adultos em situação de trabalho, definida a partir das necessidades de capacitação ou do mapeamento de competências necessárias para determinada função.

Para situar a educação online nesse contexto, também explicitamos alguns conceitos fundamentais em educação e tecnologias na compreensão destes termos e sua relação com o modelo de análise da Comunidade de Inquirição.

Foi necessário mapear e descrever o uso das tecnologias digitais em educação online nos processos educativos das EG para compreender os modelos de ações pedagógicas utilizados pelas Escolas e dessa forma identificar quais cursos estão de acordo com os conceitos de presencialidade da Col.

1.2.1 Objetivo Geral

O Objetivo geral foi investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - Col, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos a distância pelas EG.

1.2.2 Objetivos específicos

Portanto, os objetivos específicos serão:

- Revisar a literatura sobre conceitos de educação corporativa, escolas de governo e desenvolvimento de competências bem como TICs e educação a distância – EaD;
- Conceituar o Col, descrevendo suas bases filosóficas, dimensões e categorias;
- Identificar as práticas de formação em EaD nas escolas de governo participantes;
- Analisar os modelos de formação em EaD nas EG segundo os princípios do framework da Comunidade de inquirição – Col, descrevendo os resultados ou aplicações de processos educativos.

1.3 AS BASES TEÓRICAS

Essa pesquisa buscou compreender esse fenômeno entendendo como as escolas de governo brasileiras utilizam a EaD nos processos formativos e como elas incorporam as dimensões de presencialidade (Presença Social, Cognitiva e de Ensino), apresentadas na Comunidade de Inquirição (Col), modelo teórico desenvolvido por pesquisadores canadenses no início dos anos 2000.

A pesquisa tomou como base teórica autores que estudam a EaD como Belloni (2002), Filatro (2003 e 2014); Lito e Formiga (2012) que trazem referências sobre EaD, Educação Corporativa: Eboli (2012); Escolas de Governo: Pacheco (2002); Comunidades de aprendizagem colaborativa: Monereo & Coll (2010); Aluno Virtual: Paloff e Pratt (2004), Pierre Levy (1998, 200, 2003); Sociedade do Conhecimento: Castells (2000), entre outros expoentes. Também buscamos as contribuições de Le Bouterf (1934) , autor do mundo do trabalho que discorre sobre competências e Perrenoud (2000) que traz conceitos de competências do professor na educação.

Como principais autores sobre a Comunidade de Inquirição – Col e os instrumentos das Presença Social, Cognitiva e de Ensino, trouxemos as contribuições de Garrison, Anderson, e Archer (2000, 2001, 2010) e Garrison (2017) dentre outros.

1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

O cenário das instituições que compõem esse universo é heterogêneo, e certamente possui uma riqueza de conhecimento a ser investigada, dessa forma, uma pesquisa de caráter quali-quantitativa pode trazer números e estatísticas importantes, bem como informações e opiniões dos gestores das escolas de governo para serem classificadas e analisadas posteriormente.

Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa aplicada quanto à sua natureza, pois seu interesse é prático e deseja-se que os resultados sejam utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade (MARCONI; LAKATOS, 2008). É uma pesquisa exploratória, como finalidade, pois procurou aprimorar ideias e ampliar o entendimento do problema (GIL, 2002) com uma abordagem qualitativa.

Ao considerarmos que o objeto dessa pesquisa é uma investigação empírica em um universo delimitado quanto às suas características e objetivos similares, a escolha do método mais apropriado é o **estudo de caso múltiplo holístico**, por investigar a EaD sob o aspecto da Comunidade de Inquirição no contexto específico das Escolas de Governo em organizações públicas, instituições regidas pelo mesmo

dispositivo legal. A metodologia e este tipo de estudo de caso estão detalhados no capítulo 4 deste estudo.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

O primeiro capítulo dedicado à Introdução traz uma descrição da pesquisa em questão, apresentando informações sobre o problema, o objeto e objetivos específicos, uma breve explicação sobre a metodologia e sobre o quadro teórico de referência, com apresentação dos principais autores nos quais nos fundamentamos para o desenvolvimento deste trabalho.

Traz ainda uma justificativa pessoal da escolha do objeto bem como uma revisão da literatura para conhecer as produções sobre EaD e Escolas de Governo (EG) como indicação sobre o ineditismo do tema proposto.

No segundo capítulo discorremos sobre educação corporativa e escolas de governo, descrevendo o percurso histórico de sua criação e implantação nas estruturas governamentais, buscando trazer autores e conceitos que se relacionam com as práticas das EG, bem como os desafios e dificuldades para a promoção da qualificação do servidor público. Esses conceitos foram trazidos para compreender a relação com o objeto central de nossa pesquisa.

O terceiro capítulo tem como foco o levantamento de referencial teórico sobre educação a distância, pois é diretamente relacionado ao modelo de análise da Comunidade de Inquirição. Faz menção aos novos cenários educativos e emergentes em educação e suas relações com as tecnologias, trazendo conceitos relacionados a ambientes virtuais de aprendizagem e suas derivações, como gestão, formas e processos de planejamento de cursos online, finalizado nas questões legais sobre a modalidade de ensino.

Ao nos propormos estudar como se dá a percepção das presenças (de Ensino, Social e Cognitiva) no modelo de análise da Comunidade de Inquirição (Col), dedicamos nosso terceiro capítulo também à apresentação de alguns dos principais fundamentos desse quadro teórico de investigação, cerne de todo o trabalho realizado. Destacamos as bases filosóficas para a construção do Col, trazendo os autores que fundamentam as pesquisas para a consolidação do instrumento, bem como detalhamos separadamente cada uma das dimensões do Col, ou seja, as Presença Social, a Presença de Ensino e a Presença Cognitiva. Por

fim, apresentamos o modelo propriamente dito, sua estrutura com as categorias de análise e indicadores, e objetivos.

O capítulo quatro é dedicado exclusivamente à metodologia da pesquisa, onde esclarecemos as delimitações do trabalho, bem como as escolhas metodológicas. Informamos quais são os procedimentos metodológicos escolhidos e como se deu a coleta dados. Neste mesmo capítulo apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e como se definiu da amostra da pesquisa.

Após as contextualizações, fundamentações teóricas e metodológicas, dedicamos o capítulo cinco para a descrição das análises dos dados e dos resultados encontrados. Iniciamos com a explicação quanto a forma de tratamento dos dados, pois utilizamos um software de ciência de dados ao questionário aplicado aos alunos, bem como aplicamos estatísticas de percentual de concordância, que forneceram uma base concreta para a análise para a triangulação dos dados encontrados.

Nesse capítulo descrevemos os perfis e as práticas das escolas participantes em EaD por meio dos documentos analisados em sites das instituições, bem como por meio das análises das respostas dos gestores ao questionário. Apresentamos detalhadamente os resultados estatísticos de cada uma das dimensões do instrumento Col aplicados aos alunos dos cursos, correlacionado com as respostas dadas pelos participantes bem como aos comentários deixados, de forma qualitativa. Com um trabalho de triangulação das informações, apresentamos as correlações estabelecidas e à luz das teorias, analisamos e apresentamos os resultados, de cada uma das dimensões, bem como do quadro geral do Col.

Por fim, seguem-se as considerações finais e recomendações.

1.6 INEDITISMO - UMA REVISÃO DA LITERATURA

Num mundo cibernético e conectado, falar em ineditismo parece quase impossível e receoso. Bernhein (2008) projeta que em 2020 o conhecimento duplicará de forma vertiginosa, a cada 73 dias principalmente nas ciências humanas, um dos campos que mais produz academicamente.

Diante desse cenário, era relevante para esta pesquisa conhecermos o que já havia sido produzido academicamente que visassem à compreensão da educação a distância no contexto de educação corporativa governamental, principalmente nas escolas de governo ligadas ao poder executivo e dessa forma realizamos uma revisão da literatura em banco de dados de bases científicas e revistas especializadas. O *framework* Col adotado na pesquisa não foi critério de seleção da revisão a priori.

Na trilha das produções acadêmicas

Por meio de uma revisão sistemática na produção acadêmica procuramos identificar as referências utilizadas nas investigações e produções educacionais e a natureza dos trabalhos selecionados, e analisar como o tema da educação a distância é abordado na educação corporativa governamental das Escolas de Governo.

Assim, este estudo apresenta uma revisão de literatura nas bases de dados no Banco de Teses da Capes, na Revista do Serviço Público – RSP publicada pela ENAP, e no *Google Scholar*. Trata-se de um estudo qualitativo que promoveu uma primeira inserção à temática, apresentando o movimento e desenvolvimento dos conhecimentos produzidos da área, além de identificar tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, por meio de convergências e diferenças detectadas nos trabalhos selecionados.

A busca das publicações foi realizada no mês de abril de 2017 e para tal, utilizamos o descritor primário “escola de governo”, combinado com o secundário “EAD”. Utilizamos o operador lógico “and” entre o primário e o secundário.

Quanto aos critérios de seleção, definimos os seguintes:

- a) estudos publicados a partir do ano de 2010;
- b) trabalhos como artigos, resultados de conferências, anais, produção textual e livros;
- c) revistas relacionadas à educação e à administração pública;
- d) língua portuguesa;
- e) documentos com resumos e textos acessíveis online;

Num primeiro momento da busca, identificamos um total de 168 trabalhos sendo quatro (04) estudos na base de dados da Revista do Serviço Público – RSP (ENAP), 62 trabalhos no *Google Scholar*, e 102 trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES.

Para tornarmos os trabalhos “elegíveis” para esta pesquisa partimos em busca dos resumos dos trabalhos, termos ou indicações que realmente teriam como foco o uso do EaD nas escolas de governo, o que reduziu drasticamente os resultados como veremos a seguir.

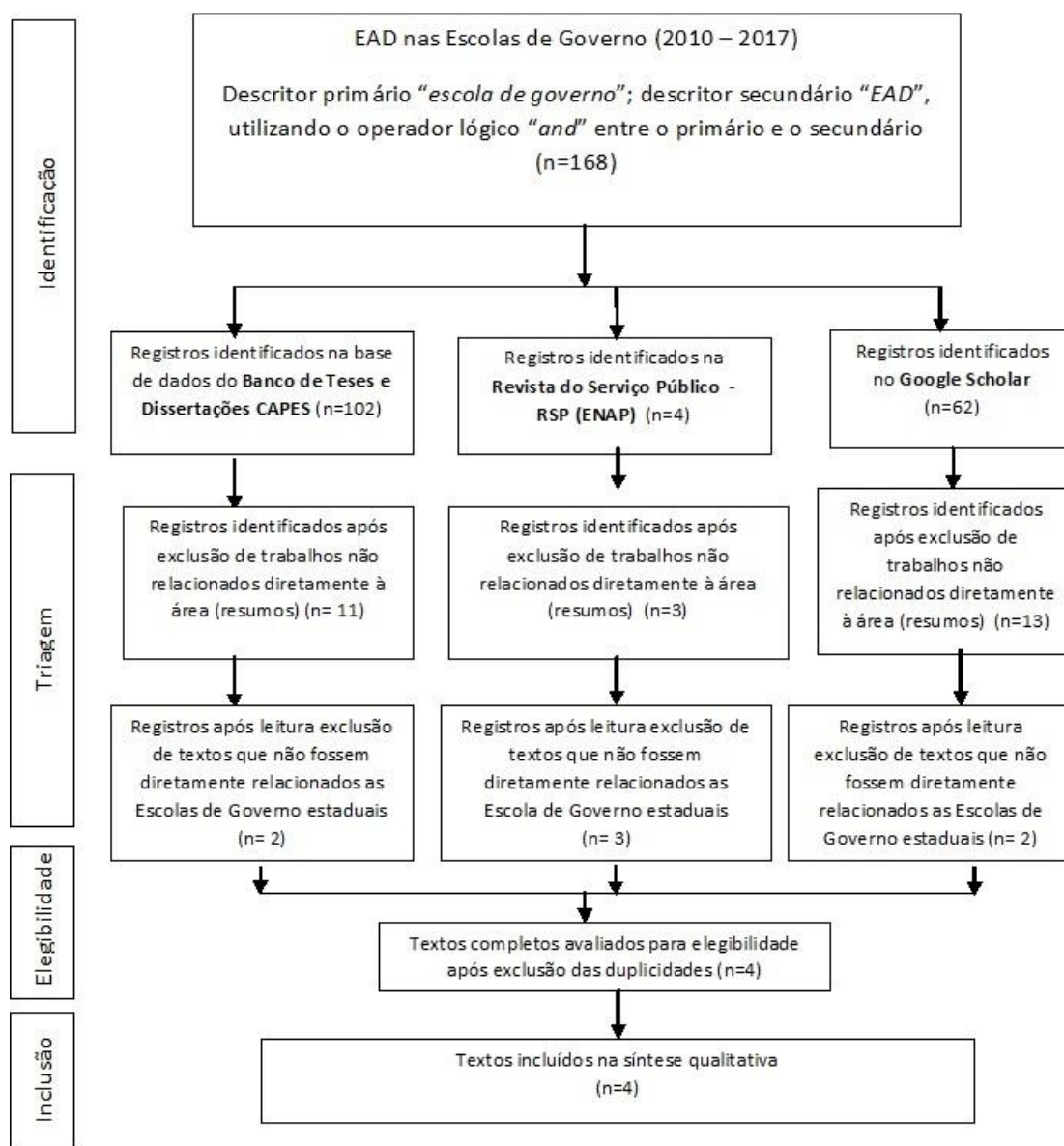
A busca por pistas - bases de dados

Trabalhos e pesquisas acadêmicas em torno do tema EAD são importantes no sentido de esclarecerem, entre outros aspectos, quais tipos de metodologias podem ser aplicadas, quais teóricos discutem o assunto, quais experiências já foram realizadas, bem como indicam caminhos para se avançar nas produções e discussões desta temática.

Após depurarmos a busca com uma leitura mais detalhada dos resumos, limitamos a busca a 27 trabalhos, sendo que três deles se repetiam em duas bases e as duplicidades foram eliminadas. Destes 24 trabalhos, partimos para uma busca mais criteriosa eliminando aqueles que não teriam relação direta com Escolas de Governo Estaduais e com a ENAP (pela sua relevância nesse contexto). Percebemos como o tema da EAD relacionada às Escolas de Governo no Brasil é pouco explorado. Somente sete (7) trabalhos resultaram, e depois de constatada a duplicidade reduziu-se à apenas quatro (4) trabalhos.

Esquemáticamente, o fluxo da revisão pode ser apresentado da seguinte forma:

Figura 1 - Diagrama de fluxo de inclusão e exclusão dos estudos publicados no Banco de Teses da Capes, na Revista do Serviço Público - RSP, e no Google Scholar



Fonte: elaboração da autora

Em termos de pesquisas consolidadas identificamos apenas quatro trabalhos, duas dissertações e dois artigos, de acordo com os critérios estabelecidos, conforme tabela abaixo:

Quadro 1 - Trabalhos elegíveis para a pesquisa

| Ordem | Título | Autor | Tipo | Base de dados |
|-------|---|---|---------------------|----------------------------------|
| 1 | Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as escolas de governo | OLIVEIRA, Simone Moreira de. | Dissertação 2016 | CAPES |
| 2 | O Ensino à Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP como estratégia de formação de servidores públicos: uma avaliação de resultados | AGUIAR, Wagner Nery Moreira. | Dissertação 2012 | CAPES |
| 3 | Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo | FILATRO, Andrea; MOTA, Natália Teles da | Artigo 2014 | Revista do Serviço Público – RSP |
| 4 | Os suportes de uma comunidade virtual de aprendizagem: uma experiência do Governo do Estado de São Paulo, Brasil | SILVA Tania Tavares DIAS, Paulo VALENTE, José Armando | Artigo 2013 | Revista do Serviço Público – RSP |

Fonte: elaboração da autora

Descrição dos trabalhos

A dissertação de mestrado de Simone Moreira de Oliveira (2016), intitulada “Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as escolas de governo” foi o trabalho mais atual encontrado. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com objetivo de analisar as condições de acessibilidade de um curso oferecido *online* por uma escola de governo no Distrito Federal, por meio da percepção de pessoas cegas e de pessoas surdas. A autora afirma ter utilizado uma concepção filosófica reivindicatória/participatória como base teórica. Foi um estudo de caso em pesquisa participante e realizou uma análise documental, entrevista semiestruturada e observação.

A segunda dissertação de autoria de Wagner Nery Moreira Aguiar, finalizada em 2012, “O Ensino à Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP como estratégia de formação de servidores públicos: uma avaliação de resultados” teve como objetivo avaliar resultados do Ensino a Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP. A EGP foi criada em 2009 e possui um Núcleo de Educação a Distância Governamental (@NEDGOV) para as ações em EAD. Para tanto, se apoiou em pesquisa bibliográfica sobre o tema Educação a Distância relacionando-o com Educação e Trabalho. O universo da pesquisa se deu em seis cursos oferecidos onde foram analisados dados de índices gerais de aprovação, reprovação, desistência e abandono no ano de 2011, na modalidade EAD. Foi realizado também uma pesquisa com os alunos egressos destes seis cursos para identificar o desempenho profissional após a participação nos referidos cursos e chegou-se a conclusão que mesmo com elevados índices de evasão nos cursos, os participantes relataram uma melhora no desempenho profissional.

Nesse trabalho identificamos a relevância dada à relação entre o desenvolvimento do desempenho e a aprendizagem, alicerçada no pensamento de Le Bouterf e Perrenoud que veremos no capítulo voltado ao referencial teórico.

O terceiro trabalho, o artigo “Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo” é fruto de uma pesquisa das autoras Andrea Filatro e Natália Teles da Mota que serviu de base para tomada de decisão em relação as escolhas tecnológicas para as atividades da ENAP. Esta pesquisa daria subsídios à ENAP para definir quais produtos e serviços seriam mais adequados para a escola e apoiaria inclusive a forma de contratação e gestão de contratos destes mesmos produtos e serviços tecnológicos. Para tanto, as autoras elaboram um diagnóstico da instituição em relação ao grau de maturidade tecnológica que ela se encontrava e realizaram um trabalho de prospecção onde delinearam três tipos de cenários: o primeiro, num nível mais baixo de complexidade, com foco em ferramentas; o segundo, num nível intermediário de apropriação tecnológica, com foco em conteúdo; e o terceiro com foco em atividades, num elevado nível de complexidade tecnológica. As autoras reforçam que,

Independentemente da decisão sobre o cenário a ser adotado, algumas considerações se fazem necessárias à atenção de gestores e tomadores de decisão para que a solução tecnológica adotada possa corresponder, em

médio ou longo prazo, às demandas metodológicas, tecnológicas e jurídicas emergentes. (FILATRO; MOTA, p. 115, 2014)

A ENAP demonstrou no artigo, uma preocupação futura em relação aos caminhos desejados nas formações em EaD. Utilizou uma base teórica sólida para fundamentar a pesquisa considerando diversos aspectos tecnológicos e também estratégicos da instituição para a construção de cenários pedagógicos.

O último trabalho selecionado, o artigo “Os suportes de uma comunidade virtual de aprendizagem: uma experiência do Governo do Estado de São Paulo, Brasil” de Tania Tavares Silva, Paulo Dias e José Armando Valente, relata a importância de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) integrada a um curso de Licitação e Gestão de Contratos, em 2012, da Escola de Governo e Administração Pública (EGAP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) no estado de São Paulo. O desafio era de disponibilizar o curso, antes presencial, de forma massiva para cerca de três mil servidores públicos, e continuar a promover a interação entre eles.

O curso foi realizado no sistema *broadcasting*, ou seja, utilizava os meios tecnológicos para apenas transmitir informação aos participantes. A CVA foi criada para proporcionar essa interação entre os formadores e os alunos dando suporte e promovendo momentos de escuta onde as dúvidas e sugestões poderiam ser atendidas, além de criar situações de troca entre todos.

Os autores, atentos às questões pedagógicas sobre aprendizagem, buscam referências em Palloff & Pratt (Comunidades Virtuais), e Cavellucci (estilos de aprendizagens). Além de Valente, um dos autores do artigo, construtivista reconhecidamente admirável no cenário da educação e tecnologias no Brasil, consideram alguns elementos importantes para que a aprendizagem ocorra, e concordam que num modelo *broadcasting* não há segurança em afirmar se, como e quando ela ocorreu. Portanto, a ideia central foi de criar uma comunidade virtual de aprendizagem como apoio a uma capacitação *broadcasting* onde não há possibilidades de interação para dar espaço e voz aos participantes, por meio de uma mediação pedagógica e tecnológica colaborativa, possibilitando a construção do conhecimento e de aprendizagem significativa.

Esse trabalho mostrou a importância dada à interação para uma aprendizagem significativa, e que mesmo num ambiente de educação massiva e autoinstrucional deve ser, de alguma forma, proporcionada.

Resultados obtidos da revisão

No mundo corporativo existem muitas experiências em EaD em cursos de capacitação e formação continuada. Grandes empresas de economia mista, bancos e corporações já utilizam a educação *online* rotineiramente, de forma sistematizada, e disponibilizada em grandes plataformas. Porém no nível governamental, essa modalidade é mais utilizada em grande parte na esfera federal, onde hipoteticamente, se encontram maiores recursos financeiros e de estrutura.

A escassez de trabalhos acadêmicos sobre o tema da educação a distância relacionada com as escolas de governo é notória e os trabalhos, mesmo respondendo ao filtro “escola de governo” não tinham relação direta com o trabalho efetuado pelas EG.

Não foi localizada nenhuma pesquisa em nível de doutoramento no campo da educação e apenas duas dissertações. A dificuldade de encontrar produção acadêmica condicionada aos dois termos é imensa e precisa de uma reflexão mais profunda. A escolha em não inserir o termo Col ou Comunidade de Inquirição foi proposital, pois foram feitas buscas simples pelo termo e nada havia sido encontrado sobre esse modelo no período definido e inviabilizaria este estudo.

Diante do exposto acima, das poucas produções e estudos realizados no Brasil sobre os três temas em conjunto, ou seja, a educação a distância nas escolas de Governo, a presença (ou as presenças) na educação a distância, e a Comunidade de Inquirição (ou comunidade de investigação) como modelo de avaliação, consideramos essencial o debate que a tese presente nos traz.

Para propiciarmos um entendimento das relações entre esses temas, intencionamos esclarecer conceitos relacionados às três áreas desse estudo, explicitando no capítulo seguinte as bases históricas para a consolidação das Escolas de Governo no Brasil, desafios e objetivos educacionais.

2 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E AS ESCOLAS DE GOVERNO

A Constituição Federal do Brasil (Art. 39, § 2º) determina que a União, os Estados e o Distrito Federal mantenham escolas de governo em todo o território nacional. Essa obrigação legal tem fundamento quando o Estado, cumprindo os preceitos básicos de seus objetivos maiores de desenvolvimento e de progresso, possua em seus quadros gestores públicos preparados para suas funções, bem como os demais servidores públicos com capacidade de executar suas atividades de forma complementar.

Essa preocupação em ter um serviço público eficaz e eficiente, para muitas nações, só é possível por meio de capacitação e formação, e tem se tornado um desafio constante no Brasil. Não basta apenas a execução de ações planejadas em políticas públicas para solução de problemas do país.

Atualmente há um pensamento de que o Estado precisa alcançar níveis de excelência, assim como o setor privado, e para tanto um esforço contínuo em manter uma estrutura administrativa e operacional competente. Capacitar agentes públicos tornou-se essencial em estados democráticos, pois em momentos de renovação política as instituições públicas se preservam, mesmo quando há descontinuidade administrativa. Segundo Bittencourt e Zouain em eventos que discutem a reforma do Estado,

[...] recomenda-se aparelhamento burocrático estável - a salvo de descontinuidades administrativas - competente, devidamente preparado para adoção de inovações organizacionais e de modernas técnicas de gestão, habilitado a formular, a executar, a monitorar e a avaliar políticas públicas capazes de responder a desafios contemporâneos. (2010, p.77)

Nesse contexto, as escolas de governo ganham um importante papel, com funções e características específicas, de qualificar e profissionalizar o servidor público e contribuindo diretamente para a melhoria dos serviços oferecidos. Isso não significa que não houve iniciativas anteriores de qualificar o servidor público por meio de capacitação e, como veremos adiante, foi uma trajetória construída ao longo do tempo, tendo em vista as necessidades e objetivos das instituições e de acordo com o momento histórico e político vigente.

2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO NO BRASIL - BREVE HISTÓRICO

A discussão em torno da necessidade de formação de agentes públicos surgiu durante o governo de Getúlio Vargas, período no qual foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, pelo Decreto-Lei nº 579, de 30 de junho de 1938 atendendo o artigo 67 da Constituição de 1937. Dentre as suas atribuições, o órgão era responsável pela seleção e aperfeiçoamento de pessoal para o serviço público, atendendo uma agenda da reforma administrativa do governo federal.

Durante o período de sua existência, o DASP se responsabilizou pelos concursos de âmbito nacional para todas as carreiras, cargos e funções do serviço público federal e organizou e sistematizou a classificação dos funcionários públicos. Ainda na era Vargas, o DASP implantou um sistema de aperfeiçoamento de pessoal, realizou cursos e, ainda oportunizou o aperfeiçoamento de funcionários públicos no exterior. (Site FGV, 2017)

Outras instituições de formação de servidores públicos surgiam já que havia uma lacuna na qual o ensino superior regular não atendia: o Instituto Rio Branco (1945), a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (1953) e a Escola Nacional de Saúde Pública (1954). Com o declínio do DASP, a Fundação Getúlio Vargas – FGV (1944) foi criada como instituição voltada para a oferta de cursos de formação em administração pública e a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP (1952-1966) foi inserida na estrutura da FGV.

Pelo Decreto-lei n. 200, da reforma administrativa de 1967, ficou determinada a criação do “corpo de assessoramento superior” da administração civil, direcionado a servidores que obtivessem o requisito de “curso de especialização” para o desempenho dos “encargos da comissão” com objetivo de atuação no conjunto da administração federal, operando como agentes da reforma.

Enquanto a FGV se consolidava institucionalmente a partir de projetos de cooperação internacional, principalmente na busca de recursos financeiros, a EBAP foi enfraquecendo por falta de recursos financeiros, mesmo oferecendo cursos de graduação em administração pública, culminando com a sua extinção em 1966. A

tendência para o ensino e a pesquisa acabou afastando a FGV da intenção inicial de formação de quadros para a administração pública.

O DASP propõe então, ao embaixador Sergio Paulo Rouanet em 1982, um estudo, que ajudasse na “formulação de diretrizes gerais que pudessem levar à implantação, no Brasil, de uma Escola Superior de Administração Pública”. (ROUANET, 2005, p.11)

Conforme Fernandes (2015, p. 11) o estudo visava a “interligação entre seleção, formação e progressão dos servidores, em conexão com a criação de uma carreira ou cargos de natureza especial para o exercício das atividades” e desse relatório final, conhecido como “Relatório Rouanet” (ROUANET, 2005) nasce a concepção da futura Escola Nacional de Administração Pública - ENAP. Uma das preocupações desse relatório era de tentar equacionar “a alocação dos “funcionários polivalentes” que a futura escola formaria.” (FERNANDES, 2015, p. 7)

Modelos internacionais de escolas para formação de gestores públicos serviram de base para o estudo. A já consolidada *École Nationale d'Administration* - l'ENA da França, e outras instituições, como a *Bundesakademie fuer Oeffentliche Verwaltung*, da República Federal da Alemanha. Em meio ao processo de redemocratização do Brasil, a ENAP é criada em 1986, e sua história dá uma nova ênfase a necessidade de organização e implementação de escolas de governos em outros âmbitos da esfera pública.

A busca para uma formação do servidor público para a melhoria dos serviços aos cidadãos se tornou uma preocupação atual e mundial, num processo em franca expansão. Escolas especializadas para essa finalidade foram criadas e algumas delas servem de modelo para muitas outras, como a conceituada *École Nationale d'Administration* - l'ENA da França, da qual se originaram vários grandes nomes da política internacional e também gestores públicos como Charles de Gaulle, François Mitterrand, dentre outros. O modelo francês de escola de governo para a formação de servidores públicos, principalmente para a alta gestão é o mais referenciado pelas EG no Brasil e internacionalmente.

A *École Nationale d'Administration* (l'ENA/FR), foi criada no final da segunda guerra mundial por ordem do Governo Provisório da República Francesa, comandado pelo General De Gaulle. Previa uma profunda remodelação da máquina administrativa francesa com a democratização e recrutamento de altos funcionários de Estado para assumirem cargos e funções públicas. A “*Grand École*” como é chamada até hoje, se tornou uma instituição referenciada por ter tido como alunos os principais presidentes franceses e tinha a intenção de:

[...] preparar para o Estado uma elite dirigente com formação mais sólida, pois a anterior, que havia arrastado o País à catástrofe de 1940, era geralmente vista como incompetente. Além disso, a escola serviria para unificar os critérios de acesso aos grandes corpos do Estado, cada um dos quais tinha concursos particulares e regras próprias de seleção, que, no fundo, implicavam cooptação, mais que recrutamento objetivo. (ROUANET, 2005, p. 36)

Em artigo reproduzido em 2012 pela Revista do Serviço público, Urbano Berquió (193cc8), técnico do DASP, inspirado nas discussões francesas sobre a lei de criação da escola de governo daquele país, afirmava que: “Uma Escola de Administração deve, em nosso entender, visar um duplo objetivo: concorrer para o aperfeiçoamento dos funcionários especializados e para a renovação constante do grupo de dirigentes.” (BERQUIÓ, 2012, p. 240)

Porém, havia uma preocupação com os demais aspectos da administração pública ao afirmar que: “O Estado não pode, nas condições atuais, deixar de consagrar um esforço sistemático, tamanho é o seu alcance, não apenas sob o aspecto estritamente administrativo, mas também no sentido social mais amplo.” (BERQUIÓ, 2012, p. 241)

Atualmente, a *l'ENA* França, continua com o objetivo de formar gestores públicos comprometidos com altos padrões de eficiência da administração pública, e com a função de prover o estado francês com profissionais altamente preparados além de promover cursos por meio da educação continuada e da prestação de serviços e intercâmbios com instituições nacionais e internacionais. A crítica de Berquió sobre uma “elitização” dos quadros formados ainda é um ponto de

discussão e reflexão, mas a instituição continua sendo considerada um centro de referência em suas formações.

Com uma metodologia baseada em “estudo de caso” oferece aos estudantes um ambiente diferenciado de aprendizagem com estágios em instituições reconhecidas, para que possam vivenciar e absorver o conhecimento necessário para sua formação.

Atualmente a *l'Ena* faz a formação inicial e continuada de estudantes franceses e estrangeiros, e tem como missão³ estabelecer relações bilaterais e multilaterais em governança pública e administração, bem como a formação de quadros para instituições europeias.

Le recrutement et la formation initiale des hauts fonctionnaires français et étrangers; La formation continue et le perfectionnement de fonctionnaires français et étrangers, dans le cadre de sessions de courte ou de longue durée; Les relations européennes et internationales bilatérales et multilatérales en matière de gouvernance publique et d'administration; La formation aux questions européennes et la préparation aux concours d'entrée dans les institutions européennes. (Site, l'ENA, 2017)

Outros países perceberam a importância de terem escolas de governos como elemento estratégico nas tomadas de decisões e também como centros de referência de formação, destacando-se atualmente, o Canadá, com o *Canadian Centre for Management Development* (CCMD), ou o Reino Unido com o *Centre for Management and Policy Studies* (CMPS), ao qual está ligado o *Civil Service College*.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, em 1986 a Escola Nacional de Administração Pública – ENAP é criada, e a partir de sua existência e atividades inicia-se um movimento de organização legal para implementação de escolas de governo em outros âmbitos da esfera pública. O interesse em buscar a excelência na gestão volta a tomar força na Constituição de 1988, artigo 39 e ratifica a necessidade de instâncias de formação e aperfeiçoamento de servidores públicos com a obrigação da criação de escolas de governo:

³ <https://www.ena.fr/L-ENA-se-presente/Qui-sommes-nous/Missions-de-l-ENA>

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo - se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1984)

Os estados brasileiros se estruturam para atender a prerrogativa da Lei, alguns já mais preparados por já terem instâncias de formação e capacitação de servidores. Cada estado define o tipo de organização em termos de autonomia administrativa e financeira, o que cria certa discrepância entre escolas de uma mesma esfera de governo. As Escolas de Governo surgem para que o Estado cumpra os princípios basilares de seus objetivos maiores de desenvolvimento e de progresso, atendendo as demandas da sociedade com gestores e servidores públicos preparados, com conhecimentos, habilidades e atitudes coerentes com a função pública, para executar atividades de forma eficiente. A formação de quadros aptos ao serviço público não se restringe somente ao concurso de acesso ao cargo público.

Em 2006, o governo brasileiro decreta a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal⁴, que deve ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional com os seguintes objetivos:

I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; II - desenvolvimento permanente do servidor público; III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (BRASIL, 2006)

Nesse instante as Escolas de Governo se fortalecem, pois como diretriz básica para a efetivação de cursos de capacitação, deve, em seu artigo 3, item XIII:

priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm

coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP.(BRASIL, 2006)

O decreto também define os conceitos de capacitação, gestão por competência e eventos de capacitação, atribuições das Escolas de Governo como:

I - **capacitação**: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais; II - **gestão por competência**: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e III - **eventos de capacitação**: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.(Brasil, 2006, grifo nosso) (BRASIL, 2006)

A obrigação da existência das Escolas de Governo está definida em lei, a partir da Constituição de 1988, mas mesmo para estudiosos da área, o conceito do que é uma Escola de Governo ainda deixava dúvidas. Para Pacheco (2002), o termo “escola de governo” (EG) é “vago e impreciso” e traz como sua definição:

[...] aquelas instituições destinadas ao desenvolvimento de funcionários públicos, incluídas no aparato estatal ou fortemente financiadas por recursos orçamentários do Tesouro. Isto porque sua inserção no aparelho estatal tem fortes implicações para o debate em torno de sua missão, finalidades e desafios. (PACHECO, 2002, p.36)

A autora, em seu texto de 2002, indica um posicionamento em relação ao significado apropriado das EG, tomado em conjunto com a direção da ENAP em 2001, como “Centro de Excelência em Gestão Pública”. Baseada na semelhança das EG às Universidades Corporativas, a autora crê que estas deveriam ser uma “escola corporativa de gestão do governo”.

Para fins desta pesquisa de tese, assumiremos o termo de educação corporativa governamental como premissa de uma escola de governo do sistema público, mas também tomaremos como definição o conceito de EG apontado por Pacheco na citação anterior.

Bezerra, em seu artigo⁵ online postado em 2016, num contexto político cita as diferenças entre instituição e corporação, e traz de Pablo Holmes, professor do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (IPOL/UnB), a definição de corporação:

[...] segundo o politólogo, remonta à raiz medieval da palavra germânica *Zunft*, que em português é traduzido por corporações de ofício. Sua origem etimológica aponta também para a palavra latina *corpus*, sendo utilizada na atualidade pela Ciência Política e pela Sociologia para designar corpos profissionais que se estruturam em torno de interesses, sendo capazes de representá-los nos arranjos e compromissos do Estado. (BEZERRA, 2016, n.p.)

Para Codato (2012), corporações vêm significar uma sociedade que deve ser constituída por agrupamentos profissionais organizados que, a nosso ver, é totalmente aplicável para instituições públicas, pois estas são tuteladas pelo Estado. Há de se ter cuidado com o termo pejorativo derivado “corporativismo”, que remonta ao que o autor define como “defesa dos próprios interesses em detrimento dos interesses da coletividade”. Não há espaço para este conceito num ambiente educacional público como escolas de governo, cujos fins maiores são trazer benefícios para a própria sociedade.

A seguir explanaremos a educação corporativa, seu histórico, premissas e desafios.

2.2 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS

A educação corporativa (EC) costuma estar vinculada ao mundo empresarial. As Universidades Corporativas (UC) fazem parte de um movimento de qualificação do capital intelectual das organizações visando “assegurar o alinhamento da capacitação aos valores e desafios estratégicos que tais empresas enfrentam” (PACHECO, 2002, p. 04).

⁵ BEZERRA, Rafael. Ser Instituição ou Corporação, eis a questão. Disponível em: <https://jota.info/artigos/ser-instituicao-ou-corporacao-eis-a-questao-21012016>.

O registro da primeira iniciativa de educação corporativa ocorreu em 1955, nos Estados Unidos, quando a *General Eletric* lançou a universidade corporativa para o gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento de seus funcionários como uma estratégia organizacional. Somente na década de 1980 houve expansão significativa do número de universidades corporativas nos Estados Unidos (MEISTER, 2005). No Brasil o uso da educação corporativa se intensificou a partir da década de 1990, sendo as primeiras experiências registradas no setor privado (EBOLI, 2004).

Conforme Alperstedt (2001, p. 150) as empresas podem aprimorar os seus processos a partir de suas próprias experiências, e também por um processo de conhecido como *benchmarking*, que é uma forma de aprendizado com empresas que são reconhecidas como portadoras das melhores práticas em produtos, serviços e processos, com a finalidade de melhoria organizacional que busca informações sucedidas do mercado e da concorrência. Segundo Alperstedt “as empresas, ao longo do seu processo de crescimento e desenvolvimento, vão naturalmente criando e aprimorando conhecimentos e experiências que podem ser considerados como integrantes de um processo de aprendizagem.” (ALPERSTEDT, 2001, p. 151).

Aprendizagem organizacional passa a ser um termo relevante e os processos para se conquistar patamares elevados de amadurecimento nesse sentido acontecem por meio de Universidades Corporativas - UC.

Nos EUA houve um grande avanço das UC pelo país desde a *General Eletric*, mas somente após o lançamento do livro “Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas” de Jeanne Meister em 1999, marcou do aparecimento desse tema de forma sistematizada. (EBOLI, 2012)

Conforme Eboli (2012), antes dessa data já havia registro de experiências de grandes empresas como Academia Accor (1992), Universidade Martins do Varejo (1994), Universidade Brahma (1995), Universidade do Hamburguer - do Mac Donalds (1997), Universidade Datasul (1999) entre outras. O crescimento das UC foi vertiginoso em 2012, e segundo Eboli, já havia pelo menos 300 instituições com sistemas de educação corporativa implantados.

Nesse processo de aprendizagem organizacional, há uma transição dos tradicionais Centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) em geral voltados aos gestores de níveis gerenciais e alta administração para um modelo de UC onde o foco é a capacitação de todas as pessoas da organização visando não só a competitividade, mas também preparar a força de trabalho para as constantes mudanças tecnológicas, culturais e econômicas.

Para Eboli, as UC estão para o conceito de competência assim como o Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CT&D) estiveram para o conceito de cargo. A mudança de paradigma pode ser demonstrada no quadro abaixo:

Tabela 1 – Mudança de paradigma T&D para UC

| MUDANÇA DE PARADIGMA | | |
|---------------------------|---|-----------------------------------|
| Centro de T&D tradicional |  | Universidade Corporativa |
| Desenvolver habilidades | OBJETIVO | Desenvolver competências críticas |
| Aprendizado Individual | FOCO | Aprendizado Organizacional |
| Tático | ESCOPO | Estratégico |
| Necessidades individuais | ÊNFASE | Estratégias de Negócios |
| Interno | PÚBLICO | Interno e Externo |
| Espaço Real | LOCAL | Espaço Real e Virtual |
| Aumento das habilidades | RESULTADO | Aumento da competitividade |

Fonte: adaptado de Meister (1999) apud Eboli (2012)

A necessidade das empresas serem cada vez mais ágeis e darem respostas rápidas para garantirem a própria sobrevivência, faz emergir um novo perfil de seus, agora denominados, “colaboradores” os quais devem buscar cada vez mais o autodesenvolvimento e aprendizagem contínua.

Nesse contexto, a partir da década de 90, uma nova atmosfera se instala nas empresas e a tradicional forma de gestão por cargos dá lugar à **gestão por competências**, nas quais as pessoas “por meio de um processo de desenvolvimento contínuo, possam dar respostas ágeis às mudanças constantes, caracterizando-se também como um ambiente propício a altos níveis de aprendizagem”. (EBOLI, 2012, p.190). Assim, na educação por meio das

Universidades Corporativas, são concebidos sistemas integrados de educação alinhados às estratégias da organização, e que contemplem “princípios e critérios norteadores da elaboração de um plano estratégico consistente e de qualidade”. (EBOLI, 2012, p. 190)

Para a autora, o sucesso da Educação Corporativa nas organizações, ocorre pelo atendimento de sete princípios:

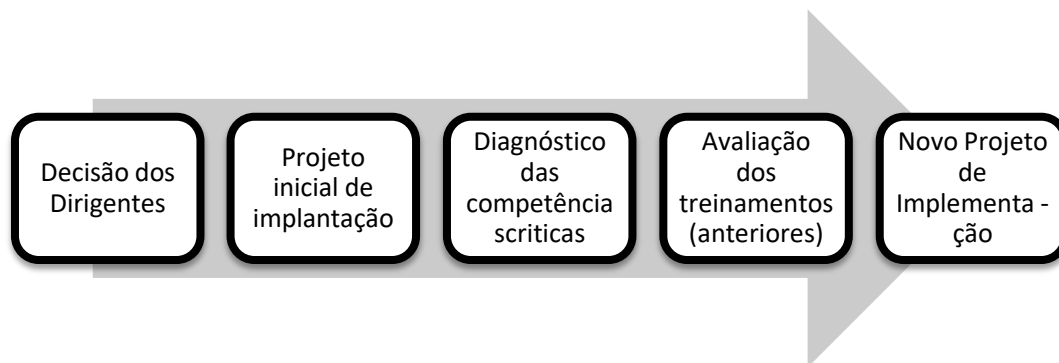
Tabela 2 - Princípios para o sucesso da EC

| Princípio | Objetivo |
|------------------|---|
| Competitividade | Promover o desenvolvimento das competências críticas da organização de forma que o capital intelectual a torne competitiva. |
| Perpetuidade | Estimular a transmissão do conhecimento, de forma que a existência da organização perdure. |
| Conectividade | Ampliar a qualidade e quantidade de relacionamentos internos e externos da instituição |
| Disponibilidade | Disponibilizar mecanismos para que o processo de aprendizado ocorra a qualquer hora e em qualquer lugar |
| Cidadania | Estimular a formação de atores sociais, capazes de criticar e mudar a realidade organizacional. |
| Parceria | Estabelecer parcerias internas e externas para auxiliar no processo de desenvolvimento de competências. |
| Sustentabilidade | Gerar resultados para a organização, de forma a agregar valor ao negócio. |

Fonte: Adaptado de Eboli (2012, p.191-192)

De acordo com Viera e Francisco (2012, p. 307), a partir de um estudo realizado com nove grandes empresas, a implantação de uma Educação Corporativa passa por etapas que podem ser definidas da seguinte forma:

Figura 2- Etapas do processo de implementação da EC em uma organização



Fonte:,Adaptado pela autora de Viera e Francisco (2012, p. 307).

Essas etapas foram resultado da pesquisa aplicada em instituições privadas, portanto podem não ser válidas para organizações governamentais, mas servem como modelo de referencial.

Para Meister (1999, apud EBOLI, 2012, p. 190) são cinco as forças que sustentam o fenômeno das UC:

1. Organizações flexíveis (Não hierarquizadas e de resposta rápida);
2. Era do conhecimento (economia do conhecimento);
3. Rápida obsolescência do conhecimento;
4. Empregabilidade;
5. Educação para estratégia global.

Ainda com Meister, citada por Eboli (2012), a autora salienta que o objetivo real de uma UC é “preparar todos os empregados de uma organização para tirar vantagem dessas mudanças emergentes.” De certa forma, as empresas governamentais também passam pela mesma mudança, e é em meio ao processo de reforma gerencial governamental em 1995, que aconteceram as maiores transformações na área pública.

Ao se investir na educação corporativa, uma organização inicia a criação de um sistema de aprendizado contínuo vinculado às metas e estratégias organizacionais. Para Eboli (2004), a partir do momento em que uma organização faz essa opção, promove a gestão do conhecimento em articulação com outros subsistemas de gestão. Eboli conceitua Educação Corporativa (EC) como:

Um sistema de formação de pessoas pautado pela gestão de pessoas com base em competências, devendo, portanto, instalar e desenvolver nos colaboradores internos e externos as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo e permanente, vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais. (2004, p. 9)

A Universidade Corporativa focada em gestão de pessoas deve priorizar, segundo Meister, “uma mentalidade focada em prover para todos os níveis de empregados os conhecimentos, as habilidades e competências necessárias para alcançar os objetivos estratégicos da organização.” (EBOLI, 2012, p. 190)

2.3 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E AS ESCOLAS DE GOVERNO

Como uma instituição pública, as Escolas de Governo (EG) no Brasil seguem um direcionamento político pedagógico similar entre elas, com maior ou menor grau de autonomia, mas acompanham a lógica da formação de um profissional que já possui uma carreira e uma trajetória de vida pessoal consolidada, mas em constante evolução.

Para estes servidores nem sempre a ascensão profissional está atrelada a um maior nível de escolaridade, mas a formação e a capacitação, tanto à melhoria de seu trabalho ou crescimento pessoal, podem agregar um valor à suas atividades e desempenho. No setor governamental a progressão funcional se deve também pela participação efetiva em cursos de capacitação.

Assim, não obstante a instituição a qual pertençam possa oferecer capacitação, muitos servidores e funcionários públicos procuram na iniciativa privada ou em universidades a complementação de estudo que necessitam, seja ela para fins de melhoria financeira ou não. Com a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional em 2006, as EG passam a ser priorizadas como instâncias de ensino no serviço público.

Composição da REDE de Escolas de Governo - RENEG

No Brasil, a Escola Nacional da Administração Pública – ENAP coordena a organização da Rede Nacional de Escolas de Governo, onde entram no cômputo pelo menos 260 instituições dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, presentes nas esferas federal, estadual e municipal. Para Kerr do Amaral (2004) a adesão à Rede Nacional de Escolas de Governo é voluntária e as conexões estabelecidas visam potencializar a riqueza da diversidade, pois são instituições de várias regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) e de diferentes esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital). A ENAP ainda organiza anualmente o Encontro da Rede de Escolas para o compartilhamento de experiências e troca de informações, momento importante para o conhecimento das práticas de cada escola, suas dificuldades e conquistas. Os compromissos da Rede foram firmados em 2003, no primeiro encontro:

Cabe às instituições formadoras implementar ações que contribuam para a consolidação de servidores dispostos a enfrentar desafios e a resolver problemas públicos; atentos às realidades locais, nacionais e ao contexto mundial; com disposição para cooperar e trabalhar em equipes, em estruturas novas, menos hierarquizadas, em rede e similares; que se orientem para resultados; com mentalidade de aprendizagem permanente, pensando e agindo estrategicamente; que construam novos padrões e modos de trabalhar. (ENAP, 2013, p. 2)

A ENAP até o ano de 2014 mantinha o MAPA, um sistema de monitoramento *online* das ofertas de cursos das instituições da rede, que também informava desde as capacitações realizadas até a forma de infraestrutura física. Com o MAPA desativado, as escolas de governo trabalham de forma desarticulada, provocando às instituições a busca por alternativas de um trabalho em rede como países da Europa já executam, e por meio de convênios buscam a legalidade das parcerias.

Com o MAPA era possível compartilhar, além de informações, as formas de implantação de cursos, suas ementas, e até mesmo indicações de nomes de professores.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

De forma geral as instituições governamentais buscam o desenvolvimento das pessoas por meio de ações planejadas nos departamentos setoriais, como por exemplo o setor de recursos humanos, mais conhecido pela abreviatura RH. Esse setor, com as novas tendências em administração pública, vem se transformando em uma área de Gestão de Pessoas, ampliando a simples função de administrar a vida funcional dos servidores para uma intenção mais global voltado ao desenvolvimento de competências de acordo com as necessidades de **Conhecimentos, Habilidades e Atitudes** – (CHA), conceito que veremos mais adiante. A preocupação em identificar as lacunas de capacitação é uma prática constante do setor de RH das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Conforme Pacheco (2002), o setor responsável promovia um processo denominado LNT, ou seja,

“levantamento de necessidades de treinamento”, na qual o setor de RH “fazia circular, entre os funcionários, uma enquete sobre suas demandas individuais por cursos, depois consolidadas em listas de “demandas por treinamento da organização”, em que as maiores prioridades correspondiam aos temas de maior incidência das demandas individuais”. (PACHECO, 2002, p. 78)

Esse processo era totalmente individualizado, tomando por necessidade um conhecimento que talvez não fosse estratégico para a instituição, podendo até mesmo resultar em demandas originadas por razões particulares.

No intuito de atingir os objetivos estratégicos da instituição visando a melhoria da gestão, atualmente a decisão sobre as formas de qualificação do serviço público tem tomado outra direção, deixando de ser individualizada. Também em função da mudança de paradigma em relação ao modelo capitalista de produção “Taylorista-Fordista” relacionado ao tradicional Treinamento e Desenvolvimento (T&D) para um novo modelo trazido pelas Universidades Corporativas. A profissionalização do

servidor público passa a ser uma demanda da sociedade que clama não somente pela melhor qualificação destes agentes públicos, mas sim pela competência destes.

Estudioso das questões do mundo do trabalho, o francês Le Boterf (2003) traz a noção de profissionalismo em um contexto da crise de desemprego na França dos anos 70, quando a busca crescente de competitividade das empresas passa a exigir um profissional mais preparado para as novas exigências do mercado, com novas competências para atender essas demandas. O autor ainda destaca que a partir dos anos 80, com os avanços tecnológicos, há uma necessidade destes sujeitos se prepararem para uma fase de mobilidade profissional, com novas formas e organizações de trabalho. Não basta apenas ser 'qualificado', é preciso ser competente. A respeito do tema, Le Boterf esclarece que:

[...] qualificação se reveste de um caráter convencional. Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. Significa, antes, que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências." (LE BOTERF, 2003, p. 21)

O desenvolvimento de competências (em situações de trabalho ou não) pode ampliar o escopo das qualificações de um indivíduo. Mas como o autor afirma, qualificação é "uma construção social, com sistemas de classificação e realizadas em convenções coletivas." (LE BOTERF, 2003, p. 21)

Ao se referir ao processo metodológico de busca eficaz das ações de capacitação, Pacheco (2002) elenca as seguintes prioridades:

- 1- Observar o planejamento estratégico da instituição;
- 2- Desdobrar as competências requeridas para seus quadros;
- 3- Mapear as competências existentes, comparando-as com as necessárias;
- 4- Identificar as lacunas de competências;
- 5- Definir quais competências podem ser desenvolvidas por um programa de capacitação.

A partir da compreensão de que é importante aliar os saberes necessários às estratégias das organizações, Pacheco alerta ao fato de que também se deve ter uma preocupação com o desdobramento de competências comuns, como um

“conjunto de valores a serem praticados pelos agentes públicos” (PACHECO, 2002, p. 79).

Algumas estratégias para planejamento das capacitações nas EG passam pelo *benchmarking*, como já foi mencionado anteriormente, bem como a antecipação de tendências na área da administração pública. Essas tendências passam pelo acompanhamento da atualização na legislação em todas as áreas de atuação dos governos que possam ser atendidas pelas escolas, e dessa forma anteverem as necessidades de formação ou capacitação. Gestores de escolas precisam estar atualizados com as novas legislações, bem como saber dos casos de sucesso conhecendo as boas práticas realizadas em outras instituições e instâncias governamentais, como fonte de inspiração para produção de novos conhecimentos.

Todas as medidas acima explicitadas para desenvolver as competências dos profissionais das instituições elevam o nível de profissionalismo que a sociedade exige dos serviços públicos. Guy Le Boterf vem discutindo o profissionalismo e na forma de como “saber mobilizar” as competências para o sucesso de qualquer organização. Para Le Boterf, a competência não é um estado, e sim um processo de saber agir.

L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une terra incognita. (LE BOTERF, 1994, p. 43)

Phillipe Perrenoud, sociólogo francês e contemporâneo de Le Boterf, traz para o campo educacional a visão das competências na figura do professor, também a partir do conceito elaborado por Le Boterf. Em seu livro de 2000, “As 10 competências para ensinar”, Perrenoud afirma que competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, onde destaca quatro aspectos da visão de Le Boterf:

1. As competências não são elas mesmas fazeres, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*; 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas; 3. O exercício da competência passa por situações mentais complexas subtendidas por

esquemas de pensamento (Perrenoud 19961, 1998g) que permitem determinar (mais menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; 4. As competências tradicionais constroem-se, em formação, mas também ao saber da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 15)

Segundo Le Boterf (2003, p.22), na economia do amanhã a automatização nunca substituirá o profissionalismo e as competências já que “*cada indivíduo competente é único e não é intercambiável. Sua competência é subjetiva e não pode ser informatizada.*” Para essa afirmação, cita Pierre Lèvy quando este diz que o indivíduo é “*irredutível à automatização*”, pois carrega em si laços sociais, relacionais.

A importância da rede de relacionamentos e dos recursos de meios externos se torna claro quando Le Boterf afirma:

[...] existem os recursos disponíveis no contexto em que a pessoa se insere, ou seja, aqueles que não possui ela própria, mas aos quais ela pode recorrer, se necessário. Também eles são de várias ordens: bases de dados, redes de peritagem, competências de colegas ou de pessoas de outras profissões, bases de casos, redes de cooperação científica, manuais de instruções... Para agir com competência, um profissional deve combinar e mobilizar tanto os recursos pessoais como os recursos do seu meio envolvente: torna-se difícil, mesmo impossível, ser competente sozinho e de forma isolada. Retire-se a um profissional as suas bases de dados, os seus ficheiros informáticos, os peritos ou os colegas que pode consultar, os seus suportes organizacionais, e ver-se-á se ele pode agir com competência (LE BOUTERF, 2006, p. 61)

O debate sobre a noção de competência tem várias origens e aplicações, oriundas da literatura americana e europeia e não se encerra na atualidade. Em diferentes épocas serviram para explicitar capacidades individuais relacionadas a desempenho, ou uma preocupação acerca da qualificação para empregabilidade.

O quadro abaixo busca relacionar as definições de competência elaboradas por diversos autores:

Quadro 2 - Definições de Competência segundo vários autores

| Autor (es) | Definição |
|------------------------|---|
| Perrenoud (1999, p. 7) | Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. |

| | |
|---|---|
| Rocha Neto (2003, p.22) | Saber atuar com responsabilidade, mobilizando/integrando recursos, inclusive conhecimentos, no sentido de aprender a aprender, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e às organizações. |
| Meister (2005, p. 105) | Qualquer conhecimento, habilidade, conjunto de ações ou padrões de raciocínio que diferencie de forma inequívoca os profissionais de nível superior dos médios. Praticando um conjunto de competências básicas, os funcionários têm a oportunidade de aumentar o nível do seu desempenho. |
| McClelland (1970), citado por Resende 2000 | Características individuais observáveis (conhecimentos, habilidades, objetivos, valores) capazes de prever ou causar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação de vida. |
| Sparrow e Bognanno, 1994 | Repertório comportamental relevante para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo da carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional. |
| Le Boterf (2000) | Uma pessoa sabe agir com competência quando: sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, rede de recursos) para realizar, em um contexto particular, atividades profissionais segundo certas exigências profissionais, para produzir resultados (serviços ou produtos) que satisfaçam critérios definidos de desempenho. |
| Zarifian (1996) | Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre o trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular. |
| Magalhães et al. (1997) citado por Brandão (1999) | Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função. |
| Durand (1999) citado por Brandão (1999) | Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito de trabalho. |
| Durand (2000); Nisembaum (2000). | Combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional. |
| Klemp (1999), citado por Resende (2000) | Atributos pessoais (motivações, qualidade, habilidades), (...) a maneira como a pessoa se comporta no trabalho, (...) a efetividade ou o alto desempenho no trabalho |
| Dutra e colaboradores (2000) | Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa. |

| | |
|---|--|
| Silva, Gros, Garrido & Rodriguez (s/a, p.3) | Uma conduta observável e mensurável que permite verificar o grau de desempenho tanto em aspectos cognitivos, como socioafetivos e atitudinais. |
|---|--|

Fonte: Muller, 2010 - adaptado de DIAS (2001) apud LIMA & BORGES-ANDRADE (2006) e BRASIL (2009)

Desse panorama conceitual relacionado ao mundo do trabalho, extraem-se os seguintes denominadores em comum: Conhecimentos; Habilidades; Atitudes e, Desempenho.

Para Fleury e Fleury (2001), competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. Portanto, a articulação do emprego de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) quando mobilizados de maneira inter-relacionadas em um contexto para resolver um problema, uma situação, um imprevisto ou uma novidade, superá-los ou lidar com eles, formam a competência de um indivíduo.

Seguiremos com a definição de competência apresentada por Le Boterf (1995, p. 21), onde o “saber agir” é o “saber o que fazer” na resolução de problemas com “uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica”. Esse conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais que colaboram na construção das competências de um indivíduo precisa ser validado por um sistema de avaliação, externa ao indivíduo. Como veremos, esse conceito trará mais adiante, subsídios para as análises do instrumento Col.

Conhecimentos, Habilidades e Atitudes – CHA

Na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), a capacitação é entendida como “um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, Decreto 5707/2006, Art. 2º Inciso I). A partir dessa definição, as competências a serem desenvolvidas em cada servidor estão associadas com as necessidades e objetivos da organização.

As competências individuais necessárias para que um indivíduo possa conduzir de forma assertiva suas funções em qualquer atividade é composta pelas

dimensões: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, mais comumente denominado como CHA. Assim sendo, para que se desenvolvam as competências num indivíduo, as três dimensões do CHA precisam estar inter-relacionadas (EBOLI, 2004).

Segundo Eboli (2004, p. 53), cada dimensão tem sua especificidade conforme a figura abaixo:

Figura 3 – Quadro sintético sobre o CHA



Fonte: Adaptado de Eboli, 2004.

Ainda, segundo a autora, as dimensões compostas pelo CHA podem ser traduzidas da seguinte maneira: conhecimento está relacionado à transformação e significação das informações recebidas, que deve dar condições ao indivíduo “saber o que e porque fazer”; habilidade está relacionada com a técnica, possibilitando uma ação reflexiva de “saber como fazer”; atitude é a vontade, o desejo de realizar, a determinação em “saber fazer acontecer”. A conjunção das três dimensões possibilita ao indivíduo ter condições para ir além de executar funções, e sim ter consciência de suas aptidões cognitivas para assumir suas responsabilidades com total competência. Somente pelo desenvolvimento de competências dos servidores públicos, se terá serviços melhores entregues à sociedade.

Neste íterim, é importante ressaltar que o conhecimento já apreendido pelas pessoas nas organizações deve ser respeitado e valorizado. A gestão do conhecimento hoje é pauta relevante, em todas as instituições que valorizam o

capital intelectual de seus colaboradores. Nessa perspectiva, Nonaka e Takeuchi (2008), discorrem sobre as formas de conhecimento presentes nas organizações a partir de seus sujeitos, apresentando duas classificações distintas, mas interdependentes: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

O conhecimento tácito é aquele que provém de valores, crenças, fatos, intuição, sentimentos, significados, entendimentos, avaliações, expectativas, *insights* e *know-how* desenvolvidos pelas pessoas. Esse tipo de conhecimento é pessoal e referencial, depende do contexto em que a pessoa está inserida, e a sua transferência ocorre apenas por meio da socialização. O conhecimento explícito é o que envolve informações de mercado, processos, metodologias, bancos de dados, sistemas de informação, lições aprendidas, melhores práticas e outros. Este tipo de conhecimento é codificado e, portanto, mais fácil de comunicar e transferir, inclusive, via sistemas de informação. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Para demonstrar a interação dinâmica e contínua desses dois tipos de conhecimento, o tácito e o explícito, os autores desenvolveram o que chamam de espiral do conhecimento, demonstrando como ocorrem as fases de socialização, externalização, combinação e internalização, que pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 4 – Espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi



Fonte: TAKEUCHI e NONAKA. (2008, p. 68)

Os conhecimentos adquiridos pelos servidores públicos nos cursos realizados nas EG, buscam, além de outros objetivos, desenvolver competências para as atividades profissionais, e muitos dos cursos seguem trilhas de conhecimento

traçadas também para serem realizadas por meio online. Veremos posteriormente nas análises que as atitudes estão muito relacionadas à disposição de participar de comunidades de aprendizagem.

As Trilhas de Aprendizagem

Os caminhos definidos para a construção das competências, seja na vida pessoal ou profissional é determinado pelas escolhas educativas tomadas ao longo de um período de tempo. Sabemos que, as competências necessárias para os cidadãos do século XXI são aclamadas por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que se dedicam a analisar tendências, sejam elas educacionais ou não, e que países em desenvolvimento buscam se adequar às novas expectativas apresentadas.

Nas organizações, Comin et. al. apontam que

[...] o desenvolvimento das competências ocorre por meio de múltiplos processos de aprendizagem. Por intermédio da educação formal e continuada, conhecimentos teóricos, informações, conhecimentos sobre procedimentos são transmitidos para o indivíduo. (COMIN, et. al, 2012, p. 76)

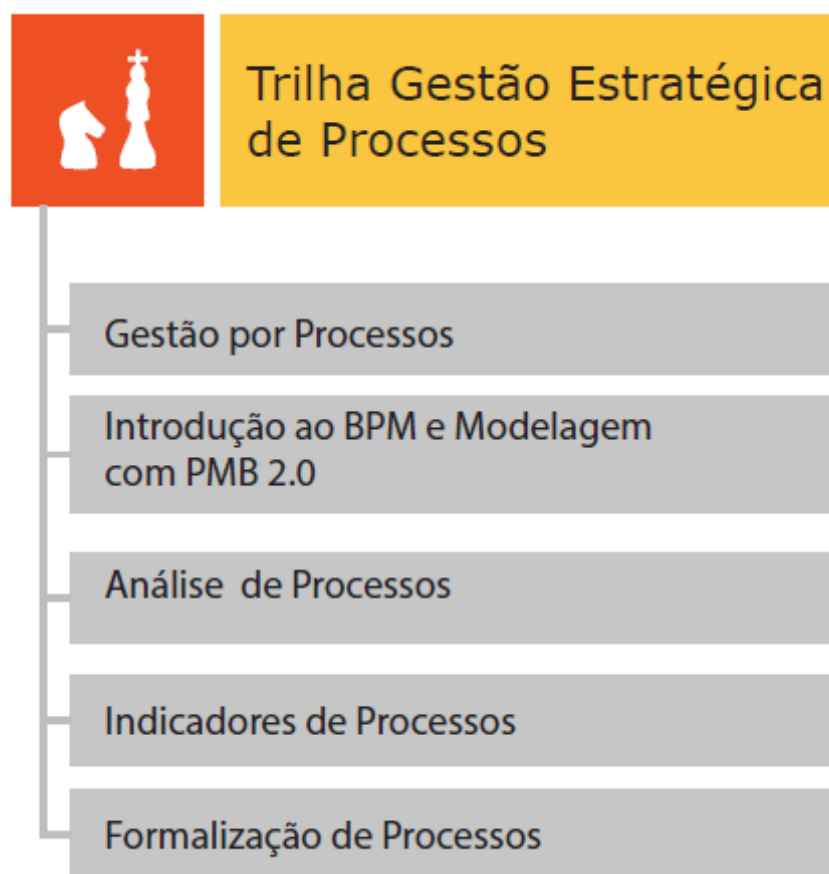
Esses processos de aprendizagem requerem das instituições e de suas equipes pedagógicas uma elaboração cuidadosa de um plano de capacitação, determinando os melhores “caminhos” para se propiciar uma aprendizagem satisfatória aos seus colaboradores para desenvolver determinada competência. Esses caminhos são comumente denominados de “trilhas de aprendizagens”, termo que se consolidou nas organizações ao tratar da formação e capacitação de seus quadros.

As trilhas possibilitam um caminho de cursos, do mais inicial ao mais complexo, para que cada profissional determine a sua “trilha de aprendizagem”, de acordo com suas necessidades de aprofundamento em determinado tema. Com a metáfora do navegador, Le Boterf (1999) compara a escolha de caminhos pelos sujeitos com o estabelecimento de uma rota de navegação, a qual o navegador tem

nas mãos as cartas geográficas, informações meteorológicas e um mapa de oportunidades disponíveis. Dessa forma, o profissional escolhe qual caminho seguir e aonde quer chegar.

As trilhas de aprendizagem podem ser compostas por diversos meios, como participação em cursos presenciais ou EaD, eventos, palestras, *workshops*, ou a partir de leitura de artigos, assistir vídeos ou atividades de jogos e simulações, dentre outros. Em geral, uma trilha do conhecimento se estrutura do conhecimento mais básico ao conhecimento mais específico, não sendo obrigatório percorrer todo o percurso, pois depende do nível de conhecimento que o servidor já possui sobre o tema.

Figura 5 – Exemplo de trilha de aprendizagem



Fonte: Site Escola de Governo do Espírito Santo (2017)

As trilhas vêm se consolidando como uma prática comum nas escolas de governo, e quase sempre fazem parte dos programas de capacitação anuais ou semestrais, e muitas mesclam cursos presenciais com cursos a distância.

A EaD nas organizações públicas

A necessidade de formatação de cursos de capacitação, de formação ou aperfeiçoamento nas organizações tem dois grandes objetivos finais: tornar as empresas ou organizações mais competitivas no mercado, e melhorar os processos finalísticos ou estratégicos para se tornarem mais eficientes por meio de ofertas educativas aos seus funcionários ou colaboradores. Nas instituições públicas, a melhora na eficiência e eficácia dos serviços pode ser considerada como um termo comparável ao da competitividade. Nessa busca, a educação a distância tem sido apropriada como uma alternativa de ensino pelas instituições pública, e cada vez mais presente no ambiente corporativo.

Essa modalidade de ensino é vista como uma excelente oportunidade de disseminação do conhecimento possibilitando a capacitação do corpo funcional em grande escala pela não limitação geográfica, e fácil acesso aos conteúdos.

A EaD é considerada um excelente meio capaz de contribuir para o alcance dos objetivos da educação em qualquer instituição, e atende os princípios da conectividade e disponibilidade preconizados por Eboli para o sucesso da implantação de educação corporativa. De acordo com a autora (2004, p. 125) o princípio da conectividade possui dois objetivos básicos, sendo o primeiro “privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação” e posteriormente “ampliar a quantidade e qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo”.

As EG têm utilizado a EaD como forma de atingir seus objetivos e por esta razão, é o foco desse estudo. Assim, essa modalidade de ensino no contexto das EG, pode promover o processo de aprendizagem de forma mais ampla e com uma alta capilaridade na abrangência, alinhando objetivos estratégicos das instituições às necessidades dos alunos/servidores.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O fenômeno do processo globalizador vem ocasionando consequências em todos os aspectos: econômicos, socioculturais, políticos, linguísticos e consequentemente educacionais. Tornamo-nos cada vez mais consumistas, reflexos de uma sociedade capitalista, e com o avanço tecnológico as mídias digitais influenciam os modos de padrões de vida e valores. (BORGES; LOSSO, 2015). A sociedade mudou e a escola também, pois entendemos que a educação não é um fato isolado da sociedade.

Vários estudiosos sobre esse fenômeno e seus impactos atribuem a sustentação dessa nova configuração de sociedade, a partir da segunda metade do século XX, ao surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC, compondo assim um novo sistema tecnológico, econômico e social. (CASTELLS, 2000; PANTOJA, 2007; MONEREO & COLL, 2010).

As transformações decorrentes dos avanços tecnológicos afetam diretamente a sociedade, e de acordo com Monereo & Coll

[...] estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver. (2010, p. 15)

Manuel Castells autor de “A Sociedade em Rede” afirma que na sociedade da informação tudo que acontece é imediatamente divulgado, compartilhado, reelaborado. Pela informática e pela conectividade, o mundo vem se transformando, configurando novas formas de comunicação e interferindo nas relações sociais.

Na economia, Thomas L. Friedman⁶ em seu livro “O mundo é plano”, constata a quebra de paradigmas e rompimento das fronteiras como consequência do “achatamento” do planeta em função da expansão da Internet e do processo de globalização. Novas formas de trabalho surgem, novos conhecimentos são necessários para suprir as demandas.

⁶ O best-seller de Thomas L. Friedman (2005) relata como a globalização e as tecnologias estão modificando as relações comerciais e sociais no mundo inteiro e em especial na Índia e na China.

Conforme Lyon (1992), Castells (1999) e Pierre Lévy (2003), o uso das TIC e principalmente da internet podem trazer à tona uma sociedade transformada: a sociedade do conhecimento, pois quando incorporam as tecnologias de informação e comunicação à sua vida cotidiana, profissional e social, a economia local tende a melhorar e consequentemente a qualidade de vida de seus cidadãos. Ainda segundo os autores, estes crêem que os benefícios dos resultados do uso da tecnologia estão fortemente aliada ao sentido positivo de democracia possibilitando o pleno exercício da cidadania.

O movimento social da cibercultura surge nesse contexto (LÉVY, 2008), como um movimento cultural e social que as TIC - apoiadas pelo terreno da indústria da informação em seu franco desenvolvimento a nível mundial - expandiu suas fronteiras tecnológicas ao convergir do analógico para as novas TIC, ou seja, para as tecnologias digitais (BORGES; LOSSO, 2015). A palavra “Novas” agregada a “Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC”, aponta, principalmente, para a mudança substancial ocorrida com a transformação tecnológica inovadora da realidade do “analógico” para o “digital”. Atualmente o termo NTIC já caiu em desuso e a academia tem utilizado o termo Tecnologias Digitais – TD em pesquisas, a partir desse distanciamento das tecnologias analógicas.

A forma como as tecnologias, em especial as digitais, estão modificando processos de produção de conhecimento, e de como este conhecimento é apropriado pelos sujeitos está provocando uma mudança nos paradigmas educacionais. Mas, nem sempre a educação consegue acompanhar em tempo real as mudanças dessa Sociedade da Informação (SI), e principalmente a velocidade das mudanças tecnológicas. Nesse sentido Pantoja, aponta esse caminhar de forma positiva:

A educação em geral está dando passos decisivos para adaptar-se às necessidades da SI, consciente de que dessa forma estará mais próxima à sociedade para a qual contribui com a formação de seus cidadãos, ao mesmo tempo em que melhorará substancialmente todos os processos derivados do ensino e aprendizagem. (2007, p.37)

E assim,

Com o uso das NTIC, a educação consegue não somente independência de tempo e lugar, mas também de ritmo de aprendizagem e se adapta às necessidades individuais. Além disso, a informação e documentação necessárias para enriquecer o ato de ensinar e aprender estão sempre disponíveis com o que se consegue: manter vivo o ato educativo; criar um entorno próprio para uma aprendizagem cooperativa e fomentar a possibilidade de criar e compartilhar o conhecimento. (PANTOJA, 2007, p.39)

Nesse contexto, as tecnologias de informação e comunicação também modificaram definitivamente as formas de ensinar e aprender. O ensino pautado no modelo tradicional de transferência do conhecimento do professor ao aluno, limitada ao espaço da sala de aula, com aulas expositivas e conteúdos homogêneos, perde espaço para novas metodologias, diversificação de conteúdos com uso de ferramentas tecnológicas digitais como uso de computadores, projetores multimídias, lousas digitais, softwares educacionais. A aprendizagem também se modifica, dando espaço para a construção colaborativa e compartilhada.

Com o advento da Internet essa transformação na educação toma rumos até então inimagináveis, libertando-se do espaço físico da sala de aula e quebrando barreiras geográficas para o ensino e aprendizagem, alterando significativamente as expectativas de professores no processo de ensinar e dos alunos no processo de aprender. Práticas pedagógicas com uso das TIC são incorporadas ao dia a dia das escolas desde a mais tenra idade, procurando atender as demandas de comunicação e de acesso à informação da sociedade atual, a qual apresenta um aluno conectado, autor de seu processo de aprendizagem.

Esse novo lugar de elaboração e compartilhamento de informações e conhecimentos, o ciberespaço, com suas ferramentas disponíveis pela Web 2.0⁷, nos traz essa reflexão, que, segundo Borges:

Este novo espaço (o ciberespaço) de codificação, produção, armazenamento e transmissão do conhecimento, ao provocar modificações na Educação (em suas diferentes modalidades de ensino), pode oportunizar também subsídios para a elaboração de respostas para novas demandas e novos questionamentos, rompendo com o paradigma tradicional da educação (unidirecional, reprodutor, individualista, em que o conhecimento é fragmentado e disciplinar) e possibilitando a emergência de um paradigma de educação inovador (multidirecional, produtor, coletivo, transdisciplinar e colaborativo), através do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem colaborativa. (2007, p. 74)

⁷ Segundo PASSARELLI (2007), atualmente as ferramentas da Web encontram-se em sua segunda geração, ou seja, a Web 2.0.

Entretanto, a tecnologia por si só não pode ser vista como panacéia aos problemas acumulados dos sistemas educacionais, mas deve ser aliada para se encontrar caminhos às novas práticas pedagógicas num mundo imerso na cultura digital.

Nessa perspectiva, a formação para um mundo globalizado, conectado e plural que contemple as possibilidades tecnológicas disponíveis, é essencial. Uma sociedade complexa exige pessoas preparadas, autônomas, dispostas a aprender e capazes de saber tomar decisões.

Os desafios para os profissionais da era do conhecimento é “administrar a complexidade” num mundo de incertezas e em constante transformação. Segundo Le Boterf (2003, p. 20), as “empresas e organizações devem dispor de homens e de mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente” onde o profissionalismo é “reconhecido por uma combinação singular de competências”. (LE BOTERF, 2003, p. 13)

Nesse contexto, a educação corporativa vem se desenvolvendo e acompanhando os avanços tecnológicos que apontam a desterritorialização do ensino, bem como a mudança do perfil dos indivíduos que já percorreram uma trajetória escolar e que continuam a aprender na vida adulta e profissional. Esse aluno, já inserido no mundo do trabalho, deve estar em constante aprendizado, acompanhando as novas relações de mercado, as transformações no processo econômico e na cultura, compreendidos na emergência da cultura digital.

O relatório de Jacques Dellors, na ocasião da elaboração das competências para o cidadão do século XXI⁸ para a UNESCO, lançou como desafio os quatro pilares para a educação ao longo de toda vida que se baseia em: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”. (UNESCO, 1998, p. 101) Entretanto, para Demo (2001), a capacidade de “aprender a aprender” é o grande desafio da educação contemporânea, num mundo complexo, heterogêneo, e em eterna evolução.

⁸ <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

3.1 OS NOVOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

A sociedade hoje está inserida num tempo e espaço marcados pela contemporaneidade (AGAMBEN, 2009); por um “novo paradigma tecnológico” (CASTELLS, 2000); pelo fenômeno da internet (COLL & MONEREO, 2010); por uma sociedade conectada (MORAN, 2000); pela cibercultura e a emergência do ciberespaço (LÉVY, 2003). Nesse cenário do século XXI a educação nem sempre acompanha, na mesma velocidade, os avanços tecnológicos e sociais. Segundo Moran,

As tecnologias evoluem muito mais rapidamente do que a cultura. A cultura implica em padrões, repetição, consolidação. A cultura educacional, também. As tecnologias permitem mudanças profundas já que hoje praticamente permanecem inexploradas pela inércia da cultura tradicional, pelo medo, pelos valores consolidados. (2000, p. 145)

Ainda assim, caminhamos para novos cenários educacionais⁹ (COLL & MONEREO, 2010), onde a educação atinge uma amplitude muito maior que as paredes das salas de aula. Segundo Moran (2000, p. 145) “aprenderemos em qualquer lugar, a qualquer hora, com tecnologias móveis poderosas, instantâneas, integradas, acessíveis.” Falamos então de uma educação muito mais complexa e dinâmica, que integra as TIC ao mundo humano, mas não é determinada por ela.

Mesmo que estes avanços tecnológicos não estejam ao alcance de todos, de acordo com Coll & Monereo,

Cada terminal e cada rede sem fio – que estão cada vez mais numerosos e acessíveis – poderá, além da possibilidade de conectar-nos com nossos próprios servidores, oferecer um serviço educacional. Enquanto esperamos para ver um filme ou que nos tragam o cardápio, vamos poder revisar a filmografia desse diretor ou as opiniões que diferentes *gourmets* emitiram sobre a cozinha desse estabelecimento. Atualmente, já há, em alguns museus, roteiros eletrônicos (*electronic guidebooks*) que estimulam uma interação sofisticada entre a obra exibida e o espectador. Assim, os cenários denominados de educação não formal e informal podem passar a ser plenamente educacionais, caso sejam programados conteúdos com este propósito. (2010, p. 31)

⁹ Segundo Coll & Monereo (2010) “Os cenários educacionais, assim como quaisquer outros cenários, são constituídos de variáveis que os definem: certos atores particulares com papéis e formas de interação estabelecidas, conteúdos concretos e determinadas modalidades de organização do tempo, do espaço e dos recursos específicos.” (p. 30) Dessa forma compreendemos como as TIC desempenham e alteram cada variável do cenário educacional hoje.

O que os autores afirmavam em 2010 hoje já é realidade em muitos países no que diz respeito ao consumo de bens materiais como lojas e restaurantes, e bens culturais como museus, a bem lembrar o moderníssimo Museu do Amanhã no Rio de Janeiro. A educação, a passos mais lentos, tenta superar as dificuldades.

Os caminhos trilhados até aqui pela educação contemporânea nos apontam a necessidade de superar o panorama atual ainda conservador e massificador da educação (MORAN, 2000). Dessa maneira, os papéis de professor e aluno, seguidos pelas formas de interação que as TIC propiciam, também necessitam de mudanças. Acreditamos que esse movimento de mudanças aconteça progressivamente no sentido aluno – professor – educação. As interações que os estudantes vivenciam hoje por meio da internet nas mais variadas situações sejam elas, ligadas a educação ou a sua vida pessoal, podem desencadear este processo de mudança nos papéis do professor e conseqüentemente na educação.

Diante das inovações tecnológicas e transformações educacionais, do cenário da sociedade do “saber”, a educação expande suas próprias fronteiras e busca superar seus desafios. O professor é chamado para desempenhar múltiplas funções, diferentes daquelas desempenhadas no ensino em tempos atrás, entretanto, na maioria das vezes, este sujeito não está preparado, não realizou formações específicas.

Há sim um novo papel do professor na sociedade conectada (MORAN, 2000), que busca desenvolver nesta nova trajetória sua posição de parceria, ou seja, seu papel de parceiro, de mediador de interações do estudante no processo de construção de seu conhecimento. Esta parceria estende-se também a toda uma equipe pedagógica e técnica, integrando e coordenando os trabalhos desenvolvidos no intuito de qualificar o processo ensino aprendizagem e atender as necessidades de seu aluno.

3.2 CONCEITOS EM EAD

As constantes mudanças tecnológicas implicam nas formas de ensinar e aprender que tiveram que se adequar para utilizar os recursos tecnológicos em seus processos. A educação à distância EaD ou *e-learning*, ou mesmo educação *online* é o nome dessa transformação onde a utilização de novas tecnologias de multimídia e da internet tem o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e serviços, assim como, possibilitar trocas de informação e o trabalho colaborativo. Basicamente é o uso de ferramentas eletrônicas e de tecnologia digital para suporte à aprendizagem e ao ensino.

Muitas são as definições para a modalidade da Educação a Distância que cresceu de forma vertiginosa da educação por correspondência para a educação via Internet, e, hoje a EaD encontra suporte em diversos tipos de mídias, passando por diversas gerações como é definida na literatura.

Podemos caracterizar essa modalidade de ensino pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem.

Para Ricardo (2006), educação a distância é o termo usado no Brasil para designar modos de formação ou de aprendizagem diferentes do modelo presencial clássico e cuja mediação estudante-professor-conteúdo é feita por alguma tecnologia.

Com a facilidade de acesso ao conhecimento na era da Internet, Mill (2011, p.16) define a educação a distância como uma modalidade de educação alternativa e complementar para a formação do cidadão e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e na democratização do conhecimento.

Belloni (2002) vem estudando o tema desde os anos 80 e elencou uma série de conceitos para a EaD que sempre parte da perspectiva da ausência de sala de aula física. Belloni, ainda lembra que, nos anos 70, os alemães Borje Holmberg, K. H. Rebel, Delling Grall, G. Dohmen e Otto Peters, já traziam conceitos de EaD pautados numa sociedade industrial, capitalista, altamente conectada à administração e burocracia, onde o foco era a transmissão de conhecimentos fundamentada em princípios organizacionais da divisão do trabalho, com o uso intensivo de meios técnicos para reprodução de material de ensino de alta qualidade

para atingir um maior número de estudantes, num modelo de produção industrial taylorista/fordista.

Essa visão tem mudado muito na era da sociedade do conhecimento, e a partir dos estudos de Michael Moore e de Greg Kearsley sobre EaD, desde os anos 70, a discussão e reflexão sobre esse tema tem se ampliado consideravelmente e consolidou uma área em constante debate (BELLONI, 2002).

A interação e a colaboração são consideradas pontos fundamentais para a aprendizagem online ou a distância, e autores que discorrem sobre o assunto têm a mesma certeza: o professor continua com seu papel central nessa modalidade de ensino desafiando os mais resistentes ao uso das tecnologias na Educação. Cria-se a figura do tutor e do monitor para auxiliar no trabalho online, e a discussão sobre a denominação, papel e futuro destes não se esgotam. As diversas denominações aos profissionais que atuam no ambiente virtual de aprendizagem, como apontava Mello (2010) podem variar, pois “[...] dependendo da IES em questão, ele pode ser chamado de tutor, tutor a distância, professor tutor, tutor online ou facilitador, dentre outros termos” (p. 6). Para fins deste estudo, aceitaremos os termos professor, professor a distância, tutor a distância, tutor online, ou mesmo facilitador para nos referirmos a esse profissional, posto ser este um educador que medeia os processos de ensino aprendizagem e de comunicação que ocorrem especificamente em ambientes virtuais de aprendizagem.

São infundáveis as preocupações com as formas de ensino e aprendizagem: novas metodologias de trabalho pedagógico surgem; formas de avaliação são adequadas ao plano virtual; conteúdos são desenhados detalhadamente numa outra lógica. Outros fatos e inquietações surgem com a EaD, como a evasão dos cursos e nível de fluência digital dos alunos, além do perfil necessário de estudante que deve ser mais autônomo e disciplinado com os estudos. Entretanto nenhum desses fatores interrompem o crescimento da EaD no Brasil e no mundo.

Num ambiente virtual é fundamental a formação de um grupo com interesses em comum estabelecendo relações sociais importantes na criação de um vínculo. Para Lévy (1998), a comunidade virtual está associada às afinidades/sentimentos

que permeiam a sua organização. Ao tratar desse tema, o autor aborda principalmente, características que podem ser observadas nessas comunidades: o que une seus membros e as relações sociais que se estabelecem entre eles, ou seja, problemas, conflitos, paixões e amizades. Segundo esse autor,

Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesse, pelos mesmos problemas: a geografia, contingente, não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção. Apesar de “não-presente”, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive em lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis...ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia”. (LÉVY, 1998, p. 20-21)

Comunidade virtual passa a ser um espaço de interação, colaboração, trocas de informações e aprendizagens. Com relação à comunidade virtual de aprendizagem, Palloff e Pratt (2004) indicam alguns aspectos que distinguem sua essência. São eles:

- Interação ativa envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto as comunicações pessoais;
- Aprendizagem colaborativa evidenciada por comentários feitos principalmente entre os estudantes mais do que entre os estudantes e o instrutor;
- Evidência de significado construído socialmente por acordos e questionamentos;
- Troca de fontes de informação entre os estudantes;
- Expressões de apoio e encorajamento trocadas entre os estudantes, assim como disposição de avaliar criticamente o trabalho de outros.

Ambientes virtuais pensados essencialmente para fins educacionais devem observar além de todos esses aspectos acima, um bom planejamento na sua elaboração, oportunizando uma aprendizagem que seja significativa e satisfatória para os alunos.

Para esta pesquisa consideramos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como um espaço de aprendizagem, de trocas e de interações sociais entre os participantes, com a possibilidade de acesso a diversos materiais didáticos e às atividades online. É um espaço real num ambiente virtual.

Considerando essa perspectiva, para Marques Júnior

[...] o AVA não é apenas a moldura da janela do aplicativo no computador, mas a possibilidade de abertura dessa janela digital, conectando o estudante com uma outra realidade, virtual, repleta de possibilidades de interações pessoais e aprendizagens significativas. (2015, p. 26)

O processo educativo num ambiente virtual depende de vários fatores para o sucesso, desde a sua concepção e design, passando pela qualidade da mediação da tutoria e docentes, pela interação entre os cursistas e tutores e/ou docentes, e também pela disponibilidade em aprender dos alunos. A modalidade de aprendizagem online é a mais significativa forma de aplicar as tecnologias digitais na educação. De acordo com Garrison (2017) “*E-learning is the nexus of technological and pedagogical developments which has led to insights into deep and meaningful learning*”. (GARRISON, 2017, n.p.)

Para o autor, ainda estamos longe de tomar total vantagem das tecnologias para o desenvolvimento do pensamento crítico e da investigação científica, hoje a base da sociedade do conhecimento, mas estamos no caminho.

3.3 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE (EAD) NO BRASIL

Como já citamos anteriormente, a forma como as pessoas se relacionam e se comunicam entre si foram drasticamente impactadas com o surgimento de novas tecnologias, novas ferramentas digitais e o aumento do fluxo de informações (CASTELLS, 1999). Toda a revolução tecnológica advinda da chegada da internet no ambiente educacional, também mudou a forma de ensinar e de aprender.

O governo brasileiro, que antes se preocupava com a infraestrutura de tecnologia na educação, entregando “laboratórios de informática”, depois “salas

informatizadas”, se encontrou diante de um grande desafio: a educação a distância em ambientes online. Era um caminho sem volta, diante de um futuro determinado pelo avanço das tecnologias digitais.

O Ministério da Educação brasileiro, com grande preocupação viu-se com a incumbência de normatizar e regular o funcionamento dessa modalidade de ensino, garantindo que essa seja realizada com a mesma qualidade que o ensino presencial. A primeira versão dos Referenciais de Qualidade para EAD¹⁰ foi criada em 2003 e reelaborado em 2007, devido aos novos atos normativos e legais referentes ao crescimento da oferta da modalidade a distância.

Mesmo não tendo força de lei, esse documento é considerado um norte que auxilia os atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade a distância. (CENSO EaD 2007, p.16,2016)

Os referenciais de qualidade para a EaD de 2007 continuam definindo os rumos dessa modalidade, mesmo com o novo marco regulatório da EaD (Decreto n. 9.057) decretado em 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com a regulamentação, as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, o que antes era obrigatório. Essa medida visa melhorar os índices de acesso ao ensino superior, atendendo as metas do Plano Nacional de Educação.

Para as escolas de governo, cita o capítulo III do Decreto n. 9.057, “DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”:

[...] § 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

§ 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.(BRASIL,2017)

A nova regra também estabelece que, somente as escolas de governo poderão requerer o credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade EaD, sem a necessidade de cursos na modalidade presencial. Esse Decreto oferece uma segurança para que as escolas de governo atuem de forma mais efetiva, já que o processo de credenciamento de uma EG foge ao modelo de uma instituição de ensino superior “tradicional”, se assim podemos dizer devido a seu regramento jurídico depender de sua forma de dependência ao órgão vinculado.

O processo de credenciamento e recredenciamento das escolas de governo para funcionamento de cursos *Lato Sensu* já vislumbra essa peculiaridade. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes, lança em julho de 2015 o “Instrumento para Avaliação Institucional Externa”¹¹ específico para as escolas de governo considerando as suas especificidades.

O Censo de EaD da ABED

Cada vez mais, a oferta de cursos na modalidade online cresce consideravelmente a cada ano, e a preocupação em relação aos conteúdos oferecidos, design, tutoria, infraestrutura entre outros aspectos, tem sido o objetivo do Censo EaD¹², organizado pela ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, renomada e reconhecida autoridade no tema entre a comunidade acadêmica. Trata-se de uma “sociedade científica sem fins lucrativos e sem vínculos ideológicos de qualquer natureza, tem sua Diretoria escolhida em eleições livres e

¹¹http://download.inep.gov.br/educacao_superior/escolas_de_governo/2015/avaliacao_institucional_externa/instrumento_para_avaliacao_institucional_externa.pdf

¹² http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf

democráticas. Foi criada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância.” (ABED, 2018, n. p.)

Com publicações anuais, o Censo EAD.BR é um “relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil”, que tem por objetivo “mapear a abrangência da EAD no Brasil, em termos de distribuição geográfica e número de alunos atendidos em tipos de cursos e de instituições.”(ABED, 2018, n. p.)

Faremos um breve relato dos dois últimos Censos, de 2016 e 2017, buscando entender as tendências, dificuldades e desafios nessa modalidade, e que servem de termômetro para as análises da presente pesquisa.

O tema abordado no censo de 2016 foi a adoção de metodologias ativas, onde incluíram um item sobre “inovação em abordagens pedagógicas” na lista de potenciais desafios com os quais as instituições poderiam concordar. Para entender o censo de 2016, preparamos um quadro resumo com as principais informações trazidas por ele, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 3 – Aspectos informativos e alguns resultados do Censo EAD.BR 2016

| |
|---|
| Respondido por um total de 312 instituições formadoras (54 instituições públicas federais, 26 instituições públicas estaduais, 6 instituições públicas municipais, 32 instituições do SNA Sistema Nacional de Aprendizagem, 106 instituições privadas com fins lucrativos, 64 instituições privadas sem fins lucrativos, 14 órgãos públicos ou instituições do governo e 10 Organizações não governamentais (ONGs); |
| Contabilizou 561.667 alunos em cursos regulamentados totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais, 1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos; |
| 12% oferecem apenas EAD, 87% também oferecem cursos presenciais e apenas 1% oferecem cursos híbridos; |
| Maior parte da oferta em cursos regulamentados totalmente a distância são especializações <i>Lato Sensu</i> , com 1.098 cursos; |
| A interação entre alunos ocorre principalmente nos fóruns de turma inteira (em até 88% das instituições); |
| A comunicação entre professores e alunos ocorre principalmente por meio de textos, em fóruns, e-mails e chats; |
| Contabilizou 21.312 profissionais atuando em tutoria e 14.942 em docência; 4.671 profissionais envolvidos na produção de conteúdos textuais e 4.038 envolvidos na produção de conteúdos audiovisuais trabalhando diretamente para as instituições formadoras; |
| Até 65% das instituições oferecem <i>feedback</i> individual aos alunos; até 30% avaliam os estudantes por meio de até 3 notas por disciplina; até 26% oferecem mais de 3 notas por disciplina; e até 14% utilizam <i>feedback</i> entre alunos; |

| |
|--|
| Existe uma preferência por ferramentas gratuitas na oferta de EAD. A tendência é por uma oferta de conteúdos variados e bem elaborados, com apoio textual e individual de muitos profissionais; |
| Com relação às áreas de investimento, a maior concentração se deu na produção de conteúdo, tecnologia e inovação, criação de novos cursos e capacitação de pessoal. Infraestrutura foi o item que recebeu menos investimentos. |

Fonte: adaptado do Censo EaD.BR de 2016 (2017, p.37 e 38)

Dentre as maiores dificuldades apontadas no oferecimento de inovação em abordagens pedagógicas em EaD pelas instituições em 2016 constam a exigência de inovação tecnológica constante, a inovação constante de processos administrativos e um alto padrão de infraestrutura. (Censo EaD.BR, 2016,p.32)

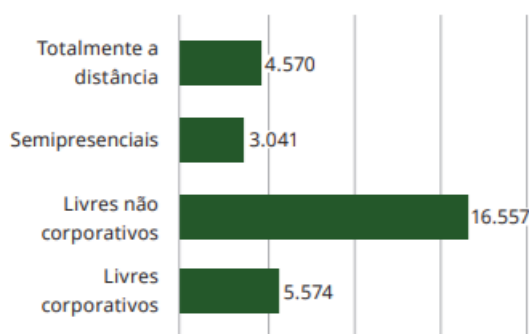
Sobre a questão de participação em relação ao gênero, a pesquisa do Censo EAD.BR 2016 revelou que, nas instituições públicas existe uma grande diferença chegando a 59% de mulheres nas instituições federais, 64% nas instituições estaduais e 66% nas instituições municipais.(Censo EaD.BR, 2016,p.35)

No censo de 2017 a coordenação da pesquisa resolveu não elencar um tema específico principal, e sim tratar de forma mais abrangente o alcance da EaD no Brasil. Os temas específicos deverão ser tratados em outros momentos de acordo com as demandas, com divulgação dos resultados de forma antecipada á publicação dos relatórios.

Sem dúvidas, a flexibilização da regulamentação e, conseqüentemente, da oferta de cursos a distância por meio da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 foi o grande destaque do relatório. Com essa modificação, passou a ser possível criar instituições que oferecessem EAD sem a contrapartida presencial, fato que atendeu as expectativas das escolas de governo, em curso *lato sensu*.

Em 2017 participaram da pesquisa, 351 instituições de ensino, com 4570 cursos totalmente a distância e contabilizando 1.320.025 alunos em cursos totalmente a distância regulamentados (p.30)

Gráfico 1 - Número de cursos EaD oferecidos no Brasil – 2017



Fonte: Censo Ead.br 2017 (2018, p. 23)

Os conteúdos dos cursos elaborados de forma correta e a atualização desses se destacaram como maior grau de qualidade na EAD pelos respondentes (7.773.828 alunos das 351 instituições cuja participação é voluntária), seguidos de profissionais qualificados bem como tutores qualificados, demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Grau de percepção de qualidade em EaD no Censo 2017



Fonte: Censo Ead.br 2017 (2018, p. 36)

As informações trazidas pelo Censo de 2017 apontam para o reconhecimento da eficácia dessa modalidade de educação pelo próprio mercado de trabalho. A incredibilidade dada anteriormente à educação online, hoje alcançou outro patamar.

Do mesmo modo, as instituições governamentais cada vez mais acreditam nesse formato de educação. No universo das escolas de governo, a educação online tem sido muito utilizada para cursos livres. Esse tipo de curso, no ambiente corporativo ou não corporativo, não precisa de regulamentação por nenhum órgão educacional. São elaborados internamente para atender às necessidades específicas dos órgãos públicos, em geral relacionados a atividades meio das instituições.

O Censo EaD traz dados importantes, e que podem parametrizar alguns dos resultados dessa pesquisa, com as informações obtidas nas análises.

A construção de projetos em EaD

Para se elaborar um bom projeto de educação à distância é necessária a escolha de uma plataforma para o ambiente virtual de aprendizagem, um eficiente sistema de gerenciamento, além de conteúdos específicos com embasamento pedagógico e fundamentado em teoria específica. Projetos de *e-learning* requerem ainda a participação de uma equipe multidisciplinar, que envolva profissionais de recursos humanos, tutores e professores, e ainda ofereça suporte de profissionais na área de tecnologia educacional, a exemplo, pedagogos, conteudistas, designers instrucionais, revisores, coordenadores de equipe, web designers, webmasters, equipe de gerência e administração de projetos, ilustradores, programadores e analistas.

O Design Instrucional (DI) vem concretizar o projeto de EaD, como parte importante na disponibilização correta e estratégica dos conteúdos, e segundo Andrea Filatro, pesquisadora da área, define design instrucional como sendo:

[...] a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos, produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. (FILATRO, 2003, p.64)

A autora define os tipos de educação pela mediação tecnológica da conexão em rede:

Quadro 4 - Tipos de educação segundo Filatro

| Tipo de educação | Característica | Formas |
|------------------|---|---|
| Educação Online | Mediação tecnológica pela conexão em rede; Sem limitação de tempo e lugar. | Hipertexto Redes de comunicação interativa |

| | | |
|---------------------|---|--|
| EaD | Não depende exclusivamente da comunicação online. | Correspondência; Impressos, Aulas síncronas e assíncronas. |
| Educação Presencial | Comunicação face a face | Metodologias do ensino tradicional |
| <i>E-learning</i> | Pode ou não incluir a mediação tecnológica pela conexão em rede | E-learning off-line – pacotes de multimídias para uso individual |

Fonte: adaptado de Filatro 2003

Ainda para Filatro, educação *online* mediada pela conexão em rede consiste em:

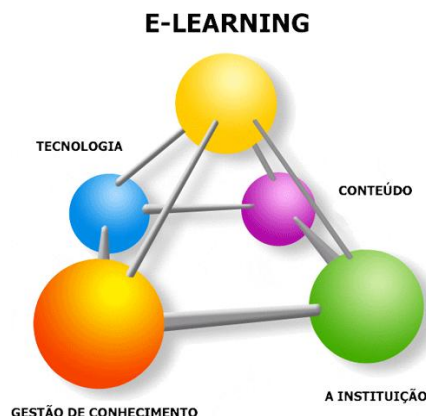
uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*). Sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede. (FILATRO, 2003, p. 47)

Portanto, para realização de cursos na modalidade a distância é preciso um esforço conjunto de conhecimentos diversos que se completam num desejo de acolher as necessidades de professores e alunos dispersos geograficamente, para melhor atender o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos fatores levados em consideração na implantação de um projeto em EaD em instituições públicas ou privadas é o financeiro, pois além da necessidade de uma equipe especializada multidisciplinar, são imprescindíveis estudos de viabilidade técnica e orçamentária, que, de início tem um alto custo operacional.

Portanto, a base de sustentação do EaD são: tecnologia, conteúdo, gestão do conhecimento e gestão pedagógica da instituição. A ausência de qualquer um desses elementos torna incompleto um projeto de ensino a distância.

Figura 6 – Pilares do *e-learning*



Fonte: <http://portal.webaula.com.br/>

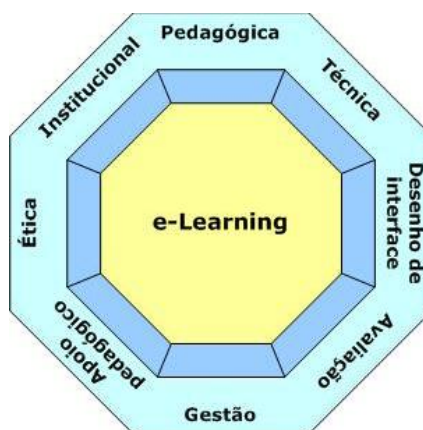
Um ambiente de EaD deve seguir algumas premissas básicas como: centralização na aprendizagem, bom desenho, interatividade, eficiência e facilidade de acesso. A educação a distância depende, basicamente, da eficácia do desenvolvimento de cinco etapas distintas do ciclo de produção que consistem no planejamento, design, produção, implantação e avaliação, de acordo com Cassetari (2001):

1. O planejamento, a partir da identificação de necessidades, delimitação do problema, caracterização da clientela, definição de custos (avaliação de contexto);
2. O design, que consiste na formulação de objetivos operacionais, elaboração dos itens de avaliação, organização do conteúdo, seleção de meios e estratégias, análise de tarefas;
3. A produção, compreendendo a redação/ajuste dos conteúdos, produção de material didático, produção de instrumentos de avaliação, impressão, edição, aprovação (avaliação de produção);
4. A implantação, que trata da organização/recepção/distribuição, orientação ao participante, assistência durante o processo, avaliação de aprendizagem, interação/*feedback*/motivação (avaliação de comunicação);
5. A avaliação, por meio da definição de seus instrumentos, recolhimento de informações, tomada de decisão, levando em consideração o contexto, o processo,

o conteúdo, a interação, o aluno, a comunicação, a mensuração de resultados (realimentação).

Existem vários modelos de ambiente de educação a distância que sistematiza e orienta a sua implementação. Dentre os modelos existentes, o modelo de Khan é um dos citados para viabilizar a aprendizagem. O modelo de Khan (2000), conforme figura abaixo, é dividido em oito grupos de aspectos inter-relacionados e interdependentes: pedagógico, tecnológico, desenho de interface, avaliação, gestão, suporte, ético e institucional. Cada dimensão consiste de várias subdimensões, estas tendo itens com aspectos específicos de um ambiente de aprendizagem baseado na Web.

Figura 7 - Modelo de *e-learning* de Khan



Fonte: http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/msc_sa2005.pdf

Para serem viáveis, os ambientes de *e-learning* precisam estar inseridos em plataformas virtuais, com linguagem apropriada e design específico, congregando todas as funcionalidades.

Sistema de Gestão de Aprendizagem (Learning Management System – LMS)

O termo *Learning Management System* - LMS, também chamado de sistema de gerenciamento de cursos - SGC, ou mesmo Sistemas de Gestão de Conteúdo de Aprendizagem (Learning Management Content Systems – LMCS) são sistemas que disponibilizam uma série de recursos, síncronos e assíncronos que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e

avaliação. Esses sistemas têm como função principal facilitar a criação, armazenar, reutilizar e refinar cursos.

No que tange à gerência do processo educacional, os *LMS* possibilitam ainda a disponibilização, análise e processamento do conteúdo informativo, bem como a geração de relatórios e diagramas que facilitem a condução e aperfeiçoamento do ensino. Os recursos possíveis vão desde mecanismos para envio de mensagens, chats, gerenciadores de tarefas e recepção e envio de materiais e muitas tarefas podem ser realizadas a distância. Os sistemas atuais permitem rastrear o acesso dos alunos ao curso, e as ferramentas de avaliação são definidas pela linha teórica/metodológica que embasa a práxis do professor.

Muitas instituições têm utilizado o recurso da *LMS* visando à redução de custos, mas as vantagens vão além. Para o professor que utiliza uma plataforma *LMS* são vários os benefícios:

- Disponibilização do ambiente a qualquer hora e local;
- Facilidade de inclusão e alteração de conteúdo a qualquer momento;
- Disponibilidade de recursos e ferramentas interativas, promovendo várias possibilidades de intervenções pedagógicas.

Já para o aluno, o ritmo do processo de aprendizagem será determinado por ele, e a participação dele nas atividades síncronas ou assíncronas propostas será fator fundamental para a construção do conhecimento individual e coletivo. Os usuários/estudantes podem planejar individualmente as etapas de sua educação conforme sua disponibilidade.





Muitos sistemas de gestão de conteúdo já estão disponíveis, como exemplo o sistema *Amadeus lms.*, a plataforma *Moodle* e o sistema *TelEduc* desenvolvido pelo Nied na Unicamp. Todos em código aberto (*open source*), e com algumas características comuns como: a) o registro, monitoração e controle das atividades e acesso dos aprendizes; b) a compatibilidade com as especificações existentes; a interatividade; e, c) a gestão dos conteúdos.

A grande vantagem desses sistemas é a ampla troca do conhecimento entre os participantes do ambiente, possibilitando a criação de novos conhecimentos.

A EaD a qual nos referimos é realizada por intermédio de recursos digitais *online*, na qual comunicação e tecnologia são palavras chave, conceitos fundamentais e críticos para a implementação de um bom sistema. Na Educação Corporativa, o uso de EaD não é diferente. Mas, a literatura já alertou que, não basta termos as melhores condições de comunicação e infraestrutura tecnológica sem que haja um bom planejamento e equipe multidisciplinar para sua operacionalização.

Na educação corporativa, a educação a distância mediada por tecnologias digitais é realizada em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, plataformas digitais, que são desenhadas de acordo com as características dos cenários pedagógicos previamente identificados a partir da competência desejada que se pretende alcançar (GAMEZ, 2011). Esquematicamente pode-se representar da maneira abaixo:

Quadro 5 - Processo de concepção de curso EaD

| Identificação do nível de competência desejada | | |
|---|---|---|
| Constituição dos cenários de ensino-aprendizagem e modelos de conhecimentos | Definição das atividades/objetos de aprendizagem e de formação  Definição do modelo de avaliação da Aprendizagem | Definição das ferramentas do AVA |
|  |  |  |
| Princípios pedagógicos e teorias de aprendizagem | | |

Fonte: Adaptado de Gamez (2011)

A elaboração de projetos de educação a distância não é tarefa fácil. Exige é claro, além de tecnologias, um eficiente sistema de gerenciamento, produção e disponibilização de conteúdos específicos e como vimos uma equipe pedagógica e técnica de suporte. Portanto, para que ocorra um bom projeto em EaD, esta deve se

sustentar nas tecnologias, nos conteúdos produzidos e gestão do ambiente, os três elementos fundamentais.

EAD NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA GOVERNAMENTAL

Após delimitarmos alguns conceitos de educação a distância, e a partir do quadro teórico apresentado sobre educação corporativa e sobre o papel das escolas de governo no contexto da formação e capacitação do servidor público, pretende-se nesse trabalho acadêmico verificar como a Educação a Distância é incorporada as práticas pedagógicas das instituições sob a perspectiva da Comunidade da Inquirição.

Para tanto, devemos trazer à luz da discussão, os conceitos relacionados ao framework Col, e suas derivações no campo da EaD, como faremos a seguir.

3.4 A COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO (COI) – Um Framework de Análise em EaD

Neste subcapítulo apresentaremos conceitos essenciais sobre os conceitos de Presença Social, Presença de Ensino e Presença Cognitiva, que contribuíram para a concepção do *framework Col* – Comunidade de Inquirição (ou investigação) para o entendimento do problema da pesquisa. Este trabalho tomou como base teórica em sua fundamentação o modelo de análise denominado **Comunidade de Inquirição – Col**, desenvolvido por pesquisadores canadenses Garrison, Anderson e Archer a partir do final dos anos 90.

As bases filosóficas para a construção do Col

O constructo de uma base ou um quadro teórico para a educação, em qualquer nível ou modalidade, requer um aprofundamento epistemológico e filosófico cercado de cuidados que darão sustentação ao modelo que se quer propor. As teorias presentes na educação foram consolidadas a partir de muito esforço intelectual, pesquisas científicas, controvérsias e reflexão. Os pensadores dedicados à educação fundamentam suas ideias em teorias a partir de paradigmas pré-existentes e a comunidade científica pode aceitá-las ou refutá-las de acordo com suas crenças.

Portanto, a construção do *framework* Col, foi alicerçada em estudos realizados pela equipe do grupo de pesquisa da universidade de Calgary na cidade de Alberta, Canadá, desde os anos 90. Teve sua maior inspiração nos postulados de John Dewey sobre a continuidade e interação na educação e são a gênese do modelo proposto por Garrison et al. na formulação do Col.

Para Dewey (1979), a aprendizagem ao longo da vida é um processo contínuo, onde a experiência de vida individual acumulada pelas relações compartilhadas e as vivências pessoais, é parte fundamental nesse processo. Afastou-se progressivamente do pensamento Hegeliano ao qual era ligado e se tornou um dos principais representantes da corrente pragmática, mas que preferia utilizar o termo "instrumentalista". Uniu-se ao movimento da Escola Nova nos EUA, contrapondo-se a educação tradicional e propôs uma nova forma de educar, liberal e progressista. Não via na clássica educação americana a valorização das experiências individuais dos alunos, nem a interação aluno-professor, ou alguma conexão com a realidade social dos estudantes.

A frente de seu tempo, causou impacto ao afirmar que as condições do meio e as experiências anteriores e vividas pelos alunos podem influenciar e colaborar na formação intelectual do indivíduo, confrontando seu pensamento com a concepção inatista de concepção dos sujeitos. Atento aos problemas de sua época lutou por causas sociais quando estes se ligavam à promoção da pessoa humana. Sua preocupação com a educação refletia a sua atitude no campo político, na busca de uma sociedade democrática e moderna, na qual a escola deveria formar seus alunos para se tornarem cidadãos críticos, livres e conscientes.

Para conseguir comprovar suas convicções, o método que Dewey escolheu foi chamado de "teoria da investigação" (*inquiry*). Essa ideia parte da premissa de que a investigação de problemas, situações e ou experiências pessoais, provoca um desequilíbrio de suas convicções estimulando o alunos a pensarem e testarem suas hipóteses, possibilitando novas soluções e escolhas. Esse processo que propicia uma aprendizagem significativa passa por diversos processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), dando maior autonomia e responsabilidade à sua própria formação. Para o autor, existe uma relação inseparável entre o ambiente social e o significado pessoal. Sujeito e

sociedade são indissociáveis, não se constituem isoladamente, mas não são subordinados um ao outro (DEWEY; CHILDS, 1981). Ainda para Dewey, a partir das interações as ideias são compartilhadas e constroem significados.

Lev Vygotsky, também é citado no trabalho de Garrison et al., na construção do *framework* Col. Russo de nascimento (1896), estudioso de Marx e Engels, a produção de Vygotsky é marcada pela configuração política e social de seu tempo e pela sua própria construção histórica e social. Propôs uma reorganização da psicologia chamada de "psicologia histórica cultural". Na pedagogia, o seu pensamento é chamado de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Para o autor, o indivíduo se desenvolve e constitui por meio da interação social, mais do que pelo biológico, contrapondo a teoria Piagetiana de maturação biológica para o aprendizado. Vygotsky não estabelece uma teoria, mas cria uma corrente de pensamento aonde o aprendizado vem anteriormente ao desenvolvimento. Esse aprendizado ocorre por meio das relações estabelecidas com o outro, que pode ser uma pessoa mais velha, um professor, sendo que esse último tem o papel fundamental de mediar o conhecimento no ambiente escolar, e a partir da mediação promover um “salto” no conhecimento, um avanço para o aluno. O professor deve saber como identificar o que o aluno já sabe fazer sem ajuda, sozinho, e ajudá-lo no caminho para o avanço no aprendizado.

Esse processo de aprendizagem é o conceituado como “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)”, desenvolvido por Vygotsky, para que o aluno atinja um nível de compreensão sobre determinado assunto que não havia antes. Essas intervenções, instigações, possibilitam o aprendizado e assim o desenvolvimento individual das funções psicológicas superiores.

Na educação online assim como na presencial, a ZPD deve ser mediada por um professor ou tutor que deve alternar fases de reflexão individual e investigação ativa instigando os alunos ao debate colaborativo para uma aprendizagem significativa com qualidade. Isso é possível quando o professor/tutor conhece os alunos, interage com os educandos provocando-os e questionando-os a desestabilizar o conhecimento prévio já estabelecido de forma a confrontar a

validade deste com o novo conhecimento adquirido. Para Garrison, Anderson e Archer (2000) não há diferenciação nas suas pesquisas entre o papel do docente e do tutor.

Para Marques Júnior (2012) as características pessoais dos alunos têm influência no modo de como irão interagir com outros participantes, com o professor ou tutor e também com o próprio ambiente virtual. Segundo o autor,

A qualidade e a quantidade dessas interações vão depender das características dos estudantes e das características do curso. Alguns estudantes têm mais facilidade para interagir do que outros e alguns cursos possuem mais recursos que facilitam e promovem essas interações do que outros. Com o desenrolar do curso os estudantes vão perceber a Presença Social, a Presença Cognitiva e a Presença de Ensino. Portanto, a percepção das presenças é um indicativo da avaliação do AVA que o estudante faz de acordo com sua experiência no curso. (MARQUES JÚNIOR, 2012, p. 30)

As interações entre os estudantes tendem a crescer com o desenvolver do curso e o nível de mediações realizadas, mas as características de um ambiente virtual de aprendizagem também vão influenciar como o número de tutores, duração do curso, cronograma das atividades, material didático, tipos de atividades, etc. Outras variáveis também podem influenciar essa percepção como idade, sexo, grau de escolaridade e motivação para fazer o curso.

Fundamentada na concepção filosófica construtivista, uma comunidade de investigação acontece com o compromisso de um pensamento e aprendizagem colaborativa e para que isso ocorra é preciso que haja senso de comunidade e coesão no grupo. Uma comunidade baseia-se na confiança e na sensação de pertencimento, como espaço de compartilhamento de ideias e responsabilidades. Colaboração e construtivismo, para o pesquisador, correspondem respectivamente para o ensino e aprendizagem numa experiência educacional. (GARRISON, 2017)

Garrison afirma ainda que a “experiência educacional” tem um duplo propósito: o primeiro é construir um significado pessoal através da reconstrução da experiência; o segundo é refinar esse significado e confirmar a sua compreensão colaborativamente na comunidade de aprendizagem. Para o pesquisador, pensamento e aprendizado são construídos e moldados pela dinâmica da comunidade de aprendizagem. Ambos, professores e alunos têm responsabilidades em construir e confirmar significados colaborativamente. Essa é a visão

“transacional” da educação, termo que Garrison descreve em seu trabalho, aonde, no mesmo espaço de comunicação aberta de aprendizagem e construção do conhecimento, professores são alunos e alunos são professores, numa alternância de papéis. É o mesmo processo visto por pontos de vista diferentes. (GARRISON, 2017)

[...] transactional communication is the define component of the educational experience when students transform the inert information passed to them for another and construct into knowledge with personal application and value. (GARRISON, 2017, n.p.).

Num espaço onde se pode confrontar argumentos e fatos na interação com outros, que oportuniza testar hipóteses, onde se pode questionar e ser questionado, o pensamento crítico se constrói. Nesse momento ocorre a **experiência educacional**, a essência do Framework Col, como fruto das inter-relações das presenças social, de ensino e cognitiva.

As bases dos conceitos Presenças de Ensino, Social e Cognitiva

As formas de aprender têm sido foco de muitos estudos após o advento do computador na educação. As TIC modificaram as formas de ensinar e aprender e a Internet provocou transformações na educação que ensejam sempre mais pesquisas.

A aprendizagem mediada por computadores de forma colaborativa (*Computer Supported Collaborative Learning – CSCL*) vem ganhando espaço nos vários níveis de educação e alvo de pesquisas acadêmicas. Bloom, More e Garrison despontam nesse e outros estudos. O Col se preocupa tanto quanto o papel do professor e dos alunos, procurando entender as ações decorrentes das relações estabelecidas entre eles, tanto quanto aos conteúdos. Essa nova abordagem educacional ganhou legitimidade como uma teoria em educação a distância e se tornou um paradigma, a qual entende que esses elementos – social, cognitivo e ensino – estão presentes em maior ou menor grau, dependendo da situação analisada, considerando que os três elementos são fundamentais para a aprendizagem.

O paradigma da comunidade de inquirição se baseia na ação dos estudantes, no conteúdo do curso a ser ministrado e no papel do professor e segundo Marques Júnior :

O modelo COI apresenta uma nova abordagem educacional, baseada nas redes de aprendizagem assíncronas e colaborativas a distância utilizadas no ensino superior, partindo do princípio de que o aprendizado *on-line* eficaz requer o desenvolvimento de uma comunidade virtual que ofereça o suporte adequado a uma abordagem de aprendizagem profunda. (op.cit. 2012, p.29-30)

Para elucidarmos melhor a construção desse modelo de comunidade de investigação, detalharemos cada uma das presenças destacando suas características bem como suas origens conceituais.

3.4.1 Presença Social

A dimensão Presença Social (PS) está diretamente ligada com a interação e com a comunicação em qualquer ambiente. Com a evolução das tecnologias, o conceito vem sendo transformado e é foco de muitos pesquisadores e a Presença Social vem sendo estudada mais aprofundadamente desde a década de 70. Iniciou com estudos sobre os efeitos da telecomunicação na comunicação para e entre as pessoas. Short, Williams, e Christie (1976) definiram presença social como o grau de qualidade de interação entre dois comunicadores ao usarem um meio de comunicação. Para os autores o meio poderia determinar a sua qualidade na comunicação e destacam as diferenças entre a comunicação por vídeo ou por áudio.: alto grau de presença social para meios como vídeo e baixo grau de presença social para áudios, por exemplo. (1976, p.65) A qualidade estava relacionada às pistas visuais dadas pelos comunicadores.

A centralidade determinante das interações na Presença Social, para os autores, está no veículo comunicacional utilizado, ou seja, a tecnologia afeta a natureza da interação resultando na forma como os sujeitos vão se comunicar. O contexto dessa comunicação também influencia a PS, bem como o nível das experiências individuais de cada participante. Por ser uma qualidade subjetiva do meio a Presença Social é unidimensional, uma dimensão comportamental do usuário (SHORT, WILLIAMS e CHRISTIE, 1976). Na psicologia social a Presença Social está relacionada a dois conceitos, a intimidade e a proximidade.

No final dos anos 80 e início dos anos 90 a comunicação se transforma com a chegada dos computadores e é denominada como “*computer-mediated communication* (CMC)” ou comunicação mediada por computador (CMC). Inicia-se uma nova etapa de discussões, ainda sem a chegada da internet.

Lowenthal (2009) afirma que Rutter *et al.* desenvolveram uma teoria que apontava que a combinação de pistas sociais, fatores como visão e outras sensações, iam além de um simples contato visual. Para Rutter e seus colegas pesquisadores, quanto menores as pistas sociais numa comunicação mediada por computador, maior a distância psicológica entre os participantes na comunicação, ou seja, “*the cuelessness model essentially claims that the fewer social cues, the greater the psychological distance between two communicators* (RUTTER *et al.*, 1984 apud LOWENTHAL, 2009)

Portanto, sem pistas visuais os pesquisadores questionam a presença social na comunicação, mas, com as mudanças tecnológicas que avançavam na direção de ambientes virtuais de aprendizagem muito diversos daqueles dos anos 70, outros intelectuais da área contra-argumentam. Alguns pesquisadores apontavam que as “pistas visuais” colaboravam, mas não eram totalmente necessárias para estabelecer uma comunicação. (CHRISTIE e KINGAN, 1977, p. 272 apud LOWENTHAL, 2009). Pesquisadores sobre o tema afirmam a possibilidade de práticas sociais e de aprendizagem num ambiente online, mesmo diante de comunicação não verbal (GRUBB & HINES, 2000; ROBINSON, 2000, apud LOWENTHAL, 2009).

A educação na modalidade a distância evoluiu e estudos vêm sendo desenvolvidos para compreender os processos educacionais num ambiente mediado por computador (*computer-mediated communication* - CMC), como Lowenthal afirma:

Further, as researchers began examining the sociability of online education, these new researchers began to question the degree to which the attributes of a communication medium—in this case the cues filtered out of CMC systems—determine how people socially interact and are perceived as “being there” when communicating online. (LOWENTHAL, 2009, p.6)

O professor da Universidade da Califórnia Joseph B. Walther (1992) estudioso da área de comunicação em meios computacionais (CMC), afirmava que o homem é

um ser de natureza social, portanto poderia processar informações nesse meio com o mesmo comprometimento do modelo presencial, obviamente levando em conta os requisitos e qualidade do meio.

A partir das referências anteriores, os estudos sobre presença social em ambientes de aprendizagem online começa a ser discutido por Gunawardena (1995). Precursora nesse tema, afirma que o meio de comunicação por si só não pode ter um peso maior que a percepção dos sujeitos quanto a sua própria presença e de seus colegas num ambiente de aprendizagem. A autora ainda considera a tecnologia de ambientes virtuais de aprendizagem pode ser estimulante para a interação e confirma que a responsabilidade dos tutores é primordial para promover junto aos estudantes o senso de pertencimento à comunidade e que este deve estimular e promover a aprendizagem colaborativa entre eles (GUNAWARDENA, 1995). Enfim Gunawardena (1995, p. 151) define Presença Social como “o grau em que uma pessoa é percebida como uma ‘pessoa real’ em uma comunicação mediada por computadores”.

Aliando-se a Zittle (1997), Gunawardena inicia estudos sobre a sociabilidade na educação online, questionando o grau que os meios de comunicação determinam a forma de interação social e de como os sujeitos se percebem como “reais” num ambiente virtual. (GUNAWARDENA, 1995; GUNAWARDENA; ZITTLE, 1997; RICHARDSON; SWAN, 2003; TU, 2000). Gunawardena e Zittle (1997) definiram Presença Social como “o grau com o qual uma pessoa é percebida como uma ‘pessoa real’ na comunicação mediada”.

Afastando-se do determinismo tecnológico na conceitualização de comunicação mediada, Gunawardena, seguida depois pelos pesquisadores canadenses Garrison, Anderson, e Archer, (2009), parte para um novo constructo de uma teoria sobre a Presença Social, o qual o participante se apresenta como uma pessoa “real” no ambiente “virtual”.

Contribuíram para o conceito outros aspectos relevantes na educação online como grau de “sentimento”, “percepção”, “reação” (TU e McISAAC, 2002, p. 140), e Picciano (2002) acrescentou o “senso de ser e de pertencer num curso e a habilidade de interagir com outros estudante e com o com o instrutor”. (PICCIANO, 2002, p. 22).

Resumidamente podemos afirmar que as fases das pesquisas sobre Presença Social dividem-se em três, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Fases das pesquisas sobre Presença Social

| Pesquisas sobre Presença Social | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| Fase | Período | Principais autores | Foco da pesquisa |
| 1 | Anos 70 | Short et al. | Telecomunicações |
| 2 | Anos 80 e começo dos anos 90 | Rutter e Walther | CMC |
| 3 | Meio dos anos 90 até o presente | Gunawardena, Rourke et al., Tu, Swan | Aprendizagem online |

Fonte : Adaptado de Lowenthal (2009)

A educação é uma prática social e qualquer processo de ensino e aprendizagem precisa ser capaz de suportar ambas práticas, social e aprendizagem (SHEA et al., 2001). Portanto, o conceito de Presença Social não se encerra nas definições trazidas até agora, mas é um constructo importante, pois se refere à compreensão de como as pessoas interagem socialmente em ambientes de aprendizagem mediada por um meio tecnológico.

Partindo dessa premissa, os pesquisadores canadenses avançam nos estudos e ampliam o conceito de Presença Social para: “*as the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‘real’ people (i.e., their full personality), through the medium of communication being used*” (GARRISON et al., 2009, p. 94). Portanto, o conceito de Presença Social utilizado por eles, afirma ser “a habilidade de se projetar socialmente e emocionalmente num meio de comunicação mediada” e tem evoluído desde então, principalmente com o avanço das tecnologias educacionais e influenciado também por outras pesquisas.

Ainda, segundo o conceito desenvolvido por eles, a partir dessa capacidade dos participantes de se identificarem com a comunidade por intermédio das projeções individuais dos sujeitos, estes podem desenvolver relações interpessoais num ambiente mediado e de confiança, comunicando-se objetivamente.

O uso intensivo de educação online na educação superior chama a atenção para a necessidade de se compreender os aspectos que influenciam essa modalidade de ensino na busca do conhecimento.

A Presença Social é uma das dimensões do Col mais importante pois envolve a comunicação e a interação entre os sujeitos participantes, e deve ser fomentada desde a concepção dos cursos até a sua operacionalização de maneira ininterrupta, tanto de forma síncrona como assíncrona. A falta de planejamento dessa dimensão (PS) pode aumentar ou diminuir o envolvimento no grupo, levando ao fracasso ou ao sucesso do curso. Marques Júnior (2012, p. 35) acrescenta que: “Desconsiderar a Presença Social é desconsiderar a importância da comunicação e da reflexão crítica em uma sociedade conectada, baseada no conhecimento.”

Ampliando ainda mais o conceito, segundo Garrison et al. (2009) a Presença Social consiste na capacidade dos participantes se identificarem com um grupo ou curso de estudo, se comunicar com propósito em um ambiente de confiança e desenvolver relacionamentos pessoais ou afetivos concomitantemente com as projeções individuais de suas personalidades. Ou seja, ao se projetarem individualmente e serem percebidas como pessoas “reais”, maior a percepção da presença social e mais interações sociais e diálogos estarão presentes. Considerando que a Internet é um “meio social” ao colocar pessoas em interação, percebemos que os ambientes virtuais de aprendizagem permitem a Presença Social, dependendo tanto da qualidade das interações como das possibilidades de interação da interface do AVA.

Para ‘medir’ o grau de Presença Social, o instrumento Col estruturou três categorias de análise: Expressão Afetiva, Comunicação Aberta e Coesão do Grupo, que serão melhor detalhadas durante as análises.

O tema da Presença Social em ambientes virtuais vem sendo estudado por muitos pesquisadores, principalmente estrangeiros, mas com pouca, ou quase nada produção acadêmica em nível nacional, conforme vimos durante a busca pelo estado da arte sobre Escolas de Governo e EaD. As pesquisas estrangeiras tendem a mostrar o grau de satisfação dos alunos em ambientes virtuais para educação; a relação entre o sucesso da aprendizagem e a percepção dos estudantes acerca da presencialidade; o sentimento de pertencimento nas comunidades de aprendizagem online quando participam de atividades colaborativas, entre outros. É a dimensão

mais estudada dos três elementos e a sua função é o de dar suporte aos aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem.

O conceito de Presença Social é considerado um mediador entre a Presença de Ensino e a Presença Cognitiva. (GARRISON, CLEVELAND-INNES, FUNG, 2010)

3.4.2 Presença de Ensino

Anderson et al. (2001), definem a Presença de Ensino como a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, para que o estudante participante de uma comunidade investigativa alcance resultados significativos de aprendizagem, do ponto de vista pessoal, e educacionalmente preciosos.

Diretamente ligado ao papel do professor ou tutor, a Presença de Ensino envolve entre outros aspectos um profissional com perfil multidisciplinar, que possua compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, que conduza a comunicação de maneira interpessoal, e que tenha direção organizacional no que se refere aos objetivos que se pretende chegar ao final do curso.

As interações decorrentes da presença social não são suficientes para garantir uma aprendizagem efetiva num ambiente virtual. Na presença de ensino, o trabalho a ser desenvolvido pelo professor é anterior ao curso e requer um planejamento detalhado sobre os objetivos desejados. O desenho instrucional é importante e o professor é fundamental nesse processo (FILATRO, 2003), no momento em que concebe e prepara o plano do curso e posteriormente no papel de facilitador ao fornecer instruções diretas, sempre que solicitadas pelos estudantes. A forma de condução do curso pelo professor também é fator de análise. Quanto melhor for a atuação do professor ou tutor, maior será a percepção dos alunos da presença de ensino. A atuação destes na presença de ensino deve ter equilíbrio, pois em demasia pode reduzir a construção do conhecimento coletivo e individual, inibindo as contribuições dos demais participantes da comunidade. (GARRISON, 2017)

Essas qualidades extrapolam o professor na modalidade EaD, e pode (ou deve) ser aplicado na modalidade de ensino presencial. Mello (2010) ao mencionar a

importância desse novo papel do professor e da comunicação no ambiente educacional online, afirma que,

Um dos aspectos que muito nos chamou a atenção em relação à teoria da Comunidade de Investigação foi exatamente o destaque dado aos processos comunicacionais representados pelo fomento às interações mútuas entre todos os participantes, sob a facilitação do tutor *online*, para que todos desenvolvam um diálogo reflexivo, embasado na apresentação de diversas argumentações pessoais, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico. (MELLO, 2010, p. 133-134)

A autora tratou dos processos comunicativos sob a perspectiva da educomunicação, teoria desenvolvida por Soares no final dos anos 90, que objetiva que “a ação comunicativa se concretize a partir do estabelecimento de uma gestão democrática e crítica”. Para a autora a comunicação é fundamental para a construção de “ecossistemas comunicacionais expressivos junto aos ambientes virtuais de aprendizagem, transformando-os em verdadeiras comunidades dialógicas de aprendizagem *online*.”

Ampliando a discussão estrutural do Col, Anderson, Rourke, Garrison e Archer (2001) definiram a Dimensão Presença de Ensino como possuindo três categorias: (1) desenho instrucional (concepção) e organização; (2) facilitação do discurso (originalmente chamada de "construção da compreensão") e (3) instrução direta (direcionamento dos processos cognitivos e sociais). Cada categoria pode ser brevemente descrita como:

1. Desenho instrucional (design e concepção) e organização - processo de estruturação e planejamento do processo de aprendizagem, bem como ao seu acompanhamento;
2. Facilitação do discurso (originalmente chamada de "construção da compreensão") - facilitação do discurso, promoção, suporte e regulação da comunicação, das interações e das discussões, assegurando a construção de significado e a compreensão mútua e,
3. Instrução direta (direcionamento dos processos cognitivos e sociais) –associada ao papel do professor como especialista que deve providenciar informações, clarificar mal-entendidos ou interpretações erradas dos conteúdos e orientar as discussões e a aprendizagem para o alcance de resultados relevantes.

Essa dimensão relaciona-se ao trabalho do professor e da equipe multidisciplinar que devem integrar a concepção de um curso online. A partir de experiências próprias com professores de pós-graduação em cursos online, Anderson (*et.al.*, 2001) notaram que o nível de interação entre professor e estudantes é um fator significativo na determinação da eficácia do método de ensino.

3.4.3 Presença Cognitiva

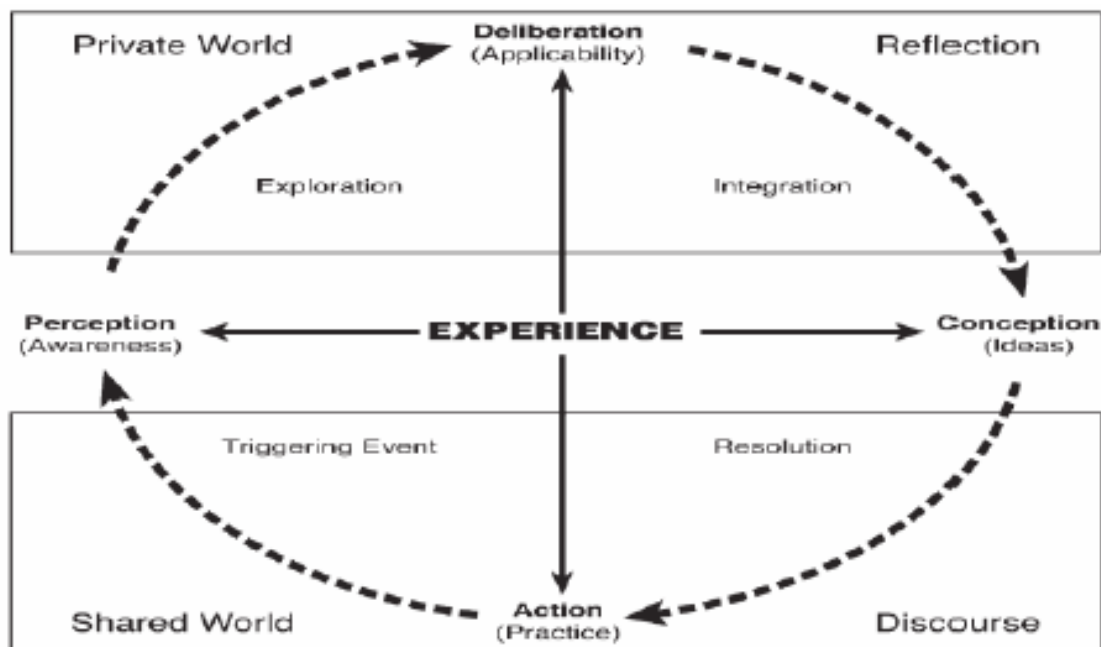
Como parte de um tripé essencial para o sucesso da aprendizagem, a Presença Cognitiva, é elemento fundamental para o sucesso no ensino. É entendida como a capacidade dos estudantes construir conhecimentos significativamente por meio da reflexão crítica e da comunicação, num discurso sustentado entre os participantes da comunidade de investigação (GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2001). Está diretamente ligada à aprendizagem dos conteúdos e aplicação destes.

Fundamentado no pensamento de Dewey sobre pensamento reflexivo, o qual contém fases de imaginação, deliberação e ação, o grupo de pesquisadores ligados a Garrison desenvolveram um modelo conceitual para a investigação na prática. Esse modelo consiste em entender a integração dos “dois mundos”, público e privado dos sujeitos na aprendizagem na construção dos significados.

Segundo eles, o Modelo de Prática de Investigação (PI) acontece por meio de ação e deliberação sob aspectos sociológicos (compartilhado) e psicológicos (privado). Pode ser resumidamente entendida da seguinte maneira: desencadeados por fatos ou eventos compartilhados (um dilema ou problema que os estudantes possam relacionar com estudos já realizados), passa por um processo de Percepção, e migra do mundo compartilhado para o privado para a fase de Exploração (compreensão da natureza do problema e encontrar informações relevantes). Nessa fase é importante que os alunos percorram os dois mundos, indo e voltando numa dinâmica recursiva. Em seguida entra o processo de Deliberação na fase de Integração, por meio da reflexão mais estruturada objetivando a construção de significado. Segue ao processo convergente do “*Insight*” com o

entendimento das ideias e conceitos. A última fase é a resolução, aonde se diminui a complexidade com a construção ou solução do problema. (GARRISON et.al., 2001)

Figura 8 - Modelo de Prática de Investigação em grupo



Fonte: Garisson et al.,2001

Baseado na construção da investigação prática e no pensamento crítico, A prática investigativa é vista como um processo holístico e multifacetado associado a um evento disparador, seguido por deliberação, percepção, concepção e ação.

Para os autores, o modelo de pensamento crítico criado por eles é substancialmente relevante na aprendizagem online, aonde a comunicação assíncrona é baseada em textos escritos. Os textos produzidos num ambiente de aprendizagem online são importantes, pois conseguem equilibrar o discurso e a reflexão, diferentemente do discurso oral muito mais espontâneo.

Para os autores, intuição e “*insights*” são processos indutivos criativos e subconscientes, pois necessitam de uma grande carga de pensamento reflexivo e fazem parte da construção da presença cognitiva.

[...] insights is the classic “eureka” experience where clear solutions or coherent conceptualizations occur. While intuition arises more directly from experience, insight arise as a result of considerable reflection (being immersed in a well-defined problem) and the gerneration of tentative conceptual representations. (GARRISON & ARCHER, 2000)

A prática investigativa proporciona a Presença Cognitiva, mas não é um processo simples e ocorre ao longo de um curso completo que depende de vários aspectos como a extensão do curso e seus objetivos. Portanto, para Garrison *et al.* (2001), a presença cognitiva em termos de um modelo prático de investigação possui um processo de quatro categorias que se inter-relacionam: (1) um evento desencadeador, onde alguma questão ou problema é identificado para posterior inquirição; (2) exploração, onde os alunos exploram a questão, tanto individualmente como coletivamente, através da reflexão crítica e do discurso; (3) integração, onde os alunos constroem significados a partir das ideias desenvolvidas durante a exploração; e (4) Resolução.

Cada uma das categorias tem seus objetivos e características:

- 1- Evento desencadeador: é o fato gerador, o problema, desafio ou tarefa proposta como parte do projeto do curso. Ou seja, o uso de estratégias de resolução de problemas como uma forma de alcançar alguns dos objetivos do curso.
- 2- Exploração: é o processo de reflexão individual por parte dos estudantes e o discurso por meio do qual a formulação do problema ocorre. Alguns dos indicadores de que o processo de exploração está ocorrendo são o surgimento de ideias divergentes, a troca de informações, *brainstorming*, e pedidos de comentários sobre as ideias.
- 3- Integração: é o processo pelo qual os integrantes da comunidade refletem individualmente e como grupo e, em seguida, chegam a algumas convergências relacionando ideias, identificando relacionamentos e padrões, e propondo soluções.
- 4- Resolução: é quando o grupo ou comunidade aplica e testa as soluções em cenários do mundo real. Os estudantes defendem suas propostas de soluções e os argumentos que as apoiam.

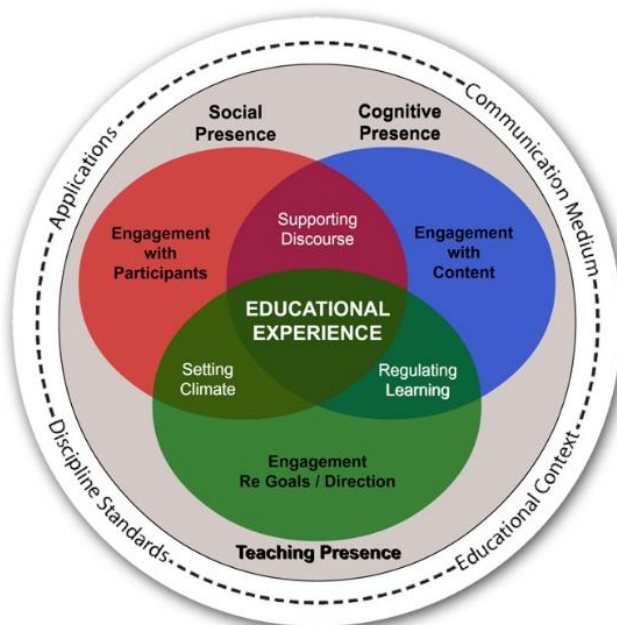
Essas categorias podem se repetir em um curso uma ou várias vezes para o alcance da Presença Cognitiva.

3.4.4 O Framework da Comunidade de Inquirição - o Col

O início da concepção da Comunidade de Inquirição (Col)¹³ se deu quando o grupo de pesquisadores canadenses Randy Garrison, Terry Anderson & Walter Archer, desenvolveu uma pesquisa no período de 1997 a 2001, denominada “Um estudo das características e comunicação *online* baseada em textos para fins educacionais”.

A partir de metodologias e instrumentos próprios, a denominada **Comunidade de Inquirição - “Col”**, permite a **Experiência Educacional** pela interconexão e inter-relação de três dimensões elementares, a **Presença Social**, a **Presença Cognitiva** e a **Presença de Ensino**. O *framework*¹⁴ **Col**, surge a partir de estudos sobre a comunicação mediada por computador, *computer-mediated communication* (CMC) no ensino superior e representa um profundo processo de criação e significação de experiência de aprendizado baseado no desenvolvimento da relação destes elementos.

Figura 9 - Modelo de Comunidade de Inquirição



Fonte: <https://coi.athabasca.ca/coi-model/>

¹³ Pode ser entendida como comunidade de investigação, de pesquisa ou de estudo.

¹⁴ Framework pode ser entendido como um conjunto de conceitos relacionados, que explicam um determinado fenômeno. Em português pode ser traduzido como “quadro teórico”.

Com uma abordagem baseada na interação para o estabelecimento de um pensamento crítico fundamentado em Dewey, os pesquisadores partem da premissa de que educação é uma construção colaborativa do conhecimento, no qual o diálogo, as interações, as trocas e vivências pessoais, fazem parte desse processo. Para eles, a interação entre alunos e professores e alunos com alunos, possibilita o sentimento de grupo entre os participantes, de pertencimento. Interação, para os autores, é o motor para o engajamento dos alunos nos ambientes de aprendizagem, que por meio do diálogo, da comunicação, pode os levar ao pensamento crítico na construção de significados.

As três dimensões do Col estão intrinsecamente ligadas e são legitimadas quando se verifica que “o pensamento crítico dos estudantes está fortemente dependente da presença social e da presença de ensino; enquanto que a presença social é a base para o discurso, é a presença de ensino que cria o ambiente onde a presença cognitiva se vai desenvolver.” (CABRAL; AMANTE, 2010, p. 740)

Sintetizando o conjunto dos elementos e suas categorias e indicadores temos o seguinte quadro:

Quadro 6 - Categorias e indicadores dos elementos Col

| Elementos | Categorias | Indicadores (somente exemplos) |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Presença Social | Comunicação Aberta | Expressão livre |
| | Coesão do Grupo | Encoraja a colaboração |
| | Expressão afetiva | <i>Emoticons</i> |
| Presença Cognitiva | Evento desencadeador | Sentimento de perplexidade |
| | Exploração | Partilha de informação |
| | Integração | Conectando ideias |
| | Resolução | Aplicação de novas ideias |
| Presença de ensino | Desenho e Organização | Definindo currículo e métodos |
| | Facilitação do discurso | Partilhando significado pessoal |
| | Instrução direta | Focando a discussão |

Fonte: Adaptado de Garisson et al.,2000

Os instrumentos criados para a verificação das presenças cognitiva, social e de ensino foram elaborados por Arbaugh e colaboradores em 2008 e validados em língua inglesa. (ARBAUGH et al., 2008). Criado para ser capaz de analisar o *framework* Col, em cursos na modalidade a distância online, é composto de questionários de respostas fechadas, com afirmações onde os participantes têm que indicar o seu grau de concordância de acordo com uma escala tipo Likert com 5 pontos, onde o 1 significa “discordo totalmente” e o 5 “concordo totalmente”.

É composto por 34 itens que analisam as dimensões e sub-dimensões ou categorias do *Col Framework*:

- **Presença de Ensino (13 itens):** Design curricular e organização (4 itens); Discurso facilitador (4 itens); Instrução direta (5 itens)
- **Presença Social (9 itens):** Comunicação aberta (3 itens); Coesão de grupo (3 itens); Expressão afetiva (3 itens)
- **Presença Cognitiva (12 itens):** Evento desencadeador (3 itens); Exploração (3 itens); Integração(3 itens); Resolução(3 itens)

Apesar de não ter sido feita a validação para a língua portuguesa pelos pesquisadores canadenses, pesquisas realizadas em Portugal por Amante e Cabral (2010) já comprovaram sua eficácia confirmada por meio de análise fatorial, confirmando que os diferentes itens que foram traduzidos mantinham a estrutura definida no instrumento original.

Salientamos que, os estudos sobre a Comunidade de Inquirição estão em constante desenvolvimento na Universidade de Calgary e também pela Universidade de Athabasca, ambas canadenses. Doutor Randy Garrison e uma equipe de pesquisadores mantêm o foco nas pesquisas em *e-learning* e muitos resultados podem ser obtidos no site¹⁵ desenvolvido especificamente para a divulgação desse quadro teórico. Outros pesquisadores têm utilizado o Modelo Col para compreender como acontece a participação em cursos de EAD a partir da percepção dos alunos.

O sentido de uma comunidade de aprendizagem se encontra no nível das interações de seus participantes, aonde se busca o diálogo e a troca de conhecimentos. A interação social fortalece a inteligência coletiva (Lèvy, 2008),

¹⁵ <https://coi.athabasca.ca/>

fundamental na construção de uma comunidade de aprendizagem e no sucesso desta. Pressupor que um AVA por si só permite a interação é um erro que deve ser evitado e o instrumento do modelo Col é uma ferramenta que permite essa constatação.

Na busca de compreender esse fenômeno e fundamentada no modelo proposto da comunidade de Inquirição, a pesquisa intencionou saber dos gestores e equipe acadêmica das instituições participantes eleitas as possíveis conexões das práticas em EaD com a proposta do Col. Pesquisas documentais sobre o funcionamento das escolas participantes são importantes para conhecer as propostas utilizadas para os cursos em EaD, porém, o coração da pesquisa se encontra na aplicação do instrumento Col aos alunos, como veremos no capítulo seguinte da metodologia.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O homem, como ser racional, pensante e criativo, nunca vai deixar de ser curioso em relação a tudo o que o cerca. Faz parte de seu caráter a curiosidade e a vontade de agir sobre a natureza, transformando-a e controlando-a a seu favor. Essas ações de transformação e reflexão sobre a natureza e pensamento se transformam em conhecimento, se sistematizado e compartilhado.

No contexto sociocultural no qual o homem foi criado, o conhecimento é resignificado pelos indivíduos, pois reflete as relações estabelecidas entre eles num determinado tempo e espaço. Hoje, o papel do conhecimento na sociedade se espelha nas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, num processo em permanente edificação.

Pelo pensamento e pela linguagem, Morin (2000, p.26), afirma que o conhecimento pode ser reelaborado e interpretado de várias maneiras quando diz que:

[...] este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento [...].

De posse desse conhecimento, o homem transforma a natureza em benefício dele mesmo e surge a ciência. Numa definição de ciência, Cervo e Bervian (2002, p. 16) afirmam que:

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.

Num processo de construção permanente a ciência procura explicações sobre os fatos e a comprovação dos resultados obtidos por meio de procedimentos metodológicos e pelo conhecimento científico.

O conhecimento científico é o conhecimento real e sistemático, próximo ao exato, procurando conhecer além do fenômeno em si, as causas e leis. Por meio da classificação, comparação, aplicação dos métodos, análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal. (UNOESC, 2006, p. 13)

Válidos ou não, científicos ou não, o conhecimento não pode ser tido como algo pronto, acabado e definitivo e seus resultados podem e devem ser revistos, reavaliados e reafirmados ou refutados. Verdades devem ser sempre consideradas provisórias, nunca determinantes.

Nesse debate é preciso refletir sobre as práticas educativas e a relação com o conhecimento. Hoje, com a sociedade está imersa no mundo digital, conectada nas redes sociais, línguas e culturas diferentes interagindo no espaço virtual, as pesquisas científicas devem responder a questões que levem em consideração todas as sinuosidades implicadas no ambiente educativo, todas as redes de conexões existentes, interiores e exteriores às instituições educacionais.

É nesse contexto que se localiza esta pesquisa, buscando refletir sobre um fenômeno social como a educação frente às tecnologias, e trazer possibilidades de novas proposições metodológicas numa perspectiva sistêmica, num discurso científico alicerçado no paradigma emergente.

Trata-se de uma pesquisa que busca entre outros princípios a participação, a parceria, a ação dialógica, a cultura de aprendizagem, a produção e socialização de conhecimentos, com objetivos de resultados não somente utilitaristas, práticos, mas que colaborem para a reflexão e ação educativa efetiva.

4.1 DELIMITAÇÕES POSSÍVEIS

Por se tratar de pesquisa realizada com gestores e alunos de instituições governamentais, existe, além do contexto em que se encontram, uma variável latente que é a subjetividade, inerente ao ser humano.

A subjetividade é um fator social construído a partir de processos de subjetivação, esse que é produzido por determinantes sociais – históricos, políticos, ideológicos de gênero, de religião, conscientes ou não. Dessa forma, em diferentes contextos culturais diferentes subjetividades são produzidas”. (DIMENSTEIN, 2002; p.16 *apud* LEITE & DIMENSTEIN, 2000)

Ao se analisar qualquer fenômeno nas Ciências Humanas, pesquisadores devem considerar o aspecto da subjetividade ou certamente irá incorrer numa análise precária e descontextualizada. Como afirma Cristiano et. al. (2010), subjetividade é o próprio entendimento que o sujeito tem do mundo exterior e de si mesmo. A partir do momento em que indivíduos estejam em alguma experiência educativa, existirá a produção de sentidos, e o processo cognitivo destes será diretamente afetado. Seja num ambiente virtual ou de forma presencial, todos os envolvidos num processo educativo atribuem significados e ressignificam conceitos, transformam o outro e se transformam num processo dinâmico das relações sociais (LOSSO, 2013).

Para o pesquisador, há necessidade de um distanciamento do objeto de estudo e, segundo Gil (2002), a imparcialidade é um fator da análise que impõe limites entre o objeto da pesquisa e o pesquisador. Ainda assim, a experiência profissional desta pesquisadora em relação às práticas educativas de uma escola de governo nos últimos seis anos obviamente não foi descartada ao se observar o fenômeno desejado, e sem dúvida contribuiu no entendimento da análise do objeto.

4.2 A ESCOLHA METODOLÓGICA

O cenário das instituições que compõem esse universo é heterogêneo, e certamente possui uma riqueza de conhecimento a ser investigada, dessa forma, uma pesquisa de **caráter quali-quantitativa** traz números e estatísticas importantes, bem como informações e opiniões importantes dos gestores e alunos das escolas de governo. Pretende-se que os resultados provenientes da pesquisa tragam subsídios para as Escolas de Governo no que tange as ações em EaD.

A direção adotada para a organização do trabalho do pesquisador no estudo de determinado fato é a base do caminho metodológico. Pesquisas nos campos das ciências humanas, pela sua subjetividade, devem analisar outros fatores intrínsecos ao campo, sejam estes históricos, sociais, ambientais ou políticos.

Desta forma, de acordo com as regras metodológicas, **esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa aplicada quanto à sua natureza**, pois seu interesse é prático e deseja-se que os resultados sejam utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade (MARCONI; LAKATOS, 2006). **É exploratória, como finalidade**, pois procura aprimorar ideias e ampliar o entendimento do problema (GIL, 2002). A pesquisa se enquadra numa **abordagem qualitativa** que segundo esta perspectiva, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.” (GODOY, 1995, p. 21). Para essa autora uma pesquisa qualitativa pode se realizar por três diferentes possibilidades: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. (GODOY, 1995, p.20)

Segundo Yin (2005, p. 23), o estudo de caso é:

[...] uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência.

Ainda para Yin, na descrição de determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, o investigador pode optar pelo estudo de situações típicas

(similares a muitas outras do mesmo tipo) ou não usuais (casos excepcionais), especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p.23).

O estudo de caso para Yin é um modo de se investigar um fenômeno empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados e que pode ser utilizado, especialmente, com as seguintes finalidades: 1. Explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos; 2. Descrever uma intervenção e o contexto da vida real em que ocorreu; 3. Ilustrar determinados tópicos dentro de uma avaliação, às vezes de modo descritivo ou mesmo de uma perspectiva jornalística; 4. Explorar situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados. (YIN, 2005, p.34-35)

Ao considerarmos que o objeto dessa pesquisa, a escolha do método do **estudo de caso** demonstrou ser o mais apropriado configurando como **estudo de caso múltiplo holístico**, por se tratar de investigar a EaD sob o aspecto da Comunidade de Inquirição no universo específico das Escolas de Governo em organizações públicas, instituições regidas pelo mesmo dispositivo legal.

Conforme Yin (2005), uma pesquisa que envolva o método do estudo de caso se dá em três fases distintas:

- 1) Escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar; a seleção dos casos e o desenvolvimento de um protocolo para a coleta de dados;
- 2) Condução do estudo de caso, com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso;
- 3) Análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, interpretando os resultados da pesquisa.

Yin (2005, p.61) apresenta quatro tipos básicos de estudo de caso: 1. Projetos de caso único holístico – unidade única de análise e único caso; 2. Projetos de caso único incorporado – unidades múltiplas de análise e único caso; 3. Projetos de casos

múltiplos holísticos – unidade única de análise e múltiplos casos; 4. Projetos de casos múltiplos incorporados – unidades múltiplas de análise e múltiplos casos.

Portanto, quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como **estudo de caso múltiplo holístico**, por se tratar de investigar a educação online em Escolas de Governo sob o aspecto da Comunidade de Inquirição.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto da questão da investigação da pesquisa e do objetivo geral, e baseada no Modelo de Comunidade de Inquirição – Col, elaboramos uma matriz para definição das informações desejadas para cada etapa com vistas a orientar e auxiliar tanto na escolha metodológica quanto na escolha dos instrumentos.

A primeira Matriz Geral da Pesquisa se apresenta dessa forma:

Quadro 7 – Matriz Geral da Pesquisa

| Matriz Geral da Pesquisa | |
|--|---|
| Questão de investigação | Objetivo Geral |
| Como as Escolas de Governo, ao definirem e elaborarem os cursos de capacitação e formação em Educação a Distância, contemplam dimensões do modelo da Comunidade de Inquirição? | Investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade a distância oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - Col, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos a distância pelas EG. |
| Sujeitos | Gestores e alunos cursos na modalidade online |

Fonte: elaboração da autora.

Para atingirmos o objetivo, o processo de pesquisa adotado neste trabalho foi elaborado da seguinte forma:

- 1ª etapa - Pesquisa bibliográfica, Revisão sistemática e Elaboração do referencial teórico;
- 2ª etapa - Pesquisa documental; Criação dos questionários; Seleção da amostra (participantes) questionários da 1ª fase;

- 3ª etapa - Planejamento da coleta de dados; Envio e recebimento de questionários da 2ª fase;
- 4ª etapa - Análise de dados e apresentação de resultados;
- 5ª etapa – Considerações Finais e conclusão.

Para a realização da Pesquisa Bibliográfica buscou-se: textos, artigos, dissertações e teses sobre educação corporativa, escola de governo, educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), Redes de Aprendizagem, tecnologias digitais, Escolas de Governo, educação de adultos, comunidade de inquirição (Col).

Na Pesquisa Documental, analisamos documentos que auxiliassem na identificação das práticas de formação online das instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo. É importante conhecer a atuação da EG, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI de cada instituição. Este documento contém informações detalhadas sobre o funcionamento da instituição, desde aspectos legais, financeiros e administrativos, até a concepção filosófica e metodológica adotada em suas práticas. Este documento é obrigatório para a realização de credenciamento em instâncias superiores de educação para oferecimento e certificação de cursos.

4.4 COLETA DE DADOS

Para se atingir os objetivos da pesquisa é fundamental descrever com precisão os instrumentos utilizados, além disso, é necessário trazer os conceitos chave para o entendimento e fundamentação da pesquisa.

Como a proposta desta pesquisa é, entre outras, conhecer o grau de “presencialidade” dos alunos em cursos online das escolas de governo, de acordo com o modelo de análise da Comunidade de Inquirição - Col, o instrumento mais importante a ser utilizado na aplicação do *survey online* para os alunos, é o *Community of Inquiry Survey Instrument* (GARRISON et al., 2000), o qual foi desenvolvido e validado por uma equipe de pesquisadores canadenses.

O questionário do Modelo Col é formado por 34 questões fechadas, as quais utilizamos para resposta uma escala de cinco pontos do tipo Likert de forma

qualitativa e quantitativa: de 1 a 5, sendo 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem discordo, nem concordo, 4 = concordo, 5 = concordo fortemente. Por meio desse conjunto questões os entrevistados podem manifestar seu o grau de concordância ou discordância com a pergunta formulada (BACKER, 2005).

O *Community of Inquiry Survey Instrument* foi traduzido de Garrison, Anderson e Archer (2000) e estruturado em categorias e subcategorias de acordo com o modelo de Inquirição (Col). Este foi disponibilizado em formato *online*.

De acordo com os pesquisadores, o instrumento deve conter os elementos Presença Social, Presença Cognitiva e Presença de Ensino, além das categorias inerentes a cada uma delas, conforme o quadro 8 abaixo sobre as dimensões da comunidade de inquirição e suas categorias.

Quadro 8 – Dimensões e categorias Col

| Elementos | Categorias |
|--------------------|-------------------------|
| Presença Social | Comunicação Aberta |
| | Coesão do Grupo |
| | Expressão afetiva |
| Presença Cognitiva | Evento desencadeador |
| | Exploração |
| | Integração |
| | Resolução |
| Presença de ensino | Desenho e Organização |
| | Facilitação do discurso |
| | Instrução direta |

Fonte: elaboração da autora.

Para os gestores foi elaborado um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas, as quais tiveram como objetivo traçar o panorama das instituições em relação à prática em educação online e o grau de maturidade tecnológica (FILATRO, 2010) e a partir dos resultados selecionamos as instituições para o avanço da pesquisa.

4.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Quanto à elaboração dos instrumentos da pesquisa para coleta de dados, podemos dividir em duas partes, os quais foram aplicados em momentos distintos: 1) questionários para os gestores e 2) questionário para os alunos de cursos online das instituições selecionadas. Essa escolha metodológica se deu em função da necessidade primeira de mapear as instituições governamentais que ofertam educação online para depois definir quais fariam parte da amostra.

Para a divulgação e aplicação dos questionários, adotamos as seguintes estratégias de coleta de dados:

Quadro 9 – Dimensões e categorias Col

| Fase | Ação | Público alvo |
|--------------|---|---|
| Fase I | Disponibilizar o questionário de forma virtual através do <i>Google Forms</i> | Gestores das EG |
| Fase II | Disponibilizar o questionário de forma virtual através do <i>Google Forms</i> | Alunos de cursos <i>online</i> |
| Fases I e II | Buscar apoio para disseminação da pesquisa e do formulário (<i>survey</i>) | Gestores da REDE ENAP |
| Fases I e II | Enviar e-mails informativos da pesquisa | Gestores das EG |
| Fase I | Divulgar e aplicar o questionário aos gestores | Encontro Nacional das Escolas de Governo (setembro 2017); |

Fonte: elaboração da autora

Instrumento 1 - Questionário para os gestores

O questionário elaborado foi inspirado e adaptado de uma apresentação da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP pela professora Tarcilena Nascimento quando foram realizados debates no ciclo de reuniões promovidas sob a coordenação da ENAP em Brasília, em 2006. Neste instrumento buscamos traçar o perfil da instituição a partir das práticas em educação online, identificando dados da instituição, de atuação, das estratégias utilizadas e dos desafios para essa

modalidade de ensino. A aplicação de questionários estruturados e semiestruturados foram destinados aos gestores e técnicos das Escolas de Governo. Algumas entrevistas por telefone foram realizadas com os gestores, para subsidiar a pesquisa. O instrumento possui 27 perguntas, abertas e fechadas.

Instrumento 2 - Questionário para os alunos

Esse questionário foi dividido em três partes. A primeira buscou traçar o perfil do aluno, com dados sobre a formação, idade, gênero, tipo de curso realizado, experiência em educação online e qual foi a motivação principal de estar participando do curso. A segunda parte é a aplicação do instrumento Col, traduzidos para o português, onde se buscou verificar as presenças social, cognitiva e de ensino pela percepção dos alunos. Na última e terceira parte, buscou-se saber quais eram as preferências e impressões sobre a aprendizagem online, a partir de perguntas que questionavam o grau de importância da presencialidade física para essa modalidade de ensino, bem como a forma de ajuda durante esse processo de aprendizagem. Além disso, procuramos saber se houve alguma mudança de desempenho após a participação de curso, e como foi a interação no ambiente online. O instrumento possui 56 perguntas no total e dessas 34 são do instrumento Col, como veremos a seguir na matriz destinada ao instrumento 2.

Para auxiliar o desenvolvimento de elaboração dos questionários, criamos duas matrizes específicas com campos relacionados aos questionamentos da investigação, os objetivos de cada questão ou grupo de questões, quais as informações desejadas e tipo de questão.

A primeira matriz foi destinada ao enquadramento do primeiro instrumento focado nos gestores e a segunda aos alunos de cursos online. A matriz para o gestor identifica cada parte do questionário, bem como quais eram os objetivos, quais informações a coletar e o número e tipo de questões. Pode ser encontrado nos anexos dessa tese como Apêndice Matriz para o Gestor.

A matriz da segunda etapa correspondente ao questionário dos alunos foi elaborada para obter dados do perfil do respondente na primeira parte e última parte. As opções de respostas eram de múltipla escolha de acordo com padrões

determinados, algumas com mais de uma opção de resposta. A última questão era aberta, para que os alunos pudessem expressar sua opinião sobre educação online.

O núcleo central do questionário dedicou-se somente ao instrumento do Modelo Col, pré-definido pelos pesquisadores canadenses Garrison e Archer em 2010, com algumas atualizações, e determinante para conhecer o grau de presencialidade nos cursos. As opções de respostas variam de acordo com a escala Likert, de 1 a 5, sendo 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem discordo, nem concordo, 4 = concordo, 5 = concordo fortemente.

Sendo assim, a matriz da segunda etapa referente ao questionário para os alunos de cursos online, demandou as seguintes informações, nessa ordem:

1. Identificação/perfil do aluno respondente – 13 questões
2. **Presença de Ensino** (Subcategorias: Desenho e organização do curso, forma de facilitação do discurso e do ensino) – 13 questões;
3. **Presença Social** (Subcategorias: Comunicação aberta; Coesão do grupo; Expressão afetiva) - 9 questões;
4. **Presença Cognitiva** (Subcategorias: Evento desencadeador, Exploração, Integração e Resolução) – 12 questões;
5. Preferências e impressões sobre a aprendizagem online – 8 questões.

Ao total foram desenvolvidas para o instrumento 56 questões e refletidas na matriz desenhada conforme consta no Apêndice Matriz Questionário do Aluno.

Com os questionários elaborados e, definidas quais informações deveriam ser coletadas, passamos à fase de divulgação da 1ª fase para coletas de dados e definição da amostra.

A forma de disponibilização dos instrumentos da primeira e da segunda etapa foi pelo *Google Forms*, já que a mesma apresenta os resultados de forma gráfica, auxiliando na transposição das informações para a tese, além da facilidade de acesso e alcance. O *Google Forms* possibilita também o download das respostas em forma de planilha no formato CSV. Após o arquivo ser baixado no computador, pode ser convertido para Excel, para que possa ser tratado de forma mais fácil.

4.6 POPULAÇÃO E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Para a pesquisa, a população era composta pelas instituições que fazem parte da Rede Nacional de Escolas de Governo, porém definimos a priori as escolas pertencentes à esfera estadual de governo. As instituições que compõem a Rede são provenientes das três esferas de governo: federal, estadual e municipal (anexo I), e estão localizadas em todas as regiões do Brasil. A ENAP é a gestora principal da Rede de Escolas de Governo e possui um *mailing* de todas as instituições participantes que possui um número expressivo de instituições, nas três esferas de Governo, e por esse motivo era fundamental o apoio dessa instituição na divulgação da pesquisa.

Para validar os dados que fossem obtidos, a amostragem, etapa importante para o desenvolvimento da pesquisa, deve ser não probabilística e intencional. Segundo Mattar (1996, p. 128), a amostragem refere-se "a coleta de dados relativos a alguns elementos da população e a sua análise, que pode proporcionar informações relevantes sobre toda a população". Sendo assim, faz parte da amostragem as EG da esfera estadual de governo, em função da similaridade de suas ações, bem como dos aspectos legais de sua criação e dependência administrativa, bem como das limitações financeiras.

A definição final do número de escolas da amostra só seria determinada posteriormente, após a aplicação da 1ª fase de questionários aos gestores. Para esta investigação sobre a educação online em Escolas de Governo, foi necessário cuidado redobrado na definição da amostra bem como na coleta de dados, para não se perder o foco diante das possíveis variáveis e informações.

Como já dissemos anteriormente, o questionário para os gestores foi desenvolvido para identificar três aspectos: a) perfil do respondente; b) perfil da instituição e; c) perfil sobre o uso da educação online. Com as informações obtidas, principalmente em relação ao uso de educação online na instituição, selecionamos os participantes para a segunda etapa, de acordo com os critérios abaixo estabelecidos:

- a) Possuir curso em online estruturado em andamento
- b) Tipo de instituição e vínculo (Escola de Governo do executivo Estadual)

- c) Tipo de curso em online (Cursos de média ou longa duração)
- d) Possuir Tutoria e/ou Docência online
- e) Região geográfica (conter escolas de diversas regiões brasileiras)

Os selecionados que concordassem participar da segunda etapa da pesquisa deveriam incluir o *link* do questionário direcionado aos alunos em um curso em online. Como contrapartida à participação da instituição, os questionários e resultados de cada respondente ficariam disponíveis posteriormente ao término da tese, caso fosse do interesse da equipe gestora. Alertamos que o uso dos dados na pesquisa é sigiloso, portanto os dados pessoais dos alunos seriam preservados, e apenas seriam utilizados para mapear o perfil e se for necessário algum contato.

As escolas selecionadas na primeira fase também deveriam atender a critérios bem definidos para selecionar os cursos da segunda fase da aplicação do questionário com os alunos. A informação aos gestores, que foi disponibilizada por e-mail, continha as informações abaixo:

- a) Definir um curso em online com tutoria ou docência à escolha da instituição;
- b) Ter uma carga horária de pelo menos 20 horas aula;
- c) O curso deve ter pelo menos 20 alunos matriculados;
- d) O curso deve estar encerrando no máximo até Julho de 2018;
- e) O curso deve ter possibilidades de interação como ferramentas de *chat* e fórum;
- f) O link deve ser incluído no ambiente virtual ao final das atividades, juntamente com algum tipo de avaliação;
- g) Caso não seja possível integrar ao ambiente virtual, disponibilizar aos alunos por email.
- h) Informar os alunos sobre a pesquisa para não confundirem com alguma outra atividade do curso.

O questionário para os alunos foi elaborado e ficou disponível antes das escolas participantes definirem os cursos da segunda fase, portanto o campo destinado ao nome do curso permaneceu aberto para os alunos participantes escrevessem.

A coleta de dados da primeira fase foi encerrada no mês de abril de 2018, com 12 instituições respondentes do universo de 262 Escolas de Governo. Mesmo ofertando cursos online, foram eliminadas aquelas escolas que não possuíam cursos com tutoria, restando apenas **três escolas de governo aptas para a segunda etapa**.

Em agosto de 2018 a segunda fase foi concluída, e contou com um total de **nove** cursos online que serão detalhadas no capítulo a seguir. Consideramos válidas as respostas dos respondentes que não identificaram o campo “Curso” realizado nem a “Instituição”, já que não eram campos obrigatórios. Concluindo, a amostra final do número de respondentes foi de 133 alunos,

No capítulo seguinte, como será descrito a análise dos dados e apresentação dos resultados.

5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Ao longo dos capítulos anteriores ressaltamos os aspectos teóricos que fundamentaram os conceitos de educação corporativa, escolas de governo, educação a distância e comunidade de inquirição. Vimos também a importância que a modalidade de ensino a distância vem tomando nas formações e capacitações dos servidores públicos, e como as tecnologias aplicadas ao campo da educação colaboram nesse processo.

A partir dos estudos de Garrison et. al.(2000), o modelo da Comunidade de Inquirição – Col vem dando suporte às pesquisas em educação online colaborando nas formas de planejamento, desenvolvimento e avaliação de cursos de acordo com as presenças cognitiva, social e de ensino. A aprendizagem online na comunidade de inquirição, ou investigação é fundamentada nas colaborações entre os participantes e no sentimento de pertencimento. Portanto, neste trabalho usaremos a definição de Garrison (2009) sobre Presença Social que é a capacidade dos participantes em se identificar com os demais participantes do grupo ou do curso em estudo, de se comunicar em um ambiente de confiança e de desenvolver relações pessoais e afetivas por meio da projeção de suas personalidades individuais, bem como as demais presenças, Ensino e Cognitiva.

Posto nosso objeto de estudo, que busca compreender o fenômeno da EaD realizada nas Escolas de Governo sob a perspectiva do Col, escolhemos pela realização de um estudo de caso múltiplo em três escolas de governo que oferecem cursos nessa modalidade e pela investigação das premissas teóricas constatadas nos capítulos anteriores.

Para tanto, decidimos pela análise da percepção dos alunos participantes dos cursos em relação às presenças do modelo Col, com a aplicação de questionários de perguntas fechadas em escala Likert, além de análise dos cursos oferecidos e dos questionários dos gestores. Portanto, este estudo desenvolveu-se junto aos participantes de cursos das escolas de governo do estado do Pará, do estado do Ceará e do estado de Minas Gerais.

A partir da pesquisa realizada o presente capítulo trata da descrição dos dados coletados e da discussão dos resultados obtidos e da análise da literatura. Passamos, então, a apresentar os resultados gerais obtidos na correlação das informações com a modelo Col.

5.1 O TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos instrumentos aplicados na pesquisa segue uma metodologia de análise das respostas de forma qualitativa, buscando destacar aspectos relevantes de acordo com os conceitos teóricos já apresentados.

O questionário destinado aos gestores aplicado pelo *Google Forms* forneceu dados, informações que transformados em gráficos, juntamente com as respostas das perguntas abertas foram analisados de forma qualitativa.

Para o segundo instrumento, o questionário para os alunos, utilizamos o software **QlikView** (QlikView.com) que permite tratar os dados de um questionário de perguntas fechadas e de respostas definidas em categorias, ou questionários que utilizem respostas em escala Likert de maneira fácil e clara. A partir de uma fonte de dados previamente classificados e uniformizados permite consolidar, pesquisar, visualizar e analisar todas as informações transformando-os em “*dashboards*”, ou telas interativas, aonde é possível correlacionar dados combinando gráficos a um simples clicar.

O software conhecido no mundo da tecnologia como uma poderosa ferramenta de *Business Intelligence (BI)*, fornece *insights* importantes, principalmente relacionados à tomada de decisão. Além das empresas, *BI* vem sendo utilizado por governos como um recurso de ciências de dados, transformando dados que correlacionados geram informações importantes para conhecer realidades por vezes escondida, ou difícil de ser visualizada.

Seu uso, ainda não descoberto pelos pesquisadores da área de humanas para fins acadêmicos, pode se transformar num grande aliado nas análises de pesquisas. Existe uma versão gratuita que permite trabalhar com os dados na nuvem (*QlikView Sense Cloud*) o qual a pesquisadora utilizou.

Por questões óbvias, não será possível transpor a dinamicidade dos *dashboards* para o formato unidimensional do papel, as possibilidades vistas na tela

do computador, aonde ao selecionar em um dado específico de um gráfico que esteja relacionado com outro, isolando uma informação que se queira identificar, altera-se os resultados dos demais gráficos, resultando num panorama particular daquele dado. Porém será possível imprimir no papel imagens relacionadas aos gráficos criados e seus relacionamentos como faremos ao descrever as análises.

Além do uso de gráficos fornecidos a partir da correlação de dados, as análises terão fundamentos nas “falas” traduzidas pelos comentários dos alunos na última questão aberta do Instrumento dedicado aos alunos.

É necessário alertar de que faremos o uso de dados estatísticos para colaborar na análise do Col. Questionários de escala tipo Likert, como o utilizado pelo Col, podem fornecer dados ricos em informações, que não somente uma média aritmética dos resultados pode oferecer. Estes dados serão fundamentais para demonstrar concretamente alguns resultados, que aliados às demais informações obtidas darão sustentação às análises.

Finalizando, será uma análise construída pela triangulação de várias fontes de dados e informações disponibilizadas pelos instrumentos, a luz das teorias e conceitos trazidos da comunidade de inquirição.

5.2 AS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

Definidas por meio da análise do perfil das instituições, das doze escolas respondentes poucas participaram efetivamente da segunda etapa. Mesmo ofertando cursos em EaD, foram eliminadas aquelas escolas que não possuíam cursos com tutoria, restando apenas três escolas de governo aptas para a segunda etapa. São elas:

1. Escola de Governo Prof. Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro – MG (<http://www.eg.fjp.mg.gov.br>)
2. Escola de Gestão Pública do Pará – EGPA (<http://www.egpa.pa.gov.br/>);
3. Escola de Gestão Pública do Ceará (<http://www.egp.ce.gov.br/>),

Para iniciarmos o processo de análise dos dados dos alunos, é preciso conhecer as instituições participantes da pesquisa. Para tanto foi realizada pesquisa

documental em sites das instituições, bem como troca de informações com os responsáveis do setor de Ead nas escolas.

5.2.1 Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (EG/FJP)

Uma das mais antigas e conceituadas instituições de ensino da administração pública, a FJP foi fundada em 1969, e se tornou referência nos serviços e atividades prestadas, que vão desde:

[...] estudos básicos para conhecimento da realidade econômica e social do estado e suas regiões; planejamento regional, municipal e metropolitano; elaboração de projetos e estratégias de desenvolvimento setorial e regional; proposição, análise e avaliação de políticas públicas; apoio ao desenvolvimento organizacional e institucional público e privado; pesquisas e projetos relacionados à preservação da memória e do patrimônio histórico e cultural e atividades de extensão e apoio ao desenvolvimento dos municípios. (FJP, 2018, n.p.)

É uma instituição de pesquisa e ensino e sua característica principal é a “contínua inovação na produção de estatísticas e na criação de indicadores econômicos, financeiros, demográficos e sociais.” (FJP, 2018, n.p.)

Como instituição pública, é vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais e atende não somente o executivo estadual, mas também presta serviços a “instituições federais, estaduais e municipais, empresas e organizações privadas, universidades, institutos de pesquisa, organismos internacionais e entidades representativas de diversos segmentos sociais.” (FJP, 2018, n.p.)

A sua capacidade acadêmica e capital intelectual é imensa com uma equipe multidisciplinar que reúne cerca de noventa doutores e mestres nas diversas áreas do conhecimento. A Fundação João Pinheiro tem como missão “produzir e compartilhar conhecimentos e estatísticas, formar continuamente gestores e induzir políticas públicas para a construção de uma sociedade mais justa.” (FJP, 2018, n.p.)

A Fundação João Pinheiro - FJP tem autonomia administrativa e financeira, e personalidade jurídica de direito público, e vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG.

Para o gestor respondente ao questionário, a FJP é “o principal centro de pesquisa e análise de políticas públicas do governo estadual, além de escola de

governo”. A Escola de Governo denominada EG Professor Paulo Neves de Carvalho da FJP é responsável pela formação e capacitação dos servidores, e realiza cursos de graduação e de mestrado em Administração Pública, bem como curso de Especialização em Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental (CEAPPGG) e Curso de Especialização na área de Segurança Pública. Também oferece cursos de capacitação e treinamento, além de cursos abertos para atender demandas específicas de órgãos públicos.

A EaD na EG/FJP

Em relação à modalidade EaD, a EG/FJP estruturou em 2012 o Núcleo de Educação a Distância ofertando não somente cursos de capacitação, mas também de pós-graduação *Lato Sensu*, de forma customizada para cada curso. Com apenas cinco profissionais compondo a equipe, são responsáveis por coordenar projetos, pela coordenação pedagógica e pelos equipamentos tecnológicos.

Dentre as funções exercidas pela equipe EaD, de acordo com informações retiradas do site¹⁶ da Escola, estão:

[...] planejamento e gerenciamento dos projetos/cursos relacionados ao ensino à distância na EG/FJP; contato e negociação com clientes e parceiros; integração com as atividades meio da FJP; gestão administrativa necessária à realização dos cursos, como seleção de profissionais e outros serviços técnicos. (FJP, 2018, n.p.)

A coordenação pedagógica é responsável pela:

concepção e elaboração de vídeo-aulas, atividades e conteúdos adicionais dos cursos a distância, em conjunto com os respectivos professores; desenvolvimento de recursos pedagógicos e objetos virtuais de aprendizagem adequados aos distintos cursos a distância; elaboração e/ou implantação de materiais de comunicação e materiais didático-pedagógicos compatíveis com a identidade visual institucional, em conjunto com a Assessoria de Comunicação da Fundação João Pinheiro; capacitação de profissionais (professores-EAD, professores-conteudistas e professores-tutores); apoio aos profissionais (auxílio à parametrização dos conteúdos a serem produzidos); coordenações específicas de cursos. (FJP, 2018, n.p.)

Sobre equipamentos e tecnologia, a equipe é responsável pelo:

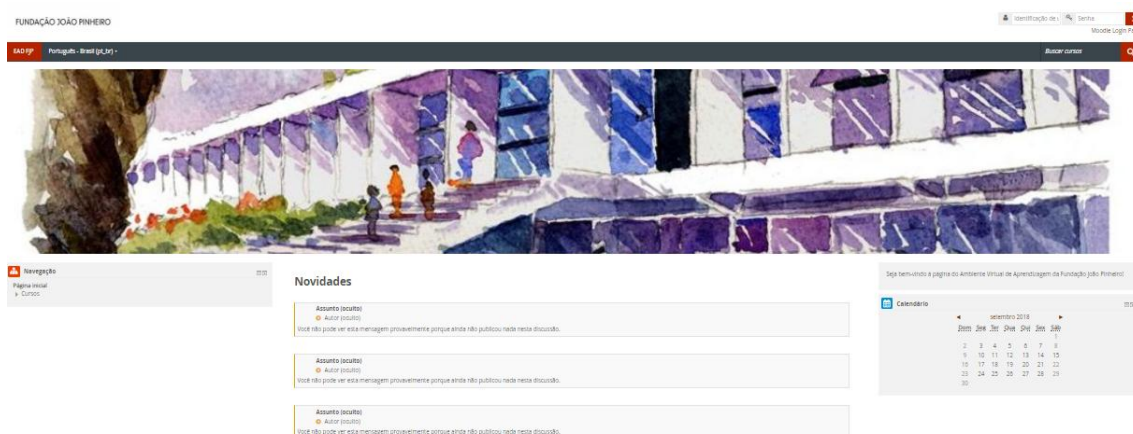
gerenciamento da plataforma tecnológica, em conjunto com a Assessoria de Tecnologia de Informação - ATI/FJP - tais como serviços de hospedagem, armazenamento de dados, gestão de conteúdos e usuários no AVA;

¹⁶ <http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/apresentacao>

integração com a Secretaria Acadêmica; outras atividades necessárias ao funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem da EG/FJP. (FJP, 2018, online)

O ambiente virtual utilizado se encontra no link <http://novoead.fjp.mg.gov.br/>, e a plataforma utilizada é o Moodle.

Figura 10– Página de apresentação do *site* da Ead da FJP



Fonte: <http://novoead.fjp.mg.gov.br/>

5.2.2 Escola de Governança do Pará (EGPA)

Em 1994 foi criada a Escola do Serviço Público do Estado do Pará e extinta em 2003 com a criação da Escola de Governo do Estado do Pará. Em 2015, a Lei nº 8.096 de 1º de janeiro de 2015¹⁷ altera o nome da instituição para Escola de Governança do Pará e dá outras providências.

Vinculada diretamente à Secretaria de Estado de Administração, com autonomia técnica, administrativa e financeira, tem por finalidade institucional

formular e executar a políticas de formação, capacitação e treinamento dos servidores, empregados e gestores públicos do Estado do Pará, desenvolvendo competências e habilidades necessárias à melhoria da qualidade da prestação dos serviços públicos e ampliação da capacidade de governança, em observância ao princípio constitucional da eficiência no serviço público.(PARÁ, 2015)

17

http://www.egpa.pa.gov.br/sites/default/files/lei_de_criacao_da_escola_de_governanca_publica_do_estado-egpa-pdf-l_e_i_no_8.096_reestruturacao_oficial.pdf

Duas diretorias são responsáveis pela formação e capacitação no EGPA: Diretoria de Desenvolvimento de Programas Estratégicos em Governança Pública - DDPEG e a Diretoria do Instituto de Formação Profissional e Superior - DISEG, além da Coordenadoria de Desenvolvimento de Competências e Habilidades Profissionais em Governança Pública – CDHP.

Na DISEG integram o Centro de Graduação e Cursos Profissionalizantes – CGP, e o Centro de Pós Graduação - CPÓS.

A DDPEG tem por finalidade:

elaborar projetos estratégicos das diversas áreas da instituição, bem como organizar, planejar e coordenar a execução das atividades e procedimentos referentes à formação, à capacitação, ao treinamento e ao desenvolvimento dos servidores e gestores públicos no Estado do Pará, bem como do pessoal do Terceiro Setor. (EGPA, 2018, n.p.)

De acordo com o gestor do EaD, em resposta ao questionário, a Escola de Governança Pública do Estado do Pará – EGPA funciona como

um espaço de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos da administração pública, tendo por atribuição básica promover a qualificação e a valorização do servidor, entendendo-o como um elo essencial na relação entre o Estado e seus cidadãos. É um ambiente para a convergência das discussões sobre práticas de governo, com foco no processo contínuo de dinamização e melhoramento dos serviços prestados à população. Sendo uma instituição empenhada em subsidiar a superação dos desafios propostos à atual conjuntura de gestão, que visa difundir um modelo empreendedor, com vista à elevação dos padrões de eficiência na execução das políticas públicas, a EGPA busca alimentar o cunho intelectual dos componentes deste Estado, implementando programas e ações destinados a otimizar a qualidade de vida do servidor, por meio da oferta de cursos, oficinas e eventos, com alcance a todo os servidores da estrutura do Governo do Pará. MISSÃO - Promover a qualificação dos servidores públicos do Estado e atores sociais dos municípios e da sociedade civil co-participes, visando a sua valorização e o aprimoramento da gestão pública comprometida com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (EGPA, 2018, n.p.)

A EaD no EGPA

Com uma plataforma EaD baseada no Moodle (<http://ead.egpa.pa.gov.br/>), há cerca de dois anos e seis meses de implantação, a autarquia atingiu 138 municípios paraenses, com aproximadamente 6.100 servidores capacitados¹⁸.

¹⁸ Dados retirados do site <http://www.egpa.pa.gov.br> em setembro de 2018.

Cada curso disponibiliza 500 vagas com carga horária de 80 horas para cada curso. As vagas são ofertadas a servidores públicos estaduais e municipais (efetivos, comissionados e temporários de todos os níveis de escolaridade) e a plataforma possui funcionalidades e responsividade, podendo ser acessada por *smartphones*, *tablets*, celulares e todos os PC's, de acordo com o coordenador do EaD/EGPA, no site da instituição.

Figura 11 - Página de apresentação do *site* da EaD da EGPA



Fonte: <http://www.egpa.pa.gov.br/>

A EaD da EGPA tem como projeto em andamento, testar as diversas funcionalidades do *Moodle*, disponibilizando cursos com *design* e ferramentas diferentes uns dos outros. É uma proposta definida pela equipe coordenadora do EaD da escola, no sentido de melhoria contínua dessa modalidade de ensino. De acordo com o coordenador, o *Moodle* dispõe de recursos muito ricos e que não são conhecidos e que deveriam ser mais explorados pelos professores e equipe que planeja os cursos.

A utilização dos cursos na modalidade EaD no estado do Pará, além de ampliar o acesso à educação, vem suprir a dificuldade de locomoção para cursos presenciais, causada pela geografia do estado que, além de ser um dos maiores do

Brasil, apresenta grandes distâncias e obstáculos para deslocamentos à capital Belém, aonde se encontra a escola.

5.2.3. Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE)

Criada em 2009, pela Lei nº 14.335 de 20 de abril, a Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE), e vinculada à Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) do executivo estadual, dentre suas atividades oferta:

cursos livres, presenciais e a distância, seminários, palestras, congressos e outras atividades afins, e o Programa Qualidade de Vida, através do qual são promovidas atividades sócio-culturais em datas comemorativas, palestras, premiações e a realização da Semana do Servidor Público Estadual. (*site EGPCE*, 2018)

Segundo o gestor respondente ao questionário, à EGPCE compete “dentre outras atribuições que lhe forem conferidas por Decreto do Chefe do Poder Executivo Estadual, elaborar, coordenar, executar, controlar e avaliar programas, projetos e ações de educação em gestão pública para servidores públicos.”

A Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGPCE tem como missão “desenvolver o processo de formação dos servidores públicos estaduais e municipais através de ações de capacitação e de formação”.

Ainda, segundo o site da EGPCE, a escola consolida-se, como “um espaço de formação, capacitação, atualização, intercâmbio, debate, produção e divulgação de saberes em gestão pública.” Em 2017, a EGPCE lançou o Programa Estratégico de Formação para Gestores Públicos do Estado do Ceará – PEFGP composto por três programas executivos:

1. **Programa de Formação em Gestão Pública:** Voltado para a dimensão Técnica, tem como objetivo capacitar os servidores ocupantes de funções de gestão nos processos, rotinas e ferramentas, referentes à Gestão Pública.
2. **Programa de Desenvolvimento de Lideranças:** Focado na dimensão Comportamental, busca favorecer a sensibilização e consciência dos gestores públicos quanto à importância do aperfeiçoamento contínuo dos perfis de liderança, diferentes níveis de complexidade das missões institucionais e sua inserção no grupo gestor do estado.
3. **Programa de Pós- Graduação em Áreas de Governança Pública:** Concentra-se na dimensão Conceitual e propõe o estímulo à reflexão crítica e aprofundada da realidade, não só como componente de análise dos fenômenos relacionados à gestão pública, mas também à proposição de

políticas, estratégias e processos que venham ao encontro das constantes demandas da sociedade naquilo que é papel do Estado. (grifo nosso, *site* EGPCE, 2018)

A EaD na EGPCE - NedGov

Ao se aprovar o regulamento da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE), pelo Decreto nº 31.953, de 27 de maio de 2016, determina-se as competências e responsabilidades da Educação a Distância a cargo da Célula de Educação a Distância – Cedis:

Art.11. Compete à Célula de Educação a Distância (Cedis): I - planejar, propor, coordenar e avaliar a execução de programas e projetos na modalidade dos cursos a distância; II - articular-se com instrutores, tutores e conteudistas, visando principalmente à definição de conteúdos programáticos e recursos didáticos a serem utilizados na modalidade de educação a distância; III - divulgar e coordenar a execução de eventos na modalidade de educação a distância; IV - planejar, executar e monitorar as atividades didático-pedagógicas na modalidade de educação a distância; V - exercer outras atribuições correlatas.(CEARÁ, 2016)

O estado do Ceará, também de grandes proporções geográficas, e por sua abrangência de atuação tanto no serviço público estadual quanto municipal, verificou a grande demanda de atendimento para cursos e criou o Núcleo de Educação a Distância Governamental (@NedGov) para desenvolver os cursos na modalidade a distância. Dessa forma, criou uma “oportunidade de formação bastante flexível, que pode ser inserida facilmente no seu dia a dia”.

Para a instituição, o objetivo ao ofertar cursos em EaD para todos os servidores públicos vai além do simples acesso:

Ao participar de eventos a distância, o servidor disponibiliza de flexibilidade: de tempo, pois o acesso ao(s) evento(s) em que se inscreveu, pode ser feito quando lhe for possível, observando-se o período de realização; de espaço, por acessar à plataforma de aprendizagem no local de trabalho ou em outros locais, onde haja conexão com a Internet; e, ainda, do ritmo de aprendizagem, em virtude da adaptação do programa ao ritmo de cada um, conforme a sua velocidade de aprendizagem, respeitando-se, naturalmente, os prazos definidos.(site EGPCE, 2018)

A plataforma utilizada para operacionalizar os cursos em EaD é a *Moodle* e o site se encontra no link <http://www.egp.ce.gov.br/nedgov/>. A escola também utiliza uma plataforma que se denomina @nedgov.

Figura 12– Página de apresentação do site da EaD da EGPCE



Fonte: Retirado do site <http://www.egp.ce.gov.br/nedgov/>

A escola disponibiliza cursos nos seguintes eixos temáticos:

- a) Administrativo Financeiro;
- b) Desenvolvimento Sustentável;
- c) Gestão e Desenvolvimento de Pessoas;
- d) Planejamento, Orçamento e Finanças;
- e) Previdência;
- f) Tecnologia da Informação.

5.3 ANÁLISE DOS PERFIS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES

Muitas escolas de governo brasileiras ofertam cursos em educação a distância, ou educação *online* como denominamos nesta tese. Entretanto muitas delas ofertam apenas cursos autoinstrucionais, sem tutoria, docência ou mediação. Como dentre as 12 escolas respondentes, apenas três corresponderam aos requisitos, a análise das respostas será realizada com as que permaneceram neste estudo, ou seja, a escola do estado do Pará – EGPA, a escola do estado do Ceará - EGPCE, e a escola do estado de Minas Gerais – EG/FJP.

Faremos uma análise do perfil das escolas utilizando para tanto, informações dos sites, aonde grande parte dos documentos legais estão disponíveis, bem como informações dos respondentes gestores no instrumento.

5.3.1 Características gerais das Escolas de Governo participantes

O tempo de existência das escolas se deu pela ordem crescente de antiguidade: Minas Gerais, Pará e Ceará. Em comum, todas possuem vínculo com Secretarias de Estado de Administração ou Planejamento. As escolas de Minas Gerais e do Pará, possuem tem autonomia administrativa e financeira, e a do Ceará não menciona no decreto a forma de sustentabilidade financeira.

Mesmo com diferença no tempo de criação, no que tange à Educação online as escolas tem muitas similaridades. A equipe de todas as escolas é reduzida e multidisciplinar, caracterizando uma preocupação com a qualidade na produção de conteúdos para essa modalidade de ensino.

Abaixo, um quadro com aspectos do perfil de cada escola.

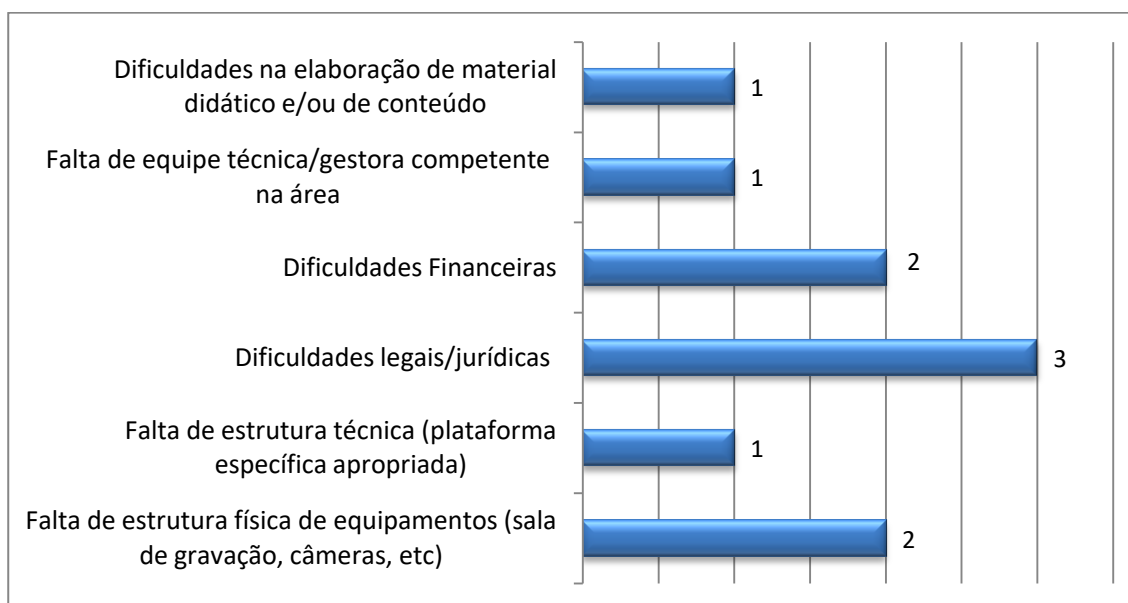
Quadro 10 – Perfil Escolas e EAD

| Estado/Escola | Pará/EGPA | Ceará/EGPCE | Minas Gerais/FJP |
|--|------------------------------------|---|--|
| Tempo de criação da EG | Mais que 15 anos (2003) | Mais de 5 anos (2009) | Mais que 15 anos (1969) |
| Formas de Gestão/Personalidad e Jurídica | Autarquia | Fundação Autárquica | Fundação |
| Número de funcionários | Mais de 60 | Entre 10 a 30 | Mais de 60 |
| Quanto tempo ofertamos a Educação online (EaD)? | Entre 2 a 5 anos | Entre 5 e 10 anos | Entre 2 a 5 anos |
| Quantas pessoas se dedicam a essa modalidade na sua EG, direta ou indiretamente? | Menos de 5 | Menos de 5 | Entre 5 e 9 |
| Descreva quais as formações? (Designer, pedagogo (a), administrador (a), etc...) | Designer, pedagogo, administrador. | Tecnólogo em sistemas para a internet, Dr ^a em linguística (tese em EaD), Pedagogo, Mestranda em informática aplicada. | Analista de sistemas, psicóloga, geógrafo, economista, administrador. Essas pessoas exercem na instituição funções de ensino e pesquisa. |

Fonte: Questionário Gestores - elaboração da autora

Os gestores das escolas não apontaram a dificuldade em definir a melhor metodologia nessa modalidade como um problema, e também qualquer empecilho quanto ao pagamento de tutores, facilitadores ou mediadores. Dentre as maiores dificuldades para implantação de projetos em Educação a Distância, as escolas destacam a falta de estrutura física de equipamentos e dificuldades legais ou jurídicas, entre outras questões. O gráfico seguinte demonstra como os gestores percebem as maiores dificuldades enfrentadas na disponibilização de cursos online.

Gráfico 3 - Dificuldades na gestão em Educação online



Fonte: Questionário Gestores - elaboração da autora

Sobre as dificuldades citadas, a parte jurídica se apresenta como o maior desafio para que as escolas de governo elaborem projetos em educação a distância. Segundo um dos gestores, *“fazer a provocação dos elementos jurídicos que inviabilizam e atrapalham o desenvolvimento e sequencia desta atividade modalidade [...] o setor Jurídico tem se mostrado maior empecilho que o financeiro[...]”*

Esse é um grande problema enfrentado por muitas escolas de governo para implantação da modalidade a distância, pois como qualquer instituição pública precisa de todo aparato legal para seu funcionamento, e este quase sempre atrelado à disponibilidade financeira do órgão.

Sobre os cursos autoinstrucionais, ou seja, aqueles sem participação direta de um tutor, um facilitador ou um mediador, as três escolas são praticamente

unânicos nas afirmações abaixo, quando concordam que essa forma de educação online é:

- a) Uma boa opção para atender mais alunos
- b) Uma opção mais econômica de capacitação
- c) Uma opção mais fácil para fazer a gestão do curso
- d) Uma opção de alinhamento do conhecimento (cursos padronizados)
- e) Uma opção para progressão funcional do servidor

A única negativa sobre a opção c, de que cursos autoinstrucionais tem uma gestão mais fácil, foi da escola do Ceará, mas não explicou o motivo dessa negativa.

Perguntados sobre quais atores participam possuem nessa modalidade de ensino em sua instituição, as escolas responderam:

- a) EGPA – Tutor; Facilitador; Mediador e Docente;
- b) EGPCCE – Tutor e Docente;
- c) EG/ FJP - Tutor e Docente.

A BUSCA DOS DADOS DOS ALUNOS

Após a participação e definição das escolas que comporiam a pesquisa, finalizada em março de 2018, os gestores das três escolas selecionadas receberam orientações por e-mail para a inserção do link do questionário destinado aos alunos.

A primeira e única ação dessa etapa para as escolas foi incluir o link do questionário em um curso em EaD de acordo com os critérios abaixo:

- a) Definir um curso em EAD com tutoria ou docência à escolha da instituição;
- b) Ter uma carga horária de pelo menos 20 horas aula;
- c) O curso deve ter pelo menos 20 alunos matriculados;
- d) O curso deve estar encerrando no máximo até Julho de 2018;
- e) O curso deve ter possibilidades de interação como ferramentas de chat e fórum;
- f) O link deve ser incluído no ambiente virtual ao final das atividades, juntamente com algum tipo de avaliação;
- g) Caso não seja possível integrar ao ambiente virtual, disponibilizar aos alunos por email.
- h) Informar os alunos sobre a pesquisa para não confundirem com alguma outra atividade do curso.

As escolas disponibilizaram o link do questionário de diversas maneiras: na apresentação do curso; como atividade junto à avaliação; no mural do curso. Foi encaminhado um texto para que pudesse ser inserido junto com o link, porém cada escola determinou a forma de divulgação.

A data limite de respostas ao questionário foi alterada de maio para julho de 2018, diante das dificuldades em obter respondentes e também pelo prazo de término da maioria dos cursos em andamento.

Diante desses obstáculos, muitos contatos telefônicos foram realizados, além da imensa troca de *e-mails* com os gestores e técnicos das escolas, objetivando alcançar um número expressivo de respondentes, a fim de validar a pesquisa. Ampliamos o encerramento do questionário para o final do mês de agosto de 2018, quando obtivemos enfim a finalização dessa etapa.

Resumindo, os cursos que foram disponibilizados para a pesquisa, das instituições participantes foram:

Quadro 11 – Cursos EaD selecionados

| INSTITUIÇÃO | NOME DO CURSO |
|-------------|---|
| EGPA | Formação de Tutoria em EaD: teoria e prática |
| EGPA | Assessoria de Comunicação |
| EGPA | Programa Formação pela Escola - Módulo PNAE |
| EGPNC/MG | Direitos da pessoa idosa |
| EGPNC/MG | Formação de professores autores e tutores em EaD |
| EGPNC/MG | Gênero e políticas públicas para as mulheres |
| EGPNC/MG | História Oral |
| EGPNC/MG | Mulheres na Função Pública |
| EGPNC/MG | Políticas Urbanas |
| EGPCE | A Previdência Social do Servidor Público Estadual - Turma 16 (PFGP) |

Fonte: elaborado pela autora

As Variáveis do COI

Para analisar o questionário dos alunos, além de planilhas em *Excel*, usamos o software de análise de dados *Qlikview* que possibilita fazer a correlação das presenças de ensino, social e cognitiva de forma individualizada ou interligada com as demais categorias de análise.

Para a elaboração dos *dashboards*, cada item do questionário com suas respostas foram transformados em gráficos individuais e depois agrupados em “pastas” para a visualização dos dados. Estas pastas são dinâmicas e conectadas umas às outras, e cada gráfico gerado pode se relacionar com qualquer outro gráfico de outra pasta de acordo com a necessidade da pesquisadora em procurar respostas.

Com a possibilidade de correlações nas análises pelo *Qlikview*, podemos nos deter na análise de um dado específico e observar suas implicações nos demais itens do questionário, ampliando as possibilidades de análise. Exemplificando, ao se analisar uma categoria de uma presença específica, podemos escolher uma das opções de concordância da escala tipo Likert (1 a 5) bastando um clique apenas. Ao selecionar uma das opções, todas as informações de todos os demais gráficos ficarão filtradas, oferecendo uma visão detalhada das correlações nessa aproximação. Esse procedimento pode ser repetido várias vezes com diferentes itens numa mesma análise, aumentando o escopo das correlações. Esse mecanismo que pode ser comparado metaforicamente a um microscópio, aproximando o observador do organismo a ser estudado.

A ciência de dados tem se aproveitado desses recursos tecnológicos de análise de dados para diagnóstico de situações complexas e dessa forma auxiliar na tomada de decisão de forma assertiva. Pesquisas acadêmicas também podem se apropriar desses recursos para ampliar a observação de fenômenos.

Sendo assim, criamos referências para identificar os itens do questionário destinado aos alunos (instrumento 2), para facilitar o entendimento das correlações no decorrer do texto.

Para não se tornar repetitivo e extenso e também facilitar a identificação nas análises, cada item citado do questionário seguirá de uma referência gráfica ou numérica. A primeira parte do instrumento sobre a Identificação do Respondente, a Experiência em Educação Online e a Motivação em Participar do Curso, será representada por uma letra minúscula (a até i). A segunda parte do instrumento referente às dimensões Presença de Ensino, Social e Cognitiva (Q1 a Q34) é o próprio instrumento Col, e será identificada pelo Nome da Presença, Categoria a qual se refere e Número da Questão respondida, por exemplo: Presença Social,

Categoria Comunicação Aberta, Q 14. A terceira e última parte também será identificada da mesma forma, nome das categorias Grau de Importância da Presencialidade (Q35 e Q36), Mudança de Desempenho Pós Curso (Q 37 e Q38), Formas de Comunicação e número da Questão (Q39 e Q40) e Continuidade no Ambiente online (Q41). A última pergunta era opcional, questão 42 (Q42), se refere à opinião pessoal sobre o curso. Servirá para dar suporte às análises quando preciso.

Para melhor visualizar as análises desse capítulo, descrevemos abaixo os itens do questionário elaborado para os alunos de acordo com as referências e categorias, bem como as opções de respostas de cada item.

1- IDENTIFICAÇÃO/PERFIL DO ALUNO RESPONDENTE

a. Vínculo Institucional (esfera de governo) – *(Federal; Estadual; Municipal; Distrital)*

b. Estado da Instituição a qual pertence.

c. Qual o intervalo que corresponde a sua idade? *(entre 20 e 30 anos; entre 31 e 40 anos; entre 41 e 50 anos; acima de 51 anos)*

d. Você é? *(Gênero)*

e. Nível de Formação Acadêmica. *(Educação Básica; Ensino Médio; Graduação; Mestrado; Doutorado)*

TIPO DE CURSO, EXPERIÊNCIA EM EaD e MOTIVAÇÃO

f. Como classifica o curso que você acabou de participar. *(Curta duração (entre 8 a 24 horas aula); Média duração (entre 24 e 60 horas aula); Longa duração (mais de 60 horas))*

g. Nome do Curso que você acabou de participar

h. Você já realizou algum curso online além deste curso? *(não, este é o primeiro curso a distância que realizo; sim, já realizei um curso a distância antes; sim, já realizei mais de um curso a distância)*

i. Motivos para participar desse curso *(Progressão funcional ou ascensão profissional; Necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais; Indicação de superior hierárquico; Faz parte de meu plano de competências ou Trilha de Aprendizagem)*

2- INSTRUMENTO COI (respostas escala Likert)

DIMENSÃO PRESENÇA DE ENSINO

Categoria: Desenho e organização do curso

Q1. O professor/tutor apresentou claramente os tópicos mais importantes do curso?

Q2. O professor/tutor apresentou claramente objetivos importantes do curso.

Q3. O professor/tutor forneceu instruções claras sobre como participar das atividades de aprendizagem do curso?

Q4. O professor/tutor comunicou claramente datas/prazos importantes para atividades de aprendizagem?

Categoria: Facilitação do Discurso

Q5. O professor/tutor auxiliou na identificação de áreas de acordo e desacordo sobre conteúdos do curso que me ajudaram a aprender?

Q6. O professor/tutor forneceu orientação para compreensão dos tópicos do curso que esclareceu minhas dúvidas.

Q7. O professor/tutor ajudou a manter os participantes do curso engajados e participativos de um diálogo produtivo.

Q8. O professor/tutor ajudou a manter os participantes do curso nas atividades de uma maneira que me ajudou a aprender.

Q9. O professor/tutor incentivou os participantes a explorar novos conceitos neste curso?

Q10. As ações do professor/tutor reforçaram o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes do curso.

Categoria: Instrução Direta

Q11. O professor/tutor ajudou a centrar a discussão sobre questões relevantes de uma forma que me ajudou a aprender.

Q12. O professor/tutor forneceu *feedback* (retornos) que me ajudou a entender meus avanços e dificuldades em relação às metas e objetivos do curso?

Q13. O professor/tutor forneceu *feedback* das atividades em tempo hábil?

DIMENSÃO PRESENÇA DE SOCIAL

Categoria: Expressão afetiva

Q14. Conhecer outros participantes me deu uma sensação de pertencer ao curso.

Q15. Eu sou capaz de formar impressões distintas de alguns participantes do curso.

Q16. A comunicação online é um meio excelente para a interação social.

Categoria: Comunicação aberta

Q17. Eu me senti confortável conversando através do meio online.

Q18. Eu me senti confortável participando das discussões do curso no ambiente online.

Q19. Eu me senti confortável interagindo com outros participantes do curso no ambiente online.

Categoria: Coesão do grupo

Q20. Eu me senti confortável e mantive o senso de confiança mesmo discordando de outros participantes do curso no ambiente online.

Q21. Eu senti que meu ponto de vista foi reconhecido por outros participantes do curso no ambiente online.

Q22. As discussões online me ajudam a desenvolver um senso de colaboração.

DIMENSÃO PRESENÇA COGNITIVA

Categoria: Evento desencadeador

Q23. Os problemas abordados no curso despertaram minha curiosidade.

Q24. As atividades propostas no ambiente online aumentaram meu interesse em assuntos abordados no curso.

Q25. Me senti motivado (a) para explorar outras questões relacionadas ao conteúdo do curso.

Categoria: Exploração

Q26. Utilizei uma variedade de fontes de informação para explorar os problemas e atividades apresentados neste curso.

Q27. Encontrei informações relevantes no ambiente online que me ajudaram a resolver questões relacionadas ao conteúdo.

Q28. As discussões online foram valiosas para me ajudar a apreciar diferentes perspectivas.

Categoria: Integração

Q29. A combinação de novas informações me ajudou a responder questões levantadas nas atividades do curso.

Q30. As atividades de aprendizagem me ajudaram a construir explicações / soluções.

Q31. A reflexão sobre o conteúdo do curso e discussões me ajudou a entender conceitos fundamentais.

Categoria: Resolução

Q32. Posso descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento adquirido neste curso.

Q33. Desenvolvi soluções para problemas de curso que podem ser aplicados na prática.

Q34. Posso aplicar o conhecimento aprendido neste curso para atividades no meu trabalho ou outras situações.

3- PREFERÊNCIAS E IMPRESSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM ONLINE

Q35. **Como você prefere realizar seus cursos online?** *(Com um tutor me ajudando; Com um professor orientando nas atividades Com ajuda técnica; sozinho (a); Sem tutoria/docente (cursos autoinstrucionais)*

Q36. **Sobre a importância ou não de encontros presenciais em educação online.** *(Dispensar totalmente a necessidade de encontros presenciais; As vezes é importante ter encontros presenciais; Acho fundamental ter encontros presenciais; A*

interação nos ambientes virtuais com os professores compensam a falta de encontros presenciais)

Q37. De que forma os conhecimentos adquiridos no curso colabora nas suas atividades profissionais? *(Os objetivos do curso NÃO tinham relação direta com minhas atividades profissionais; Mesmo não tendo relação direta com minhas atividades profissionais, consigo transpor os conhecimentos adquiridos para as minhas atividades profissionais; Os objetivos do curso TINHAM relação direta com minhas atividades profissionais; Acho que meu desempenho profissional vai melhorar muito com o que aprendi no curso; NÃO consigo transpor os conhecimentos adquiridos para as minhas atividades profissionais.)*

Q38. Sobre a participação do aluno no curso. *(Usei "emojicons" no ambiente virtual para mostrar meu humor ou sentimento; Conversei com colegas de curso para sanar dúvidas; Cheguei a compartilhar assuntos de minha vida pessoal; Estimulei colegas do curso a participarem mais; Participei das atividades com entusiasmo; Ajudei meus colegas nas atividades propostas; Havia outras formas de comunicação entre os alunos e professores fora do ambiente virtual; Conversei com colegas de curso fora do ambiente virtual)*

Q39. Sobre ferramentas que mais utilizou no curso para falar com o professor/tutor. *(Chat; Fórum; E-mail; Outro)*

Q40. Sobre ferramentas que mais utilizou no curso para falar com o colega. *(Chat; Fórum; E-mail; Outro)*

Q41. Sobre desejo em fazer outros cursos online. *(Pretendo fazer outros cursos online; Não pretendo fazer outros cursos online; Se puder optar, farei cursos presenciais.)*

Ao se referir às escolas participantes, estas serão tratadas apenas pelas siglas, ou seja, Escola de Governança Pública do Estado do Ceará por **EGPA**, Escola de Gestão Pública do Ceará por **EGPCE** e a Escola de Governo Prof. Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro do estado de Minas Gerais por **EG/FJP**.

Com as identificações feitas, passamos a análise da parte inicial do instrumento sobre o perfil dos respondentes.

5.4 ANÁLISE DO PERFIL DOS RESPONDENTES

A participação de servidores públicos em cursos na modalidade a distância ofertados pelas escolas de governo tem, ou deveriam ter, como principal objetivo aprimorar os conhecimentos destes para determinado assunto com vistas à melhoria dos serviços à sociedade. Para fundamentar, no percurso do texto trouxemos autores que discorrem sobre desenvolvimento de competências, sobre educação corporativa, sobre educação a distância e estes temas sublinharão as análises das presenças como base para uma experiência educacional voltada a esse tipo de formação de adultos. Portanto, as análises cruzarão as informações do perfil do aluno com as das respectivas presenças sempre que houver a necessidade e também relacionando com a base conceitual do Col contida no texto.

Participaram desse questionário 133 respondentes dos dez cursos ofertados pelas EGs, distribuídos da seguinte maneira:

| Instituição | Nome do Curso | Alunos respondentes | Alunos por curso |
|----------------------------------|---|----------------------------|-------------------------|
| EGPA | Formação de Tutoria em EaD: teoria e prática | 40 | 36 |
| EGPA | Assessoria de Comunicação | | 3 |
| EGPA | Programa Formação pela Escola - Módulo PNAE | | 1 |
| FJP | Direitos da pessoa idosa | 67 | 14 |
| FJP | Formação de professores autores e tutores em EaD | | 27 |
| FJP | Gênero e políticas públicas para as mulheres | | 8 |
| FJP | História Oral | | 8 |
| FJP | Mulheres na Função Pública | | 9 |
| FJP | Políticas Urbanas | | 1 |
| EGPCE | A Previdência Social do Servidor Público Estadual - Turma 16 (PFGP) | 13 | 13 |
| | Não informado | 13 | 13 |
| Total alunos respondentes | | | 133 |

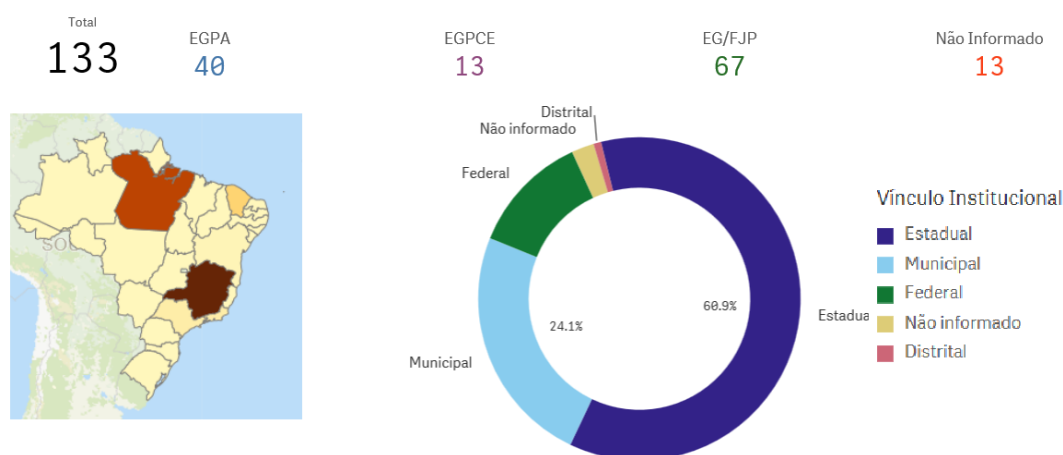
Fonte: elaboração da autora

Não foi possível determinar o número exato de participantes inscritos nos cursos, pois a EGPA não informou quanto inscritos havia no curso de Formação de Tutoria em EaD: teoria e prática, como também alguns não informaram qual curso havia realizado. Portanto consideramos aptos para a pesquisa 133 respondentes que correspondem a EGPA, 40 alunos respondentes, EG/FJP com 67 respondentes e EGPCPE com 13 respondentes.

Alguns cursos em EaD ofertados pelas EG são abertos ao servidor público de todas as esferas de e não exclusivamente aos do executivo estadual, portanto houve inscritos de várias regiões do Brasil e também das diversas esferas de governo. A maioria dos participantes informou serem originários do estado de Minas Gerais (62), seguido por Pará (47), Ceará (13), Rio de Janeiro (4), São Paulo (4), Bahia (1) e dois não informaram a origem. Este dado já aponta a grande capilaridade promovida pela modalidade a distância.

Geograficamente e de acordo com o vínculo institucional segundo o gráfico abaixo, temos 81 participantes da esfera estadual (60,9%), 32 da municipal (24,1%), 16 da federal (12%), três não informaram (2,3%) e apenas um da esfera distrital (0,8%).

Figura 13 – Dados perfil – Vínculo funcional

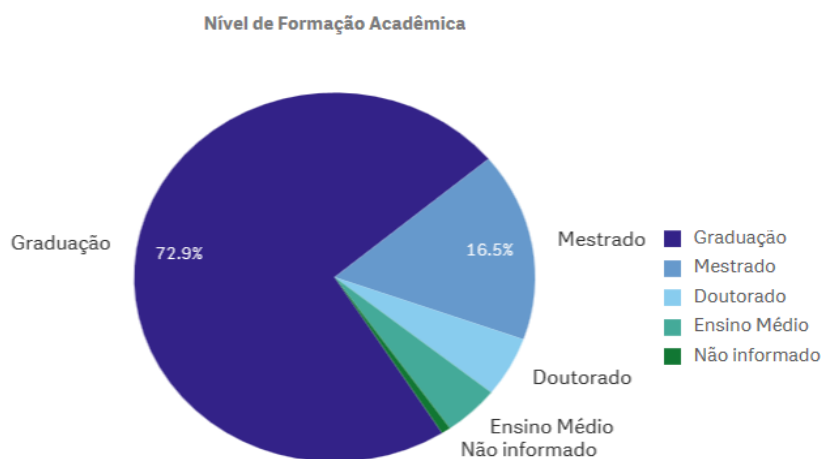


Fonte: elaboração da autora (Qlikview)

Ao analisarmos a questão de gênero dos 133 respondentes temos o seguinte panorama: 93 mulheres (69,9%), 39 homens (29,3%) e uma pessoa não quis informar (0,8%). O Censo Ead.BR já havia apontado a grande participação das mulheres em cursos a distância como um fenômeno a ser estudado, o que se comprova na amostra desta pesquisa como uma questão importante a ser investigada.

Sobre a formação acadêmica dos participantes a grande maioria, ou seja, 97 possui graduação (72,9%), seguido por 22 com mestrado (16,5%), 7 com doutorado (5,3%) e apenas 1 não informou (0,8%).

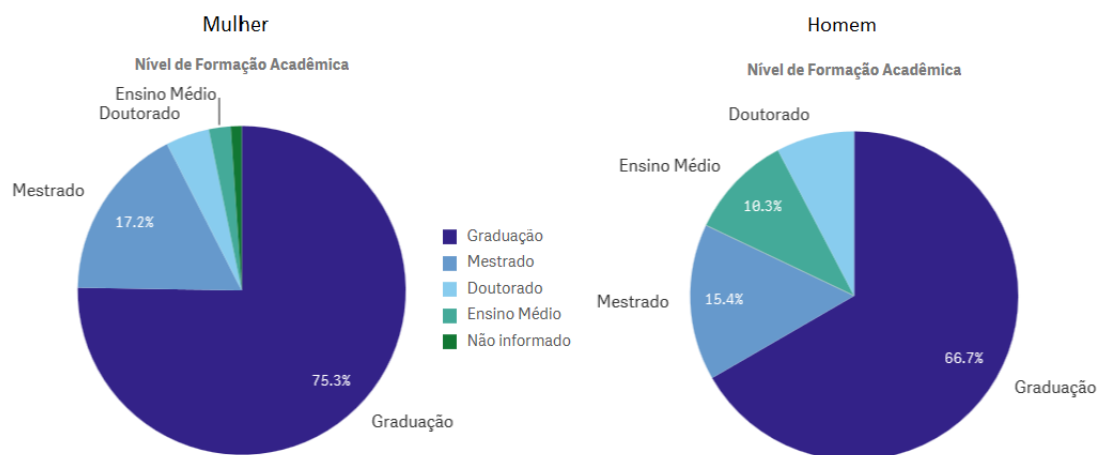
Gráfico 4 – Formação acadêmica



Fonte: elaboração da autora

Correlacionando a questão de gênero à formação acadêmica, temos algumas situações interessantes do ponto de vista da participação feminina versus a masculina. Além de ser a maioria na participação dos cursos, possuem uma formação maior.

Gráfico 5 – Relação Gênero X Formação acadêmica



Fonte: elaboração da autora

Considerando a graduação e mestrado, por exemplo, as mulheres possuem maior formação acadêmica em relação aos homens, 92,5% a 82,1%, conforme tabela abaixo. Porém os dados mostram o universo de servidores públicos, aonde a maior parte dos cargos exige apenas a graduação para acesso no funcionalismo público.

Tabela 4 – Formação acadêmica por gênero

| Nível de formação | Número de Mulheres | % | Número de Homens | % |
|-------------------|--------------------|------|------------------|------|
| Graduação | 70 | 75,3 | 26 | 66,7 |
| Mestrado | 16 | 17,2 | 6 | 15,4 |
| Doutorado | 4 | 4,3 | 4 | 10,3 |
| Ensino médio | 2 | 2,2 | 3 | 7,7 |
| Não informou | 1 | 1,1 | 0 | 0 |

Fonte: elaboração da autora

O incentivo à continuidade de uma formação acadêmica nem sempre é feita, e depende entre muitos aspectos, de planos de cargos e salários, das oportunidades, e da iniciativa dos próprios servidores. A diferença entre os gêneros para mestres e doutores ainda é grande. As mulheres, mesmo em número muito superior de participação (93) possuem apenas 21,5% destas com mestrado e/ou

doutorado. Já dos 39 homens participantes, 25,7% deles possuem mestrado e/ou doutorado.

A correlação entre faixa etária e gênero demonstrou que a maioria dos cursistas possui idade entre 31 e 40 anos nos dois gêneros e a pessoa que não informou o gênero tem mais de 51 anos de idade.

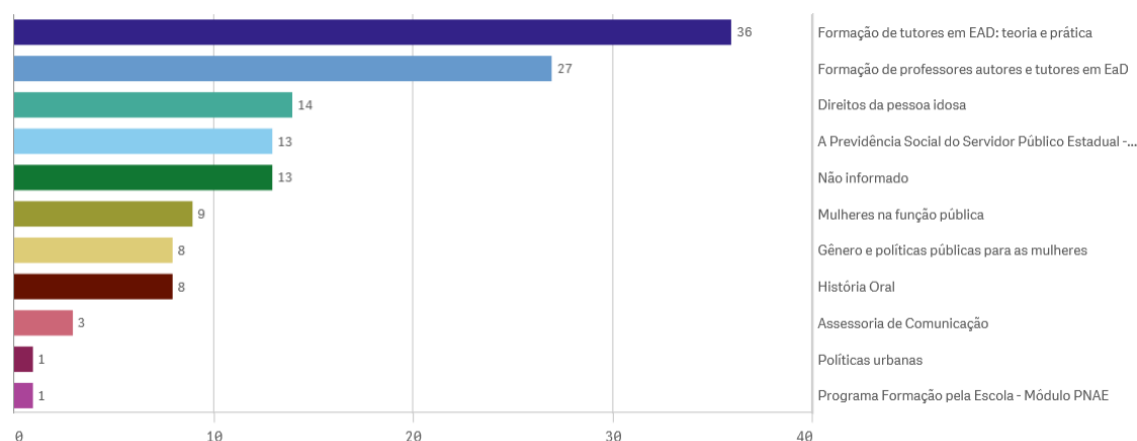
Tabela 5 – Idade X Gênero

| Faixa etária | Mulheres | % | Homens | % |
|---------------------|-----------------|----------|---------------|----------|
| Entre 20 e 30 anos | 16 | 17,2 | 6 | 15,4 |
| Entre 31 e 40 anos | 40 | 43,0 | 17 | 43,6 |
| Entre 41 e 50 anos | 18 | 19,4 | 10 | 25,6 |
| Acima de 51 anos | 19 | 20,6 | 6 | 15,4 |

Fonte: elaboração da autora

Dos dez cursos participantes da pesquisa o curso de Formação de Tutores em EaD da EGPA foi o que retornou mais respostas (36) seguido de outro curso sobre o mesmo tema ofertado pela GPPCN/MG (27).

Gráfico 6 – Relação de respondentes por Curso



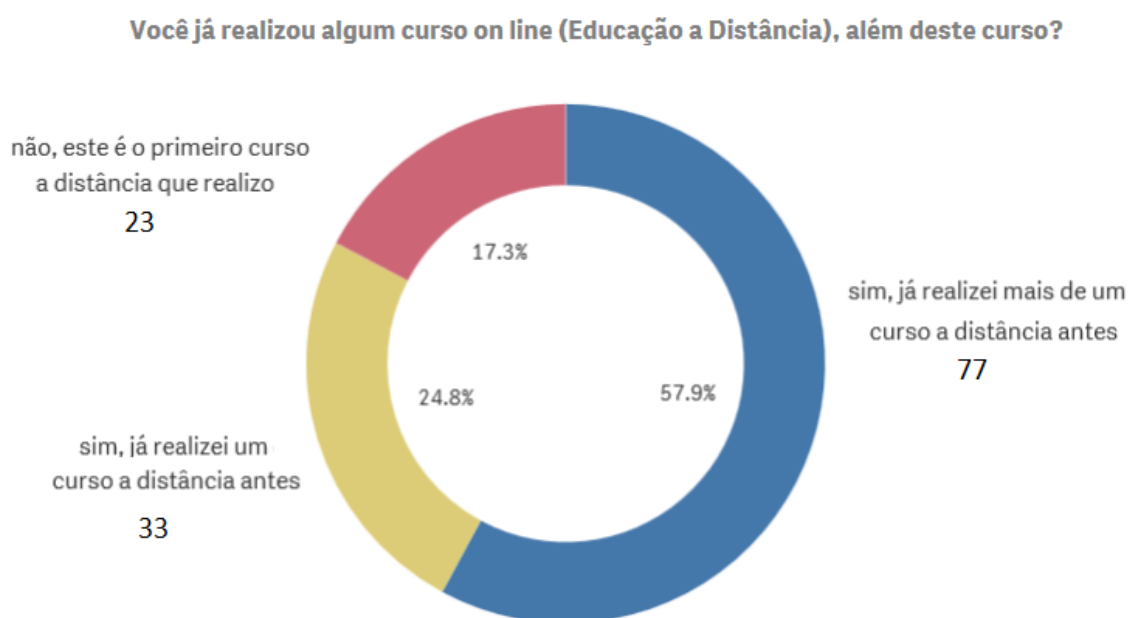
Fonte: elaboração da autora

O fato da participação mais expressiva de alunos respondentes estar relacionada ao tema da formação em educação a distância chamou nossa atenção durante a análise. Muitos desses respondentes têm formação acadêmica e profissional voltada para a área de educação, e os cursos tinham como objetivo

prepará-los para atuarem como tutores em EaD. Talvez por isso a participação tenha sido mais incisiva, pois reconhecem a importância do tema. Ao total, foram 63 participantes dos dois cursos sobre o tema EaD, e destes apenas 14 nunca haviam tido experiência anterior em ambientes virtuais e 41 deles estavam realizando o curso para melhoria do desempenho (28), por fazer parte da trilha de capacitação (13) e para progressão funcional (10).

A respeito da experiência em EaD foi perguntado aos participantes o nível de conhecimento em ambiente online na realização de cursos, e a maioria (56,9%) já havia tido mais de uma experiência.

Gráfico 7 – Experiência em EaD

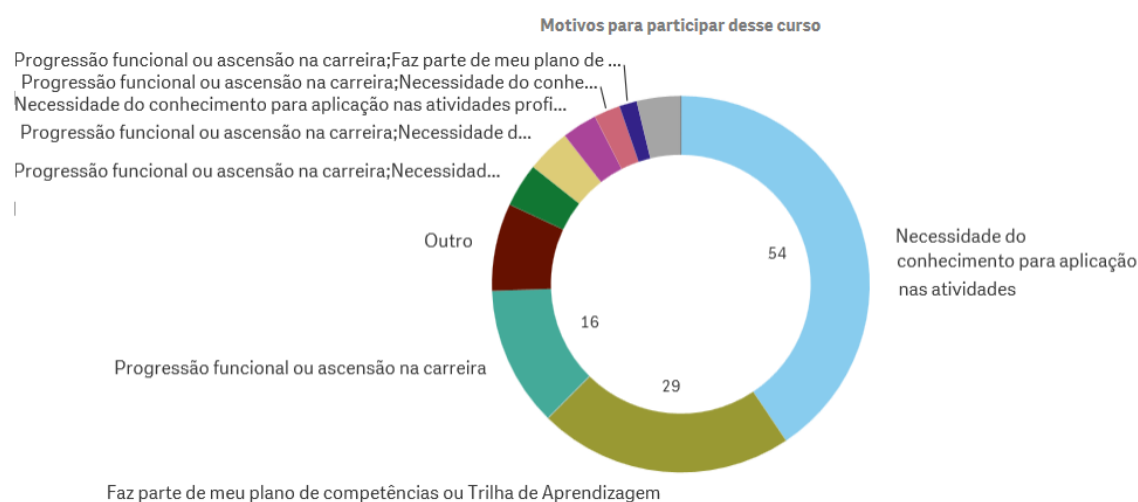


Fonte: Elaboração da autora

As opções descritas no item “i” do questionário sobre os motivos para participar dos cursos foram escolhidos de acordo com as informações de relatórios das escolas de governo e também de acordo com os textos estudados sobre desenvolvimento de competências. Foram identificados itens desde: a) a necessidade de progressão funcional ou ascensão profissional, b) a necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais, c) parte do plano de competências ou de uma Trilha de Aprendizagem, ou mesmo d) a indicação de um superior hierárquico, e e) outro.

As respostas poderiam agrupar mais de um motivo e a que mais se destacaram em uma única opção foram “a necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais”, seguida de “parte do plano de competências ou de uma Trilha de Aprendizagem” e a necessidade de Progressão Funcional, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Motivos para participação



Fonte: elaboração da autora

Ao agruparmos as respostas daqueles que escolheram mais de uma opção, temos um panorama que reafirma as escolhas em uma única opção, porém com ênfase no desenvolvimento de competências. A que mais se destacou foi “a necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais “ com 71 respostas, seguida de parte do plano de competências ou de uma Trilha de Aprendizagem” com 40 respostas e a necessidade de” Progressão Funcional” com 31 respostas.

Quadro 12 – Motivação dados globais

| Motivos | Número de respostas |
|---|---------------------|
| Necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais | 71 |
| Faz parte de meu plano de competências ou Trilha de Aprendizagem | 40 |
| Progressão funcional ou ascensão profissional | 31 |
| Outros | 18 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| Indicação de superior hierárquico | 02 |
|-----------------------------------|----|

Fonte: Elaboração da autora

A grande preocupação dos sujeitos da pesquisa se concentrou em melhorar as suas atividades por meio de capacitações que promovam a ampliação de seu conhecimento em determinada área. Notamos outros objetivos além destes elencados e a pouca ingerência dos gestores superiores hierarquicamente na decisão de participar de um curso.

Percebemos com essas informações que o quadro nos trouxe uma vontade dos participantes em buscar o conhecimento para ampliar as competências. Trazemos novamente Fleury e Fleury (2001), que afirma que competência é um saber agir responsável e que deve ser reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional determinado. A aplicabilidade desse conhecimento adquirido em cursos, articulados á habilidades e atitudes (CHA) em um contexto de resolução de problemas no ambiente laboral formam a competência de um indivíduo.

Retomando Eboli (2012), o “saber o que e porque fazer” somado ao “saber como fazer” e ao “saber fazer acontecer”.representam nessa ordem o “conhecimento”, as “habilidades” e as “atitudes” que possibilita ao indivíduo ter condições para ir além de executar funções, e sim ter consciência de suas aptidões cognitivas para assumir suas responsabilidades com total competência. Somente pelo desenvolvimento de competências dos servidores públicos, se terá serviços melhores entregues à sociedade.

Resolvemos verificar então, qual relação entre experiência em Ead com a motivação em realizar os cursos ofertados. Selecionamos as modalidades mais frequentes do item motivação e cruzamos os dados com cada nível de experiência em uma matriz e obtivemos o cenário demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 13 – Motivação X Experiência em EaD

| | | Experiência em EaD | | |
|---------------------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|
| Motivação (Múltipla escolha) | Total de respostas | Este é o PRIMEIRO | Sim, já realizei UM | Já realizei MAIS DE UM |

| | | curso a distância que realizo | curso a distância | curso a distância |
|---|-----------|-------------------------------------|----------------------|----------------------|
| Progressão funcional ou ascensão profissional | 31 | 05 | 23 | 03 |
| Necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais | 71 | 12 | 41 | 18 |
| Faz parte de meu plano de competências ou Trilha de Aprendizagem | 40 | 09 | 22 | 09 |
| Outros | 18 | 1 | 11 | 6 |

Fonte: elaboração da autora

O motivo mais destacado foi a “Necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais” desde os principiantes aos mais experientes, item que alcançou o maior número de afirmativas pelos respondentes. Quanto aos respondentes que afirmaram terem participado de um curso anteriormente, podemos observar uma maior preocupação em aproveitar esse conhecimento de forma efetiva, pois além de aplicá-lo nas atividades em primeiro lugar, também objetivam a progressão funcional e o próprio plano de desenvolvimento de competências.

Relacionando agora a motivação à questão de gênero, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 14 – Motivação X Gênero

| Motivos | Mulheres | Homens | Não quis informar |
|---|-----------------|---------------|--------------------------|
| Necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais | 71,8% | 28,2% | 0 |
| Faz parte de meu plano de competências ou Trilha de Aprendizagem | 72,5% | 27,5% | 0 |
| Progressão funcional ou ascensão | 83,9% | 16,1% | 0 |

| | | | |
|--------------|-------|-------|------|
| profissional | | | |
| Outros | 61,1% | 33,3% | 5,6% |

Fonte: Elaboração da autora

Analisando essa questão, mesmo estando em número muito superior aos dos homens na amostra da pesquisa, as mulheres tomam à frente ao se preocuparem com a progressão funcional e às demais motivações.

5.5 ANÁLISE DO INSTRUMENTO COI

Questionários que utilizam escala tipo Likert de cinco pontos com os extremos “discordo totalmente” e “concordo totalmente” possuem um formato matricial e possuem três vantagens de acordo com Babbie (1999, p. 204):

O espaço é utilizado de forma mais eficiente; os respondentes provavelmente acharão mais rápido completar um conjunto de respostas apresentadas dessa forma; e o formato pode facilitar a comparação de respostas dadas a perguntas diferentes tanto para o entrevistado quanto para o pesquisador. (BABBIE, 1999)

Segundo o autor, com a escala Likert os respondentes podem escolher entre as opções de respostas comparando a força da concordância com as respostas anteriores. Ele ainda afirma que

o valor particular deste formato é a ordinalidade não-ambígua das categorias de respostas. Se fosse permitido aos respondentes inventar ou escolher respostas como ‘concordo até certo ponto’, ‘concordo mesmo’, ‘concordo com quase tudo’, e assim por diante, seria impossível julgar a força relativa da concordância dos vários respondentes. O formato Likert resolve facilmente este dilema. (BABBIE, 1999, p.232)

As variáveis do Col

As variáveis do Col são compostas pelas presenças de Ensino, Social e Cognitiva e seus valores são definidos pela média aritmética das questões que as compõem.

Cada uma das variáveis tem suas próprias características. “Presença Social” é definida como o “nível de percepção do respondente da facilidade para se identificar com a comunidade, comunicar-se com confiança e desenvolver as relações interpessoais por meio da projeção de sua personalidade em um ambiente

virtual de aprendizagem”. Presença de Ensino está vinculada à atuação do professor e é definida como o “nível de percepção do respondente da adequação do design e da organização do curso; do discurso facilitador e das instruções diretas fornecidas em um ambiente virtual de aprendizagem”. Presença Cognitiva é definida como o “nível de percepção, do respondente, da facilidade para se construir significado e adquirir conhecimentos úteis por meio da comunicação e reflexão em um ambiente virtual de aprendizagem”. (GARRISON et al., 2010, n. p.)

A percepção da Comunidade de Inquirição é definida como “nível de percepção, do respondente, da adequação do ambiente virtual de aprendizagem em relação ao paradigma COI”, e revela-se pelas três variáveis manifestas “Presença de Ensino”, “Presença Social” e “Presença Cognitiva”. A percepção das três dimensões juntas pode ser o resultado dado pela experiência educacional que ocorre pela intersecção entre a Presença Social e a Presença Cognitiva que resulta no suporte ao discurso, pela intersecção entre Presença Social e Presença de Ensino que resulta no ajuste do clima (antes e durante as aulas) e também pela intersecção da Presença Cognitiva e Presença de Ensino que regula a aprendizagem.

De acordo com o Col, a experiência educacional se dá pela intersecção das três dimensões das presenças, e pode ser positiva ou negativa de acordo com a qualidade de cada uma delas. Cada presença também se relaciona com as outras duas e esta intersecção também é fator de análise e condicionante ao sucesso da aprendizagem.

5.5.1 Análise Estatística do Instrumento Coi

Para a análise das questões do instrumento Col, o qual as respostas são dadas pela escala Likert, uma análise estatística colabora para o entendimento da efetividade de um questionário. Para avaliarmos o grau de concordância ou discordância das respostas, aplicamos o Índice de Percentual de Concordância - IPC. Galhanone (2008) afirma que quanto maior o índice do IPC, maior próximo da concordância e quanto menor o IPC, mais próximo da discordância. Quanto mais próximo de cem, mais assertivo será o item. Para se obter esse índice utiliza-se a seguinte fórmula:

Figura 14 – Fórmula IPC

$$IPC = \left[\frac{(m\u00e9dia-1)}{n} \right] \times 100$$

Fonte: Elaboração da autora

O Índice de Percentual de Concordância (IPC) é medido pela média ponderada dos resultados de cada resposta por item menos um dividido pelo número do intervalo da escala de 1 a 5 ($n = 4$). A média ponderada é calculada através da soma de todos os valores das somatórias das respostas de cada item ou pergunta, multiplicados pelos seus pesos (1 a 5 da escala) e divididos pela soma dos pesos, é extraída pelo *software* Excel. Temos, portanto para definir o índice temos a seguinte fórmula: **IPC = ((média-1))/4)*100.**

Com os resultados de cada item teremos subsídios para comparar cada presença e verificar qual item obteve o maior e o menor IPC, e analisarmos com os resultados das análises descritivas da pesquisadora.

Com os dados do instrumento Col o qual 133 alunos responderam, e a partir da somatória de cada opção de resposta, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 6 - Índice de Percentual de Concordância Col – Resultado geral ($n = 133$)

| IPC COI | | | | | Média ponderada | IPC |
|-------------------------|--------------|--------------------------------|--------------|-------------------------|-----------------|--------------|
| 1 = discordo totalmente | 2 = discordo | 3 = nem discordo, nem concordo | 4 = concordo | 5 = concordo fortemente | | |
| 44 | 137 | 652 | 1956 | 1704 | 4,14 | 78,59 |

Fonte: elaboração da autora

O resultado de 78,59 de IPC para o instrumento inteiro mostra que o mesmo obteve um alto grau de concordância nos itens de forma geral. A opção número 4 (concordo) foi a mais assinalada com 1956 vezes seguindo de 5 (concordo fortemente) com 1704 vezes.

Iremos detalhar o IPC de cada presença destacando entre outras questões, o item que pontuou mais alto e o que pontuou mais baixo, analisando sua correspondência à literatura trazida nessa pesquisa.

A abordagem estatística nem sempre é utilizada em pesquisas acadêmicas na área da educação, a não ser que ela tenha essa finalidade objetiva, portanto consideramos importante a utilização de dados concretos, principalmente quando se utiliza instrumentos de coleta de dados que proporcionam essa análise, como o uso de escala Likert.

5.6 OS RESULTADOS DAS ANÁLISES DESCRITIVAS

Para realizar as análises dos resultados do instrumento Col, traremos explicações conceituais sobre cada uma das presenças de forma introdutória, e depois de cada categoria a qual se relaciona. As informações sobre os indicadores trazidos no texto são baseados nos textos de Garrison e seus colaboradores e, como os autores tratam, são exemplos para que se possa saber o grau de presencialidade em cada uma delas.

Começaremos com as análises da Presença de Ensino, depois a análise da Presença Social e após a Presença Cognitiva trazendo um quadro geral das respostas com percentuais de cada resposta, o índice IPC de cada dimensão de presença, e o IPC de cada categoria separadamente. Caso seja necessário alimentaremos com os comentários dos respondentes para ilustrar os resultados, trazendo o discurso destes em determinadas análises das presenças.

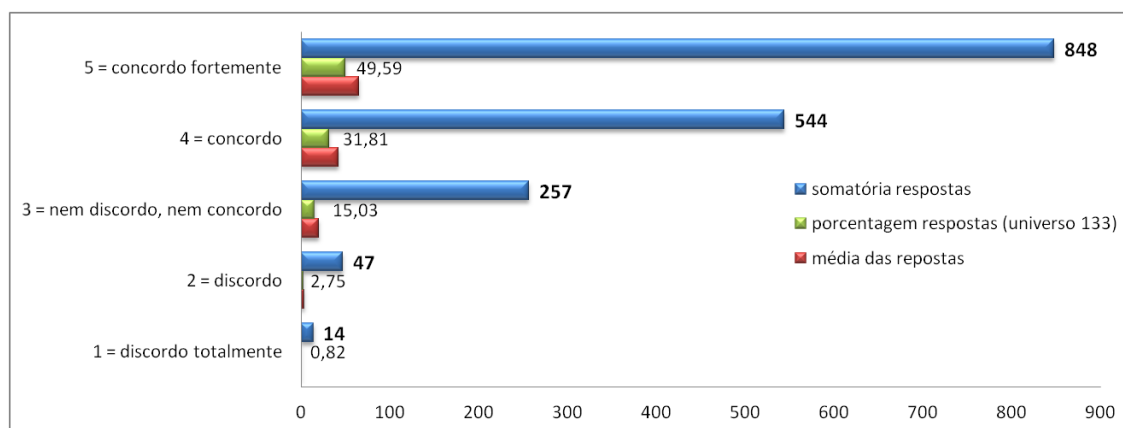
Como salientamos, essas informações trarão subsídios para uma leitura mais aprofundada aos dados empíricos da pesquisa.

5.6.1 Análise da Presença de Ensino

A Presença de Ensino é composta de 13 questões (Q 1 a Q13), e divididos em 4 categorias: Desenho (*design*) e Organização; Facilitação do discurso; Ensino ou Instrução direta.

As respostas ao instrumento Col revelaram uma concordância extremamente superior conforme o gráfico abaixo demonstra:

Gráfico 9 - Presença de Ensino – números globais



Fonte: elaboração da autora

O IPC da Presença de Ensino demonstrou um índice elevado para todas as categorias. Também foi o maior índice entre todas as dimensões. Podemos verificar o IPC da dimensão Presença de Ensino na tabela abaixo:

Tabela 7 - IPC Presença de Ensino

| IPC PRESENÇA de ENSINO | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|---|-----------------|-------------------------------|--------------------|-------|
| 1 = discordo totalmente | 2 = discordo | 3 = nem discordo, nem concordo | 4 = concordo | 5 = concordo fortemente | Média ponderada | IPC |
| 14 | 47 | 257 | 544 | 848 | 4,27 | 81,65 |

Fonte: elaboração da autora

5.1.1 Categoria Design e Organização do curso

A categoria Design e Organização se situa no nível macro da estrutura e do processo de construção do curso, no *“front end”*. Segundo Garrison (2017), as demandas para essa etapa são maiores do que na modalidade presencial por dois fatores: 1) devido a tecnologia e a necessidades dos profissionais desenvolverem abordagens de ensino e aprendizagem que considerem e maximizem o potencial online; e 2) a arquitetura do curso é definido antes mesmo do lançamento do curso.

Dessa forma, é preciso investimento e expertise para o *front end* do curso. - Além desses aspectos os profissionais devem prever possibilidades de *design* e

requisitos que contemplem estudantes que não tenham habilidades e experiências em ambientes *online*.

Na concepção do Col, *design* se refere e tem sua ênfase nas decisões tomadas antes do lançamento do curso, no processo de construção. Organização refere-se aos ajustes e trocas realizadas durante a “transação” educacional. É flexível e não prescritiva. (GARRISON, 2017, n.p.)

Na categoria Design e organização do curso, o papel do tutor é central. É a fase de acolhimento aos alunos quando o curso se inicia, e momento que precisa ser muito planejado anteriormente para que ao acessar no ambiente virtual, as orientações estejam dispostas de maneira clara e correta, em espaços devidamente organizados para que os conteúdos sejam bem aproveitados. Esse trabalho de organização da interface do AVA não é papel do tutor sozinho, e sim de uma equipe multidisciplinar ao projetar e disponibilizar o ambiente virtual. Obviamente o trabalho do tutor ou docente que acompanha o curso poderá ter seu sucesso ou não dependendo do AVA utilizado, mas é ele quem pode e deve orientar os alunos nesse espaço virtual, esclarecendo as dúvidas da melhor forma possível.

Os indicadores desta categoria podem ser identificados, por exemplo, quando ao iniciar as discussões no AVA o professor informar primeiro aos alunos informações básicas sobre a importância do conhecimento que terão acesso (nível macro) e quais conteúdos serão trabalhados durante o período estipulado à primeira semana de aula, ou ao primeiro módulo do curso, bem como definir qual metodologia será aplicada. Estipular os prazos para entrega dos materiais e atividades e estabelecer regras de “netiqueta” para as postagens. (GARRISON, 2017, n.p.)

A seguir um quadro com as repostas da categoria Design e Organização do Curso, bem como o índice IPC. As questões foram abreviadas de acordo com as identificações definidas no início do capítulo.

Quadro 15 – Resultados Col e IPC da Categoria Design e Organização (Presença de Ensino)

| |
|--|
| Categoria Design e Organização do Ensino |
|--|

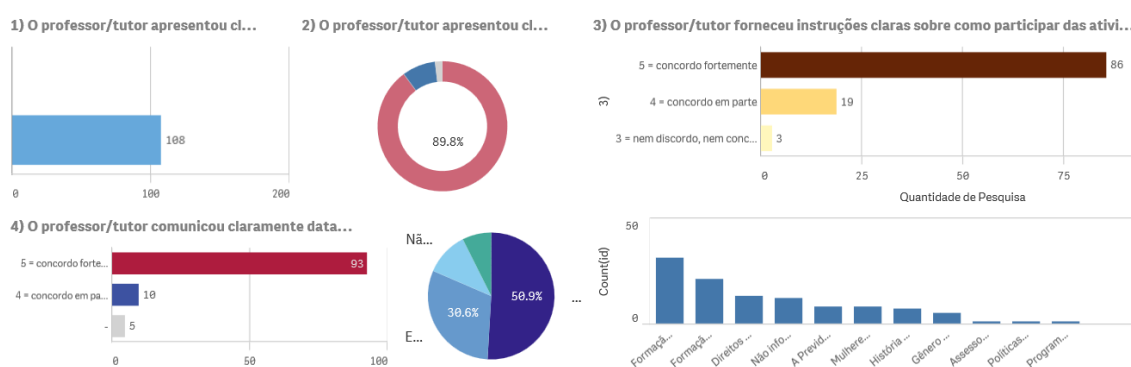
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
|----------|---------------|---|----|----|-----|-----------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q1 | 1 | 0 | 10 | 14 | 108 | 4,71 | 92,86 |
| Q2 | 0 | 0 | 9 | 17 | 105 | 4,73 | 93,32 |
| Q3 | 0 | 0 | 10 | 30 | 90 | 4,62 | 90,38 |
| Q4 | 0 | 3 | 7 | 15 | 103 | 4,7 | 92,58 |

Fonte: elaboração da autora

Esta categoria teve o índice IPC mais alto de todas as presenças, registrado com 93.32%, dado à 2ª pergunta do questionário: “O professor/tutor apresentou claramente os tópicos mais importantes do curso?” Este dado nos dá pistas sobre o cuidado das escolas nas formações dos tutores e professores que lá atuam e merecem a nossa atenção Na descrição da análise.

Por se tratar do maior IPC, correlacionamos alguns itens do questionário para saber o comportamento dos alunos, conforme a figura abaixo demonstra ao isolarmos a resposta da 1ª. pergunta.

Figura 15 – Correlação Design e Organização X Escola de Governo X Curso



Não isolando nenhuma das opções das respostas dadas nessa categoria, e ampliando a visão no quesito experiência, temos o seguinte panorama dos 133 respondentes:

Quadro 16 – Correlação Experiência X EG – Design e organização

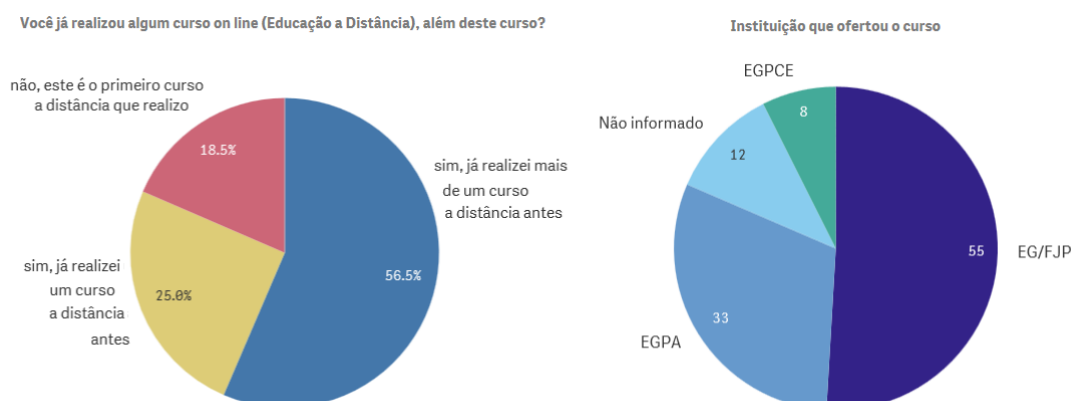
| Quesito | Respos tas | EGJ CN/M G | EGPC E | EGPA | Não infor mado |
|--|---------------|------------------|-----------|------|-------------------|
| Não, este é o primeiro curso a distância que realizo | 23 | 12 | 02 | 09 | 0 |
| Sim, já realizei um curso a distância antes | 33 | 18 | 04 | 11 | 0 |
| Sim, já realizei mais de um curso a distância antes | 77 | 37 | 13 | 20 | 7 |

Fonte: elaboração da autora

Os dados apontam que, a experiência dos alunos respondentes em mais de um curso na modalidade a distância, nas três escolas de governo, pode ter contribuído para a compreensão e escolha dos alunos na concordância positiva sobre a categoria Design e Organização do curso, mas não é determinante para o sucesso do curso.

Ao aproximarmos mais detalhadamente, 108 dos 133 respondentes afirmaram que o professor atuou de forma impecável nesse quesito, e as respostas subsequentes também apontam a mesma direção. Ainda com a resposta selecionada nos 108 participantes, relacionamos a experiência anterior em EaD com a EG que ofertou o curso temos o cenário ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Experiência X EG – Design e Organização e IPC mais alto



Fonte: elaboração da autora

Mesmo sem nenhuma experiência anterior 20 alunos (18,5%) assinalaram positivamente; aqueles que já tinham uma experiência anterior 27 alunos (25%)

também concordaram fortemente bem como a grande maioria dos 61 alunos (56,5%).

Participantes que já tinham uma experiência anterior na modalidade online puderam relatar também suas impressões sobre o curso e o ambiente evidenciando a categoria Design e Organização, e aproveitaram para fazer críticas construtivas. *“Ter noção completa de quem é o seu público em potencial, facilitando impactá-los com os conteúdos. A duração das videoaulas, deve ser menores para não cansar o aluno e o roteiro deve ser preparado pensando nisso.”*(EG/FJP).

Outro aluno da EGPA que já tinha tido uma experiência anterior sugeriu que *“Gostaria que facilitassem ao máximo o manejo da plataforma, sendo mais prático encontrar caminhos para se retornar ao conteúdo visualizado”* informando certa dificuldade de navegar no ambiente.

Um dos respondentes citou o design do curso em seus comentários finais no questionário afirmando a importância do planejamento e desenho dos cursos: *“Design/Layout sempre é muito importante. Atividades diversificadas também”* (EG/FJP). Outros arriscaram sugestões mais elaboradas como um aluno da EG/FJP que disse: *“Ao elaborar um curso EAD, o primeiro passo é a motivação e incentivo ao aluno para que participe efetivamente e saiba organizar seu tempo. Importantíssimo as dicas de acesso na utilização do sistema, passar segurança e confiança para o aluno. A clareza dos objetivos e metas para cada atividade também é fundamental. Os prazos devem ser flexíveis, pois a maioria das pessoas que buscam esse formato de curso já tem uma limitação do tempo.”*

5.1.2 Categoria Facilitação do Discurso

A facilitação tem relação com os processos de comunicação entre os participantes da comunidade de aprendizagem. É o coração da experiência de aprendizagem conduzido pelo professor para encorajar os participantes na construção de um significado pessoal, individual e também modelar e confirmar um entendimento mútuo de forma colaborativa. O professor ou tutor deve gerenciar e monitorar o discurso na modalidade online assim como no presencial, e isso requer alto nível de comprometimento num ambiente virtual. Precisa estimular as contribuições qualitativas às discussões impondo um discurso construtivo.

Garrison afirma que esse papel é de um “guia” movido de propósitos claros que conduzam uma discussão que faça sentido aos alunos, para que estes percebam a direção e objetivo de sua intenção, num espaço de tempo determinado. O papel do professor é de facilitador, e não de instrutor, ou seja, transmissor de conhecimento, como afirma Garrison:

At the same point, the threads of the discussion need to be brought together and shared understanding explicitly articulated. All of this requires more than a “guide on the side” but “less than a “sage on the stage”. (GARRISON, 2017, n.p.)

Em inglês o termo utilizado para definir um professor com o perfil facilitador é “*guide on the side*” ou seja, um guia caminhando ao lado de seus alunos, unidos trilhando um percurso de construção de conhecimento compartilhado, numa via de mão dupla, que privilegia as contribuições de todos. Já o termo “*sage on the stage*” representa o professor como apenas um instrutor, transmissor do conhecimento, com atuação limitada por um único discurso.

Alguns indicadores dessa categoria podem ser definidos com perguntas e afirmações realizadas pelo professor para identificar áreas de acordo e desacordo entre os participantes quando discutem suas hipóteses e procurar encontrar o consenso. Também quando o professor agradece as participações de forma positiva e construtiva, no sentido de encorajá-los a participar mais. Outra demonstração da Presença de Ensino nessa categoria se encontra quando o professor procura “ajustar o clima para aprendizagem” ao afirmar ao grupo que a AVA, seja no fórum ou chat, é o espaço ideal para todos colocarem suas ideias e testarem suas hipóteses. Também podemos perceber a facilitação quando o professor procura incentivar contribuições aos comentários dos demais sobre determinada questão e ao refletir sobre a eficácia do processo ao finalizar uma discussão consolidando as contribuições dadas sintetizando o conhecimento compartilhado no ambiente. (GARRISON, 2017, n.p.)

De posse desse conhecimento, trazemos os resultados obtidos pelo instrumento Col da categoria Facilitação do Discurso, conforme quadro abaixo.

Quadro 17 – Resultados Col e IPC da Categoria Facilitação do discurso (Presença de Ensino)

| Facilitação do discurso - Presença de Ensino | | | | | | | |
|--|---------------|---|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q5 | 0 | 3 | 21 | 55 | 54 | 4,2 | 80,08 |
| Q6 | 0 | 3 | 12 | 56 | 61 | 4,33 | 83,14 |
| Q7 | 1 | 5 | 22 | 50 | 54 | 4,14 | 78,6 |
| Q8 | 1 | 4 | 27 | 54 | 46 | 4,06 | 76,52 |
| Q9 | 3 | 3 | 20 | 52 | 55 | 4,15 | 78,76 |
| Q10 | 1 | 4 | 33 | 50 | 41 | 3,98 | 74,42 |

Fonte: elaboração da autora

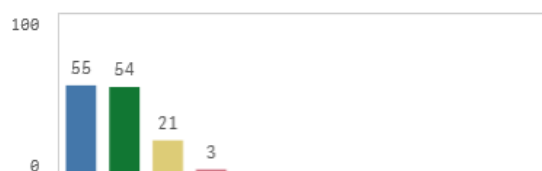
Os índices foram muito elevados de modo geral e as questões que mais se destacaram de acordo com o IPC foram a de número 5 (Q5) que procurava saber a atuação do professor ou tutor na identificação de áreas de acordo e desacordo sobre conteúdos do curso, e a de número 6 (Q6) que perguntava se o professor/tutor forneceu orientação para compreensão dos tópicos do curso esclarecendo as dúvidas com o maior IPC da categoria (83,14%).

O Qlikview proporciona um panorama geral da categoria de acordo com os gráficos a seguir:

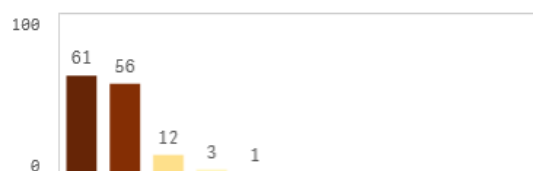
Gráfico 11 - Resultados Col categoria Facilitação do Discurso (PE)

FACILITAÇÃO (1)

5) O professor/tutor auxiliou na identificação...



6) O professor/tutor forneceu orientação pa...



7) O professor/tutor ajudou a manter os part...



8) O professor/tutor ajudou a manter os part...



9) O professor/tutor incentivou os participa...



10) As ações do professor/tutor reforçaram...

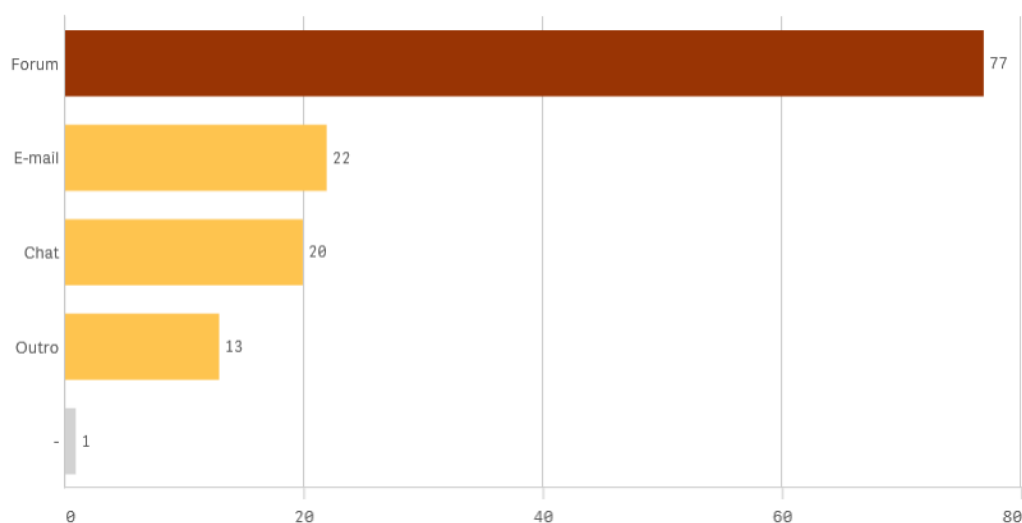


Fonte: elaboração da autora

Para compreendermos um pouco mais sobre a facilitação do discurso, destacamos as respostas globais dadas à Q39 sobre as forma de comunicação com o professor ou tutor, que traz o perfil dos respondentes, no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Meios de comunicação com os tutores e professores

39) Ferramentas que mais utilizei no curso para me comunicar com o PROFESSOR/TUTOR



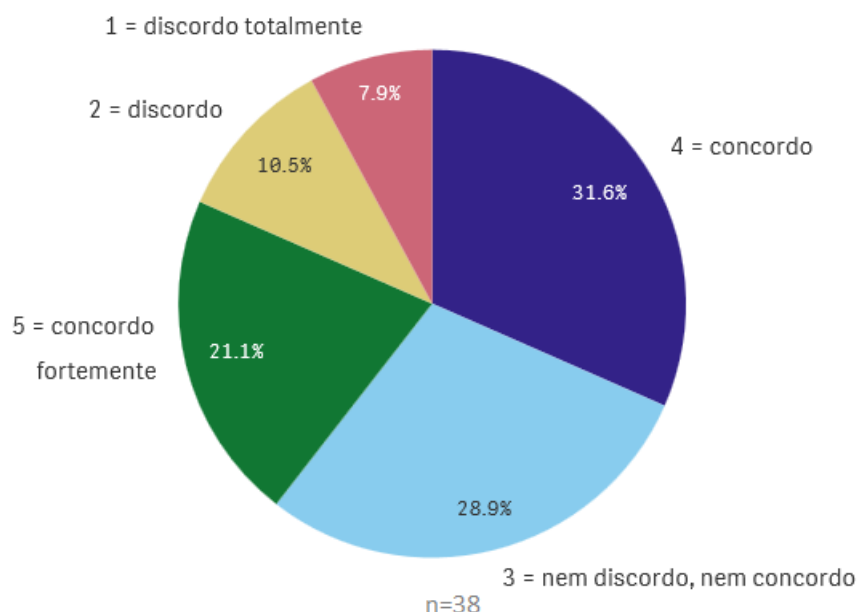
Fonte: elaboração da autora

A grande maioria dos alunos (77) afirmou que o Forum (57,9%) é o meio de comunicação mais utilizado para o contato direto com os tutores ou professores, seguido pelo e-mail (16,5%) com 22 respondentes e depois pelo Chat (15%) com 20 respondentes. O restante apontou outras formas de comunicação. A observação importante aqui é de que muitos utilizam o e-mail, que é uma comunicação assíncrona, portanto fora do ambiente virtual. Mas ao considerarmos a Presença de Ensino dentro do AVA, o Forum é o que mais permite a interação entre os participantes proporcionando o debate de ideias e a condução do professor de forma clara para todos durante o curso.

Ao focarmos nas respostas de menor índice na categoria Facilitação (mais neutras e negativas) na questão (Q10) que questionava se o professor/tutor havia conseguido desenvolver um senso de comunidade entre os participantes do curso, 38 respondentes assinalaram as opções 3, 2 e 1, que vão de “nem concordo, nem discordo” à “discordo totalmente”. Destes 38 respondentes, ampliamos o olhar na Q16 sobre a comunicação online como meio de interação social, para identificarmos o comportamento destes em relação às respostas negativas na Q10. Obtivemos um gráfico que demonstra que 46,9% dos alunos não consideram o AVA propício para a interação social, mas 60,5% deles consideram que sim.

Gráfico 13 - Comunicação Online e Interação Social

16) A comunicação online é um meio excelente para a interação social.



Fonte: elaboração da autora

O senso de comunidade está ligado às formas de interação social entre os participantes, e mesmo tendo um número baixo de discordantes, na questão Q10, com IPC de 74,42%, estes não se sentiram num ambiente coeso.

5.1.3 Categoria Instrução direta

A categoria Instrução Direta está associada a uma comunicação não formal entre o professor ou tutor e os participantes da comunidade a fim de diagnosticar mal entendidos conceituais que possam estar acontecendo. O profissional deve ter uma postura proativa de intervenção procurando criar uma experiência eficiente de aprendizagem.

Os docentes de uma EG reconhecem no seu trabalho pedagógico um compromisso de não só poder repassar o conhecimento, mas contribuir para a melhoria do serviço público, finalidade dessas instituições de ensino. Sabem da necessidade de que, ao iniciar um curso, os objetivos devem dar condições aos discentes de aplicabilidade do conhecimento no seu dia a dia profissional. Como afirmou Phillipe Perrenoud (2000), competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, destarte, o professor também deve ter competências para executar seu trabalho de forma assertiva.

Os indicadores dessa categoria, conforme Garrison (2017) podem estar contidas em perguntas que questionem o que os participantes estão pensando sobre o tema em discussão, ou buscando que eles reflitam sobre suas conclusões reconsiderando argumentos baseados em exemplos e orientações do professor. Também, e principalmente incentivando de forma positiva as afirmações dos alunos quando estão no caminho certo, dando um retorno (*feedback*) para o aluno. *Feedback* é o conceito chave nessa categoria como atitude do professor esperada pelo aluno, principalmente quando este verificar erros conceituais que os alunos possam estar cometendo. O *feedback* pode ser enriquecido com sugestões de outras fontes de pesquisa, ampliando o escopo de possibilidades de conhecimento. Sugestões mais técnicas também podem ser um indicador dessa categoria.

A seguir apresentamos um quadro com os resultados da categoria Instrução Direta e o IPC correspondente.

Quadro 18 – Resultados Col e IPC da Categoria Ensino ou Instrução Direta (Presença de Ensino)

| Instrução Direta - Presença de Ensino | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|----|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q11 | 0 | 3 | 25 | 64 | 40 | 4,07 | 76,70 |
| Q12 | 3 | 14 | 27 | 44 | 44 | 3,85 | 71,21 |
| Q13 | 4 | 5 | 34 | 43 | 47 | 3,93 | 73,31 |

Fonte: elaboração da autora

O maior IPC da categoria se concentrou na questão Q11 (76,20%) a qual a maioria concordou que o professor conseguiu ajudar a centrar a discussão sobre questões relevantes para a aprendizagem. O *feedback* do professor ou tutor é a questão focal também nessa categoria.

Alunos que estavam cursando pela primeira vez na modalidade EaD descreveram a experiência de forma positiva, como por exemplo: “A clareza e objetividade nos textos e questões é fundamental nos cursos online”(EG/FJP); “É a minha primeira experiência. Com certeza tive falhas, mas com elas também aprendi. Gostaria de agradecer ao tutor e demais pelas grandes contribuições.”(EGPA).

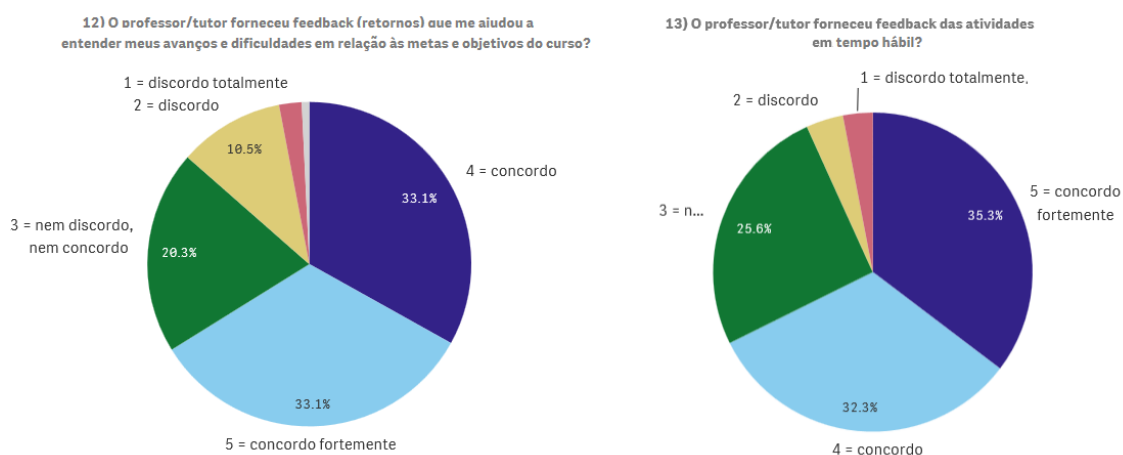
Outros participantes que já tiveram mais de uma oportunidade de cursar na modalidade EaD, no intuito de colaborar para a melhoria dos cursos afirmaram que: *“O curso sendo bem elaborado e com a presença constante do professor/tutor pode ter participação ativa dos alunos e resultados”* (EG/FJP).

Outra aluna com mais experiência em educação online, exaltou o *feedback* rápido de sua professora: *“Me surpreendi com a qualidade do curso oferecido pela Fundação João Pinheiro. Faço muito cursos, a maioria presencial, mas dos virtuais que conclui, esse está sendo sem dúvidas o melhor deles. As atividades propostas e os materiais disponibilizados são de boa qualidade e a professora, sempre presente, responde as mensagens de forma rápida.”*

Os comentários atestam que os retornos dos professores ou tutores fazem diferença e contribuem para manter o aluno ativo na sua aprendizagem. O tema *feedback* constava nas questões Q12 e Q13 e como as respostas foram bem dispersas nos chamou a atenção, como nos gráficos abaixo:

Gráfico 14 - Instrução Direta - Feedback

INSTRUÇÃO DIRETA



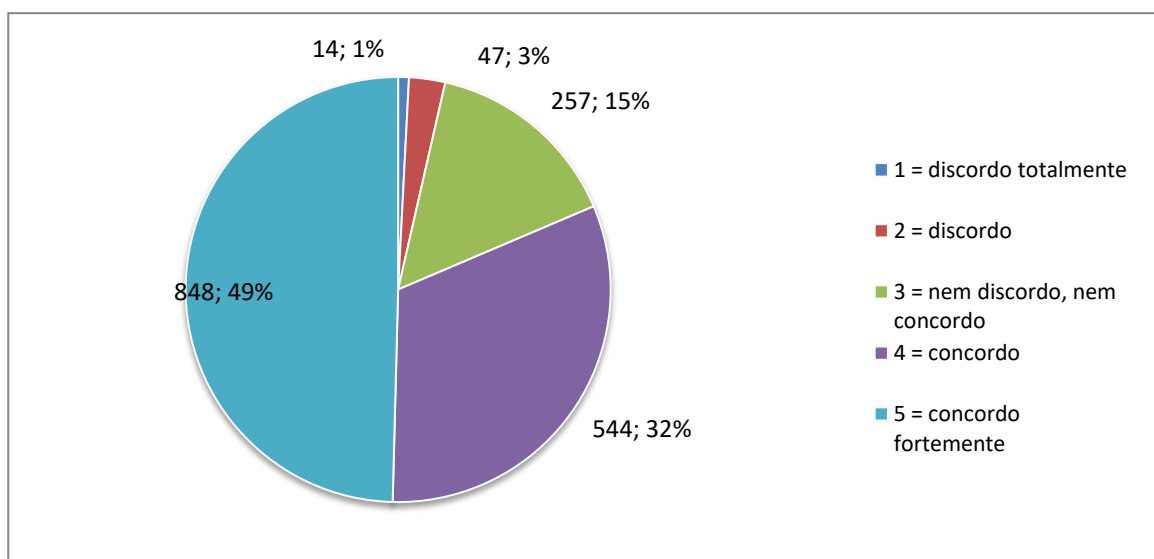
Fonte: elaboração da autora

Analisando mais a fundo, a Q12 apresentou um número expressivo de respostas discordantes (33,8%), apontando para algum descompasso entre o retorno professor aos alunos e a identificação destes em suas dificuldades para construção do conhecimento. A Q13 também nos mostrou que o tempo de resposta para 34 alunos não foi satisfatório, ou seja, 32,4% das respostas.

Conclusão da Presença de Ensino

A Presença de Ensino foi claramente a que mais se destacou nas respostas dos alunos, como a dimensão que atingiu os objetivos mais claramente nos cursos ofertados. A concepção e formulação dos cursos demonstrou ser a maior preocupação por todas as escolas participantes, com atenção especial aos processos de planejamento e preparação dos tutores e professores quanto ao atendimento aos alunos durante o percurso formativo.

Gráfico 15 – Percentual da Presença de Ensino



Fonte: elaboração da autora

Ao somarmos as respostas concordantes (opções 4 e 5 da escala Likert) a grande maioria, ou seja, 81% dos respondentes percebeu a Presença de Ensino de forma positiva, eficiente, e a dimensão atendeu aos objetivos dos professores e equipe de planejamento, na concepção dos cursos.

As “falas” dos participantes nas observações e comentários fornecidos pelos alunos na última questão aberta do questionário destacam algumas considerações importantes sobre a dimensão Presença de Ensino e que foram identificadas nas categorias Design e Organização, Facilitação, bem como na Instrução Direta. Destacamos, a seguir, uma resposta que evidencia o resultado positivo na dimensão, no instrumento Col: *“Gostei muito de fazer o curso. Achei bem elaborado, com vários recursos e ferramentas. Tutoria atuante que dá suporte adequado ao aluno. Fiquei satisfeita com o que aprendi. Uma tutoria atuante, recursos e*

ferramentas adequados, material de qualidade e uma boa plataforma de ensino são itens fundamentais para oferecer um curso de qualidade.“ A aluna da EG/FJP destacou que a qualidade do curso deve estar atrelada a qualidade da plataforma e dos recursos disponíveis, bem como a atuação intensa dos tutores e professores.

O diálogo entre os participantes deve ser incentivado pelos professores e tutores para a construção de um ambiente propício ao aprendizado. Mello já alertava para a importância do papel, e da formação de tutores online sob a perspectiva da educomunicação para desenvolver uma comunicação dialógica no espaço virtual de aprendizagem de um curso a distância. Ela sugere que os tutores devem se estar preparados com “esclarecimentos mais detalhados sobre quais as influências que o processo comunicacional sofre e sobre como podemos pensar a sua gestão, de forma a conseguirmos desenvolver uma comunicação dialógica no espaço virtual de aprendizagem de um curso a distância” (MELLO, 2010, p.186).

Os comentários espontâneos evidenciaram a construção do diálogo na comunicação entre os participantes, e culminou com a Presença de Ensino como a mais forte entre todas as dimensões de presença nesta pesquisa, confirmado igualmente pelo alto índice alcançado pelo IPC.

5.6.2 Análise da Presença Social

Educação é uma experiência social colaborativa, nunca individualizada. É impossível, num contexto educacional, uma aprendizagem significativa baseada em reflexão crítica sem que haja o outro, ou outros sujeitos na construção dos significados. Nessa perspectiva, a interação social inserida num contexto virtual de aprendizagem é fundamental na construção da inteligência coletiva. A participação dos membros de uma comunidade de aprendizagem e investigação pode ser percebida de acordo com a presença social destes no ambiente. As relações interpessoais decorrentes durante o desenvolvimento do curso marcam o grau de Presença Social.

De acordo com Garrison et al.(2001), a Presença Social num ambiente virtual pode demonstrar o grau de projeção social do participante no ambiente bem como ele percebeu a interação com os colegas do curso ou da comunidade, e de como os demais participantes identificam sua presença no grupo.

A Presença Social se traduz por compartilhamento de sentimentos sócio-emocionais. O propósito de uma comunidade de investigação é fazer com que os participantes atinjam objetivos e metas acadêmicas, e para o alcance dos objetivos propostos, precisamos compreender a natureza multidimensional e interdependente das dimensões, Presença de Ensino, Social e Cognitiva (GARRISON, 2017, n.p.).

A Presença Social é composta de três categorias: Expressão afetiva (Q14 a Q16), Comunicação Aberta (Q17 a 19) e Coesão do Grupo (Q20 a Q22).

O IPC DA PRESENÇA SOCIAL

Com os dados do instrumento Col o qual 133 alunos responderam, e a partir da somatória de cada opção de resposta, obtivemos os seguintes resultados para a Presença Social:

Tabela 8 - IPC Presença Social

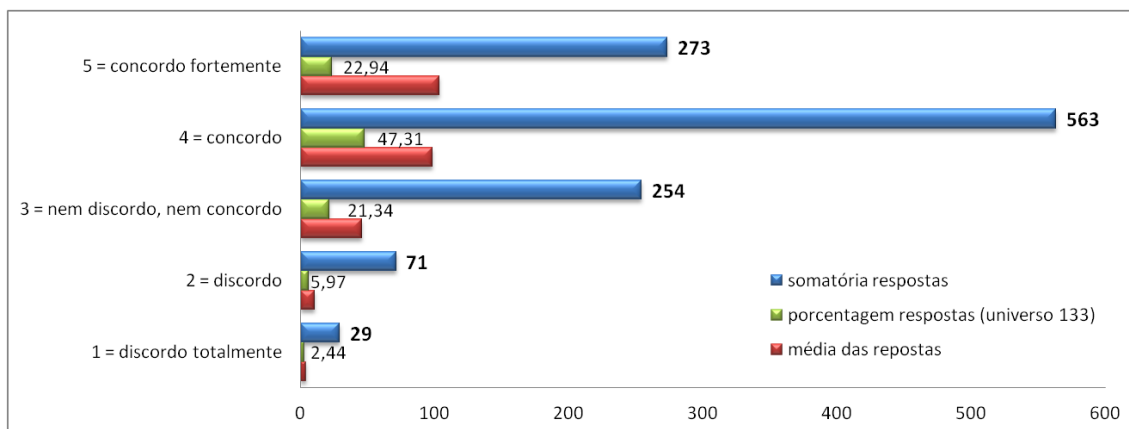
| IPC PRESENÇA SOCIAL | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|---|-----------------|-------------------------------|--------------------|-------|
| 1 = discordo totalmente | 2 = discordo | 3 = nem discordo, nem concordo | 4 = concordo | 5 = concordo fortemente | Média ponderada | IPC |
| 29 | 71 | 254 | 563 | 273 | 3,82 | 70,59 |

Fonte: elaboração da autora

O IPC dessa dimensão trouxe informações importantes para a construção da análise do instrumento. O sentimento de pertencimento não foi unanimidade sendo que 29% das respostas (n=354) foram de discordância. A expectativa da pesquisadora era encontrar dados mais positivos nessa presença e, portanto, deve ser foco de um olhar mais detalhado.

É possível observar melhor os dados quando vemos o quadro geral das respostas da Presença Social no Col, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 16 - Dados gerais Presença Social



Fonte: elaboração da autora

Como podemos visualizar, os dados gerais das respostas apontaram o maior índice de concordância para a opção 4 da escala Likert, com 47,3% das respostas. Apenas 22,94% concordaram plenamente com a Presença Social no AVA, e 21,34% nem concordaram, nem discordaram, ou seja, assumiram um papel de neutralidade.

5.2.1 Categoria Expressão Afetiva (Presença Social)

A expressão afetiva ou comunicação aberta auxilia na regulação sócio-emocional do ambiente e colabora na criação da identidade de um grupo. Um clima respeitoso e de apoio na comunidade de aprendizagem fornece condições emocionais e intelectuais para a reflexão crítica e o diálogo. (GARRISON, 2017, n.p.)

Os indicadores para essa categoria podem ser percebidos quando o professor ou tutor e os alunos utilizam de símbolos “*emoticons*” que traduzem sentimentos na escrita, bem como de sinais gráficos ou mesmo de uso de letras maiúsculas para atrair atenção. Chamou-nos a atenção o fato de apenas dois cursistas (da EG/FJP e de sexo masculino) terem informado a utilização de “*emoticons*” durante as trocas de mensagens.

Outro indicador da categoria pode ser medido pelo “tom” das mensagens fornecidas pelo professor que é capaz de estimular a participação e o “silêncio” deste pode ser considerado uma demonstração de indiferença pelos participantes, influenciando negativamente no processo de aprendizagem. Um cursista da EGPA, discordante nessa categoria, desabafa a sua percepção sobre *feedback* no seguinte comentário: “*Seria necessário mais tutores/professores, pelo menos para dar um*

retorno ou parecer em cada postagem no fórum pelo estudante para o mesmo ter ciência que o que ele está escrevendo tem relevância ou não, se está na direção certa ou não. Como são vários discentes do curso, um professor somente gera desgaste para este e dificulta este serviço desta forma.” A sua crítica parece estar concentrada no tempo de resposta do professor ao número de alunos participantes.

Outro indicador importante se encontra no conteúdo das mensagens que deve ser positivo e tem grande força na comunicação. Lembrando de que, a comunidade de investigação tem foco na aprendizagem, é preciso cuidado com o humor nas mensagens, pois ao mesmo tempo em que diverte pode deixar dúvidas sobre a seriedade do conteúdo. Um último indicador pode ser encontrado quando o grupo se reconhece enquanto uma comunidade de aprendizagem com mesmos objetivos, quando as pessoas se “mostram” para as demais do grupo falando sobre si, suas dúvidas, opiniões, e expectativas. Garrison afirma que *“the more we know about other members of the community, the more trustful and responsive we become in terms of academic discourse”*. (GARRISON, 2017, n.p.)

O IPC dessa categoria foi o mais baixo de todo instrumento, o que intrigou a pesquisadora, mas obteve um grau médio de concordância (opção 3), mas com uma propensão à concordância (opção 4), conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Quadro 19 – Resultados Col e IPC da Categoria Expressão afetiva (Presença Social)

| Categoria Expressão afetiva - Presença Social | | | | | | | |
|---|---------------|----|----|----|----|-----------------|-------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q14 | 8 | 11 | 28 | 59 | 27 | 3,65 | 66,17 |
| Q15 | 9 | 18 | 30 | 62 | 14 | 3,41 | 60,15 |
| Q16 | 5 | 12 | 25 | 51 | 39 | 3,81 | 70,27 |

Fonte: elaboração da autora

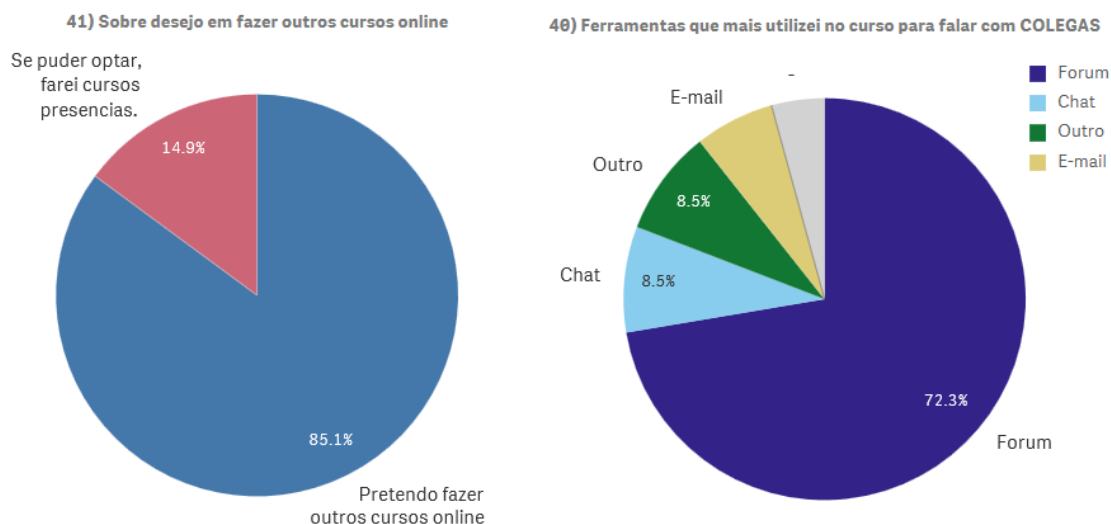
A Q14 (IPC 66,17%) perguntava sobre a sensação de pertencimento ao curso e a o a Q15 (IPC 60,15%) que perguntava sobre a capacidade de formar impressões distintas de alguns participantes do curso. Ambas foram as questões que menor pontuação no IPC em todo instrumento, demonstrando que a Presença

Social nesses dois quesitos não foram unanimidade e que devem ser observados de forma mais rigorosa.

Para compreender esse fenômeno, correlacionamos as respostas sobre o sentimento de pertencimento no curso (Q14) com a questão sobre o desejo de participar de outros cursos (Q41) e as formas de comunicação entre os participantes (Q40). Selecionamos as opções mais discordantes da escala Likert (3,2 e 1), para ter uma visão sobre o que pensavam os respondentes, conforme os gráficos abaixo mostram.

Gráfico 17 – Sensação de Pertencimento (Q14) X Forma de comunicação

COMUNICAÇÃO ABERTA (PS)



Fonte: elaboração da autora

Os gráficos nos mostram que os respondentes mais discordantes da Q14 utilizaram o forum (72,3%) como o meio mais comum de interação, e que a maioria deles pretende continuar a participar de cursos online (85,1%).

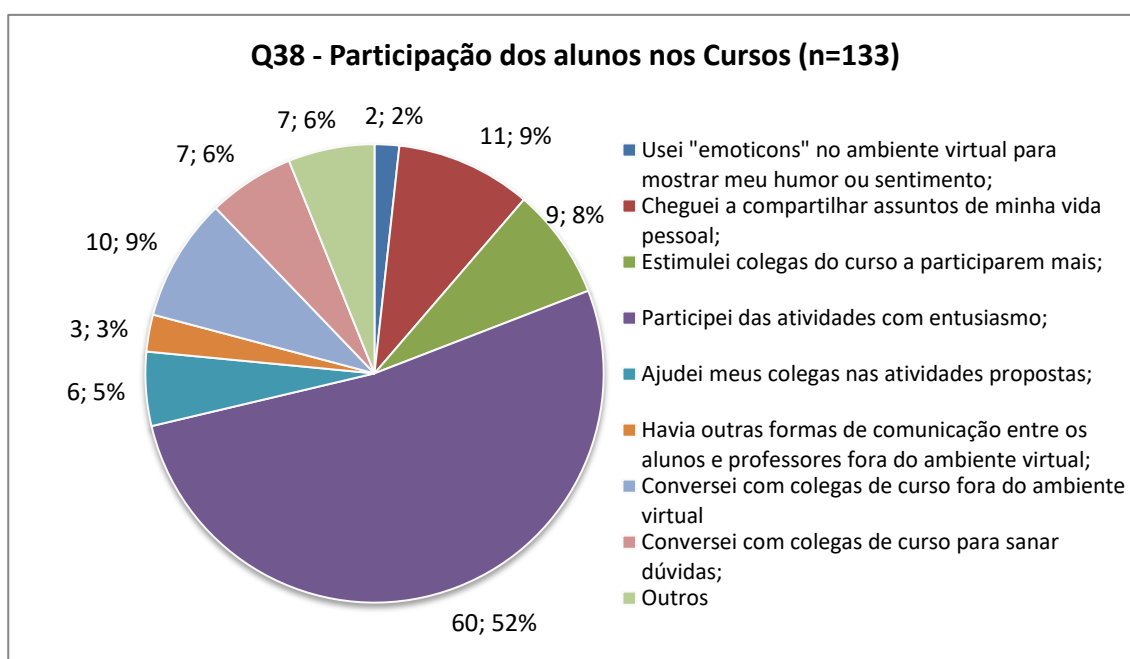
Na questão 15, as respostas discordantes também apontaram que 42,9% dos respondentes não conseguiu formar impressões distintas de alguns participantes do curso, porém 90 respondentes acreditam que a comunicação online é um meio excelente para a interação social (Q16).

Dentre os comentários de um respondente discordante (Q16), destacamos a sua solicitação: "*Que a plataforma dos cursos EAD sejam acessíveis para que os*

cursistas possam interagir entre si com mais bastante frequência evitando assim o distanciamento da ferramenta”.

Para buscar compreender esse fenômeno, primeiro é preciso entender o comportamento dos alunos durante a participação nos cursos. A questão 38 versava sobre as formas de participação do respondente no AVA com respostas de múltipla escolha. Dentre as várias opções de respostas, os respondentes poderiam agrupá-las de acordo com o que mais correspondia à sua participação. O gráfico abaixo ajuda a ilustrar o resultado.

Gráfico 18 - Análise da participação nos cursos



Fonte: elaboração da autora

A resposta mais assinalada foi “Participei das atividades com entusiasmo” com 52% das escolhas, demonstrando o ânimo dos participantes de forma positiva, e abertos à aprendizagem. Representando 9% das respostas, onze participantes compartilharam assuntos pessoais durante o curso com colegas e dez conversaram com colegas fora do ambiente virtual, mostrando que havia algum tipo de proximidade entre eles. Apenas 8% estimulou os colegas a participarem das atividades e apenas 7% pediu auxílio para colegas nas atividades. As respostas ofereceram um perfil dos respondentes sob vários aspectos comportamentais e contribuíram na análise das outras dimensões.

O empenho e a disponibilidade em participar de curso na modalidade a distância são fatores importantes na presença social, e pode impelir o participante a interagir com mais qualidade e insistência no AVA. O comentário de um aluno reforça a afirmação: *“Qualquer curso, on line ou presencial, só se torna importante para nós, se houver interesse e comprometimento!”*

Os dados apontam que, apesar do ânimo da maioria estar preparado para o curso, o grau de interação entre os alunos foi abaixo das expectativas. Obviamente o IPC da categoria não pode ser considerado ruim, pois alcançou índice maior que 60%, mas devemos considerar que há uma lacuna ainda a ser preenchida para alcançar patamares maiores nessa dimensão tão importante.

5.2.2 Categoria Comunicação Aberta (Presença Social)

Para entendermos a categoria Comunicação Aberta, precisamos partir do princípio de que uma comunicação respeitosa mutuamente é a base de qualquer diálogo possível, principalmente inserida numa comunidade de investigação. Para isso acontecer, a comunicação requer um clima de confiança aonde os participantes possam se exprimir nas suas dúvidas e para que também possam comentar as respostas dos demais participantes contribuindo para a discussão.

As questões da categoria se referem à sensação de conforto das conversas no meio online (Q17), à participação das discussões do curso no AVA (Q18) e sobre como se sentiram ao interagir com outros participantes do curso (Q19).

Os professores, para estimular o grupo, podem utilizar expressões de concordância e também de questionamentos bem como encorajar engajamento e a reflexão crítica no processo de aprendizagem. Para Garrison (2017), o discurso crítico e reflexivo é construído por meio de uma comunicação aberta.

O IPC dessa categoria foi elevado nas três perguntas, com tendência maior de concordância na opção 4, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 20 – Resultados Col e IPC da Categoria Comunicação Aberta (Presença Social)

| Comunicação aberta - Presença Social | | | |
|---|---------------|-------|-----|
| Questões | Escala Likert | Média | IPC |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ponderada | |
|-----|---|---|----|----|----|-----------|--------------|
| Q17 | 1 | 6 | 27 | 62 | 34 | 3,94 | 73,46 |
| Q18 | 1 | 5 | 24 | 63 | 39 | 4,02 | 75,38 |
| Q19 | 0 | 6 | 31 | 61 | 34 | 3,93 | 73,30 |

Fonte: elaboração da autora

O índice de concordância para a dimensão Presença Social, nessa categoria demonstra que o grau de percepção dos alunos em relação às formas de comunicação estabelecidas pelo professor para proporcionar um espaço de reflexão e engajamento ao curso foi atingido.

5.2.3 Categoria Coesão de grupo (Presença Social)

Essa categoria está relacionada às outras duas e é a responsável por manter o equilíbrio da Presença Social na comunidade. Alguns indicadores e comportamentos como, por exemplo, chamarem-se pelos nomes ou usarem pronomes como “nós” ou “nossos” são formas de unir o grupo e deixá-lo coeso em busca de objetivos em comum na construção de significados de forma colaborativa.

As questões dessa categoria buscam compreender desde o nível de segurança e de confiança do participante ao demonstrar desacordo com as contribuições de outros numa troca de mensagens (Q20); saber se, ao discordar e contribuir com seu ponto de vista, os demais colegas reconhecem seus argumentos (Q21); e se a participação nessas discussões no AVA, auxilia a desenvolver um senso de colaboração (Q22).

Quadro 21 – Resultados Col e IPC da Categoria Coesão do Grupo (Presença Social)

| Coesão de Grupo - Presença Social | | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------|---|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q20 | 1 | 6 | 27 | 67 | 32 | 3,82 | 73,12 |
| Q21 | 2 | 3 | 38 | 67 | 23 | 3,80 | 69,92 |
| Q22 | 2 | 4 | 24 | 71 | 31 | 3,95 | 73,67 |

Fonte: elaboração da autora

Sobre as respostas da categoria, a Q21 nos chamou atenção e versava sobre o reconhecimento de argumentos dos colegas nas discussões no AVA. Uma respondente que assinalou estar em desacordo, ou seja, não sentiu ser reconhecido nas suas observações ou comentários, relatou sobre como deve ser a atuação do professor: *“Monitorar e provocar a interação entre alunos, perceber quais não estão interagindo ou participando e provocar estes encontros. Ex. conversei somente com no máximo 02 colegas no decorrer do curso. E somente 01 fez comentários nas minhas postagens.”* (EG/FJP)

Esse comentário alerta para a importância da constante intervenção do professor durante o curso, no sentido de motivar o aluno individualmente e grupo coletivamente, a interagirem, complementarem ou ampliarem as discussões.

Selecionando as respostas mais negativas da Q21 somamos 43 respondentes, sendo 60% da EG/FJP, 27,9% da EGPA e 7,0% da EGPCCE (dois não informaram a origem da escola do curso). Destes, apenas sete (16,3%) nunca haviam participado de cursos na modalidade online anteriormente. O restante, 36 respondentes, tinham alguma experiência e não sentiram a reciprocidade dos colegas sobre seus pontos de vista, e apenas um (1) concordou plenamente que as discussões desenvolveram um senso de coesão. Talvez esse pequeno grupo, por ter já participado em outros cursos na modalidade online teria uma visão mais ampliada para responder as questões, pois já conheciam as possibilidades e recursos de um ambiente virtual.

Para algumas pessoas ainda há dificuldades para estabelecer a presença social sem contatos visuais. Um respondente recomenda encontros virtuais para melhorar a interação: *“Encontros online ou o uso de tele salas podem ser uma opção para que o grupo de alunos possam interagir mais entre si e com o tutor”*.(EG/FJP)

Conclusão das análises da dimensão Presença Social

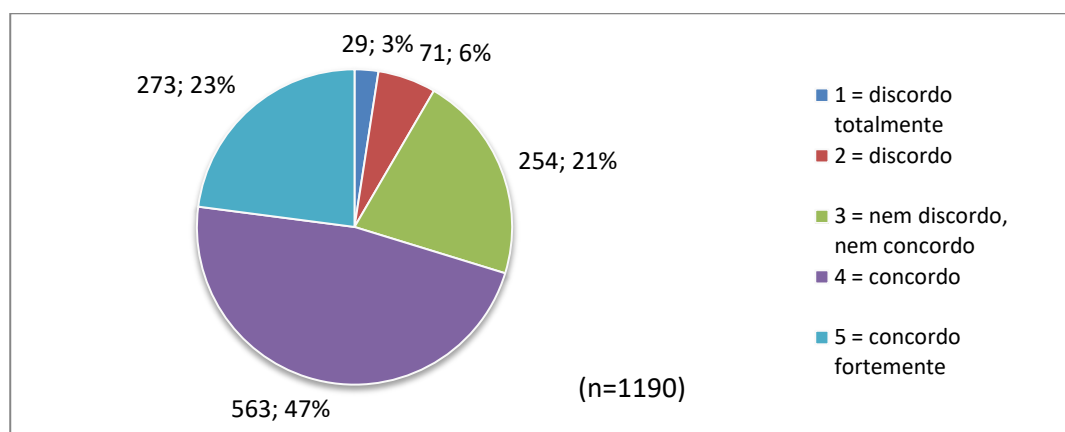
A Presença Social é a dimensão na qual podemos medir a temperatura do AVA de acordo com as percepções dos alunos sobre as formas de comunicação estabelecidas durante o desenvolvimento do curso, compreendendo as estratégias

utilizadas pelos professores para esse objetivo. Nessa dimensão é igualmente importante que o grupo pertencente a uma comunidade de investigação esteja coeso, e que o professor consiga gerenciar os conflitos de forma positiva contribuindo para a construção de significados compartilhados. A afetividade nas relações interpessoais, ou, a maneira como os participantes conseguem estabelecer a cordialidade por meio do reconhecimento mútuo das divergências conceituais, é outro aspecto relevante a ser considerado.

O índice alcançado na dimensão Presença Social de 70,59%, diante das demais dimensões do Col, foi considerado abaixo do esperado e o índice mais baixo encontrado na categoria Expressão Afetiva na questão Q15, “Eu sou capaz de formar impressões distintas de alguns participantes do curso”, com IPC de 60,15%.

A maior parte das respostas se concentra na opção quatro (4=Concordo) com 47%, e destacamos o número de neutralidade e de discordância (opções 1 e 2) com 9,16% dos respondentes, como podemos ver no gráfico seguinte.

Gráfico 19 - Percentual de IPC na Presença Social



Fonte: elaboração da autora

De acordo com os postulados do Col, e segundo os autores destacados no texto, podemos considerar que, mesmo diante de cursos bem estruturados como foi apontado na Presença de Ensino, precisamos estar atentos às questões que promovam a Presença Social de forma efetiva.

Novamente afirmamos de que ainda é preciso um olhar cuidadoso para a integração dos alunos ao ambiente virtual, para que o sentimento de pertencimento e a autoconfiança destes ao interagir com os demais participantes obtenham índices maiores e mais efetivos. A experiência educacional é a intersecção das três dimensões, e para que aconteça de forma eficaz, é preciso equilíbrio entre elas.

5.6.3 Análise da Presença Cognitiva

Já vimos anteriormente que a Presença cognitiva é entendida como a capacidade dos estudantes construírem conhecimentos significativamente por meio da reflexão crítica e da comunicação num discurso sustentado entre os participantes da comunidade de investigação (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001).

Para Garrison (2017) a construção da Presença Cognitiva é baseada na investigação prática e no pensamento crítico sendo um processo holístico e multifacetado associado a um evento disparador, seguido por deliberação, percepção, concepção e ação.

Ligada à aprendizagem dos conteúdos e aplicação destes, o modelo prático de investigação possui um processo de quatro categorias que se inter-relacionam: (1) um evento desencadeador, onde alguma questão ou problema é identificado para posterior inquirição; (2) exploração, onde os alunos exploram a questão, tanto individualmente como coletivamente, através da reflexão crítica e do discurso; (3) integração, onde os alunos constroem significados a partir das ideias desenvolvidas durante a exploração; (4) resolução, com a finalização ou solução do problema. As perguntas referentes à Presença Cognitiva vão da Q23 à Q34.

O índice de percentual de concordância da Presença Cognitiva foi muito alto, ultrapassando a casa de 80% de concordância, conforme podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 9 - IPC Presença Cognitiva

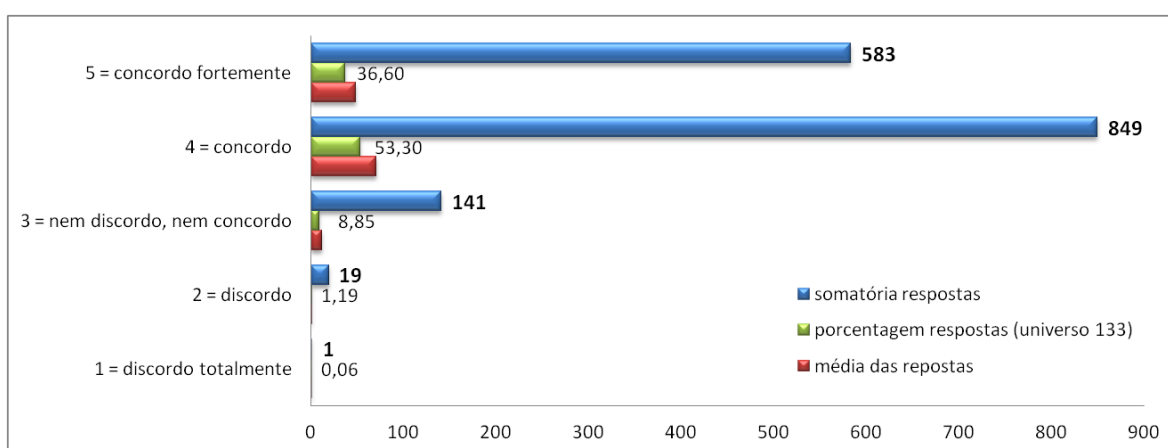
| IPC PRESENÇA COGNITIVA | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|---|-----------------|-------------------------------|--------------------|-----|
| 1 = discordo totalmente | 2 = discordo | 3 = nem discordo, nem concordo | 4 = concordo | 5 = concordo fortemente | Média ponderada | IPC |

| | | | | | | |
|----------|-----------|------------|------------|------------|-------------|--------------|
| 1 | 19 | 141 | 849 | 583 | 4,25 | 81,29 |
|----------|-----------|------------|------------|------------|-------------|--------------|

Fonte: elaboração da autora

De maneira geral, os dados mostram uma tendência para a opção 4 da escala Likert, indicando uma grande concordância dos respondentes, com 53,3% do total de respostas. Os que concordaram fortemente constituem 36,6% e que somados apontam um cenário extremamente positivo na dimensão com 89,9% de respostas positivas, conforme o gráfico abaixo demonstra:

Gráfico 20 – Dados Gerais Presença Cognitiva



Fonte: elaboração da autora

Com base nestes dados e informações passamos a seguir com as análises de cada categoria segundo o instrumento Col aplicado aos alunos.

5.3.1 Categoria: Evento desencadeador

Na categoria Evento Desencadeador, o foco está no reconhecimento do problema e as questões procuram saber se: os problemas abordados no curso despertaram a curiosidade dos alunos (Q23); se as atividades propostas no ambiente online aumentaram o interesse em assuntos abordados no curso (Q24); e se o aluno sentiu-se motivado (a) para explorar outras questões relacionadas ao conteúdo do curso (Q25).

Como indicadores de mensuração, podemos determinar pela forma de conceitualização do problema ou questão pelo professor, e apresentação de informações para criar curiosidade sobre o tema (Q23). O professor pode iniciar o

tema com uma afirmação sobre um tema e depois uma questão sobre ele, num caráter evocativo, por exemplo: “A educação a distância no Brasil vem crescendo de forma exponencial devido ao potencial alcance às regiões mais afastadas ampliando o acesso de mais pessoas à educação. O que você acha dessa afirmação?”. Dessa forma, procura estabelecer que as atividades propostas no ambiente online provoque o interesse nos assuntos abordados no curso (Q24), bem como a motivação para avançar em outras questões (Q25).

Como resultado do IPC da categoria, com as repostas dadas pelos participantes, podemos dizer que alcançou êxito nos objetivos propostos conforme observados no quadro abaixo:

Quadro 22 – Resultados Col e IPC da categoria Evento Desencadeador (Presença Cognitiva)

| Categoria Evento Desencadeador - Presença Cognitiva | | | | | | | |
|---|---------------|---|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q23 | 0 | 0 | 4 | 70 | 59 | 4,41 | 85,34 |
| Q24 | 0 | 2 | 5 | 68 | 58 | 4,37 | 84,21 |
| Q25 | 0 | 0 | 12 | 61 | 60 | 4,36 | 84,02 |

Fonte: elaboração da autora

O melhor resultado permaneceu com a Q23, com o início das discussões sobre o tema apresentado pelo professor ou tutor. Como a maior parte das respostas era positiva, decidimos investigar as respostas mais negativas para identificar quais situações poderiam ter causado essa neutralidade. Destacamos então a opção 3 (nem concordo, nem discordo) da Q23 e relacionamos com o curso que o respondente estava participando, com a Q19 sobre o sentimento em relação à interação com os outros, e com a Q12 sobre feedback do professor e Q2 sobre se o professor havia passado os objetivos do curso claramente.

Apenas 4 alunos, todos da FJP assinalaram a opção 3 na Q23, sendo cada uma delas de cursos diferentes: História Oral, Gênero e políticas públicas para as mulheres, Direitos da pessoa idosa e Formação de professores autores e tutores em EaD. Dois deles consideraram que o professor não apresentou de forma clara os objetivos do curso (História Oral e Formação em EaD), e três deles não se sentiram

bem interagindo com os demais, além de mostrarem neutralidade sobre a percepção do retorno de feedbacks do professor.

Esse panorama descrito acima é um microcosmo dentro do cenário global, porém o detalhamento nos leva a perceber as relações estabelecidas entre as dimensões, nos mostra o quanto estão interligadas e comprovam a eficiência do instrumento.

5.3.2 Categoria: Exploração

A segunda categoria, Exploração, é a fase de procura de informações e de ampliar ideias. O IPC dessa categoria foi alto nas três questões apresentadas, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 23 – Resultados Col e IPC da categoria Exploração (Presença Cognitiva)

| Exploração- Presença Cognitiva | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------|---|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q26 | 0 | 5 | 14 | 71 | 43 | 4,14 | 78,57 |
| Q27 | 0 | 3 | 9 | 71 | 50 | 4,26 | 81,58 |
| Q28 | 0 | 6 | 18 | 61 | 47 | 4,13 | 78,22 |

Fonte: elaboração da autora

A Categoria Exploração procura constatar se o aluno buscou outras fontes de informação para explorar os problemas e atividades no curso (Q26); se ele conseguiu resolver questões relacionadas ao conteúdo do curso com as informações disponibilizadas no ambiente online (Q27); e se o aluno conseguiu olhar e compreender as contribuições dadas sob óticas diversas nas discussões (Q28).

Como forma de alcançar os objetivos do curso, o professor pode realizar atividades por meio de *brainstorms* buscando trazer ideias dos participantes de forma colaborativa; oferecer conceitos e ideias (contraditórias ou não); solicitar narrativas de experiências procurando reconhecer se as discussões online foram valiosas para ajudar a apreciar diferentes perspectivas(Q28).

5.3.3 Categoria: Integração

A categoria Integração é a fase onde se constrói uma solução ou explicação significativa. Se caracteriza por ser a fase de tentativa de conexões de ideias capazes de definir critérios, dar significado e ofertar soluções possíveis aos problemas. As questões da categoria buscam combinar novas informações para auxiliar a responder questões do curso (Q29); saber se as atividades de aprendizagem ajudaram a construir explicações / soluções (Q30); e se os conceitos fundamentais do conteúdo do curso foram entendidos por meio de uma reflexão (Q31).

Os indicadores podem ser levantados pela integração da informação, ao procurar entender sobre a combinação de novas informações para as questões levantadas nas atividades do curso (Q29); enviar mensagens de concordância; construção de significados com base em outras ideias quando procuramos saber se as atividades de aprendizagem ajudaram a construir explicações ou soluções dos problemas apresentados (Q30); e por último, oferecer soluções explícitas por meio da reflexão sobre o conteúdo do curso e das discussões sobre conceitos fundamentais (Q31).

Quadro 24 – Resultados Col e IPC da categoria Integração (Presença Cognitiva)

| Integração- Presença Cognitiva | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------|---|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q29 | 0 | 0 | 17 | 74 | 42 | 4,19 | 79,70 |
| Q30 | 0 | 1 | 15 | 72 | 44 | 4,20 | 80,11 |
| Q31 | 0 | 0 | 11 | 76 | 46 | 4,26 | 81,58 |

Fonte: elaboração da autora

O IPC foi satisfatório e atingiu índice que corrobora com o sucesso da aprendizagem na Presença Cognitiva.

5.3.4 Categoria: Resolução

A última categoria, Resolução, avalia criticamente as soluções encontradas e as questões procuram verificar se o aluno consegue descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento adquirido no curso (Q32); se ele desenvolveu soluções para

os problemas do curso que podem ser aplicados na prática (Q33); e se consegue aplicar o conhecimento aprendido no curso para atividades no trabalho ou outras situações (Q34).

Para tanto, requer uma análise criteriosa dos testes de hipóteses, onde o professor constatar por meio de dinâmicas, onde grupos se dividam entre defender ou discordar da solução, até o consenso. Também pode ser por meio de testes, aonde os alunos conseguem descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento adquirido (Q32), ou por meio de projetos a serem desenvolvidos individualmente ou em grupo quando os alunos conseguem propor soluções para problemas do curso com aplicação prática (Q33).

Para Garrison é importante a compreensão das expectativas dos participantes nessa fase da prática de investigação, conforme o modelo proposto pelos pesquisadores, pois segundo o autor,

A good test would be to ensure that participants understand the expectations, and that collaboration is properly rewarded. Once implemented, this could be assessed by considering project grades as well as the impressions of the participants.
(GARRISON, 2017, n.p.)

Outro indicador importante se encontra na aplicação do conhecimento aprendido no curso para atividades na vida profissional ou outras situações (Q34).

O IPC da categoria foi elevado e em destaque, a última questão (Q34), como observamos no quadro abaixo:

Quadro 25 – Resultados Col e IPC da categoria Resolução (Presença Cognitiva)

| Resolução- Presença Cognitiva | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------|---|----|----|----|-----------------|--------------|
| Questões | Escala Likert | | | | | Média ponderada | IPC |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Q32 | 0 | 1 | 12 | 83 | 37 | 4,17 | 79,32 |
| Q33 | 1 | 0 | 19 | 75 | 37 | 4,11 | 77,84 |
| Q34 | 0 | 1 | 5 | 67 | 60 | 4,40 | 84,96 |

Fonte: elaboração da autora

Dentro da dimensão Presença Cognitiva, a categoria teve o segundo maior índice, indicando o sucesso do curso no que diz respeito à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos para a vida profissional do aluno, nesse caso, para o serviço público e indiretamente à sociedade.

A Presença Cognitiva trouxe informações importantes e faremos uma análise mais ampliada correlacionando os resultados com os demais itens do questionário.

Análise geral da Dimensão Presença Cognitiva

A Presença Cognitiva teve índices muito similares em todas as quatro categorias, conforme o quadro abaixo demonstra:

A primeira questão da categoria Evento Desencadeador (Q23) obteve o maior índice (85,34%) e a última questão da categoria Resolução (Q34) o segundo maior índice (84,29%). Em termos percentuais, as opções concordantes (4 e 5) obtiveram 90% de respostas demonstrando o alto grau de concordância nessa dimensão. Para fins de análise, iremos nos deter nas questões mais expoentes, seja as mais concordantes e as mais discordantes e também nas questões 23 e 34 que obtiveram o melhor índice geral da dimensão.

Iniciaremos a análise por meio de uma matriz de relacionamento entre as motivações em participar do curso (i) com as respostas à pergunta sobre de qual forma os conhecimentos adquiridos no curso colaboraram nas atividades profissionais (Q37). Essas perguntas constam do instrumento dos alunos, e têm afinidade com a Presença Cognitiva no sentido de colaborar ao entendimento da dimensão, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 26 – Matriz Objetivos X Motivação

| DESEMPENHO E OBJETIVOS X MOTIVAÇÃO | Progressão funcional ou ascensão profissional | Necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais | Faz parte de meu plano de competências ou Trilha de Aprendizagem | Outros |
|--|---|---|--|-----------|
| Total de respostas | 31 | 71 | 40 | 18 |
| Os objetivos do curso NÃO tinham relação direta com minhas atividades profissionais | 3 | 4 | 0 | 3 |
| Mesmo não tendo relação direta com minhas atividades profissionais, consigo transpor os conhecimentos adquiridos para as minhas atividades profissionais | 12 | 26 | 14 | 3 |
| Os objetivos do curso TINHAM relação direta com minhas atividades profissionais | 6 | 22 | 13 | 4 |
| Acho que meu desempenho profissional vai melhorar muito com o que aprendi no curso | 7 | 12 | 18 | 6 |
| NÃO consigo transpor os conhecimentos adquiridos para as minhas atividades profissionais. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Outros | 5 | 4 | 7 | 0 |

Fonte: elaboração da autora

Dessa matriz podemos extrair algumas informações importantes e devemos destacá-las. Lembramos que as respostas da Q37 poderiam conter mais de uma opção. Das 71 pessoas que precisavam de um aprendizado voltado para necessidades profissionais, 30 (44%) realizaram cursos que não tinha relação direta com o trabalho que executam, porém 26 (38%) conseguem transpor o que aprenderam para a sua vida laboral. Apenas 22 (32%) realizaram um curso que oferecia conhecimento específico para o que precisavam aprender, e apenas 12 (18%) acham que o desempenho vai melhorar com o que foi aprendido.

Das 31 pessoas que procuraram cursos para Progressão Funcional ou Ascensão Profissional, 15 (46%) participaram de cursos que não tinham relacionamento com as atividades profissionais, porém 12 (37%) delas conseguiram transpor os conhecimentos aprendidos para sua vida profissional e sete (21%) acham que o desempenho profissional vai melhorar, ou seja, para 58% haverá melhoria profissional.

As trilhas de aprendizagem são compostas de vários cursos que compõem um “caminho” para se chegar a uma determinada competência. Pode ser definida a partir de escolhas dos gestores dos cursos, ou mesmo pelo próprio aluno,

determinando o seu ritmo de aprendizagem e necessidades de conhecimento e de aprofundamento em determinado tema.

Dos 40 respondentes que participaram de um curso porque era parte do Plano de Desenvolvimento de Competências ou então porque era integrante de sua Trilha de Aprendizagem, 18 (35%) estão certos de que os conhecimentos irão contribuir para melhorar o desempenho profissional, e 14 (27%) afirmam que conseguem transpor o que aprenderam para a sua vida profissional. Apenas 13 (25%) concordaram que o curso escolhido tinha relação com as atividades profissionais.

Como anteriormente citado, Le Boterf (1999) compara a escolha de caminhos pelos sujeitos com o estabelecimento de uma rota de navegação, a qual o navegador tem nas mãos as cartas geográficas, informações meteorológicas e um mapa de oportunidades disponíveis. O caminho pode ser determinado pelo profissional para onde quer chegar. Em geral, uma trilha do conhecimento se estrutura do conhecimento mais básico ao conhecimento mais específico, não sendo obrigatório percorrer todo o percurso, pois depende do nível de conhecimento que o servidor já possui sobre o tema.

Voltando às análises que compõem o perfil dos alunos quanto à motivação e os objetivos do curso de forma geral, podemos aproximar os resultados da Q37, sobre a forma como os conhecimentos adquiridos no curso colaboram nas atividades profissionais, relacionando-a de diversas maneiras com outros elementos do questionário.

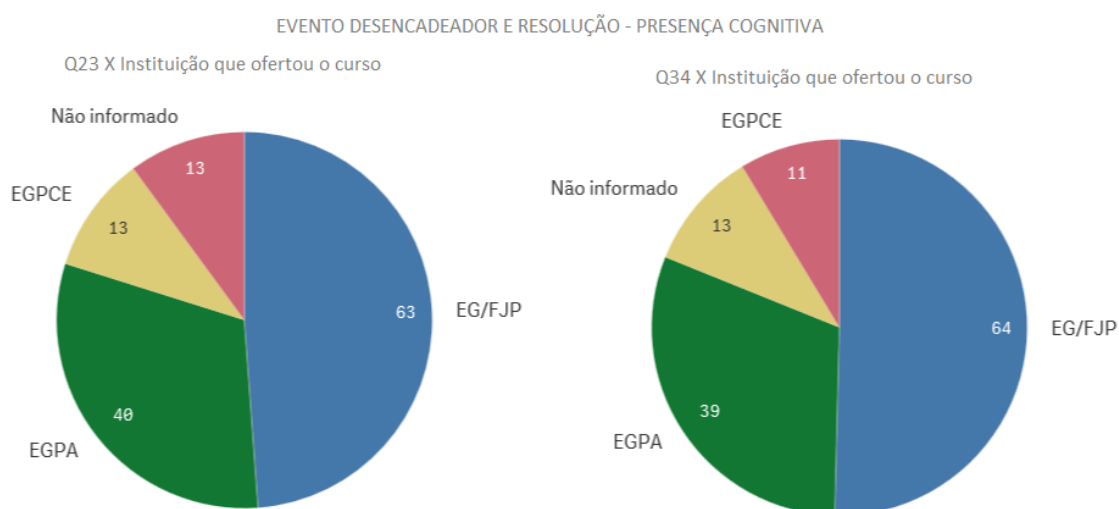
De modo geral, a questão 37 traz informações que articuladas com itens específicos da categoria Resolução, nos apresentam cenários importantes. Por exemplo, ao selecionarmos aqueles que desejam a melhoria do desempenho (60 respostas assinaladas) e correlacionarmos com as opções mais concordantes da Q34, sobre aplicabilidade dos conhecimentos, temos como resultado 35 alunos da EG/FJP, 16 da EGPA e 5 da EGPCPE, que se encontram nesses critérios. Destes, 11 são alunos que nunca haviam tido experiência anterior em EaD. Ou seja, 56 alunos das EG correspondem aos critérios de melhoria de desempenho, aliado à resposta positiva de aplicação do conhecimento na vida profissional.

Se correlacionarmos aqueles que conseguiram transpor o conhecimento aprendido (44 respostas) aos mesmos critérios acima de respostas concordantes na Q34, ou seja, aqueles que conseguiram lograr êxito, temos 20 alunos da EG/FJP, 14 da EGPA, e 4 da EGPC. Destes, sete são novatos na modalidade EaD. De acordo com cada objetivo definido pelo aluno e as relações que queremos fazer, temos várias análises e resultados com diferentes perspectivas.

O que podemos constatar nas análises acima é de que os participantes dos cursos, de acordo com seus objetivos, obtiveram sucesso na categoria Resolução, e de forma geral na Presença Cognitiva. Isso demonstra que os cursos ofertados, as metodologias aplicadas e as intervenções dos professores estavam de acordo.

Analizando a Presença Cognitiva das questões de índices mais altos (Q23 e Q34) e correlacionando com as escolas que ofertaram os cursos, procuramos entender a percepção dos alunos sobre o evento desencadeador e a resolução de problemas de ordem prática, como resultado da efetividade da aquisição e resignificação de conhecimentos, retratados no gráfico seguinte:

Gráfico 21 - Evento desencadeador (Q23) X Resolução (Q34) X EG



Fonte: elaboração da autora

Os professores ou tutores dos cursos ofertados conseguiram despertar a curiosidade sobre os temas propostos de forma efetiva e assertiva, fato comprovado pelo alto índice de concordância da Q23 pelos alunos em todas as escolas.

O mesmo ocorreu com a última questão do Col (Q34) sobre a aplicação do conhecimento aprendido no curso para atividades na vida profissional ou em outras situações. Apenas quatro respondentes sendo um da EGPA e três da EG/FJP discordaram e, portanto merece uma observação mais detalhada.

O perfil do aluno discordante da EGPA indicou que era o primeiro curso em EaD que estava participando, portanto sem nenhuma experiência anterior e que os objetivos do curso não tinham relação direta com as atividades profissionais, mas estava com grande entusiasmo mesmo assim e acreditava que seu desempenho profissional ia melhorar muito com o que aprendeu no curso. Não identificou como se comunicou com os demais participantes e relatou o seguinte: *“A plataforma é boa os cursos são bons, porém falta maior participação do professor para dar o suporte, sanando dúvidas, me pareceu que o professor está ali muito mais para postar os materiais de aulas e avaliar quem fez a leitura ou não destes, o conteúdo proposto pelo professor é muito bom e pertinente a cada curso, porém deve ser mais enxugado para não sobrecarregar os alunos que por sua vez sentem-se desmotivado frente a frustração de não conseguir fazer a leitura de todo o material. No mais o curso é muito bom e muito agregou para os meus conhecimentos profissionais.”*

Percebe-se na “fala” desse aluno um descontentamento com a atuação do tutor, fato demonstrado na Presença de Ensino, pois assinalou a falta de feedback (Q12) do professor em relação ao seu processo de aprendizagem no percurso do curso. Ao mesmo tempo, analisando o perfil e as respostas dadas em outras dimensões, como na Presença Social, ele afirmava estar interagindo com outras pessoas (Q19). Ao final, afirmou querer repetir a experiência em outros cursos online.

A análise do perfil desse aluno da EGPA mostrou que, pelas respostas assinaladas por ele, o instrumento Col conseguiu identificar as percepções das dimensões de forma bastante concreta, mesmo com toda a subjetividade implícita num discurso.

Entre aqueles que concordaram na última questão (Q34), apenas nove gostariam de optar por cursos presenciais se for possível. Em toda a dimensão da Presença Cognitiva, somente uma pessoa da EG/FJP afirmou não ter conseguido

transpor os conhecimentos para sua vida profissional, mesmo participando de um curso com objetivos que tinham relação direta com o conhecimento que precisava adquirir. Foi um respondente que manteve a mesma opinião, neutra e discordante em toda a dimensão, apesar dele concordar que as atividades o motivaram a procurar saber mais sobre o assunto (Q24).

Conclusão da análise da Presença Cognitiva

A Presença Cognitiva teve alto índice de concordância conforme demonstrado no IPC da dimensão, portanto podemos presumir que os cursos ofertados conseguiram lograr êxito já que os objetivos de apropriação do conhecimento, seja ele para fins de progressão funcional ou para melhorar o desempenho profissional, foram alcançados pela grande maioria dos participantes.

Cabe trazermos novamente o conceito de competência exposta por Le Boterf (1995, p. 21), onde o “saber agir” é o “saber o que fazer” na resolução de problemas com “uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica”. A Presença Cognitiva pode ser compreendida como o espaço para a confirmação da construção da competência, onde os conhecimentos são compartilhados e apropriados, por meio de um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais. Obviamente as habilidades e atitudes deverão integrar esse quadro, que poderá ser validado por seus colegas e superiores quando posto em prática nas atividades laborais.

No contexto das EG, a dimensão Presença Cognitiva, principalmente na sua última categoria, pode ser medida de forma mais eficaz quando estas se utilizam de ferramentas de acompanhamento de seus servidores ao término de um curso. Em geral se utilizam de instrumentos rápidos de avaliação de reação, para medir a qualidade do curso e do professor logo após o encerramento do curso, porém avaliações de impacto colaboram para compreender como determinada formação ou capacitação colaborou para as atividades profissionais de forma efetiva.

5.6.4 Análise Conjunta de todas as Presenças

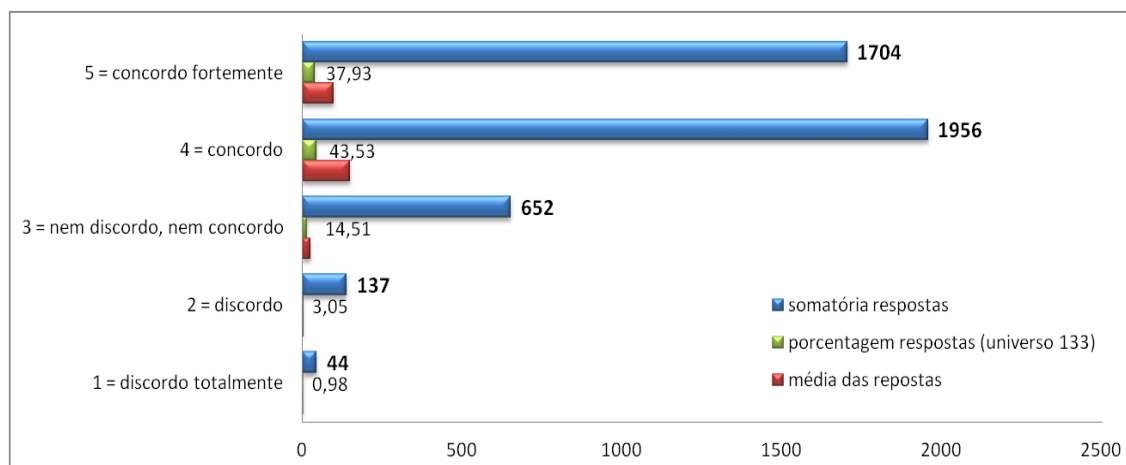
O Col é um constructo teórico para a educação a distância com bases empíricas, que possibilita “medir” o grau de presencialidade em ambientes virtuais nas dimensões Presença de Ensino, Presença Social e Presença Cognitiva. A sua aplicação na pesquisa, aliada às outras formas de interpretação dos dados, seja estatisticamente pelo índice de Percentual de concordância (IPC), pela análise do perfil do aluno respondente, ou demonstrada graficamente por meio do Qlikview e suas correlações entre gráficos, trouxeram resultados bastante concretos.

Como vimos, o perfil dos respondentes trouxe informações sobre suas preferências pessoais até qual foi a motivação pessoal sobre participação em cursos online. Foram 93 mulheres (69,9%), 39 homens (29,3%), oriundos de 5 estados diferentes. A maior parte destes, ou seja, 97 possui graduação (72,9%), seguido por 22 com mestrado (16,5%), 7 com doutorado (5,3%) e apenas 1 não informou (0,8%). A maioria já havia participado de cursos online anteriormente (57,9%) e os que iniciavam pela primeira vez eram 17,3% dos alunos. A faixa etária de maior destaque foi a de entre 31 e 40 anos. É um perfil considerado jovem, experiente em cursos na modalidade online e com formação acadêmica de nível superior, o que era esperado por se tratar de servidores públicos, que exige na maioria dos concursos, esse nível de escolaridade.

Sobre a motivação principal de participar de um curso na modalidade EaD, a necessidade do conhecimento para aplicação nas atividades profissionais foi a de maior destaque com 71 respostas assinaladas, seguida de “faz parte de meu plano de competências ou Trilha de Aprendizagem” com 40 respostas e terminando com a questão de progressão funcional ou ascensão profissional com 31 respostas.

O panorama geral dos 133 respondentes do instrumento Col, apontou que a maioria das respostas foram tendenciosas para a opção 4 da escala Likert, ou seja, concordaram na maior parte do tempo com um percentual de 45,53%. A opção 5, concordo fortemente, também teve alto percentual, com 37,93% das respostas, que somada à opção 4, alcança a marca total de 83,46% de concordância, conforme vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 22 - Dados percentuais gerais Col



Fonte: elaboração da autora

O Índice de Percentual de Concordância (IPC) de cada dimensão também trouxe dados que corroboraram com as análises feitas individualmente por tipo de presença, conforme o quadro abaixo:

Quadro 27 – Comparativo do IPC das Dimensões e do Instrumento Col

| Dimensões Col | 1 = discordo totalmente | 2 = discordo | 3 = nem discordo, nem concordo | 4 = concordo | 5 = concordo fortemente | Média ponderada | IPC |
|---------------------------|-------------------------|--------------|--------------------------------|--------------|-------------------------|-----------------|--------------|
| Presença de Ensino | 14 | 47 | 257 | 544 | 848 | 4,27 | 81,65 |
| Presença Social | 29 | 71 | 254 | 563 | 273 | 3,82 | 70,59 |
| Presença Cognitiva | 1 | 19 | 141 | 849 | 583 | 4,25 | 81,29 |
| Total de respostas | 44 | 137 | 652 | 1956 | 1704 | 4,14 | 78,59 |

Fonte: elaboração da autora

Os dados revelaram que a Presença de Ensino alcançou o maior índice de todas (81,65%) seguida da Presença Cognitiva (81,29%). A Presença Social não teve um resultado negativo, porém o índice ficou em 70,59% indicando que muitos participantes ainda não se sentem reconhecidos como “pessoas reais” no ambiente virtual, ou mesmo, não conseguiram estabelecer uma comunicação efetiva no AVA.

A categoria “Expressão Afetiva” que integra a dimensão Presença Social teve o IPC mais baixo de todas, e a Q15 o pior índice da categoria com 60,15% de concordância. Analisamos os mais discordantes que apontaram que 42,9% dos respondentes não conseguiu formar impressões distintas de alguns participantes do curso, mesmo participando ativamente das discussões online por meio do Forum (72,3%).

Para explicitar um pouco mais sobre os resultados encontrados, elaboramos um quadro com as médias do IPC de cada categoria em cada dimensão, que possibilitou a compreensão do comportamento do instrumento Col na pesquisa. No quadro abaixo, buscamos a média de cada uma das questões de cada categoria e depois encontramos a média geral por categoria. Em seguida, a média geral de todas as categorias, que resultou o percentual de 77,84. Percebeu-se um número aproximado ao resultado encontrado pelo IPC do instrumento Col de 78,59%, ambos consideravelmente altos, comprovando tanto a eficácia do instrumento quanto o sucesso dos cursos, mas também aonde se encontram as maiores fragilidades.

Quadro 28 – Média comparativa do IPC do Instrumento Col

| Presença de Ensino (Q1 a Q13) | | |
|---------------------------------|-----------|-----------|
| Categorias | IPC Médio | IPC Total |
| Design e Organização dos cursos | 92,29 | 81,65 |
| Facilitação | 78,59 | |
| Instrução Direta | 73,74 | |
| Presença Social (Q14 a Q22) | | |
| Categorias | IPC Médio | IPC Total |
| Expressão afetiva | 65,53 | 70,59 |
| Comunicação aberta | 74,05 | |
| Coesão do grupo | 72,24 | |
| Presença Cognitiva (Q23 a Q34) | | |
| Categorias | IPC Médio | IPC Total |
| Evento desencadeador | 84,52 | 81,29 |
| Exploração | 79,46 | |
| Integração | 80,46 | |
| Resolução | 80,71 | |
| Média geral IPC | | 77,84 |

Fonte: elaboração da autora

Para acontecer a Presença Social no ambiente virtual, vários aspectos precisam estar interligados, que vão desde a capacidade mobilizadora do professor ou tutor, a predisposição do aluno em interagir e se comunicar, e o desenho do ambiente o qual estão inseridos. Leia-se em desenho, as ferramentas disponibilizadas, a organização dos conteúdos, a criatividade, entre outros aspectos.

Marques Júnior (2012) aponta que o constructo sobre o conceito de Presença Social diminuiu a importância do meio e mudou o foco para os participantes a partir de estudos que observaram que a Presença Social na interação em ambientes online “sofria variações e dependia mais de cada um dos participantes no ambiente *on-line* do que do próprio meio”(p. 33).

Se o grupo se reconhece enquanto uma comunidade de aprendizagem com mesmos objetivos, a Presença Social emerge e os participantes compartilham com o grupo suas dúvidas, opiniões e expectativas. Sem se sentirem reconhecidos, perdem a identidade e a comunidade se esvai e perde o sentido.

Garrison alerta que as Presenças podem ocorrer independentes uma das outras, portanto mesmo que a Presença Social não tenha alcançado um alto índice de concordância, não significa que houve fracasso por parte dos cursistas e mesmo dos gestores dos cursos. Em cursos autoinstrucionais isso é comprovado, pois na maioria dos casos não há interação entre o alunos e tutor, apenas em casos de problemas técnicos, e mesmo assim pode ocorrer a Presença de Ensino e a Cognitiva, em outras condições. Contudo, em cursos com tutoria ou docência online, a Presenças Social deve ser prevista pelos professores e conquistada pelos alunos.

Ao tratarmos de alunos que já possuem atividade profissional, que, por vezes frequentam cursos no próprio ambiente de trabalho, essa tarefa por vezes é mais árdua, porém possível.

Os gestores das EG salientaram que os maiores entraves na modalidade EaD, é a falta de estrutura física de equipamentos para a produção das aulas e muitas dificuldades legais ou jurídicas. As equipes de trabalho são reduzidas, mas

multidisciplinares caracterizando uma preocupação com a qualidade na produção de conteúdos para essa modalidade de ensino. Mesmo diante de obstáculos, as Escolas de Governo vêm produzindo e ofertando cursos nessa modalidade, e veem a EaD como grande desafio do século XXI para as organizações públicas governamentais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A Educação a Distância cresce vertiginosamente no Brasil e assume um papel de grande importância na disseminação de conhecimento como modalidade de ensino capaz de aproximar distâncias entre aqueles que necessitam daqueles que proporcionam conhecimento. As instituições de ensino, públicas e privadas, principalmente as de ensino superior vêm se especializando e ofertando cursos nos mais diversos formatos, desde de curta duração a cursos graduação a distância.

É um processo deflagrado com mais vigor com o avanço do desenvolvimento das tecnologias da informática e sobretudo após o advento da Internet no início dos anos 2000. Ambientes virtuais de aprendizagem foram desenvolvidos para sustentarem essa modalidade de ensino, e que hoje se tornaram ferramentas de fácil gerenciamento para possibilitar o uso tanto de professores quanto dos alunos interessados em ensinar e aprender.

As escolas de governo, na área da administração pública, são instituições de formação e capacitação de servidores e funcionários públicos, e oferecem cursos com o objetivo de torná-los mais eficientes, eficazes, efetivos na entrega dos serviços à sociedade. Sobre isso Pacheco (2000, p. 36) afirma que são

[...] Instituições destinadas ao desenvolvimento de funcionários públicos incluídas no aparato estatal ou fortemente financiadas por recursos orçamentários do Tesouro. Isto porque sua inserção no aparelho estatal tem fortes implicações para o debate em torno de sua missão, finalidades e desafios.

Para tanto, as escolas de governo precisam

“promover debates sobre temas que se referem à administração pública, mas, igualmente, trazendo essas ideias ao cotidiano do servidor público, capacitando-o e habilitando-o para os desafios que o Brasil enfrenta”. (MORAES, 2017, p. 10)

O conhecimento gerado das práticas governamentais de gestão deve ser compartilhado pelas EG, e as boas práticas disseminadas aos dirigentes e servidores públicos. Pacheco (2002, p. 80) recomenda que,

[...] é necessário captar esse conhecimento, sistematizá-lo, validá-lo como coerente com os valores éticos e gerenciais que se quer praticar, e difundir-lo junto à comunidade de práticas constituída pelos gerentes e dirigentes

públicos. Por outro lado, é necessário transformar esse conhecimento em novos produtos e serviços. Este é o caráter aplicado da inovação a ser praticado pelas escolas de governo: transformar o conhecimento sobre boas práticas de gestão em novos produtos e serviços à disposição do conjunto das organizações públicas.

As EGs precisam acompanhar os avanços tecnológicos no campo educacional e igualmente as mudanças no campo da administração preparando todos os seus funcionários públicos, empregados e servidores para tirar proveito dessas mudanças emergentes. Estes precisam ter as competências necessárias para “saber agir” que Le Bouterf (1994) sinalizou. Destarte, as capacitações e formações continuadas são obrigações das EG e entre outros objetivos, procuram atingir um maior número de alunos com a modalidade de ensino a distância, buscando atender aqueles que não têm condições de frequentar cursos presencialmente, bem como aqueles que assim desejam estudar.

Pesquisas sobre o tema EaD são constantes e sob vários enfoques, visam desmistificar o seu uso e também ampliar as discussões sobre o processo de ensino aprendizagem em ambientes online. A presencialidade no mundo virtual, ou da falta dela, se destaca entre as maiores discussões e se acentua nos anos 90 com as tecnologias educacionais e com a eminência da chegada da Internet.

Essa preocupação se torna central nos estudos de Gwarnadewa em 1995, ampliando o conceito de presença social em 1997 e a partir dos anos 2000 os pesquisadores canadenses desenvolvem estudos que culminam na proposta de um modelo de comunidade de investigação, denominado Comunidade de Inquirição - Col. A proposta desse modelo inclui não somente a Presença Social, mas também as dimensões de Presença de Ensino e Presença Cognitiva, sendo que a experiência educacional se deve à inter-relação das três dimensões.

Para os pesquisadores, o ambiente virtual é um espaço aonde as pessoas devem sentir “reais” projetando-se sócio e emocionalmente nele, de modo a promover a Presença Social. A qualidade das interações decorrentes nesse espaço pode ser promovida pelo professor ou tutor, que deve assegurar o envolvimento dos alunos nas discussões, engajando-os e encorajando-os a participarem de forma colaborativa na construção de significados. Essas ações caracterizam a Presença de Ensino, que igualmente tem grande peso no design da interface utilizada e no

planejamento das atividades propostas aos conteúdos. A dimensão Presença Cognitiva, para Garrison *et al.*, busca consolidar a aprendizagem de forma crítica e reflexiva, pois consideram que a prática investigativa numa comunidade de aprendizagem deve considerar a construção coletiva de significados, passando pelos “mundos” particular e compartilhado do aluno. (GARRISON,. 2017, n. p.)

Fundamentado claramente nos postulados de John Dewey (1979) sobre a construção crítica e reflexiva do conhecimento, o Modelo Col tem sido utilizado por muitos pesquisadores internacionais para avaliar as presenças Social, de Ensino e Cognitiva em ambientes virtuais de aprendizagem, como forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade educacional. Para Dewey, a aprendizagem ao longo da vida é um processo contínuo, onde a experiência de vida individual acumulada pelas relações compartilhadas e as vivências pessoais, é parte fundamental nesse processo.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou compreender como as escolas de governo realizam os cursos em EaD em suas formações e capacitações e se, de alguma forma, contemplam as dimensões do Col em seus projetos.

Para tanto, realizamos a pesquisa em três escolas de governo, do Estado do Ceará (EGPCE), do estado do Pará (EGPA) e do estado de Minas Gerais (EG/FJP), as quais disponibilizaram os questionários para os alunos, aonde continha as questões pertinentes ao instrumento Col. Ao total dos nove cursos disponibilizados, obtivemos 133 respondentes, sendo 40 da EGPA, 67 da EG/FJP, e 13 da EGPCE. Houve também 13 respondentes que não identificaram a origem, mas foram considerados aptos para a pesquisa.

As análises buscaram alinhar os perfis dos respondentes às questões do Col, de forma a traçar características destes em relação ao ambiente virtual, segundo as respostas dadas. Com a ajuda do software Qlikwiew, essa tarefa foi concretizada de forma mais fácil e colaborou na visualização dos dados de maneira mais clara. O índice de Percentual de Concordância (IPC) também foi fundamental na construção das análises, emergindo informações de cada categoria de análise do Col que contribuíram na triangulação dos dados.

Os resultados das análises do Col nos mostraram que a Presença de Ensino se destacou nas respostas dos alunos, e atingiu a maior pontuação no IPC indicando ser a dimensão que atingiu mais assertivamente os objetivos desejados nos cursos ofertados pelas três escolas participantes na pesquisa. Isso significa que a concepção e formulação dos cursos evidenciou ser uma preocupação por todas as escolas participantes, com atenção especial aos processos de planejamento e preparação dos tutores e professores quanto ao atendimento aos alunos durante o percurso formativo.

Da mesma forma, a Presença Cognitiva obteve alto índice de concordância segundo demonstrado pelo IPC da dimensão, deste modo podemos presumir que os cursos ofertados conseguiram lograr êxito já que, grande maioria dos participantes confirmaram que os objetivos de apropriação do conhecimento, seja ele para fins de progressão funcional ou para melhorar o desempenho profissional, foram alcançados. Na Presença Cognitiva os conhecimentos são compartilhados e apropriados por meio de um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, e num processo de reflexão crítica dos participantes da comunidade. Dessa forma, ao se constatar um alto nível de Presença Cognitiva nos cursos voltados aos servidores públicos, pode-se dizer que, de acordo com as categorias compreendidas na dimensão, estes se apropriaram dos conhecimentos aos quais buscavam, e que certamente estes conhecimentos irão colaborar na construção das competências desejadas. O conhecimento adquirido de forma crítica e reflexiva, colabora para o “saber agir” que aliada ao “saber o que fazer” na resolução de problemas e a “disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica”, completa o conceito de competência exposta por Le Boterf (1995, p. 21).

No contexto das EG, a dimensão Presença Cognitiva, principalmente na sua última categoria, pode ser medida de forma mais eficaz quando estas se utilizam de ferramentas de acompanhamento de seus servidores ao término de um curso. Em geral se utilizam de instrumentos rápidos de avaliação de reação, para medir a qualidade do curso e do professor logo após o encerramento do curso, porém avaliações de impacto colaboram para compreender como determinada formação ou capacitação colaborou para as atividades profissionais de forma efetiva.

A percepção de Presença Social pelos participantes não teve o mesmo sucesso que as demais dimensões, com índice geral na casa de 70% indicando que “a habilidade de se projetar socialmente e emocionalmente num meio de comunicação mediada” (GARRISON et al., 2009, p. 94) não alcançou total êxito. A Q15 (IPC 60,15%) que perguntava sobre a capacidade de formar impressões distintas de alguns participantes do curso teve o menor índice do Col, e comparada às categorias que alcançaram índice superior a 90%, constatamos que o problema se encontra nessa dimensão e que deve ser melhor cuidada e observada de forma mais rigorosa pelos gestores das EG. Os preceitos dessa dimensão passam pela capacidade dos participantes de se identificarem com a comunidade por intermédio das projeções individuais dos sujeitos (GARRISON, et al 2001). Sem essa percepção, os participantes de uma comunidade de aprendizagem online terão dificuldades em desenvolver relações interpessoais num ambiente mediado e estabelecer confiança com os demais.

Garrison (2017) alerta que as Presenças podem ocorrer independentes uma das outras, portanto mesmo que a Presença Social não tenha alcançado um alto índice de concordância, não significa que houve fracasso por parte dos cursistas e mesmo dos gestores dos cursos, mas mesmo diante de cursos bem estruturados como foi apontado na Presença de Ensino e dos resultados positivos da Presença Cognitiva, precisamos estar atentos às questões que promovam a Presença Social de forma efetiva.

Reafirmamos que, ainda é preciso um olhar cuidadoso para a integração dos alunos ao ambiente virtual para que o sentimento de pertencimento e a autoconfiança destes ao interagir com os demais participantes obtenham índices maiores e mais efetivos. A experiência educacional é resultado da intersecção das três dimensões, e para que aconteça de forma eficaz, é preciso equilíbrio entre elas.

Como recomendações aos interessados em compreender a modalidade EaD sob a perspectiva do Col, podemos destacar cinco tópicos que se sobressaíram durante as análises:

- a) Planejar os cursos incorporando o modelo Col como processo de avaliação;

- b) Sensibilizar os docentes e tutores online quanto à importância dos processos comunicacionais como propulsores da Presença Social;
- c) Estimular e manter os alunos engajados, durante todo o percurso dos cursos, avaliando constantemente o processo de participação;
- d) Proporcionar a prática de investigação crítica e reflexiva nas comunidades de aprendizagem online dos cursos ofertados;
- e) Equilibrar a Presença Social, de Ensino e Cognitiva para resultar numa experiência educacional satisfatória para todos os alunos, professores e gestores.

Os gestores das EG salientaram que os maiores entraves na modalidade EaD é a falta de estrutura física de equipamentos para a produção das aulas e muitas dificuldades legais ou jurídicas. As equipes de trabalho são reduzidas, mas multidisciplinares caracterizando uma preocupação com a qualidade na produção de conteúdos para essa modalidade de ensino. As escolas participantes não apresentaram problemas em relação às metodologias dos cursos, muito menos pedagógicas, e provavelmente já estejam preocupados conscientemente (ou não) com as questões apresentadas pelo Col.

Desenvolvem um trabalho de qualidade e buscam, dentro de cada realidade de estrutura física, orçamentária, atingir os objetivos maiores das EG, ou seja, fornecer serviços melhores à sociedade por meio da capacitação e formação do servidor público.

Finalizando, podemos afirmar que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados, pois: a) realizamos a revisão da literatura sobre conceitos de educação corporativa e escolas de governo, e desenvolvimento de competências, trazendo autores renomados; b) identificamos os modelos de formação em EaD nas EG nas suas práticas ao descrever os perfis das instituições por meio da análise das respostas dos gestores ao instrumento destinado a eles; c) apresentamos conceitos de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação, bem como educação a distância – EaD; d) conceituamos e descrevemos as dimensões da Comunidade de Inquirição (Col) e suas categorias; e) analisamos os modelos de

formação em EaD desenvolvido nas EG segundo os princípios do *framework* da Comunidade de Inquirição – Col , descrevendo os resultados ou aplicações de processos educativos.

Divulgaremos os resultados da pesquisa para a comunidade científica ressaltando o potencial educativo e formativo das tecnologias digitais, em específico do Instrumento Col como ferramenta de avaliação da EaD, destacando a modalidade de ensino a distância como meio de construção das múltiplas competências e das necessidades dos servidores públicos, em processos de capacitação continuada e formativa.

Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa que era “investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - Col, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos a distância pelas EG foi atingido.

Ainda que certos das limitações impostas na pesquisa, esse estudo possibilitou trazer um tema novo no contexto da EaD para o Brasil, e quiça inspirar outros pesquisadores da área da educação (e de outras áreas como da administração pública) a aprofundarem ainda mais os conhecimentos.

Aos gestores de Escolas de Governo, entregamos com esta tese, nossa contribuição no sentido de colaborar para uma reflexão sobre o desenvolvimento de cursos online no contexto específico do serviço público, pois mesmo diante de obstáculos, as EG vêm produzindo e ofertando cursos nessa modalidade e vislumbram a EaD como potencial aliada e grande desafio do século XXI para as organizações públicas governamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B.. **Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem**. Educação e Comunicação/n.16. São Paulo. 2003. Boletim Estatístico de Pessoal . No. 158 – Brasília. SRH/MP. Disponível em: <[http:// www.servidor.gov.br](http://www.servidor.gov.br)>. Acesso em: 24 mai. 2017.
- ARBAUGH, J.B.; CLEVELAND-INNES, M.; DIAZ, S. R.; GARRISON, D. R.; ICE, P.; RICHARDSON, J.,SWAN, K. P. *Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample*. **The Internet and Higher Education**, 11, 133-136, 2008.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009, LDA.
- BELL, D. **Cultural contradictions of capitalism**. New York: Basic Books, 1979
- BELL, D. **The coming of the post industrial society: a venture in social forecasting**. New York: Basic Books, 1974 Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/42851635>> acesso em 25 de março de 2017
- BELLONI, M. L. , GOMES, N.G. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 717, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>. Acesso em: 24 mar 2012.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>
- BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados.1999
- BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BERQUIÓ, U. C. **Qual o papel de uma escola nacional de Administração?** Considerações à margem de um projeto governamental francês. Revista do Serviço Público, v. 3, n. 2, agosto de 1938. Disponível em <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1911/97-305-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em 12 de abr de 2017.
- BEZERRA, Rafael .- **Ser instituição ou corporação: eis a questão**. Observatório da Justiça Brasileira (OJB/UFRJ). 2016. Disponível em: <https://jota.info/artigos/ser-instituicao-ou-corporacao-eis-a-questao-21012016#_ftn1> Acesso em: 01 jun 2017.
- BITTENCOURT M. A., ZOUAIN, D. M. **Escolas de Governo e a Profissionalização do Servidor Público**: Estudo dos Casos da Escola de Serviço

Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus - FESPM Revista ADM.MADE, ano 10, v.14, n.3, p.75-94, maio/setembro, 2010. Disponível em <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/viewFile/%2083/81>> acesso em 23 de março de 2017.

BORGES, M. K. In VALLEJO, A.P.. ZWIEREWICZ, M. (orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular. 2007.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo. 1ª. Reimpr. 2008. Editora Edusp. 560 p.

BRANCO M. L.. **O sentido da educação democrática**: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. Educ. Pesqui. vol.36 no.2 São Paulo maio/ago. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 de março de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 12 ago 2018.

BRASIL.**Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**. Decreto No. 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm> Acesso em: 10 jul. 2016.

CABRAL, P. B.. AMANTE, L. **Modelo da Comunidade de Inquirição**: Coordenação de Curso e Presença Social num Contexto de Aprendizagem Online. I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa, Portugal. p. 739-744, 2010.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016/2017.Organização ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; <Disponível em: [http://abed.org.br/censoead2016/Censo EAD 2016 portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)> Acesso em: 10 set 2018

CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017/2018.Organização ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; <Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO EAD BR 2018 impresso.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf)> Acesso em: 18 out 2018

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Tese. PUC/SP. 2009. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10115>> acesso em 18 de maio de 2017.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. **A. Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHU, A. H. C.; CHOI, J. N. **Rethinking procrastination**: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, v. 145, n. 3, p. 245-264, Jun 2005. ISSN 0022-4545. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c1b1/f754fd7b9e285529943d8657341413c1c7cf.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

CODATO, A. CORPORATIVISMO. Teixeira, Francisco M. P. coord. **DICIONÁRIO BÁSICO DE SOCIOLOGIA**. São Paulo: Global Editora, 2012. Disponível em: <<http://adrianocodato.blogspot.com.br/2012/10/verbete-corporativismo.html>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

COELHO, F. de S. e NICOLINI, A. M.. **Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952)**. *Revista de Administração Pública*, v. 48, n. 2, 2014. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/19640>> acesso em 16 de fevereiro de 2017>

COELHO, F. de S. **Educação superior, formação de administradores e setor público**: um estudo sobre o ensino de administração pública, em nível de graduação no Brasil. Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo. EAESP - FGV, 2006. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2488>> acesso em 12 de abril de 2017.

COLL, C., MONEREO, C.. (org.) **Psicologia da Educação Virtual**. 2010. Ed Artmed. 365 p. Porto Alegre, RS. Brasil.2010

COMIN F.S. , INOCENTE D. F., MIURA, I. K. **Avaliação de um programa de treinamento corporativo**: Em busca da mudança organizacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* jan.- Vol. 13, No. 1, 75-86. jun. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/09.pdf>> Acesso em: 25 ago 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTIANO, M. A. da S.; MARTINS, C. M.; LUZ FILHO, S. S. **Mobile learning**: a produção de subjetividade no uso de celulares na educação fundamental. . In: COSTA, Edemir; RIBAS, Júlio C. C.; LUZ FILHO, Silvio S. (Org.). *Mídia, educação e subjetividade: disseminando o conhecimento*.. 1ed.Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, v. 2, p. 115-133.

DEMO, P. **Professor/Conhecimento**. Artigo online. ENAP. 2001. Disponível em: http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf> Acesso em: 15 abr 2016

DEWEY, J. **Como pensamos**. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

DEWEY, J. CHILDS, J. L. The underlying philosophy of education. In J. A. Boydston (Ed.) John Dewey: The later works, 1925-1953, vol 8 (pp. 77- 103) Carbondale: Southern Illinois University Press. 1981.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

DIMENSTEIN, J. **Mal-estar na Psicologia**: a Insurreição da Subjetividade. In LEITE & DIMENSTEIN Revista Mal-estar e Subjetividade, 2002. p. 09-26.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-capitalista**. São Paulo.: Publifolha e Enio Guazelli & Cia., 1999.

DRUCKER, P. **The Age of discontinuities**. London. Transaction Publications, 1969.

EBOLI, M. P. (Org.) **Coletânea universidade corporativa: educação para as empresas do século XXI**. São Paulo: Schmukler, 1999.

EBOLI, M. P. **Desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. In: Vários autores. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, p. 185-216, 2002.

EBOLI, M. P. **Educação corporativa e desenvolvimento de competências**. Texto USP. Sem data. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1846119/mod_resource/content/1/Aula%2010%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20corporativa%20e%20desenvolvimento%20de%20compet%C3%A2ncias%20-%20EBOLI%2C%20Marisa.pdf> acesso em 23 de março de 2017.

EBOLI, M. P. Sistema de educação corporativa e a EAD. In: **Competências para Educação a Distância**: referenciais teóricos e instrumentos para validação. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2012. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc>>. Acesso em: 26 out. 2016.

EBOLI, M. P. **Educação Corporativa no Brasil**: Mitos e Verdades. São Paulo: Gente, 2004.

EBOLI, M. **Um novo olhar sobre a Educação Corporativa** – Desenvolvimento de talentos no século XXI. In DUTRA, J. S. et al. *Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

EBOLI, M. **Universidades corporativas**: a administração do conhecimento. *Carta Capital*, São Paulo, 10 nov., p. 48-50, 1999.

ENAP. **Educação a distância em organizações públicas**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Tarcilena Polisseni Cotta Nascimento (org). ENAP. 200p. 2006. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/376> Acessado em: 21 de jan 2016

ENAP. **Educação a Distância na ENAP** – Riscos e Oportunidades. Relatório Final de Grupo de Trabalho. Brasília: set. 2009.

ENAP. **Projeto para Implementação na ENAP do Ambiente Virtual “Moodle”**. Relatório Final de Grupo de Trabalho . Brasília: abr. 2008.

FERNANDES, C. C. C. **Escolas de Governo**: conceito, origens, tendências e perspectivas para sua institucionalização no Brasil. VII Congresso de Gestão Pública - CONSAD, Anais, Brasília. 30 p. 2015. Disponível em < http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/2015/VIII_Consad/027.pdf> acesso em 15 de março de 2017.

FERRAREZI, E.; TOMACHESKI, J.. **Mapeamento da oferta de capacitação nas escolas de governo no Brasil**: gestão da informação para fortalecimento da gestão pública. ENAP: Revista do Serviço Público, v. 61, n. 3, p. 287-303, 2010. Disponível em:< <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/51>>. Acesso em 10 de abr. de 2017.

FGV. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) Departamento Administrativo do Serviço Público. Sem data. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/DASP>> Acesso em: 12 jan 2016

FILATRO, A., MOTA, N. T. da. **Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo** Revista do Serviço Público, RSP. V 64. P 109-122. 2014. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/117>>. Acesso em: 16 mai 2016

FILATRO. A. **Design Instrucional contextualizado**: educação e tecnologias. São Paulo. Ed Senac. 3ª. Ed. 2003.

Fleury, M. T., & Oliveira, M. M., Jr. (2001). **Gestão estratégica do conhecimento**: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas

FLEURY, M. T., FLEURY, A.. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial, 2001: 183-196.

GALHANONE, R. F. *Atitudes, emoções e comportamento de compra*: um estudo com consumidores de produtos de luxo ou sofisticados. São Paulo, 2008. 249 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-04092008-110517/pt-br.php>

GARRISON D. R., ANDERSON, T., ARCHER W. *The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective* **The Internet and Higher Education**. Volume 13, Issues 1–2, January , pg 5-9. 2010. Disponível em:<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000608>> Acesso em: 10 mar. 2018.

GARRISON, D. R. CLEVELAND-INNES, M.; FUNG, T. S. **Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence**: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1-2, p. 31-36, Jan 2010. ISSN 1096- 7516. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2018.

GARRISON, D. R. **Communities of inquiry in online learning**: Social, teaching and cognitive presence. In: AL., C. H. E. (Ed.). *Encyclopedia of distance and online learning*. Hershey, PA: IGI Global, 2009.

GARRISON, D. R. **Community of Inquiry Survey**. 2011. Disponível em: <http://www.thecommunityofinquiry.org/coi> > Acesso em: 19 jan. 2016.

GARRISON, D. R. **Critique to Some Papers** - Community of Inquiry. 2011. Disponível em: < <http://communitiesofinquiry.com/node/20> >. Acesso em: 20 out. 2018.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education**. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2001.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical Inquiry in a Text-Based Environment**. *Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000. ISSN 1096-7516. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166> >. Acesso em: 20 set. 2018.

GARRISON, D. R.. **E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice**. 3rd Edition.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos**. 4. ed. São Paulo. Atlas. . 2002.

GLASSMAN, M. **Dewey and Vygotsky**: society, experience and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, v. 30, n. 3, p. 3-14, maio 2001.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai-Jun. 1995
Disponível em
<bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38200/36944> acesso em Mar 2017

GUILE, D. **O que distingue a economia do conhecimento?** Implicações para a educação. *Cad. Pesqui.* vol.38 no.135 São Paulo Sept./Dec. 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300004> acesso em 01 de junho de 2017.

GUNAWARDENA, C. N. **Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences**. *International Journal of*

Educational Telecommunications, 1(2/3), 147-166. 1995. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/15156/> Acesso em: 12 ago 2018

GUNAWARDENA, C. N., ZITTLE, F. J. **Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment.** The American Journal of Distance Education, 11(3), 8-26. 1997 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649709526970?journalCode=hajd20> Acesso em: 15 ago 2018

JOO, Y. J.; LIM, K. Y.; KIM, E. K. **Online university students' satisfaction and persistence:** Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. Computers & Education, v. 57, n. 2, p. 1654-1664, Sep 2011. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511000467>> Acesso em: 16 mai 2018

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KERR DO AMARAL, H. (2004). **Escolas de Governo e Universidade:** parceria estratégica para aumentar a capacidade de governo. Texto da palestra proferida em 16/9/2004 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ – Conferência Brasil e União Europeia Ampliada. Disponível em <www.brasiluniao-europeia.ufrj.br/pt/papers/index.php>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

KNOWLES, M. S.. **Do aluno adulto.** Uma espécie negligenciada. 4ª ed. Houston: Gulf Publishing. (1973, 1990)

LE BOTERF, G. **De la Compétence:** essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** São Paulo: Artmed: Bookman, 2003.

LE BOTERF, G. **Avaliar a Competência de um Profissional:** três dimensões a explorar. Reflexão RH, Lisboa-Portugal, v. 1, n. 1, p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

LE MOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010..

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola. 212 p. 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34. 263 p. 1993

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.260 pg.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1998. 160 pg.

LITTO F.M. et al. **Competências para Educação a Distância:** referenciais teóricos e instrumentos para validação. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2012. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc>>. Acesso em: 26 out. 2016.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M.(orgs.). **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LOSSO, C.R.C; BORGES, M. K. . **Gamificação em pesquisas em educação:** uma revisão da produção acadêmica. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2015, Recife. Anais Simpósio Hipertexto, 2015. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20em%20pesquisas.pdf>> Acesso em: 18 abr 2018

LOSSO, C.R.C., CRISTIANO, M. A. da S. ; LUZ FILHO, S. S. EduBlogs: a construção e a disseminação do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. In: COSTA, Edemir; RIBAS, Júlio C. C.; LUZ FILHO, Silvio S. (Org.). **Mídia, educação e subjetividade:** disseminando o conhecimento.. 1ed.Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, v. 2, p. 43-63.

LOSSO, C.R.C. **Interculturalidade em rede:** uma experiência de intercâmbio cultural entre estudantes latino-americanos e europeus mediada por ambiente virtual de aprendizagem. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UDSC_acbba22de400a02f1321984ca50d0c94> Acesso em: 17 set 2018

LOWENTHAL, P. R. (2009). **The Evolution and Influence of Social Presence Theory on Online Learning.** To appear in T. T. Kidd (Ed.), Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices (pp. 124-139). Hershey, PA: IGI Global. Disponível em: http://www.patricklowenthal.com/publications/evolution_social_presence.pdf Acesso em: 19 set 2018.

LYON, D. **A Sociedade da informação.** Oeiras: Celta Editora,1992.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora. 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing.** Ed. Atlas. 1996.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2005.

MELLO, L. F. de. **Educomunicação na Educação a Distância**: o diálogo a partir das mediações do tutor. Dissertação. USP, São Paulo, 2010, 215 fl. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-193425/pt-br.php>> Acesso em 21 Jun 2017

MILL, D.; CARMO, H. **Análise das dificuldades de educadores e gestores da Educação a Distância virtual no Brasil e em Portugal**. In Simpósio Internacional de Educação a Distância – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos. Anais SIED-EnPED. São Carlos, 10 a 22 de setembro de 2012. Disponível em:<<http://sistemas3.sEaD.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/158>>. Acesso em: 15 de novembro de 2016.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada, tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J **Novas Tecnologias e o Re-encantamento do Mundo**. revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1995, vol. 23, n.126, Setembro – Outubro p.24-26

MORAN, J. M. Para onde caminhamos na educação. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá** (5ª Ed, Campinas, Papirus, 2011, p. 145-148 Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/caminhamos.pdf. Acesso em: 10 jul 2018

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 10ª edição, Papirus, Campinas SP. 2000.

MORIN, E.. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MULLER, C. C. **Matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação a distância**: uma proposta para as escolas de governo / Claudia Cristina Muller. Dissertação. Curitiba, PR, 2010. Disponível em: ,repositorio.enap.gov.br/handle/1/777>. Acesso em: 23 Fev 2017.

NASCIMENTO, T. P.C., (org) **Educação a distância em organizações públicas**: mesa-redonda de pesquisa-ação. ENAP. 200p. 2016. Disponível em: ,<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/376>> Acesso em: 21 de jan 2016

OLIVEIRA Jr., M. de M. (org). **Gestão estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo, Atlas, PP. 27-49, 2001.

PACHECO, R. S. **Escolas de Governo como centros de excelência em gestão pública**: a perspectiva da ENAP – Brasil. In: Revista do Serviço Público/Fundação

Escola Nacional de Administração Pública. V. 53, n. 1 jan/mar. 2002. Brasília: ENAP. Disponível em <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/280>> Acesso em 15 de abril de 2018

PALLOF, R. M. e PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALLOF, R. M. e PRATT, K. **O Aluno Virtual**: Um Guia para Trabalhar com Estudantes online. Tradução de Vinícius Figueira. Porto alegre: Artmed, 2004. Artmed.

PANTOJA A.. ZWIEREWICZ, Marlene (orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular. 2007.

PANTOJA, Antonio.(org.) **La Interculturalidad em um mundo digital em Red**. Colección: Fundamentos Psicopedagógicos. Editorial EOAS. Espanha. 2010

PEREIRA, Eliana Alves, MARTINS Jackeline Ribeiro, ALVES Vilmar dos Santos, DELGADO Evaldo Inácio. **A contribuição de John Dewey para a educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, mai. 2009. Grandes Autores e a Educação. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponibilizado em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>> Acesso em: 11 jul 2018

PERRENOU, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PICCIANO, A. **Beyond student perceptions**: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6(1), 21-40. 2002. Disponível em: <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Picciano2002.pdf> Acesso em: 10 out 2018

PRENSKY, M. 2001. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em: 20 Mai. 2011.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em: 20 Mai. 2011.

RENEG. Rede Nacional de Escolas de Governo. **A Rede Nacional de Escolas de Governo**: o que é, trajetória, propósitos e desafios para seu fortalecimento. Brasília.

Documento. 2013. Disponível em <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1297>> acesso em 18 de abril de 2017.

RICARDO, E. J. **Gestão da Educação Corporativa** (Cases, Reflexões e Ações em Educação a Distância). Pearson Education do Brasil. São Paulo, 2006.

RICHARDSON, J. C., & SWAN, K. **Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction**. Journal of Asynchronous Learning Networks, 7(1), 68-88. 2003. Disponível em: <https://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v7n1_richardson_1.pdf> Acesso em: 15 abr 2018

ROUANET, S.P.. **Criação no Brasil de uma Escola Superior de Administração Pública** / Sergio Paulo Rouanet. – Brasília : ENAP, 2005. 96 p. Disponível em <http://antigo.enap.gov.br/downloads/livro_rouanet.pdf> acesso em 23 de março de 2017.

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. R., ARCHER, W. **Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing**. Journal of Distance Education, 14. 2001. Disponível em: <http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html> Acesso em: 08 out 2018

SÁ FREIRE, P.de, DANDOLINI, G., SOUZA, J. A. de; SILVA, S. M. da. **Processo de implantação da Universidade Corporativa em Rede (UCR)**, Espacios. Vol. 37 (Nº 23) Año 2016. Pág. E-2. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n23/163723e2.html>> Acesso em 21 abr 2017

SENGE, P. **A quinta disciplina**, New York, Doubleday, 1990.

SHEA, P. J., FREDERICKSEN, E., PICKETT, A., PELZ, W., SWAN, K. **Measures of learning effectiveness in the SUNY learning network**. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.) Online education, volume 2: Learning effectiveness, faculty satisfaction, and cost effectiveness (pp. 31-54). Needham, MA: SCOLE. 2001. Disponível em: <http://urresearch.rochester.edu/fileDownloadForInstitutionalItem.action?itemId=2491&itemFileId=3440> Acesso em: 12 set 2018

SHORT, J., W., E. CHRISTIE, B. **The Social Psychology of Telecommunications**. John Wiley and Sons Ltd., Hoboken. 1976

SILVA, M. A. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro. Ed Quarter. 3ª. Edição. Ed. 220 p. 2002.

SOUZA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. Ed. Porto: Edições Afrontamento 1999.

SPENDER, J.C. **Gerenciando Sistemas de Conhecimento** In: FLEURY, Maria Tereza Leme; 1983.

TAKEUCHI, H., NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TARAPANOFF, K. **Panorama da educação corporativa no contexto internacional**. In: Educação Corporativa: contribuição para a competitividade. Secretaria de Tecnologia Industrial. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

TROCHIM, W. M. **The Research Methods Knowledge Base**, 2006. Disponível em: <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/>>. Acesso em: 10 set. 2011.

Tu, C.-H. **On-line learning migration**: From social learning theory to social presence theory in a CMC environment. Journal of Network and Computer Applications, 2, 27-37. 2000.

Tu, C.-H., MCISAAC, M. **The relationship of social presence and interaction in online classes**. The American Journal of Distance Education, 16(3), 131-150. 2001. Disponível em: <http://www.mentormob.com/hosted/cards/71178_cfc5725a0c013f51c6279e4e3fdae_d03.pdf> Acesso em: 15 ago 2018

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir**. 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed Cortez. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 22 abr 2018

VAUGHAN N., CLEVELAND-INNES, M., GARRISON R.. **Teaching in Blended Learning Environments**: Creating and Sustaining Communities of Inquiry, au Press, Athabasca University, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/D_Garrison/publication/287556984_E-Learning_in_the_21st_century_A_framework_for_research_and_practice_Second_edition/links/570bc94908ae2eb94223aed7/E-Learning-in-the-21st-century-A-framework-for-research-and-practice-Second-edition.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 15 ago 2016

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.1987.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

WALTHER, J. B. **Interpersonal effects in computer-mediated interaction**: A relational perspective. Communication Research, 19, 52-90, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.2005.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, p. 23.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TCLE EGPCE

GABINETE DO REITOR

Prezado Gestor da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE)

A sua instituição está sendo convidada a participar de uma pesquisa de doutorado do PPGE/UDESC, intitulada "Escolas de Governo e EaD: Capacitação e Formação de Servidores Públicos na Perspectiva do Framework da Comunidade de Inquirição - Col", tendo como objetivo investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - Col, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos a distância pelas EG. Os objetivos específicos são:

- Revisar a literatura sobre conceitos de educação corporativa e escolas de governo, andragogia e desenvolvimento de competências;
- Identificar os modelos de formação em EaD nas EG, apresentando conceitos de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação, bem como educação a distância - EaD e a Comunidade de Inquirição (Col);
- Analisar os modelos de formação em EaD segundo os princípios do framework da Comunidade de Inquirição - Col, descrevendo os resultados ou aplicações de processos educativos;
- Divulgar para a comunidade científica, agentes políticos e sociais, os resultados da pesquisa: o potencial educativo e formativo das tecnologias digitais, em específico da EaD, na construção das múltiplas competências e necessidades dos servidores públicos em processos de capacitação continuada e formativa.

Os instrumentos foram desenhados de acordo com os modelo Col, desenvolvido por pesquisadores canadenses, que mede o grau de presencialidade Cognitiva, de Ensino e Social, utilizando um questionário online para os alunos, e possíveis entrevistas por telefone, ou meio digital aos gestores das escolas de governo participantes da pesquisa.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver alunos de cursos em educação a distância, que não terão contato direto com a pesquisadora, e apenas responderão ao questionário de perfil e do modelo Col, já validado pela comunidade científica internacional.

A identidade e dados pessoais de todos os alunos dos cursos que responderem ao questionário será preservada, e cada indivíduo será identificado por um número caso seja necessário. No caso dos gestores dos órgãos, estes também serão identificados por números ou letras se for necessário. No entanto, será imprescindível a apresentação das escolas participantes, apenas para identificar o perfil, histórico e as práticas em relação a EaD, bem como informações sobre os cursos dos alunos participantes na pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, além de participar de uma pesquisa inédita no Brasil sobre esse tema, trazer para as escolas de governo uma análise do modelo de EaD na perspectiva do Col na educação corporativa governamental, propiciando a reflexão sobre o tema já que não há pesquisas sobre essa matéria no Brasil.

A pesquisa tem o acompanhamento direto da pesquisadora Claudia Regina Castellano Lasso e de sua orientadora Profa. Dra. Martha Kaschny Borges. A doutoranda, além de pesquisadora também atua como Diretora Técnico Científica da Escola de Governo de Santa Catarina, Fundação ENA, desde 2012.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados, já justificados acima, para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade será mantida através da não-identificação do nome dos gestores, assim como na tese.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito/instituição participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Claudia Regina Castellano Lasso
NÚMERO DO TELEFONE (48) 984141963
ENDEREÇO: Rua Alvaro Ramos, 271 - Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina
ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEPES/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC - 88025-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepesh.reitoria@udesc.br / cepesh.udesc@gmail.com
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte - lote D - Edifício PG 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: ccneq@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas com os alunos de EaD da minha instituição, e que fui informado que posso retirar a minha instituição do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: KIYA MARIA GONCALVES SIEMRA

Assinatura: KIYA MARIA GONCALVES SIEMRA Local: _____

Data: 21/03/2018

APÊNDICE 2 - TCLE EG/FJP




GABINETE DO REITOR

Prezado Gestor da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro

A sua instituição está sendo convidada a participar de uma pesquisa de doutorado do PPGE/UDESC, intitulada "Escolas de Governo e EaD: Capacitação e Formação de Servidores Públicos na Perspectiva do Framework da Comunidade de Inquirição - Col", tendo como objetivo investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - Col, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos a distância pelas EG. Os objetivos específicos são:

- Revisar a literatura sobre conceitos de educação corporativa e escolas de governo, andragogia e desenvolvimento de competências;
- Identificar os modelos de formação em EaD nas EG, apresentando conceitos de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação, bem como educação a distância - EaD e a Comunidade de Inquirição (Col);
- Analisar os modelos de formação em EaD segundo os princípios do framework da Comunidade de Inquirição - Col, descrevendo os resultados ou aplicações de processos educativos;
- Divulgar para a comunidade científica, agentes políticos e sociais, os resultados da pesquisa: o potencial educativo e formativo das tecnologias digitais, em específico da EaD, na construção das múltiplas competências e necessidades dos servidores públicos em processos de capacitação continuada e formativa.

Os instrumentos foram desenvolvidos de acordo com os modelos Col, desenvolvido por pesquisadores canadenses, que mede o grau de presencialidade Cognitiva, de Ensino e Social, utilizando um questionário online para os alunos, e possíveis entrevistas por telefone, ou meio digital aos gestores das escolas de governo participantes da pesquisa.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver alunos de cursos em educação a distância, que não terão contato direto com a pesquisadora, e apenas responderão ao questionário de perfil e do modelo Col, já validado pela comunidade científica internacional.

A identidade e dados pessoais de todos os alunos dos cursos que responderem ao questionário serão preservados, e cada indivíduo será identificado por um número caso seja necessário. No caso dos gestores dos órgãos, estes também serão identificados por números ou letras se for necessário. No entanto, será imprescindível a apresentação das escolas participantes, apenas para identificar o perfil, histórico e as práticas em relação a EaD, bem como informações sobre os cursos dos alunos participantes na pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, além de participar de uma pesquisa inédita no Brasil sobre esse tema, trazer para as escolas de governo uma análise do modelo de EaD na perspectiva do Col na educação corporativa governamental, propiciando a reflexão sobre o tema já que não há pesquisas sobre essa matéria no Brasil.

A pesquisa tem o acompanhamento direto da pesquisadora Claudia Regina Castellano Lusso e de sua orientadora Profa. Dra. Martha Kaschuy Borges. A doutoranda, além de pesquisadora também atua como Diretora Técnico-Científica da Escola de Governo de Santa Catarina, Fundação ENA, desde 2012.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados, já justificados acima, para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade será mantida através da não-identificação do nome dos gestores, assim como na tese.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito/instituição participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Claudia Regina Castellano Lusso
NÚMERO DO TELEFONE (48) 984141903
ENDEREÇO: Rua Álvaro Ramos, 271 - Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina
ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEPISH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC - 88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepish.reitoria@udesc.br / cepish.udesc@gmail.com
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte - lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040




GABINETE DO REITOR

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas com os alunos de EaD da minha instituição, e que fui informado que posso retirar a minha instituição do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso Maria Isabel Araújo Rodrigues

Assinatura [assinatura] Local Boa Vista Data 05/10/2018

Maria Isabel Araújo Rodrigues
MADP 013808-2
Diretora Geral do Serviço de Governo
Professor Paulo Neves de Carvalho
Fundação João Pinheiro

APÊNDICE 3 - TCLE EGPA



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

Prezado Gestor da Escola de Governança do Estado do Pará - EGPA

A sua instituição está sendo convidada a participar de uma pesquisa de doutorado do PPGE/UDESC, intitulada "Escolas de Governo e EaD: Capacitação e Formação de Servidores Públicos na Perspectiva do Framework da Comunidade de Inquirição - Col", tendo como objetivo investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - Col, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos a distância pela EG. Os objetivos específicos são:

- Revisar a literatura sobre conceitos de educação corporativa e escolas de governo, andragogia e desenvolvimento de competências;
- Identificar os modelos de formação em EaD nas EG, apresentando conceitos de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação, bem como educação a distância - EaD e a Comunidade de Inquirição (Col);
- Analisar os modelos de formação em EaD segundo os princípios do framework da Comunidade de Inquirição - Col, descrevendo os resultados ou aplicações de processos educativos;
- Divulgar para a comunidade científica, agentes políticos e sociais, os resultados da pesquisa: o potencial educativo e formativo das tecnologias digitais, em específico da EaD, na construção das múltiplas competências e necessidades dos servidores públicos em processos de capacitação continuada e formativa.

Os instrumentos foram desenvolvidos de acordo com o modelo Col, desenvolvido por pesquisadores canadenses, que mede o grau de presencialidade Cognitiva, de Ensino e Social, utilizando um questionário online para os alunos, e possíveis entrevistas por telefone, ou meio digital aos gestores das escolas de governo participantes da pesquisa.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver alunos de cursos em educação a distância, que não terão contato direto com a pesquisadora, e apenas responderão ao questionário de perfil e do modelo Col, já validado pela comunidade científica internacional.

A identidade e dados pessoais de todos os alunos dos cursos que responderem ao questionário será preservada, e cada indivíduo será identificado por um número caso seja necessário. No caso dos gestores dos órgãos, estes também serão identificados por números ou letras se for necessário. No entanto, será imprescindível a apresentação das escolas participantes, apenas para identificar o perfil, histórico e as práticas em relação a EaD, bem como informações sobre os cursos dos alunos participantes na pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, além de participar de uma pesquisa inédita no Brasil sobre esse tema, trazer para as escolas de governo uma análise do modelo de EaD na perspectiva do Col na educação corporativa governamental, propiciando a reflexão sobre o tema já que não há pesquisas sobre essa matéria no Brasil.

A pesquisa tem o acompanhamento direto da pesquisadora Claudia Regina Castellano Losso e de sua orientadora Profa. Dra. Martha Kaschny Borges. A doutoranda, além de pesquisadora também atua como Diretora Técnico-Científica da Escola de Governo de Santa Catarina, Fundação ENA, desde 2012.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados, já justificados acima, para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade será mantida através da não-identificação do nome dos gestores, assim como na tese.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito/instituição participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Claudia Regina Castellano Losso

NÚMERO DO TELEFONE (48) 984141903

ENDEREÇO: Rua Álvaro Ramos, 271 - Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC - 88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepesh.reitoria@udesc.br / cepesh.udesc@gmail.com

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRT 701, Via W 5 Norte - lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

1



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas com os alunos de EaD da minha instituição, e que fui informado que posso retirar a minha instituição do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura

Local:

Data:

PROGRAMA
CAPACITAÇÃO/EGPA

Reinara Barbosa Abreu
Coordenadora

APÊNDICE 4 - Matriz Questionário Gestores

| MATRIZ - QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR | | | |
|---|--|---|--|
| I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL DO RESPONDENTE | | | |
| Questões de investigação | Objetivos | Informação a coletar | Questões nº |
| Nome da Instituição Nome Completo do Respondente Cargo na Instituição E-mail Telefone para contato (com DDD) | Traçar o perfil dos gestores | Nível de atividade profissional e autonomia exercida na escola de governo | Sem numeração; Cinco perguntas abertas |
| II – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL DA INSTITUIÇÃO | | | |
| Questões de investigação | Objetivos | Informação a coletar | Questões nº |
| 1) Breve descrição da instituição (foco de atuação - descrever as atividades principais da instituição - outras informações) 2) Vínculo institucional (esfera de governo) 3) Número de funcionários - entre efetivos e comissionados 4) Formas de Gestão/Personalidade Jurídica 5) Tempo de criação da EG | Se destina a obter dados institucionais para posterior enquadramento na pesquisa | Dados institucionais da EG | 1 a 5 Uma pergunta aberta sobre aspectos institucionais quatro perguntas fechadas |
| III – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL SOBRE USO DE EDUCAÇÃO ONLINE | | | |
| Questões de investigação | Objetivos | Informação a coletar | Tipo de Questões |
| 6) Utilizamos cursos na modalidade online (EaD)? | Se destina a obter dados sobre o uso | Listar os maiores problemas da | Fechada |
| 7) Caso a resposta seja | | | Múltipla |

| | | | |
|--|--|--|------------------|
| negativa na pergunta anterior, liste quais os principais motivos de não utilizar a modalidade de educação online (EaD)? | de educação online para posterior enquadramento na pesquisa | não utilização de educação a distância | escolha |
| 8) Caso sua EG não utilize a modalidade online (EaD), e não encontrou respostas adequadas na pergunta anterior, deixe sua mensagem com mais informações que julgar necessária para complementar a resposta | | | Aberta |
| 9) Quanto tempo ofertamos a Educação online (EaD) | Se destina a obter dados sobre uso de educação online nas instituições que ofertam cursos para posterior enquadramento na pesquisa | Maturidade em EaD | Fechada |
| 10) Caso a EG ofereça cursos na modalidade online (EaD), liste quais as principais dificuldades para sua execução | | Identificar os problemas na elaboração e execução de cursos na modalidade online | Múltipla escolha |
| 11) Caso sua EG não encontrou respostas adequadas na pergunta anterior, deixe mais informações que julgar necessária para complementar a resposta. | | | Aberta |
| 12) Temos Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Qual plataforma utilizada? | | Conhecer qual plataforma utilizada pela instituição | Fechada |
| 13) Caso a resposta na pergunta anterior seja "outra", por favor escreva qual a plataforma utilizada | | | Fechada |
| 14) Temos equipe capacitada para atuar na Educação on line (EaD)? | | Identificar se a escola possui equipe específica para atuarem com educação a | Fechada |
| 15) A equipe responsável pela Educação on line é multidisciplinar? | | | Fechada |

| | | | |
|--|---|--|------------------|
| 16) Se sim, descreva quais as formações? (Designer, pedagogo(a), administrador(a), etc...) Se não, descreva quais as formações julga necessário para uma equipe trabalhar em educação online – EaD | | distância e qual o perfil destes profissionais. | Aberta |
| 17) Quantas pessoas se dedicam à essa modalidade na sua EG, direta ou indiretamente? | Se destina a obter informações sobre a forma de elaboração dos cursos em educação a distância para posterior enquadramento na pesquisa. | Identificar o tamanho da equipe específica para o trabalho em educação online nas instituições bem como são feitas a produção e escolha metodológica | Fechada |
| 18) Fazemos a produção de conteúdos para Educação online. | | | Fechada |
| 19) Em caso de contratação de serviços de elaboração de cursos online, como é definida a metodologia? | | | Fechada |
| 20) Caso a resposta anterior seja "outras formas" como seria a escolha metodológica? | | | Aberta |
| 21) Oferecemos cursos autoinstrucionais (sem auxílio de tutoria/mediador/facilitador) | | Identificar quais instituições ofertam cursos com tutoria ou docência, com mediação de algum facilitador, e quem são estes. | Fechada |
| 22) Oferecemos cursos online (EaD) com Presença de tutoria e/ou de facilitador pedagógico e/ou professor | | | Fechada |
| 23) Caso afirmativo a pergunta anterior, assinale quais atores possuem nessa modalidade de ensino. (mais de uma opção se desejar) | | | Múltipla escolha |
| 24) A sua EG acredita que a presença de um tutor/mediador/facilitador/docente nos ambientes online colaboram na | Se destina a obter informações sobre a visão das | Identificar qual o papel do tutor/mediador/facilitador/docente nessa | Fechada |

| | | | |
|---|--|---|------------------|
| aprendizagem? | EGs sobre a mediação nos cursos em educação a distância para posterior enquadramento na pesquisa | modalidade de educação e compreender a motivação principal de ofertar este tipo de curso. | |
| 25) A sua EG acredita que cursos autoinstrucionais podem ser ...? | | | Múltipla escolha |
| 26) Caso não tenha encontrado alguma resposta específica na pergunta anterior, escreva abaixo | | | Aberta |
| 27) Dúvidas ou sugestões para a pesquisa | | | Aberta |

Fonte: elaborada pela autora

APÊNDICE 5 - Matriz para os alunos

| MATRIZ ETAPA 2 | | | |
|---|----------------------------|--|---|
| QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO | | | |
| I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL DO ALUNO RESPONDENTE | | | |
| Questões de investigação | Objetivos | Informação a coletar | Questões |
| a. Nome da Instituição a qual pertence b. Vínculo Institucional (esfera de governo) c. Estado da Instituição a qual pertence d. Qual o intervalo que corresponde a sua idade? e. Você é? (Gênero) f. Nível de Formação Acadêmica g. Nome do respondente (não obrigatório) h. E-mail para contato i. Telefone para contato (com DDD) | Traçar o perfil dos alunos | Dados pessoais de vínculo institucional, localização geográfica, faixa etária, gênero, nível de escolaridade, e dados de contato | 13 questões sem numeração Abertas e Fechadas |
| j. Como classifica o curso que você acabou de participar k. Nome do Curso que você acabou de participar l. Você já | | Identificar que tipo de curso o respondente acabou de realizar e saber o grau de conhecimento em ambiente virtual ele possui | |
| | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| realizou algum curso online (Educação a Distância), além deste curso? | | | |
| m. Motivos para participar desse curso | | | |
| <p align="center">II - PRESEÇA DE ENSINO</p> <p align="center">Subcategoria: Desenho e organização do curso, forma de facilitação do discurso e do ensino - 14 questões (1 a 13)</p> <p align="center">Resposta em escala tipo Likert de 5 pontos</p> <p align="center">1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem discordo, nem concordo, 4 = concordo, 5 = concordo fortemente</p> | | | |
| Questões de investigação | Subcategorias | Objetivos/Informação a coletar | |
| 1) O professor/tutor apresentou claramente os tópicos mais importantes do curso? | Design e Organização dos cursos | Papel do professor/tutor a distância (presença de ensino): design e organização do curso no AVA; Papel do material didático/ estrutura do curso | |
| 2) O professor/tutor apresentou claramente objetivos importantes do curso. | | | |
| 3) O professor/tutor forneceu instruções claras sobre como participar das atividades de aprendizagem do curso? | | | |
| 4) O professor/tutor comunicou claramente datas/prazos importantes para atividades de aprendizagem? | | | |
| 5) O professor/tutor auxiliou na identificação de | Facilitação | Papel do Professor/tutor na percepção do aluno Discurso facilitador – mediação, | |

| | | |
|---|-------------------------|--|
| áreas de acordo e desacordo sobre conteúdos do curso que me ajudaram a aprender? | | interação, diálogo. |
| 6) O professor/tutor forneceu orientação para compreensão dos tópicos do curso que esclareceu minhas dúvidas. | | |
| 7) O professor/tutor ajudou a manter os participantes do curso engajados e participativos de um diálogo produtivo. | | |
| 8) O professor/tutor ajudou a manter os participantes do curso nas atividades de uma maneira que me ajudou a aprender | | |
| 9) O professor/tutor incentivou os participantes a explorar novos conceitos neste curso? | | |
| 10) As ações do professor/tutor reforçaram o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes do curso. | | |
| 11) O professor/tutor ajudou a centrar a discussão sobre questões relevantes de uma forma que me ajudou a aprender. | Instrução Direta | Instruções diretas e <i>feedbacks</i> (retornos) fornecidas aos estudantes - processo de mediação pedagógica online no curso |
| 12) O | | |

| | | |
|--|---------------------------|---|
| professor/tutor forneceu <i>feedback</i> (retornos) que me ajudou a entender meus avanços e dificuldades em relação às metas e objetivos do curso? | | |
| 13) O professor/tutor forneceu <i>feedback</i> das atividades em tempo hábil? | | |
| III - PRESENÇA SOCIAL Subcategorias: Comunicação aberta; Coesão do grupo; Expressão afetiva 9 questões (14 a 22) Resposta em escala tipo Likert de 5 pontos 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem discordo, nem concordo, 4 = concordo, 5 = concordo fortemente | | |
| Questões de investigação | Subcategorias | Objetivos/Informação a coletar |
| 14) Conhecer outros participantes me deu uma sensação de pertencer ao curso. | Expressão afetiva | Caracterizar a perspectiva dos alunos sobre o seu papel e o papel do outro (professor/tutor a distância/material didático). |
| 15) Eu sou capaz de formar impressões distintas de alguns participantes do curso. | | |
| 16) A comunicação online é um meio excelente para a interação social | | |
| 17) Eu me senti confortável conversando através do meio | Comunicação aberta | Compreender o nível de interação, comunicação, e conforto no ambiente online. |

| | | |
|--|------------------------|--|
| online. | | |
| 18) Eu me senti confortável participando das discussões do curso no ambiente online. | | |
| 19) Eu me senti confortável interagindo com outros participantes do curso no ambiente online | | |
| 20) Eu me senti confortável e mantive o senso de confiança mesmo discordando de outros participantes do curso no ambiente online | Coesão do grupo | |
| 21) Eu senti que meu ponto de vista foi reconhecido por outros participantes do curso no ambiente online | | |
| 22) As discussões online me ajudam a desenvolver um senso de colaboração | | |
| | | |
| IV - PRESENÇA COGNITIVA Subcategorias: Evento desencadeador, Exploração, Integração e Resolução 12 Questões (23 a 34) Resposta em escala tipo Likert de 5 pontos 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem discordo, nem concordo, 4 = concordo, 5 = concordo fortemente | | |

| Questões de investigação | Subcategorias | Objetivos Informação a coletar |
|---|---------------------------------|---|
| 23) Os problemas abordados no curso despertaram minha curiosidade. | Evento desencadeador | Identificar se o tema central do curso possibilitou a motivação e o interesse nos alunos |
| 24) As atividades propostas no ambiente online aumentaram meu interesse em assuntos abordados no curso. | | |
| 25) Me senti motivado (a) para explorar outras questões relacionadas ao conteúdo do curso. | | |
| 26) Utilizei uma variedade de fontes de informação para explorar os problemas e atividades apresentados neste curso. | Exploração | Identificar a proatividade do aluno na busca de novas informações tanto no ambiente virtual quanto fora deste para ampliar a discussão. |
| 27) Encontrei informações relevantes no ambiente online que me ajudaram a resolver questões relacionadas ao conteúdo. | | |
| 28) As discussões online foram valiosas para me ajudar a apreciar diferentes perspectivas. | | |
| 29) A combinação de novas informações me ajudou a responder questões levantadas nas | Integração | Identificar a possibilidade de conexão de ideias e de reflexão para integração de temas, construção de hipóteses, apropriação de conceitos. |

| | | |
|---|---|---|
| atividades do curso. | | |
| 30) As atividades de aprendizagem me ajudaram a construir explicações / soluções | | |
| 31) A reflexão sobre o conteúdo do curso e discussões me ajudaram a entender conceitos fundamentais. | | |
| 32)Posso descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento adquirido neste curso. | Resolução | Identificar a possibilidade de, a partir da apropriação de conceitos e conhecimentos, encontrar a solução de problemas, transposição dos conhecimentos para a prática profissional ou pessoal |
| 33) Desenvolvi soluções para problemas de curso que podem ser aplicados na prática. | | |
| 34) Posso aplicar o conhecimento aprendido neste curso para atividades no meu trabalho ou outras situações. | | |
| V – PREFERÊNCIAS E IMPRESSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM ONLINE Questões 35 a 42 Respostas de múltipla escolha | | |
| Questões de investigação | Objetivos | Informação a coletar |
| 35) Como você prefere realizar seus cursos on line (EaD)? | Identificar as preferências de capacitação online e se qual o grau de importância tem a presencialidade | Formas de realização do curso com auxílio/participação de professor ou tutor ou não |
| 36) Sobre encontros presenciais e EaD - educação online | | Saber o que o aluno percebe da aula presencial e da virtual e suas preferências |

| | | |
|---|--|---|
| 37) De que forma os conhecimentos adquiridos no curso colabora nas suas atividades profissionais? (marcar mais de uma opção se desejar) | Identificar a possibilidade de aferir uma mudança de desempenho após a participação de curso online. Habilidades no ambiente online | Saber se o aluno identifica os objetivos do curso e como este se relaciona ou não com suas atividades profissionais |
| 38) Sobre a participação do aluno no curso. | e Continuidade no ambiente EaD | Dados sobre uso de humor, colaboração, participação, interação, empatia, formas de comunicação, alteridade, comunicação, diálogo. |
| 39) Sobre ferramentas que mais utilizou no curso para falar com o professor/tutor | | Ferramentas utilizadas como chat, fórum e e-mail; comunicação; formas de interação |
| 40) Sobre ferramentas que mais utilizou no curso para falar com o colega | | |
| 41) Sobre desejo em fazer outros cursos online | | Preferência pessoal |
| 42) Gostaria de deixar uma mensagem, uma sugestão para quem elabora cursos a distância? | Identificar as ideias mais marcantes, bem como utilizar ferramenta de análise de conteúdo. | Optativa |

Fonte: elaborada pela autora

APÊNDICE 6 - Orientações para os Gestores

Prezados (as)

A sua instituição participou da primeira fase da minha pesquisa de doutorado sobre Escolas de Governo e EAD e assinalou positivamente para a segunda fase, com alunos de cursos em educação online. Essa etapa consiste em uma única ação, incluir o link do questionário destinado aos alunos em um curso em EaD.

Orientações:

1. Definir um curso em EAD com tutoria ou docência à escolha da instituição;
2. Ter uma carga horária de pelo menos 20 horas aula;
3. O curso deve ter pelo menos 20 alunos matriculados;
4. O curso deve estar encerrando no máximo até Maio de 2018;
5. O curso deve ter possibilidades de interação como ferramentas de chat e fórum;
6. O link <https://goo.gl/forms/Q5iL9z3EAXy53sAo1> deve ser incluído no ambiente virtual ao final das atividades, juntamente com algum tipo de avaliação;
7. Caso não seja possível integrar ao ambiente virtual, disponibilizar aos alunos por email.
8. Informar os alunos sobre a pesquisa para não confundirem com alguma outra atividade do curso.

Os dados são sigilosos, portanto os dados pessoais dos alunos serão preservados, apenas serão utilizados para mapear o perfil e se for necessário algum contato.

Como contrapartida à participação da instituição, os questionários e resultados de cada respondente estarão disponíveis posteriormente ao término da tese.

Conto com a participação de todos para que, com um bom número de respondentes, tenha mais representatividade e qualidade na análise de resultados.

Além de acadêmica, na qualidade de Diretora Técnica-Científica da EG de Santa Catarina, percebo a escassez de estudos nessa modalidade de ensino relacionados às EGs e pretendo como aluna de doutorado, contribuir para a melhoria da Educação Corporativa Governamental com os resultados dessa pesquisa.

Grande abraço!

Claudia Regina Castellano Losso (doutoranda)
e-mail: claudiarcl@gmail.com
(48) 984141903

Profa Dra Martha Kaschny Borges (orientadora)
e-mail: marthakaschny@hotmail.com

ANEXOS

I. Anexo - INSTRUMENTO COI EM PORTUGUÊS

Adaptado de Garrison, Anderson e Archer (2000)

Escala tipo Likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo, 5 = concordo fortemente)

Quanto à Presença de Ensino

Design e Organização dos cursos

1. Os docentes/facilitadores/instrutores apresentam claramente os tópicos importantes.
2. Os cursos apresentam claramente objetivos importantes do curso.
3. O curso fornece instruções claras aos participantes sobre como participar das atividades de aprendizado do curso
4. O curso/docente comunica claramente datas / prazos importantes para atividades de aprendizado.

Facilitação

5. Como o instrutor foi útil na identificação de áreas de acordo e desacordo sobre os tópicos do curso que me ajudaram a aprender.
6. O instrutor foi útil para orientar a classe para a compreensão dos tópicos do curso de uma forma que me ajudou a esclarecer o meu pensamento.
7. O instrutor ajudou a manter os participantes do curso engajados e participando de um diálogo produtivo.
8. O instrutor ajudou a manter os participantes do curso na tarefa de uma maneira que me ajudou a aprender.
9. O instrutor incentivou os participantes do curso a explorar novos conceitos neste curso.
10. As ações dos instrutores reforçaram o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes do curso.

Instrução Direta

11. O instrutor ajudou a concentrar a discussão sobre questões relevantes de uma forma que me ajudou a aprender.
12. O instrutor forneceu *feedback* que me ajudou a entender meus pontos fortes e fracos em relação às metas e objetivos do curso.
13. O instrutor forneceu *feedback* em tempo hábil.

Quanto à Presença Social

Expressão afetiva

14. Conhecer outros participantes do curso me deu uma sensação de pertencer ao curso.
15. Eu era capaz de formar impressões distintas de alguns participantes do curso.
16. A comunicação on-line ou na web é um meio excelente para a interação social.

Comunicação aberta

17. Eu me senti confortável conversando através no meio online.

18. Eu me senti confortável participando das discussões do curso.

19. Eu me senti confortável interagindo com outros participantes do curso.

Coesão do grupo

20. Eu me senti confortável discordando com outros participantes do curso enquanto ainda mantendo um sentimento de confiança.

21. Eu senti que meu ponto de vista foi reconhecido por outros participantes do curso.

22. As discussões on-line me ajudam a desenvolver um senso de colaboração.

Quanto à Presença Cognitiva

Evento desencadeador

23. Os problemas levantados aumentaram meu interesse em assuntos de curso.

24. As atividades do curso despertaram minha curiosidade.

25. Fiquei motivado para explorar questões relacionadas ao conteúdo.

Exploração

26. Utilizei uma variedade de fontes de informação para explorar os problemas apresentados neste curso.

27. *Brainstorming* e encontrar informações relevantes me ajudaram a resolver questões relacionadas ao conteúdo.

28. As discussões on-line foram valiosas para me ajudar a apreciar diferentes perspectivas.

Integração

29. A combinação de novas informações me ajudou a responder a perguntas levantadas nas atividades do curso.

30. As atividades de aprendizagem me ajudaram a construir explicações / soluções.

31. Reflexão sobre o conteúdo do curso e discussões me ajudaram a entender conceitos fundamentais nesta classe.

Resolução

32. Posso descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento criado neste curso.

33. Eu desenvolvi soluções para problemas de curso que podem ser aplicados na prática.

34. Eu posso aplicar o conhecimento criado neste curso para o meu trabalho ou outras atividades não relacionadas à classe

II. Anexo - INSTRUMENTO COI EM INGLÊS

Community of Inquiry Survey Instrument (draft v14)

Fonte: <https://coi.athabasca.ca/coi-model/coi-survey/>

Teaching Presence

Design & Organization

1. The instructor clearly communicated important course topics.
2. The instructor clearly communicated important course goals.
3. The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.
4. The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.

Facilitation

5. The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.
6. The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.
7. The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.
8. The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.
9. The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.
10. Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants.

Direct Instruction

11. The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that helped me to learn.
12. The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses relative to the course's goals and objectives.
13. The instructor provided feedback in a timely fashion.

Social Presence

Affective expression

14. Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course.
15. I was able to form distinct impressions of some course participants.
16. Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction.

Open communication

17. I felt comfortable conversing through the online medium.
18. I felt comfortable participating in the course discussions.
19. I felt comfortable interacting with other course participants.

Group cohesion

20. I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust.
21. I felt that my point of view was acknowledged by other course participants.
22. Online discussions help me to develop a sense of collaboration.

Cognitive Presence

Triggering event

23. Problems posed increased my interest in course issues.

24. Course activities piqued my curiosity.

25. I felt motivated to explore content related questions.

Exploration

26. I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course.

27. Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content related questions.

28. Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives.

Integration

29. Combining new information helped me answer questions raised in course activities.

30. Learning activities helped me construct explanations/solutions.

31. Reflection on course content and discussions helped me understand fundamental concepts in this class.

Resolution

32. I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course.

33. I have developed solutions to course problems that can be applied in practice.

34. I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class related activities.

5 point Likert-type scale

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = strongly agree

III. Anexo - REDE de Escolas de Governo Estaduais e Municipais extraído do site do site da ENAP – 2017

Escolas de Governo Estaduais – Região Nordeste

| UF | Escolas de Governo |
|----|---|
| DF | Academia de Bombeiro Militar do Distrito Federal |
| DF | Academia de Polícia Civil do Distrito Federal – APC/PCDF |
| DF | Centro de Formação e Especialização de Praças – CEFAP/Corpo de Bombeiros Militar do DF |
| DF | Escola de Governo do Distrito Federal/DF |
| DF | Escola do Legislativo do Distrito Federal/ Câmara Legislativa do DF |
| GO | Escola de Contas do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás |
| GO | Escola de Governo de Goiás |
| GO | Escola Superior do Ministério Público do Estado de Goiás – ESMP / GO |
| GO | Escola de Contas do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás |
| GO | Instituto Leopoldo de Bulhões / ILB – TCE/GO |
| MT | Escola de Governo do Mato Grosso / MT |
| MT | Escola Superior de Contas / Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso |
| MS | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Mato Grosso do Sul |
| MS | Fundação Escola de Governo do Mato Grosso do Sul / MS |
| MS | Fundação Escola Superior do Controle Externo – ESCOEX / MS |

Escolas de Governo Estaduais – Região Nordeste

| UF | Escolas de Governo - Estaduais |
|----|--|
| AL | Escola de Governo Germano Santos – EGGS / AL |

| | |
|----|---|
| AL | <u>Procuradoria-Geral de Justiça do Estado de Alagoas – Escola Superior do Ministério Público – ESMP/AL</u> |
| BA | <u>Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado da Bahia</u> |
| BA | <u>Universidade Corporativa da Embasa (UCE) / BA</u> |
| BA | <u>Universidade Corporativa do Serv. Público do Estado da Bahia – SAEB / BA</u> |
| BA | <u>Universidade Corporativa dos Servidores Públicos do Estado da Bahia – Unidade Fazenda / BA – UCS-SEFAZ</u> |
| BA | <u>Procuradoria-Geral do Estado da Bahia/Centro de Estudos e Aperfeiçoamento</u> |
| CE | <u>Academia Estadual de Segurança Pública – AESP/CE</u> |
| CE | <u>Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Ceará</u> |
| CE | <u>Escola de Gestão Penitenciária e Formação para a Ressocialização do Estado do Ceará</u> |
| CE | <u>Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGPC</u> |
| CE | <u>Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará / CE</u> |
| CE | <u>Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (ESMEC)</u> |
| CE | <u>Escola Superior do Ministério Público do Estado do Ceará – ESMP/CE</u> |
| CE | <u>Instituto Escola de Contas e Capacitação Ministro Plácido Castelo – TCE / CE</u> |
| PB | <u>Escola de Contas Otacílio Silva – ECOSIL – TCE / PB</u> |
| PB | <u>Escola do Serviço Público do Estado da Paraíba – ESPEP</u> |
| PE | <u>Centro de formação do servidor público de Pernambuco – CEFOSPE</u> |
| PE | <u>Escola de Contas Públicas Prof. Barreto Guimarães – ECPBG / PE</u> |
| PE | <u>Escola Fazendária (ESAFAZ) da Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco</u> |
| PE | <u>Escola Superior do Ministério Público do Estado de Pernambuco – ESMP/PE</u> |

| | |
|----|--|
| PI | Escola de Governo do Estado do Piauí – EGEPI / PI |
| RN | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MP do Estado do Rio Grande do Norte – CEAF/MPRN |
| RN | Escola de Governo Dom Eugênio Sales/RN |
| RN | Subsecretaria de Recursos Humanos do Rio Grande do Norte/SRH/SEARH / RN |
| SE | Escola de Administração Pública e Gestão Governamental de Sergipe / SE |
| SE | Escola Superior do Ministério Público do Estado de Sergipe – ESMP/SE |
| SE | Escola Judicial do Estado de Sergipe – EJUUSE |

Escolas de Governo Estaduais da Região Norte

| UF | Escolas de Governo - Estaduais |
|----|---|
| AP | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Amapá |
| AP | Escola de Administração Pública do Amapá – EAP / AP |
| AM | Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico / AM |
| GO | Universidade do Judiciário de Goiás – Tribunal de Justiça do Estado de Goiás |
| MA | Escola de Governo do Maranhão – EGMA / MA |
| PA | Escola de Governança Pública do Estado do Pará – EGPA |
| PA | Escola de Contas Alberto Veloso – TCE-PA |
| RO | Instituto de Estudos e Pesquisas Cons. José Renato da Frota Uchôa/IEP/TCE /RO |
| RR | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Roraima |
| TO | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Tocantins – CESAF/TO |

| | |
|----|---|
| TO | <u>Escola de Gestão Fazendária da Secretaria da Fazenda do Estado do Tocantins – EGEFAZ</u> |
| TO | <u>Escola Superior da Magistratura Tocantinense – ESMAT</u> |
| TO | <u>Instituto de Contas 5 de Outubro – ISCON / TO</u> |
| TO | <u>Secretaria de Estado da Administração – SECAD / TO</u> |

Escolas de Governo Estaduais da Região Sudeste

| UF | Escolas de Governo - Estaduais |
|----|--|
| ES | <u>Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Espírito Santo – CEAF/MPES</u> |
| ES | <u>Escola de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo / ES</u> |
| ES | <u>Escola do Serviço Público do Espírito Santo – ESESP / ES</u> |
| ES | <u>Escola Judiciária Eleitoral do Espírito Santo – EJE/ES</u> |
| MG | <u>Escola de Contas e Capacitação Professor Pedro Aleixo – TCE/MG</u> |
| MG | <u>Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – Fundação João Pinheiro</u> |
| MG | <u>Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais – ESP/MG</u> |
| MG | <u>Escola do Legislativo / Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais / MG</u> |
| MG | <u>Escola Superior da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional – PGFN/MG</u> |
| RJ | <u>Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro – EMERJ</u> |
| RJ | <u>Escola de Administração Judiciária – ESAJ / Tribunal de Justiça do Estado do RJ</u> |
| RJ | <u>Escola de Contas e Gestão do TCE/RJ</u> |
| RJ | <u>Escola Fazendária do Estado do Rio de Janeiro – SEFAZ/RJ</u> |
| RJ | <u>Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos – CEPERJ / RJ</u> |
| RJ | <u>Universidade Corporativa da FAETEC (UNIFAETEC)</u> |

| | |
|----|--|
| SP | <u>Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de São Paulo</u> |
| SP | <u>Centro de Formação e Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde – CEFOR / SP</u> |
| SP | <u>Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos – CTDRHU / SP</u> |
| SP | <u>Escola de Administração Penitenciária Dr. Luiz Camargo Wolfmann / SP</u> |
| SP | Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Jacareí |
| SP | <u>Escola Judiciária Militar do Estado de São Paulo</u> |
| SP | <u>FAZESP – Escola Fazendária do Estado de São Paulo / SP</u> |
| SP | <u>Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP / SP</u> |
| SP | <u>Fundação Prefeito Faria Lima – CEPAM / SP</u> |
| SP | <u>Instituto do Legislativo Paulista da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ILP / SP</u> |

Escolas de Governo Estaduais da Região Sul

| UF | Escolas de Governo - Estaduais |
|----|--|
| PR | <u>Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado do Paraná</u> |
| PR | <u>Departamento de Trânsito do Paraná – DETRAN/PR</u> |
| PR | <u>Escola de Educação em Direitos Humanos – ESEDH -PR</u> |
| PR | <u>Escola de Gestão Pública do Tribunal de Contas do Estado do Paraná – EGP/TCEPR</u> |
| PR | <u>Escola de Gestão do Paraná / PR</u> |
| PR | <u>Escola de Servidores da Justiça Estadual do Paraná – ESEJE</u> |
| PR | <u>Instituto Agrônomo do Paraná – IAPAR</u> |
| PR | <u>Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER / PR</u> |
| PR | <u>Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES / PR</u> |

| | |
|----|---|
| PR | <u>Universidade Estadual de Londrina / PR</u> |
| PR | <u>Universidade Estadual de Maringá / PR</u> |
| PR | <u>Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG / NUTEAD</u> |
| RS | <u>Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Rio Grande do Sul – CEAF/MPRS</u> |
| RS | <u>Escola de Gestão da Justiça e da Segurança – EsGJS / RS</u> |
| RS | <u>Escola do Legislativo Romildo Bolzan / RS</u> |
| RS | <u>Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Juruena (Tribunal de Contas do Estado do RS)</u> |
| RS | <u>Fundação para Desenvolvimento de Recursos Humanos – FDRH – RS</u> |
| SC | <u>Academia de Polícia Civil de Santa Catarina</u> |
| SC | <u>Academia Judicial do Tribunal de Justiça de Santa Catarina</u> |
| SC | <u>Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina – CEAF/MPSC</u> |
| SC | <u>Escola do Legislativo Deputado Lício Mauro da Silveira – SC</u> |
| SC | <u>Fundação Escola de Governo – ENA</u> |
| SC | <u>Instituto de Contas do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina</u> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nas informações do site da ENAP – 2017