



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES (PPGOA)**

ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NO
TRABALHO:
ESPECTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA – PB
2020**

ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NO
TRABALHO:
ESPECTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa: ‘Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes’, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **Mestre**.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias

**JOÃO PESSOA – PB
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C268e Cardoso, Erickson Handerson Rodrigues.

Educação a distância e contextos de aprendizagem no trabalho: espectros da formação continuada na Universidade Federal da Paraíba / Erickson Handerson Rodrigues Cardoso. - João Pessoa, 2020.

196 f. : il.

Orientação: José Washington de Moraes Medeiros.

Coorientação: Maria da Salete Barboza de Farias.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação a distância - Gestão. 2. Contextos de aprendizagem. 3. Formação continuada. 4. Servidores técnico-administrativos. 5. Universidade Federal da Paraíba. I. Medeiros, José Washington de Moraes. II. Farias, Maria da Salete Barboza de. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37.018.43(043)

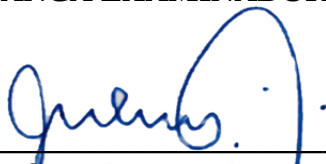
ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NO
TRABALHO:
ESPECTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa: “Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **Mestre**.

APROVADA EM: 24/09/2020.

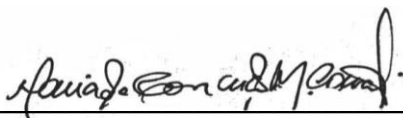
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros
Orientador (PPGOA/UFPB)



Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias
Coorientadora (PPGOA/UFPB)



Profa. Dra. Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti
Membro Externo (ProfEPT/IFPB)



Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz
Membro Interno (PPGOA/UFPB)

Dedico este trabalho a todos os que acreditaram em mim e incentivaram-me para que eu chegasse aqui. Cheguei! Daqui prosseguirei, principalmente, por vocês, familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

O dom da vida é nossa maior preciosidade. Viemos para esse mundo pelas mãos dos homens, mas com a permissão de Deus, nosso Pai Celestial. Então, como Ele me concedeu a vida, louvo-O, e agradeço-lhe por minhas saudáveis características vitais, por tudo o que nos sustenta e por planejar minha trajetória.

Nossa chegada a terra não é solitária, chegamos e começamos a andar acompanhados. Primeiramente, somos orientados; depois, às vezes, influenciados, mas sempre decidindo nossos passos. Nunca estamos sozinhos, muitas pegadas estão alinhadas às nossas.

As pegadas mais próximas e sempre presentes são as dos meus familiares: meus pais, Érico Ernesto Cunha Cardoso, e Verônica Maria Rodrigues Cardoso (*in memoriam*). Quantas saudades e recordações! Aos meus irmãos, Everson Halley Rodrigues Cardoso e Érico Ernesto Cunha Cardoso Júnior, e minhas sobrinhas, Júlia Beatriz Vasconcelos Cardoso e Maria Alice Vasconcelos Cardoso. Eles, sem dúvidas, são minhas maiores referências. Minhas conquistas são por eles e para eles. Revisto-me de gratidão à minha família, que é responsável por minha criação, educação, formação e evolução.

Estendo minha gratidão às minhas cunhadas, Anna Cândida Vasconcelos Seixas e Érika Fernanda Lima da Silva, pela constante torcida por minhas conquistas.

Meu agradecimento também às pegadas que surgiram no decorrer da minha vida, meus amigos e minhas amigas, uns distantes e outros próximos, mas todos testemunhando, na íntegra, meu trajeto como mestrando. Foi com eles que compartilhei as angústias e o sentimento de quase desistência. Foram eles que me fizeram seguir pelo caminho da resistência e sustentar a permanência. Agradecido pelas sábias palavras de fortalecimento. Dentre essas amizades, ressalto, nominalmente, a de Leonardo Arruda de Mattos, Venaize Máximo Soares, Kylene Eduarda Pereira de Godoy, Iane Caroline Honorato de Carvalho, Widmarck Costa de Oliveira, Luciana Délia Dantas de Medeiros e Victor Hugo Sousa de Oliveira, que, por alguns instantes, fizeram minhas pegadas desaparecerem por eu estar em seus colos. Depois do acalento, caminharam junto comigo, impulsionando-me até a linha de chegada. Cheguei, chegamos. Grato, também, a vocês.

Muito obrigado aos colegas de Mestrado, pelos momentos compartilhados durante esse período de aprendizado. Em especial, a uma amiga de longas datas, de outros momentos vividos, que embarcou comigo nessa jornada e, dentro do MPGOA, continuamos juntos, incentivando um ao outro. Nosso lema foi cumprido: ninguém solta a mão de ninguém,

juntos, somos (fomos e seremos) mais. Seguimos de mãos dadas, quando eu caía, ela me reerguia e vice-versa. Assim nos tornamos sobreviventes e mestres. Carla Paiva Feitosa Honório, muito mais que obrigado, eu a reverencio. Trilhamos mais um caminho, deixamos nossas pegadas.

Sou grato à equipe administrativa do MPGOA, às professoras-doutoras Adriana Valéria Santos Diniz e Emília Maria da Trindade Prestes, respectivamente, coordenadora e vice-coordenadora, e Tales Társis Dantas Vieira e Heldomiro Henrique Correia (técnico-administrativos), pela receptividade e pela excelência na prestação de seus serviços, sempre solícitos e de prontidão, proporcionando um acolhedor atendimento e desmistificando a imagem de que servidores públicos não trabalham. Pelos percalços solucionados, agradeço-lhes e os parabênizo.

Agradeço também aos professores, os de ontem e os de hoje, que me prepararam para o Mestrado e por me qualificar como mestre e aprendente. A vocês, ratifico meu respeito e admiração por terem me ensinado o aprender a aprender.

Gratidão extrema ao professor-mestre, Gerson da Silva Ribeiro, por ter suavizado a etapa de submissão deste estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB. Sobretudo, pela gentileza e pelo esmero, características sempre presentes em todas as vezes em que recorri a ele. Graças a ele, superei a Plataforma Brasil. Obrigado!

Minha imensa e inestimável gratidão aos professores-doutores, José Washington de Moraes Medeiros e Maria da Salete Barboza de Farias, pelo auxílio nesses instantes finais como mestrando. Obrigado por sua orientação, sua coorientação, sua contribuição, sua condução, enfim, pelos préstimos de todo seu arcabouço intelectual. Parabéns, pois, mais que professores, vocês são seres humanizados. Desculpe-me pelo trabalho dado por um mestrando ansioso e “desesperado”, contudo, hoje, um mestre tranquilizado (risos) e agradecido. Em síntese, grato por tudo, por tanto, durante essa caminhada rumo à minha composição como mestre, sobretudo, como um ser humano melhor. Acrescentei mais essas pegadas em minha coleção, essas adquiridas, não a distância, mas em mais um contexto de aprendizagem importante para minha formação continuada.

Agradeço à professora-doutora, Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti, primeiramente, pela empatia e carisma em seu tratamento para comigo, além disso, por me tranquilizar para/na pré-banca (eu suava de nervoso), ela foi um calmante nesse momento, já chegou com descontração, é um doce de pessoa. Em seguida e, também, de grande valia, pelas ricas contribuições pertinentes ao desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço, mais uma vez, à professora-doutora, Adriana Valéria Santos Diniz, dessa vez, por compartilhar sua sapiência como profissional da Educação e contribuir com essa dissertação durante sua participação na banca de defesa.

Meu muitíssimo obrigado à professora-doutora, Rejane Maria de Araújo, pois, com o zelo de uma mãe para com seu filho, cuidou tão bem da revisão linguística desta dissertação. Então, por sua genialidade, confiabilidade e amabilidade na condução desse ofício, deixo aqui registrada a minha imensurável gratidão.

Ao Pró-Reitor de Administração, o professor Aluísio Mário Lins Souto, e ao Pró-Reitor Adjunto de Administração, o professor Severino Gonzaga Neto, pela anuência dada à realização dessa pesquisa na Pró-Reitoria Administrativa (PRA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Ao meu chefe, Alexandre Paulo Lopes, pela assistência nos momentos de aperto.

Aos servidores técnico-administrativos da Pró-Reitoria Administrativa (PRA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela cordialidade e disponibilidade com que participaram da pesquisa, que viabilizou os resultados dessa dissertação. Muito obrigado a todos pela colaboração!

Minha gratidão especialíssima, ao meu avô, Célio Everaldo Cardoso (*in memoriam*). Em nossos encontros, ele sempre me cumprimentava dizendo: “Chegou meu mestre”. Eu sempre dizia a ele: “Que é isto, vovô? Estou longe disso”. Acredito que ele já previa essa vitória. Você, de quem guardo doces lembranças, onde estiver, seu neto se consagrou mestre de verdade.

Agradeço a minha tia-madrinha, Itamara Cardoso Barbosa, e a minha prima, Tássia Samara Cardoso Barbosa, por reafirmarem constantemente o quanto eu sou capaz, demonstrando o sentido e aplicabilidade da expressão “querer é poder”. Então, pela impulsão, choque de realidade e força motivacional, afinal, quando nem eu acreditava em mim, elas potencializaram meu valor. Sou grato a vocês.

Enfim, minha gratidão aos de perto e de longe, aos na terra e no céu. Em síntese, a todos os que passaram, de forma rápida ou não, pelo meu caminho, e que deixaram suas pegadas junto com as minhas, que me direcionaram e me acompanharam durante todo esse percurso, do ingresso ao egresso no/do MPGOA. A todos aqui citados e até mesmo aqueles não referidos, mas que me ajudaram a chegar até aqui, o meu sincero MUITO OBRIGADO!

“Saber aguardar, esforçando-se, é uma lei que lhe faculta a vitória”.

(JOANNA DE ÂNGELIS por DIVALDO FRANCO)

RESUMO

No Século XXI, a evolução científico-tecnológica e seus desdobramentos socioculturais e econômicos são uma condição intrínseca de (re)articulação da sociedade em rede (da informação/do conhecimento). Nessa tônica, a cultura digital tem dimensionado (trans)formações conjunturais na geração/disseminação/acesso/uso da informação, na estrutura das cidades, nos serviços público e privado, na sociabilidade (relações humanas), no trabalho, na produção agrícola e industrial, nas formas de interação com o saber etc. Como fenômeno de (re)produção da cultura e do *pensamento-ação* de seu tempo, a educação ao longo da vida, especificamente, a formação continuada, perpassa fases e fatores, cuja dinâmica contemporânea lhe imprime, ainda mais, aproximações entre a formação ético-cidadã e o mundo do trabalho. Assim, essa pesquisa objetivou *compreender a educação a distância por meio de contextos de aprendizagem, no trabalho de servidores técnico-administrativos (TAEs) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. Em termos metodológicos, a pesquisa caracterizou-se como de campo, de abordagem quantiquantitativa, do tipo descritiva e exploratória, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário misto, aplicado a servidores técnico-administrativos da Pró-Reitoria Administrativa (PRA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A análise de conteúdo (AC), através da análise categorial, subsidiou a interpretação dos dados. Os resultados constatarem que os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB reconhecem o quanto a educação a distância fomenta contextos de aprendizagem oportunos para a formação continuada e suas articulações entre a vida pessoal e o trabalho na UFPB. Os dados desvendaram vantagens e desvantagens da formação continuada em EaD por meio dos processos educativos vivenciados pelos sujeitos. Portanto, a EaD não só se configura como uma potencialidade na promoção de saberes, mas também consolida a UFPB, no cenário da sociedade informacional e do conhecimento, como uma organização pública aprendente.

Palavras-chave: Gestão da educação a distância. Contextos de aprendizagem. Formação continuada. Servidores técnico-administrativos (TAEs). Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

ABSTRACT

In the 21st Century, scientific-technological evolution, and its sociocultural and economic developments, is an intrinsic condition for (re)articulation of the network (information/knowledge) society. In this light, digital culture has dimensioned conjunctural (trans)formations in the generation/dissemination/access/use of information, the structure of cities, public/private services, sociability (human relations), work, agricultural and industrial production as well as in the interaction with knowledge, and so on. Therefore, as a phenomenon of (re)production of culture and thought-action of its time, lifelong learning, particularly continuing education, goes through phases and factors whose contemporary dynamics imprints on it even more approximations between ethical-citizen education and the world of work. Thus, this research aimed *to understand distance education through learning contexts at work of the administrative staff of the Federal University of Paraíba (UFPB)*. In methodological terms, the research was characterized as a field study, with a quantitative and qualitative approach, of a descriptive and exploratory type, whose data collection instrument was a mixed questionnaire applied to the administrative staff of the Pro-Rectorate of Administration (PRA) of the Federal University of Paraíba (UFPB). Content analysis (CA) supported the interpretation of the data through categorical analysis. The results found that the PRA/UFPB administrative staff acknowledges how much distance education fosters timely learning contexts for continuing education, and its articulations between their personal life and work at UFPB. The data revealed the advantages and disadvantages of continuing education through distance education based on the educational processes experienced by the subjects. Therefore, distance education represents not only a potential for the promotion of knowledge, but also consolidates UFPB as a learning public organization in the information society and knowledge scenario.

Keywords: Distance education management. Learning contexts. Continuing education. Administrative staff. Federal University of Paraíba (UFPB).

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo
ACE - Assessoria de Comércio Exterior
ACen - Almoxarifado Central
ASSECOL – Assessoria de Contratos e Licitações
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC - British Broadcast Corporation
BC - Biblioteca Central
CA - Coordenação de Administração
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCF - Coordenação de Contabilidade e Finanças
CEDESP - Centro de Desenvolvimento do Servidor Público
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CONSUNI - Conselho Universitário
CPL - Comissão Permanente de Licitações
DAC - Divisão de Acordos e Convênios
DAF - Divisão de Administração Financeira
DC - Divisão de Contabilidade
DIPA - Divisão de Patrimônio
DM - Divisão de Materiais
EaD – Educação a Distância
ENAP - Escola Nacional de Administração Pública
GC - Gestão do Conhecimento
IES - Instituição de Ensino Superior
IFE – Instituição Federal de Ensino
IQ - Incentivo à Qualificação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LNC - Levantamento de Necessidades de Capacitação
MEC - Ministério da Educação
MPGOA - Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes
PB – Paraíba
PBi - Portfólio Bibliográfico

PCCR - Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PD&E - Planejamento, Desenvolvimento e Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDP - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PPGOA - Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes
PRA – Pró-Reitoria Administrativa
PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
RH – Recursos Humanos
SCDP - Sistema de Concessão de Passagens e Diárias
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIGRH - Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Recursos Humanos
SIPAC - Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
TAEs - Técnico-Administrativos em Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDOA - Tecnologias Digitais nas Organizações Aprendentes
TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Quantitativo por subgrupo na UFPB.....	38
QUADRO 2: Categorias, subcategorias e unidades de sentido para a análise de conteúdo ...	44
QUADRO 3: Pioneirismo da EaD em instituições mundiais	47
QUADRO 4: Evolução histórica da EaD no Brasil	48
QUADRO 5: As gerações da EaD e seus recursos tecnológicos.....	49
QUADRO 6: Paradigma do treinamento X Paradigma da aprendizagem	61
QUADRO 7: Competências profissionais contemporâneas	93
QUADRO 8: Pertinência da constante aprendizagem no/para o trabalho.	104
QUADRO 9: Estruturação dos AVA para a promoção da aprendizagem.....	110
QUADRO 10: Pertinência dos materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD para o processo de ensino-aprendizagem.....	114
QUADRO 11: Satisfação com os procedimentos de avaliação dos cursistas nos cursos em EaD.....	118
QUADRO 12: Oferta de cursos em EaD pela UFPB para atender às necessidades do trabalho.	125
QUADRO 13: Suficiência da ação do(a) tutor(a)/instrutor(a) para o desenvolvimento dos cursos em EaD.	131
QUADRO 14: Satisfação com a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD.	135
QUADRO 15: Desenvolvimento de aprendizagens para o crescimento pessoal por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.	139
QUADRO 16: Visão compartilhada de trabalho por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.....	143
QUADRO 17: Pensamento sistêmico na PRA/UFPB a partir dos cursos de formação continuada em EaD.	148
QUADRO 18: Eixo de conteúdos por áreas de conhecimentos conforme os sujeitos da pesquisa.	154
QUADRO 19: Atendimento das expectativas dos cursistas sobre os conteúdos dispostos nos cursos de formação continuada em EaD.	155
QUADRO 20: Busca pela aprendizagem no trabalho.....	158
QUADRO 21: Avaliação da infraestrutura tecnológica/recursos de informação e comunicação disponíveis na UFPB para a formação continuada em EaD.....	161

QUADRO 22: Vantagens de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB.	163
QUADRO 23: Desvantagens de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB.	165
QUADRO 24: Parâmetros/diretrizes a serem (re)pensados pela política institucional de formação continuada a partir dos resultados da pesquisa.	171

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Informações gerais sobre as fontes encontradas.....	26
TABELA 2: Intersecção entre os conceitos-chaves.....	27
TABELA 3: Fontes selecionadas.....	27
TABELA 4: Relação entre a formação acadêmica e os níveis de classificação ocupacional.	101
TABELA 5: Recursos gastos pela UFPB e pela PRA/UFPB acerca da formação continuada em 2019.	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Ciclo da conversão do conhecimento.	24
FIGURA 2: Tipologia e cronograma da educação formal	78
FIGURA 3: Atributos da educação não formal	79

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Gênero dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB.	97
GRÁFICO 2: Faixa etária dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB. ..	98
GRÁFICO 3: Tempo de serviço dos servidores técnico-administrativos na UFPB.	98
GRÁFICO 4: Formação dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB. ...	100
GRÁFICO 5: Nível de classificação dos cargos ocupados pelos servidores técnico-administrativos na PRA/UFPB.	101
GRÁFICO 6: Cargos ocupados pelos servidores técnico-administrativos na PRA/UFPB. .	102
GRÁFICO 7: Pertinência da constante aprendizagem no/para o trabalho.	103
GRÁFICO 8: Modalidade de ensino para a formação continuada.	106
GRÁFICO 9: Estruturação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para a promoção da aprendizagem.	109
GRÁFICO 10: Pertinência dos materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD para o processo de ensino-aprendizagem.	113
GRÁFICO 11: Satisfação com os procedimentos de avaliação dos cursistas nos cursos em EaD.	117
GRÁFICO 12: Relação das atividades de formação continuada em EaD com as necessidades do setor de trabalho do(a) servidor(a).	121
GRÁFICO 13: Incentivo da chefia imediata à participação em processos de formação continuada em EaD.	122
GRÁFICO 14: Oferta de cursos em EaD pela UFPB em atendimento às necessidades do trabalho.	124
GRÁFICO 15: Comunicação entre cursistas, tutores/instrutores e docentes.	129
GRÁFICO 16: Suficiência da ação do(a) tutor(a)/instrutor(a) para o desenvolvimento dos cursos em EaD.	130
GRÁFICO 17: Satisfação com a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD.	134
GRÁFICO 18: Desenvolvimento de aprendizagens para o crescimento pessoal por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.	138
GRÁFICO 19: Visão compartilhada de trabalho por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.	142
GRÁFICO 20: Pensamento sistêmico na PRA/UFPB a partir dos cursos de formação continuada em EaD.	147

GRÁFICO 21: Participação em eventos de formação continuada em EaD proporcionados pela UFPB em 2019.	152
GRÁFICO 22: Atendimento das expectativas dos cursistas através dos conteúdos dispostos nos cursos em EaD.	155

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.2	OBJETIVOS	31
1.2.1	Objetivo geral	31
1.2.2	Objetivos específicos.....	31
1.3	JUSTIFICATIVA.....	32
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	35
2.1.1	Universo, amostragem e amostra.....	37
2.1.2	Lócus da investigação	39
2.1.3	Instrumento de coleta dos dados.....	41
3	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) E AS ORGANIZAÇÕES: AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	46
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)	46
3.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E APLICAÇÕES	50
3.3	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NO CENÁRIO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES	59
3.4	A CONDIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM	63
4	FATORES SINGULARES DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	67
4.1	DO CONTEÚDO AO CONTEXTO, COMO APRENDÍAMOS, COMO PASSAMOS A APRENDER: OS MÉTODOS TRADICIONAL E SOCIOCULTURAL DE APRENDIZAGEM	67
4.2	VIVENDO E APRENDENDO: COLECIONANDO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	71
4.3	CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL	75
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA PROJETANDO CARREIRAS E VIDAS	85

5.1	FORMAÇÃO CONTINUADA E PROJETO DE VIDA E CARREIRA	85
5.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O AMBIENTE ORGANIZACIONAL	86
5.2.1	A formação continuada pelo viés da esfera pública	90
6	CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANALISANDO O CENÁRIO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB).....	96
6.1	CONSTRUINDO O PERFIL DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB.....	96
6.2	AVERIGUANDO A RELAÇÃO ENTRE A OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD E AS NECESSIDADES DO TRABALHO	103
6.3	DESCREVENDO A CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM EM EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	151
6.3.1	A utilização das TDICs para a/na aprendizagem no trabalho: uma “selfie” da EaD na PRA/UFPB	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICES	187
	APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS (QUESTIONÁRIO)	187
	APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	192
	APÊNDICE C: TERMO DE ANUÊNCIA.....	194
	ANEXOS	195
	ANEXO A: DECLARAÇÃO DE QUALIFICAÇÃO (PRÉ-BANCA).....	195
	ANEXO B: PARECER CONSUSBTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	196

1 INTRODUÇÃO

No Século XXI, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) propõem mudanças nas relações humanas, pessoais e/ou profissionais, o que possibilita novas maneiras de pensar, aprender, agir e produzir. Em virtude disso, na contemporaneidade, os processos educativos passam por transformações e adequações, como, por exemplo, o avanço da educação a distância (EaD), que tem subsidiado e dinamizado a aprendizagem *no* e *para* o trabalho. À luz de Moran (2002), EaD é a modalidade de ensino-aprendizagem sob intermédio das tecnologias, em que os sujeitos - professores e alunos - estão em tempo e em espaço distintos, conectados por meio de aparatos tecnológicos com acesso à Internet.

Assim, a educação a distância ganhou espaço na sociedade em rede e ocasionou respostas positivas para as exigências do mercado de trabalho, no que se refere à competência e à qualificação no campo da profissionalização. Nesse contexto, EaD é uma expressão da aprendizagem no ciberespaço, porquanto abraça novos desafios e características da virtualidade, a saber: tempo e espaço, interatividade, disponibilidade e acessibilidade de conhecimento e linguagem.

Nesse cenário, as definições de recursos didático-pedagógicos são atualizadas e assumem um novo papel em virtude das tecnologias aplicadas à aprendizagem e que viabilizam o processo de formação continuada na modalidade a distância. Por proporcionar novas linguagens e comportamentos no ambiente organizacional, a EaD dinamiza contextos de aprendizagem por intermédio dos quais é possível oferecer cursos de formação continuada a colaboradores organizacionais, uma estratégia efetiva para gerir as organizações na contemporaneidade.

A respeito dos contextos de aprendizagem, Almeida (2009, p. 78) os conceitua como “um conjunto de circunstâncias relevantes que propiciam ao aluno (re)construir o conhecimento dos quais são elementos inerentes o conteúdo, o professor, sua ação e os objetos histórico-culturais que o constituem”. Como fenômeno de (re)produção da cultura e do pensamento-ação de seu tempo, a educação, especificamente a formação continuada, perpassa fases e fatores, cuja dinâmica contemporânea lhe imprime, ainda mais, aproximações com a formação ético-cidadã e o mundo do trabalho. Duran (2017, p. 711) diz que “a formação continuada pode ser compreendida como um conjunto de iniciativas e práticas educativas concebidas, planejadas e implementadas com o objetivo de propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional”.

O enriquecimento, atualmente conferido ao aprendizado, apoia-se na formação profissional inovadora, capaz de agir consigo, com o outro e com o mundo em constante transição devido ao desenvolvimento das tecnologias. É evidente que os avanços na tecnologia digital contribuem para transformar as organizações e o trabalho, no que diz respeito ao acesso à informação e ao conhecimento.

Com o decorrer do tempo, o conhecimento se tornou o principal ativo das organizações, que hoje estão sendo caracterizadas como organizações aprendentes¹. Por isso, várias formas de disseminá-lo, agregando vantagem competitiva e inovação às organizações, estão surgindo e, graças às tecnologias, cada vez mais facilmente, como é o caso da educação a distância, que está proporcionando a formação continuada dos colaboradores organizacionais, promovendo o capital humano e possibilitando a busca de novas rotinas e processos administrativos.

Ao se deparar com essa realidade, as organizações precisam aproveitar o potencial tecnológico para propor contextos de aprendizagem para seus colaboradores. Assim, para aprimorar seu profissionalismo, as pessoas devem ter uma mentalidade condizente com a busca pelo aprendizado constante, com o intuito de desenvolver o capital intelectual nas instituições. Em decorrência dessa conjuntura nas organizações, configura-se a gestão do conhecimento (GC) que, na visão de Cherman (2012), logra o gerenciamento do saber de maneira a disponibilizá-lo no momento oportuno, como nos processos de planejamento estratégico e de tomada de decisões.

Choo (2006) destaca a relevância de novos conhecimentos para as inovações em torno das capacidades profissionais, desenvolvendo os processos já existentes. Assim, a construção do conhecimento compõe uma das arenas que constitui uma organização aprendente, pois ela é alcançada quando se reconhece o relacionamento sinérgico entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito no ambiente organizacional, possibilitando novos conhecimentos (CHOO, 2006). Choo (2006) enuncia que o conhecimento tácito é aquele pessoal, de difícil formalização e comunicação para os outros, logo, é composto por meio da subjetividade e das

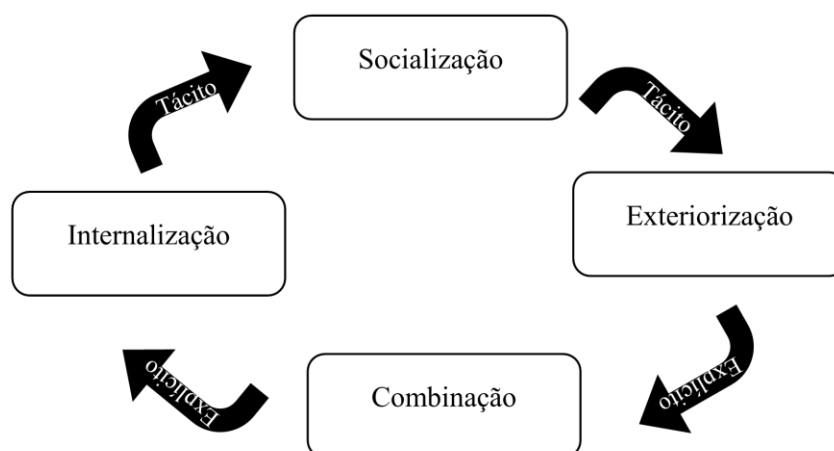
¹ Apesar de esse termo ter se destacado em meados dos anos 90, época em que se expandiu nos ambientes acadêmicos e de trabalho, devido à visibilidade dada por Peter Senge, ele é reflexo da obra “Organizational learning: A theory of action perspective”, escrita em 1978, cuja autoria é de Argyris e Schön. Contudo, seu conceito é polissêmico haja vista a visão pluralizada de autores a seu respeito, dentre eles, podemos citar Rebelo e Gomes (2011, p. 103), que dizem: “organização aprendente se relaciona com uma forma específica de gestão, que estrategicamente potencia a aprendizagem nas organizações e, deliberadamente, orienta e aproveita as aprendizagens em prol da organização”. Em síntese, remete a um novo modelo de organização que viabiliza a aprendizagem entre seus colaboradores no ambiente de trabalho, potencializando e disseminando o conhecimento, além de modificar o comportamento individual e a cultura organizacional.

intuições de um indivíduo depois de estar imerso em uma atividade por determinado tempo. Já o conhecimento explícito é o conhecimento formal, transmitido entre indivíduos e grupos, materializado em documentos normativos. Ambos os tipos de conhecimento são complementares, por isso, as organizações devem aprender a converter o tácito em explícito, ou seja, promover a inovação e o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Nesse sentido, Choo (2006) indica quatro tipos de processos de conversão dos conhecimentos, a saber:

- Socialização: converte o conhecimento tácito em conhecimento tácito por meio da partilha de experiências, o que se dá graças à observação, à imitação e à prática;
- Exteriorização: converte o conhecimento tácito em explícito, usando metáforas, analogias e modelos, o que é ocasionado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva;
- Combinação: converte o conhecimento explícito em explícito, reunindo elementos provenientes de variadas fontes, o que é resultado das trocas de informações oriundas de conversas, encontros, memorandos etc.;
- Internalização: converte o conhecimento explícito em tácito, incorporando aquele a este por meio dos indivíduos, em forma de modelos mentais ou rotinas de trabalho comuns.

Essas quatro maneiras de converter o conhecimento retroalimentam-se de modo contínuo e reforçam a construção do conhecimento no interior das organizações, a partir de formas interdependentes e cíclicas, conforme mostra a Figura 1.

FIGURA 1: Ciclo da conversão do conhecimento.



Fonte: Adaptado de Choo (2006).

Com a era tecnológica, a sociedade ganhou o status de sociedade do conhecimento e passou a assumir um novo paradigma no qual as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) imperam, e a Internet é o seu símbolo mais expressivo. Assim, com o advento das TDICs, houve mudanças nas relações sociais que facilitaram o acesso e maximizaram as formas de aquisição do saber, caracterizando novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem, inovando o modo de pensar, agir e aprender. Foi nessa perspectiva que (re)surgiu, no contexto da cultura digital, a educação a distância (EaD), cujos processos educativos redefinem os conceitos de espaço-tempo e inscrevem o saber e a formação em outra fase de desenvolvimento civilizatório.

Portanto, compreender a educação a distância em contextos de aprendizagem no trabalho é de suma importância, uma vez que possibilita formação continuada aos servidores na perspectiva das múltiplas e significativas aprendizagens.

A seguir, apresentaremos a problematização, os objetivos geral e específicos e a justificativa, elementos norteadores para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA

Compreendendo que “toda pesquisa necessita de revisão de literatura, validada pela pesquisa bibliográfica” (SATO, 2001, p. 25), para obter uma literatura pertinente a seu respeito, apresentaremos, a seguir, o estado da arte.

Para elaborar o estado da arte do problema desta pesquisa, selecionamos e analisamos um portfólio bibliográfico (PBi) convergente com os objetivos e a questão-problema que circundam este estudo. Nesse sentido, Valmorbida et al. (2014) elencam as seguintes etapas para a análise da literatura: a) seleção do PBi de artigos sobre o tema da pesquisa; b) análise do PBi; e c) identificação de uma pergunta de pesquisa e de objetivo(s) para futuras pesquisas.

Assim, para selecionar as fontes teóricas que subsidiaram a pesquisa, foi feita uma busca por artigos, dissertações, teses no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é a maior plataforma de acervo de científicos da América Latina. E, de maneira complementar, nas páginas virtuais do Google Acadêmico e da Scielo, bem como em livros no Portal da Biblioteca Central (BC) da UFPB. Nesse sentido, a pesquisa realizada procurou “adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado” (PRESTES, 2008, p. 26). Essa busca foi feita visando identificar publicações

científicas correspondentes ao tema que se alinhassem aos eixos temáticos, os quais foram subdivididos, levando em consideração os conceitos-chaves do estudo, ou seja, “contexto de aprendizagem”, “educação a distância” e “formação continuada”. Para tanto, foram estabelecidos os parâmetros de seleção a seguir:

a) tipo de material: todos os materiais;

b) idioma: português; e

c) temporalidade: artigos publicados, apenas, no intervalo de 2014 e 2019 (últimos cinco anos). Para os livros, o tempo não foi delimitado.

A periodicidade dessa filtragem durou de julho e agosto de 2019 e contemplou as bases de conhecimento supracitadas que dispunham em seu banco de artigos, dissertações, teses e livros, cujos materiais foram retornados por meio da utilização dos descritores: “contextos de aprendizagem”, “formação continuada”, “educação a distância”, “organizações aprendentes” e “servidores aprendentes”. Esses descritores foram postos entre aspas, porque poderiam aparecer somente resultados em que esses termos foram usados com exatidão, para evitar a apresentação de referências que não estivessem relacionadas à temática em questão, conforme demonstrado na Tabela 1.

TABELA 1: Informações gerais sobre as fontes encontradas.

Descritor	Quantidade de fontes encontradas
“Contextos de aprendizagem”	47
“Educação a Distância”	677
“Formação Continuada”	1.034
“Organizações aprendentes”	11
“Servidores aprendentes”	0
Total	1769

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando as informações contidas na Tabela 1, que retrata a ocorrência do aparecimento de um grande número de fontes de pesquisa, os resultados oriundos dessa busca tiveram que ser reduzidos. Em conformidade com Paiva Jr., Leão e Mello (2011), a subjetividade do pesquisador e o seu caráter de análises interpretativas retratam a relevância de procedimentos bem pontuados na execução da investigação proposta. Então, para mapear as fontes que contribuíram com a sistematização do objeto de estudo, levamos em conta a intersecção entre os conceitos-chaves norteadores dessa pesquisa: “contexto de aprendizagem”, “educação a distância” e “formação continuada”. Como resultado dessa relação, temos a Tabela 2 a seguir. Salientamos que os descritores “organizações aprendentes”

e “servidores aprendentes”, ao serem relacionados ao descritor “educação a distância”, não resultaram em nenhum trabalho, por isso foram excluídos e considerada apenas a intersecção entre os conceitos-chaves.

TABELA 2: Intersecção entre os conceitos-chaves.

Descritores	Quantidade de fontes selecionadas
“contextos de aprendizagem” e “formação continuada”	3
“educação a distância” e “contextos de aprendizagem”	3
“educação a distância” e “formação continuada”	66
Total	72

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Podemos perceber, na Tabela 2, que a intersecção entre os descritores “educação a distância” e “formação continuada” apresentou um quantitativo de 66 elementos. Julgando ainda ser um número alto de materiais, por ser “inviável” trabalhar com esse quantitativo devido à variável tempo, levamos em consideração fatores excludentes, como: a redundância, o alinhamento de acordo com o título, os objetivos e o fenômeno de pesquisa, que foram empregados depois da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos materiais pré-selecionados. Além disso, optamos, para essa relação, por estreitar o parâmetro temporalidade, delimitando para essa busca os anos de 2018 e 2019 (último ano). Depois de levantados os critérios de exclusão por meio dos quais os materiais foram submetidos e em virtude da redução temporal, conseguimos minimizar de 66 para 14 a quantidade desse acervo. Diante disso, conseguimos selecionar as fontes de pesquisa que deram suporte a este estudo, ou seja, identificamos como resultado dessa etapa de busca 20 trabalhos que contribuíram para racionalizar e fundamentar a pesquisa no contexto de suas disposições teóricas. A conclusão dessa seleção está demonstrada na Tabela 3.

TABELA 3: Fontes selecionadas .

Descritores	Quantidade de fontes selecionadas
“contextos de aprendizagem” e “formação continuada”	3
“educação a distância” e “contextos de aprendizagem”	3
“educação a distância” e “formação continuada”	14
Total	20

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois de feito esse processo, foram escolhidos somente os materiais que não atenderam, simultaneamente, aos parâmetros de exclusão. Assim, depois do crivo dos critérios de busca/seleção apontados, foram selecionadas 20 fontes para a pesquisa.

Depois de vencido o processo de seleção, o portfólio bibliográfico continha referências que contemplavam a associação entre os eixos temáticos: educação a distância, contexto de aprendizagem e formação continuada. Considerando como base os estudos vistos a partir do portfólio bibliográfico (PBi), a fim de enriquecer o desenvolvimento da pesquisa, foi possível inferir a contextualização que desencadeará a questão-problema condutora deste estudo.

Zanelli e Silva (2008, p.95) ressaltam que “os processos de aquisição e de socialização dos conhecimentos [...] ocorrem por meio de processos formais e informais [...], em reuniões, cursos, congressos e demais eventos em geral”. Graças à internet, a educação a distância (EaD) se expande e ganha cada vez mais aceitação, seja para uso pessoal ou organizacional. Segundo Schschikmann (2010, p. 84), o processo de ensino-aprendizagem intermediado por meios eletrônicos “focaliza o treinamento para o trabalho, aperfeiçoamento profissional ou preparação para o mercado de uma forma eficaz com uso intensivo de tecnologia”. Além disso, a EaD é, no cenário organizacional, conceituada por Catapan (2009, p. 31) como “a forma capaz de conciliar a necessidade de educação continuada com a falta de tempo e as dificuldades cada vez maiores de um profissional estar fisicamente presente em sala de aula”. Visto isso, as organizações devem repensar o seu comportamento, através da criação de alternativas para que as aprendizagens individual e organizacional sejam aprimoradas, tornando-as organizações aprendentes.

De acordo com Senge (2016, p. 37), organizações aprendentes são aquelas

nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.

Garvin (2002) apresenta três formas como a organização pode melhorar e ampliar sua capacidade de aprender: tornar o ambiente mais saudável para o aprendizado; melhorar a infraestrutura de aprendizagem; e aperfeiçoar o conhecimento e as habilidades de aprendizagem das pessoas. O intuito da administração pública é de atender cada vez melhor aos anseios e às necessidades da sociedade, democraticamente (MAIA, E., 2015). Para tanto, o conhecimento deve ser socializado por meio de ações educacionais que promovam o desenvolvimento das competências dos profissionais. Uma forma pertinente de fomentar a

capacitação se dá ao proporcionar aos colaboradores um aperfeiçoamento contínuo, através da formação continuada, uma forte aliada no processo de gestão participativa e integradora.

Nesse cenário, a EaD é uma grande promessa para a educação não formal. “A educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2010, p. 16). Para Barros e Santos (2010, p. 06),

a educação não-formal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças da comunidade. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

Valente e Arantes (2011, p. 46) apresentam as seguintes oportunidades de usar a EaD, a saber: “a educação continuada, o treinamento em serviço, a formação supletiva, a formação profissional, a qualificação docente, a especialização”. Já Raposo (2012, p. 71) relaciona-a às possibilidades de “formação social e cidadã, ou mesmo ao enriquecimento do capital cultural dos sujeitos”. Para tanto, conforme Bizarria, Tassigny e Silva (2014, p. 01), “é necessário o envolvimento das organizações na busca de construir alternativas para apreender informações, transformá-las em conhecimento e agregar à instituição maior valor por meio das múltiplas possibilidades de inovações e soluções”.

Então, a EaD é uma realidade para o cenário da aprendizagem organizacional, uma vez que possibilita “a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser produzido” (VALENTE; ARANTES 2011, p. 14). O mercado de trabalho cobra dos indivíduos mais qualificação e atualização do conhecimento, atendendo aos pré-requisitos de um trabalhador aprendente. Logo, a EaD oportuniza formas de aprendizagem que flexibilizam o processo e o atribui mais autonomia. Nesse cenário, a educação a distância surge como uma forte ferramenta para promover a formação continuada dos empregados, efetivando uma estratégia gerencial para o crescimento do capital humano. No entanto, somente oferecer cursos de capacitação não é o bastante, pois qualquer oferta/iniciativa tem que estar alinhada com a cultura organizacional, caso contrário, poderá constituir uma tomada de decisão equivocada.

Apesar de a EaD apresentar uma função estratégica nas organizações como instrumento promissor para a aprendizagem organizacional, uma vez que fomenta a vantagem competitiva visando ao aprimoramento de competências laborais como reflexo do

desenvolvimento de competências individuais, ainda enfrenta desafios e resistências à sua implementação por parte de alguns servidores das organizações públicas (DE LUCA, 2002).

De acordo com Fleury e Oliveira Júnior (2002, p. 133), “são as pessoas o ponto de partida e de sustentação para a ação estratégica da organização em seu dia-a-dia”. As pessoas, em uma organização, podem ser vistas como fontes de inovação, uma vez que é por meio delas que surgem novas ideias e formas de se fazerem as coisas. A EaD é uma possibilidade de profissionalizar pessoas e pode atender a uma nova demanda de profissionais que buscam por formação continuada diante dos desafios de um mercado competitivo. Esses profissionais se motivam ainda mais quando a própria organização se mostra interessada em capacitá-los, oferecendo-lhes cursos, especialmente na modalidade a distância, o que demonstra um cuidado com seu capital intelectual. Dessa maneira, o trabalho deixaria de ser considerado como uma “carga que as pessoas precisam suportar por necessidade, enquanto anseiam pelo fim de semana e pelas férias” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 31).

A educação a distância e os contextos de aprendizagem em espaços de trabalho configuram-se, atualmente, como uma temática presente no setor público. Nessa perspectiva, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o intuito de qualificar e capacitar seus servidores para que executem a contento suas atribuições e melhorem a forma de prestar seus serviços para o seu público de usuários, disponibiliza cursos na modalidade de educação a distância (EaD) direcionados aos servidores técnico-administrativos.

A gestão de competências na UFPB já é uma realidade, haja vista a necessidade de avaliar o desempenho de seus servidores, o que resulta em suas progressões funcionais. Nesse sentido, pesquisas vêm demonstrando a importância desse tema por meio de dois enfoques: a) pesquisas sobre a gestão de pessoas por competências; e b) pesquisas sobre competências individuais, que desencadeiam em boa conduta do servidor em seu ambiente de trabalho. Contudo, como os órgãos e as entidades públicas são, por vezes, centenários, apresentam uma cultura organizacional baseada em valores e princípios ultrapassados e resistem à mudança, principalmente os servidores mais antigos.

Nesse contexto, a formação continuada de servidores é um desafio a ser vencido na gestão de pessoas por competências, pois a EaD é uma forte aliada do crescimento mútuo, isto é, a organização desenvolve as pessoas com o intuito de ter um melhor desempenho laboral e, por conseguinte, ao se aprimorar profissionalmente, as pessoas também desenvolvem a organização (DUTRA, 2017).

São várias as competências que podem ser encontradas em um ambiente organizacional. Para Mello, Melo e Mello Filho (2016), de acordo com seu grau de

relevância, as competências são: comunicação; liderança; gestão de conflitos; organização; planejamento; comprometimento; iniciativa; conhecimento técnico; visão estratégica; ferramentas de controle; confiança; avaliação de resultados; visão sistêmica dos processos; paciência e tranquilidade. Portanto, a UFPB, com foco nessas competências, já oferta cursos para a formação continuada nesses segmentos do saber prático, na modalidade a distância, o que demonstra que essa instituição de educação superior utiliza a EaD como um contexto de aprendizagem para a capacitação e consequente melhoria do serviço público.

No diálogo entre os autores supracitados, percebemos que a relevância teórica desta pesquisa teve respaldo em estudos dirigidos ao uso da EaD como um contexto de aprendizagem para a formação continuada de servidores na UFPB. Então fundamentamos este trabalho através dos seguintes marcos referenciais: educação a distância, contexto de aprendizagem e formação continuada, a fim de embasar a discussão sobre processos formativos dos servidores aprendentes da UFPB por meio da EaD, uma vez que aprender é primordial durante ao longo de toda a vida humana, e para as organizações, significa gerar resultados melhores e aperfeiçoar seus processos de criação e inovação, cuidando de sua imagem para a sociedade. Nesse contexto, a EaD é uma alternativa utilizada por uma parcela considerável dos servidores aprendentes, muitas vezes, como a solução mais rápida e eficaz para sua formação continuada.

Em suma, tendo em vista tudo isso, esta pesquisa parte da seguinte questão-problema: Como a educação a distância, através de contextos de aprendizagem, estrutura-se no trabalho de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

- Compreender a educação a distância, por meio de contextos de aprendizagem, no trabalho de servidores técnico-administrativos (TAEs) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1.2.2 Objetivos específicos

- Construir o perfil dos servidores técnico-administrativos (TAEs) da PRA/UFPB.

- Averiguar a relação entre a oferta de cursos de formação continuada em EaD e as necessidades do trabalho.
- Discutir a concepção dos sujeitos sobre os contextos de aprendizagem em EaD na formação continuada: eventos de aprendizagem, conteúdo de ensino, conjunto de conteúdos relevantes, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

1.3 JUSTIFICATIVA

A ideia de fazer esta pesquisa surgiu durante a fase dos componentes curriculares do Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA), mais especificamente, em Tecnologias Digitais nas Organizações Aprendentes (TDOA), componente curricular que visava compreender a complexidade da cultura digital por meio das tecnologias da informação e comunicação, no contexto de aprendizagens organizacionais formais e/ou não formais. Nesse sentido, foi proposta a leitura de um artigo de autoria de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente, cujo título é ‘Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais’. Daí nasceu o interesse pelo tema que foi possível associar com o ambiente de trabalho na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A ideia foi amadurecida com as leituras indicadas no componente curricular ‘Teorias da Aprendizagem’, que viabilizou o enriquecimento teórico acerca do tema em estudo. Diante disso, tendo em vista o olhar do Mestrando como membro do quadro funcional da UFPB, notadamente sobre a necessidade de (re)pensar a formação continuada por meio de contextos de aprendizagem na EaD, a respeito da área de atuação profissional na UFPB, a curiosidade foi aguçando, principalmente em relação à natureza do que se concebe como servidor/organização aprendente.

Baseada na Constituição Federal (CF) de 1988, a educação tem o intuito de desenvolver as pessoas quanto ao seu papel como cidadãos e para sua qualificação profissional. Assim, percebemos a importância desta pesquisa para a educação, por acreditar na potencialidade da EaD em torno do fomento dos saberes, tendo em vista diferentes contextos de aprendizagem que servem como maneiras de orientar o indivíduo para uma formação inicial e/ou continuada mais consolidada.

Como grande parte das organizações do setor público, as rotinas da UFPB não se furtam de melhorias, principalmente em relação à gestão da formação continuada através da

EaD, o que acarretou uma inquietação que impulsionou a pesquisa em questão. Assim, na perspectiva institucional, a pesquisa justifica-se por considerar relevante a oferta de cursos de capacitação, usando bem mais a modalidade a distância, por ser mais vantajoso em termos de tempo, espaço e custos. Em virtude disso, a gestão da EaD possibilita melhorias referentes à eficiência e à efetividade dos serviços prestados pela UFPB. Esta pesquisa pretende trazer uma contribuição tanto teórica quanto prática para a organização objeto deste estudo. Como contribuição prática, a colaboração dos servidores técnico-administrativos da UFPB com a pesquisa poderá trazer relevantes resultados, no sentido de provocar uma reflexão a respeito da importância da formação continuada. Em síntese, no sentido de visualizar melhorias para o desenvolvimento da gestão de pessoas na UFPB, a pesquisa é pertinente com os objetivos de um mestrado profissional.

No que se refere ao Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA) oferecido pela própria UFPB, de maneira mais específica à linha de pesquisa ‘Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes’ (linha 2), este estudo se justifica por integrar fundamentos conceituais como educação, tecnologia e aprendizagem e destaca a aprendizagem individual/organizacional, buscando entender o cenário da aprendizagem *no e para* tanto o servidor quanto a instituição.

Para o mestrando, como profissional e servidor, esta pesquisa é relevante porque demonstra a importância da qualificação profissional por meio da formação continuada, aprimorada pela Educação a Distância, promovendo a construção do conhecimento e disseminando a aprendizagem, auxiliando a superar limitações que permeiam o ambiente de trabalho. Além disso, a educação a distância é uma ferramenta tecnológica que amplia a visibilidade quanto à política de desenvolvimento de pessoal existente na instituição, que busca suprir a demanda de aprendentes que visam ao crescimento profissional. Nessa perspectiva, para o profissional e servidor, esse estudo permite apontar possíveis potencialidades e fragilidades que possam vir a existir entre aprendizagem e desenvolvimento de competências, beneficiando a busca de uma consonância entre competências individuais e competências organizacionais. Circunstanciadamente, a pesquisa ainda poderá amparar uma ponderação em torno da utilização da EaD na formação continuada dos servidores em atendimento à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), deixando o servidor a par das possibilidades da ascensão na carreira profissional, a qual será alcançada por meio dos programas de capacitação em EaD existentes na organização.

No âmbito social, a pesquisa é relevante para a sociedade, uma vez que viabiliza a renovação dos saberes aos servidores públicos da UFPB. Logo, destacando a responsabilidade

social dessa instituição, principalmente por ser administrada com verbas públicas, a pesquisa reflete sobre o fortalecimento da cidadania através de indivíduos aprendentes e conscientes.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho de cunho acadêmico apresenta como pilares o uso dos conhecimentos científicos disponíveis e de métodos e técnicas de pesquisa (GIL, 2019). Por isso, nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a construção desta pesquisa, uma vez que é relevante delimitar os caminhos e os instrumentos que foram utilizados para alcançar os objetivos propostos a respeito da questão-problema.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos selecionados para um estudo científico devem tomar como base elementos como o objeto de estudo, os objetivos propostos e os interesses do pesquisador. A abordagem e as técnicas apresentam suas especificidades e vislumbram distintos graus de aprofundamento e enfoques específicos (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Assim sendo, pesquisa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1). Embasada nos parâmetros de classificação de pesquisa sugeridos por Vergara (2007), esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa de campo, quanto aos meios, e pesquisa exploratória e descritiva, quanto aos fins.

A pesquisa de campo, à luz de Gonçalves (2001, p.67), “é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”. Já para Rodrigues (2007, p. 42), a pesquisa de campo baseia-se “na observação direta do objeto estudado no meio que lhe é próprio”, possibilitando desenvolver uma compreensão acerca do objeto de estudo. Para Vergara (2007, p. 47-8), “pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.

Quanto à abordagem, por se trabalhar com dados numéricos e semânticos, a pesquisa foi caracterizada como quantiquantitativa, posto que os dados coletados visaram explicar

aspectos que agregam elementos quantitativos² e qualitativos³. Nessa abordagem, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). A pesquisa quantiqualitativa ou mista

é uma abordagem da investigação que combina ou associa as abordagens qualitativa e quantitativa. [...] Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL; CLARK, 2013 *apud* RICHARDSON, 2017, p. 67).

Para Ensslin e Vianna (2008), a pesquisa de predominância quantiqualitativa pode ser utilizada para explorar bem mais as questões pouco estruturadas, os territórios ainda não mapeados, os horizontes inexplorados, problemas que envolvem atores, contextos e processos.

Em virtude disso, a pesquisa foi tipificada como descritiva e exploratória. As pesquisas descritivas

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. (GIL, 2019, p. 26)

De acordo com Vergara (2007, p. 47), a pesquisa exploratória “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. Por outro lado, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 63-64) preconizam que a pesquisa exploratória “quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes” e que é aconselhada “quando há pouco conhecimento sobre o problema estudado”. Rodrigues (2007, p. 28) fala sobre sua finalidade, que, para ele, “é de descortinar o tema, reunir informações gerais a respeito do objeto”.

² A respeito da pesquisa quantitativa, segundo Richardson (2017, p. 55), “é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados possam ser analisados por procedimentos estatísticos”.

³ Na concepção de Richardson (2017), a pesquisa de cunho qualitativo pretende explorar e entender o significado que os sujeitos, sejam eles na sua forma individual ou coletiva, atribuem a um problema de característica social ou humano. Para tanto, através dos dados coletados, a análise se baseia nas peculiaridades em torno das interpretações realizadas pelo pesquisador em relação ao significado dos dados. Assim, a abordagem qualitativa é tipicamente interpretativa, pela qual culmina na descrição de uma pessoa, de um grupo ou de um ambiente, na identificação de temas ou categorias, inferindo acerca de seus significados.

Em consonância com Santos (2007, p.26), a pesquisa descritiva e exploratória “é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhido”. Esses tipos de pesquisas, à guisa de Gil (2019, p. 26), são os que “habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.” Isso vai ao encontro desta pesquisa, porque ela tratou de uma prática existente em uma instituição educacional – a UFPB - acerca da gestão de pessoas.

2.1.1 Universo, amostragem e amostra

Para desenvolver uma pesquisa, é recomendável decompô-la em partes que, depois de analisadas, ocasionarão uma representatividade significativa do todo. Cientificamente, os nomes atribuídos às partes e ao todo são, respectivamente, amostra e população/universo. Então, para subsidiar uma pesquisa, é necessário estabelecer seu universo ou população e, depois, definir a amostra adequada para a investigação, utilizando-se de técnicas que auxiliem na representatividade da população por meio da seleção da amostra.

Enquanto Vergara (2007, p. 50) diz que “população não é o número de habitantes de um local, como é largamente conhecido o termo, mas um conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto de estudo”, Lakatos e Marconi (2011, p. 112) asseveram que

universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. [...] A delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc.

O universo (ou população) desta pesquisa foi a UFPB. Contudo, essa instituição é constituída de vários subgrupos, a saber: discentes, docentes efetivos e substitutos, técnicos-administrativos efetivos e prestadores de serviço e se divide em: pró-reitorias, centros de ensino, conselhos superiores, superintendências e unidades administrativas, que retratam as lotações de seus servidores.

Como a UFPB está dividida em subgrupos distintos, conforme mostra o Quadro 1, e nós só trabalhamos com um deles - o dos técnicos-administrativos - caracterizamos a amostragem por tipicidade, uma modalidade de amostragem que não é probabilística nem apresenta embasamento matemático ou estatístico, “o que significa que os componentes da população não terão a mesma chance de serem selecionados” (GIL 2019, p. 102). Ainda de acordo com Gil (2019, p. 106), a amostragem por tipicidade “consiste em selecionar elementos de um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção”.

A tipicidade da amostra viabilizou a obtenção de uma maior representatividade nos resultados sem precisar incrementar o número de elementos da mesma, por sua vez ensejando que toda a população esteja representada de maneira adequada. Portanto, a amostragem por tipicidade visa obter os resultados por meio da amostra fracionada, mas que, após a análise dos dados, poderão ser transponíveis para toda a população ou universo com certa precisão. Contudo, diante dessa diversidade, foi pertinente a definição de um segmento para a pesquisa que refletiu sobre a temática envolvida, bem como sobre sua questão-problema.

QUADRO 1: Quantitativo por subgrupo na UFPB.

Estrato	Total por estrato
Discentes	36.503
Graduação	31.753
Pós-graduação	4.750
Docentes	2.862
Técnico-administrativos	3.491
Total geral	42.856

Fonte: Relatório de Gestão da UFPB (2018)⁴.

Com a aplicação da amostragem por tipicidade, chegamos à amostra da pesquisa. Sobre a amostra, Vergara (2007, p. 50) refere-se a “uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade”. Para delimitar a amostra da pesquisa, foi necessário elencar parâmetros de inclusão e exclusão. Primeiramente, a seleção para compor a amostra foi a Pró-Reitoria Administrativa (PRA) da UFPB, especificamente os servidores técnico-administrativos. A opção pelos servidores técnico-administrativos efetivos deu-se porque são regidos pelo mesmo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), o

⁴ A extração desses dados foi baseada no Relatório de Gestão da UFPB de 2018 haja vista que, até o período de conclusão dessa etapa da pesquisa, ocorrido em abril de 2020, o documento referente ao ano de 2019 ainda não tinha sido publicado.

que faz com que tenham expectativas de carreira similares. Além disso, esses servidores têm atribuições semelhantes e complementares porque estão envolvidos com a gestão organizacional e participam dos processos de planejamento e de tomada de decisão, o que pode acarretar ganhos acerca da aquisição e da promoção de novos conhecimentos. Em suma, como resultado da amostragem, a amostra comportou, do total de 3.491 servidores técnico-administrativos, os 122 ligados diretamente à PRA, portanto, 3,49% da população.

Apesar de a PRA ter em seu quadro funcional docentes e prestadores de serviços, eles foram excluídos da pesquisa, porque, independentemente de serem efetivos ou substitutos, mesmo ocupando cargos de gestão, os docentes demandam competências distintas. Além desses, os prestadores de serviço que, como exercem funções e atribuições diferentes e não são do quadro permanente da UFPB, não estão acobertados pelo PCCR, ou seja, têm expectativas de carreira diferentes.

Por fim, o estudo em questão foi desenvolvido com os servidores técnico-administrativos efetivos da Pró-Reitoria Administrativa (PRA) da UFPB, localizada no prédio da Reitoria no Campus I, em João Pessoa – PB. Essa unidade administrativa é composta pelo Gabinete – Pró-Reitoria de Administração, Secretaria – Gabinete do Pró-Reitor de Administração, Coordenação de Administração (CA), Sistema de Concessão de Passagens e Diárias (SCDP), Divisão de Materiais (DM), Comissão Permanente de Licitações (CPL), Assessoria de Contratos e Licitações (ASSECOL), Divisão de Patrimônio (DIPA), Divisão de Contabilidade (DC), Divisão de Administração Financeira (DAF), Divisão de Acordos e Convênios (DAC), Coordenação de Contabilidade e Finanças (CCF), Assessoria de Comércio Exterior (ACE), Almoxarifado Central (ACen), Arquivo Geral, Setor de Expedição e Protocolo Geral.

2.1.2 Lócus da investigação

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi fundada graças à Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955. Posteriormente, quando federalização, aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835 de 13 de dezembro de 1960, foi transformada em Universidade Federal da Paraíba e incorporou as estruturas universitárias existentes nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras, Mamanguape e Rio Tinto. Desde sua criação e ao longo de toda a sua história, vem assumindo seu compromisso na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão.

Consolidada como uma instituição multicampi, a UFPB proporciona educação superior de boa qualidade, nas modalidades presencial e a distância, e possibilita que grande parte da sociedade paraibana e adjacências realizem o sonho de ingressar em uma renomada organização de ensino, além de ser um polo de trabalho para quem busca a carreira pública. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi classificada como uma das melhores do Brasil pelo *ranking* internacional. Ocupa a 27ª posição no país e a 5ª na Região Nordeste, conforme a *World University Rankings* 2019 – 2020, divulgado no dia 5 desse mês, pelo *Center for World University Rankings*, noticiado pelo portal G1 PB (2019).

A UFPB é uma autarquia federal pública, vinculada ao Ministério da Educação, cujo papel fundamental é de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Estruturalmente, hoje a UFPB conta com quatro campi: João Pessoa, Areia, Bananeiras e Mamanguape e Rio Tinto, e 16 Centros, em que são ofertados 108 cursos de graduação, entre licenciatura e bacharelado, 97 presenciais e 11 na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Em seu quadro funcional, a UFPB, de acordo com sua página eletrônica, dispõe de 6.353⁵ servidores, 2.862 dos quais são docentes e 3.491 são servidores técnico-administrativos, números referentes ao ano de 2018, que estão distribuídos nos centros e nos departamentos de ensino e nas unidades administrativas dos quatro campi.

Dentre as unidades administrativas, encontram-se as oito Pró-Reitorias, entre as quais, está a Pró-Reitoria Administrativa (PRA), onde estão lotados 122 servidores técnico-administrativos com diferentes cargos e atribuições laborais. Em consonância com seu estatuto, a Pró-Reitoria Administrativa é o órgão auxiliar de direção superior incumbido de funções específicas e delegada pelo Reitor nas áreas de administração contábil e financeira, material, patrimônio e atividades auxiliares. Para que sejam realizadas suas funções, são vinculados à Pró-Reitoria Administrativa: o Departamento de Contabilidade e Finanças; o Departamento de Administração e Auditorias. Essa unidade administrativa é composta pelo Gabinete – Pró-Reitoria de Administração, Secretaria – Gabinete do Pró-Reitor de Administração, Coordenação de Administração (CA), Sistema de Concessão de Passagens e Diárias (SCDP), Divisão de Materiais (DM), Comissão Permanente de Licitações (CPL), Assessoria de Contratos e Licitações (ASSECOL), Divisão de Patrimônio (DIPA), Divisão de Contabilidade (DC), Divisão de Administração Financeira (DAF), Divisão de Acordos e Convênios (DAC), Coordenação de Contabilidade e Finanças (CCF), Assessoria de Comércio

⁵ Os dados que constam nesta seção foram extraídos do Relatório de Gestão da UFPB, exercício 2018, disponibilizado em: <<https://drive.ufpb.br/s/t3XKdyTzDiYt2Bf#pdfviewer>>, cujo acesso foi em 08 de ago. de 2019.

Exterior (ACE), Almoxarifado Central (ACen), Arquivo Geral, Setor de Expedição e Protocolo Geral.

2.1.3 Instrumento de coleta dos dados

Para a obtenção dos dados que subsidiaram a pesquisa, o instrumento utilizado foi um questionário. Segundo Maia, E. (2015, p. 57), trata-se de um instrumento de pesquisa “construído na forma de associação livre, que permite acessar, por meio de evocações de palavras ou frases, significados de elevada importância para o entrevistado”. Já Gil (2019, p. 137) discorre sobre a finalidade do questionário, cujo objetivo é de “proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada”. Através desse questionário, pretendeu-se depreender os atributos relacionados aos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB acerca do trinômio: educação a distância, formação continuada e contexto de aprendizagem. Com esse intuito, o questionário foi composto de questões que foram segmentadas em três partes: Parte 1: questões voltadas para formar o perfil dos servidores; a Parte 2: perguntas associadas à EaD e à formação continuada; e a Parte 3, que versou sobre perguntas referentes às questões acerca do contexto de aprendizagem. O questionário foi do tipo misto - com perguntas abertas e fechadas. Conforme Richardson (2017, p. 203), questionários fechados

são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos.

Já os questionários abertos “caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, mas deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado” (RICHARDSON, 2017, p. 204). Na visão de Richardson (2017), os pesquisadores elaboram os questionários mistos, no caso das perguntas fechadas, a fim de obter informação sociodemográfica do entrevistado, como: sexo, escolaridade, idade etc. e respostas de identificação de opiniões, a saber: sim – não, conheço – não conheço, entre outras. Enquanto, no caso das perguntas abertas, o pesquisador tem o intuito de aprofundar as opiniões do entrevistador.

Depois de elaborar o questionário com o auxílio da ferramenta GoogleForms - invenção tecnológica da Google para facilitar a elaboração e o envio de questionários de maneira rápida e dinâmica – aplicamos com os servidores técnico-administrativos lotados na PRA da UFPB, um quantitativo de 122 profissionais que atuam nos diversos setores dessa unidade administrativa. A fim de prezar pela confidencialidade dos pesquisados, na fase da análise dos dados, o anonimato deles foi mantido, por isso sua identidade foi representada de forma alfanumérica, ou seja, a letra S (de servidor) seguida de um número em ordem crescente, por exemplo: S-1, S-2, S-3 até S-n (o n representa a totalidade dos respondentes, no caso do nosso estudo, até S-61).

Esse instrumento de coleta de dados apresentou variáveis em sua estrutura que esboçaram valores numéricos e semânticos. Para Jesus (2009, p. 118), “as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação. É um parâmetro ao qual são atribuídos valores numéricos”. Na concepção de Morettin e Bussab (2010, p. 9), “algumas variáveis [...] apresentam como possíveis realizações uma qualidade (ou atributo) do indivíduo pesquisado, ao passo que outras [...] apresentam como possíveis realizações números resultantes de uma contagem ou mensuração”.

Para analisar as respostas das questões fechadas, utilizamos um padrão de contagem e aplicação de percentual, e os resultados foram apresentados em forma de gráficos. Para isso, contamos com o auxílio de um *software* de planilhas eletrônicas, o Excel. Nesse sentido, a pesquisa abrangeu a estatística descritiva, que, segundo Magalhães e Lima (2004, p.2), “pode ser definida como um conjunto de técnicas destinadas a descrever e resumir os dados, a fim de que possamos tirar conclusões a respeito de características de interesse”.

Posteriormente, para analisar as respostas das questões abertas, recorremos à técnica de análise de conteúdo (AC). Minayo (1992, p. 199) ressalta que

a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo. No entanto, o termo significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

Assim, a análise de conteúdo é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Em uma pesquisa social, a técnica de análise de conteúdo é uma abordagem interpretativa, que busca responder aos questionamentos e um desvelamento por trás das narrativas, essas representadas pelas respostas dadas pelos servidores, os quais responderam ao questionário aplicado.

A autora citada denomina sua proposta hermenêutico dialético. Nesse método a fala dos autores sociais é situada em seu contexto, para melhor ser compreendida. Essa tem como ponto de partida o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala (MINAYO *apud* GOMES, 1994, p.77).

Bardin (2009) apresenta seis tipos de técnicas de análise de conteúdo: a análise categorial; a análise de avaliação; a análise de enunciação; a análise proposicional do discurso; a análise da expressão e a análise das relações. Como se trata de uma pesquisa de cunho quantiquantitativo, selecionamos a análise categorial, pois, segundo Bardin (2009), essa técnica de análise é apropriada para pesquisas que apresentam uma abordagem quantiquantitativa, ou seja, que têm aspectos quantitativos e qualitativos. Neste estudo, a análise de conteúdo, sob o ponto de vista da abordagem quantitativa, remeteu à análise dos dados por meio da estatística descritiva, e da abordagem qualitativa, à análise dos dados semânticos.

A análise de conteúdo categorial, ainda conforme Bardin (2009), é desmembrada em três fases, a saber: a) a de pré-análise; b) a de exploração do material; e c) a do tratamento dos resultados (ou categorização), da inferência e da interpretação. A pré-análise é a fase em que o pesquisador seleciona os documentos que foram submetidos à análise, em nosso caso, o questionário, que forneceu os indicadores que embasaram a fundamentação para subsidiar a interpretação final; a de exploração do material é a “fase longa e fastidiosa, que consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2009, p. 127). Nessa fase, foram descritas as características pertinentes ao conteúdo em análise; a de tratamento dos resultados (ou categorização) e a inferência e a interpretação é a última fase acerca da análise categorial. Bardin (2009) assevera que a categorização é a caracterização das unidades de registro, ou seja, a codificação dos dados brutos em categorias (ou classes), agrupando-as em torno de um título genérico. Isso facilita a fase da inferência e da interpretação, que constitui a análise

temática, que, para Bardin (2009), consiste na classificação semântica das unidades de registros em classes temáticas.

Servindo de base para o desenvolvimento da pesquisa, essas fases tornaram-se referências para a análise de conteúdo mediante as respostas obtidas através do questionário. Sabemos que a técnica utilizada para a análise do instrumento de pesquisa visou a uma interpretação dinâmica dos conteúdos coletados durante nosso trabalho de campo.

Baseados na técnica de análise de conteúdo, elaboramos o Quadro 2, que expõe parâmetros voltados para as categorias, as subcategorias e as unidades de sentido da pesquisa, a partir dos quais foram agrupadas as questões para a coleta dos dados.

QUADRO 2: Categorias, subcategorias e unidades de sentido para a análise de conteúdo.

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido
Educação a distância	Gestão dos recursos de ensino-aprendizagem em EaD	E-learning e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
		Materiais instrucionais
		Avaliação
	Demandas institucionais	Necessidades do trabalho
		Oferta de cursos
	Mediação/interação	Comunicação síncrona e comunicação assíncrona
		Ação da tutoria
		Atuação docente
Formação continuada	Aprendizagem formal	Domínio pessoal e modelos mentais
	Aprendizagem não-formal	Visão compartilhada e aprendizagem em equipe
	Aprendizagem informal	Pensamento sistêmico
Contextos de aprendizagem	Evento de aprendizagem	Tipologia (Cursos, Congressos, Simpósios, Conferências, etc.)
	Conteúdo de ensino	Eixos conteudísticos priorizados pelos sujeitos
		Concepção dos sujeitos sobre os conteúdos dispostos
	Circunstâncias de aprendizagem	O porquê da busca pela aprendizagem no trabalho
	Utilização das TDICs	Avaliação sobre infraestrutura e recursos disponíveis para a aprendizagem
		Vantagens
		Desvantagens

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como podemos observar, o Quadro 2 demonstra, de maneira mais detalhada, a relação das categorias, das subcategorias e das unidades de sentido elencadas. Esse conjunto deu suporte para a elaboração do questionário aplicado pela pesquisa.

Depois de esboçado o trajeto metodológico, construímos o referencial teórico da pesquisa, resultado de um diálogo entre autores que, por sua vez, trazem contribuições pertinentes ao tema em estudo, como veremos nos capítulos que seguem.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) E AS ORGANIZAÇÕES: AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, trataremos sobre a educação a distância, que nasceu da combinação entre a tecnologia e a educação e vem influenciando os processos educacionais e profissionais, os quais saíram das salas de aula, ganharam as telas dos equipamentos tecnológicos e democratizaram o ensino e a aprendizagem, também difundida para os ambientes organizacionais. Portanto, falaremos sobre a educação a distância, sua história, seus conceitos, suas aplicações e sua atuação no cenário das organizações aprendentes, desencadeando na condição das organizações que aprendem.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Historicamente, já vivenciamos diferentes épocas que, sucintamente, Formiga (2003) caracterizam como: poder muscular (final do Século XIX, a era da utilização de matérias-primas, quanto carvão se extraía, quanto aço se produzia), poder das máquinas (meados do Século XX, a força era medida pelo consumo de energia) e poder do cérebro, que, atualmente, estamos exercitando através do conhecimento empregado no trabalho que executamos. Aqui, é onde encontramos a Educação a Distância. A nomenclatura EaD passou por mudanças ao longo do tempo. Essas alterações são chamadas por Maia e Mattar (2007) de ensino por correspondência (no Reino Unido), estudo independente (nos Estados Unidos), estudos externos (na Austrália), telensino (na França), teleducação (em Portugal) e educação a distância (na Alemanha).

Até ganhar seu espaço como uma relevante modalidade de ensino, para diversos fins, a educação a distância (EaD) transitou por várias fases. No âmbito mundial,

provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Phillips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA) que enviava lições todas as semanas para os alunos inscritos. (NUNES, 2009, p. 2).

Mundialmente, o ano marco da EaD foi 1728, quando seus primeiros passos foram dados graças ao modo como eram disponibilizados os materiais didáticos pelo Professor Caleb Philipps, que supervisionava e orientava seus alunos por meio de correspondências, o

que, de fato, caracteriza a distância física entre professor e alunos. A partir de então, a EaD, vista como uma oportunidade de ensino e profissionalização promissora, passou a ser desenvolvida no decorrer do tempo. Conforme Cortelazzo (2013, p. 38), “na década de 1920, foram iniciadas as experiências com a radiodifusão. No Reino Unido, a British Broadcast Corporation (BBC) iniciou suas transmissões educativas por rádio em 1922”. Já “na década de 1980, além dos programas acadêmicos, a Open University passou a oferecer treinamentos profissionais” (CORTELAZZO, 2013, p. 41). É inegável que, nos países ditos primeiro mundo e alguns em desenvolvimento, a EaD ganhou status de experiência consolidada para elencar algumas instituições, em nível mundial, que desenvolveram (e ainda desenvolvem) práticas educacionais pioneiras em EaD, como demonstrado no Quadro 3.

QUADRO 3: Pioneirismo da EaD em instituições mundiais.

Ano	País	Instituição
1892	Estados Unidos	Pennsylvania State University
1910	Austrália	Universidade de Queensland, St. Lucia – Centre for University Extension
1922	Nova Zelândia	The New Zealand Correspondence School
1938	Japão	Escola Kawasaki para profissionais de saúde
1950	Indonésia	National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre
1951	China	Departamento de Educação a Distância da Universidade do Povo
1971	Inglaterra	Open University
1972	Espanha	Universidad Nacional de Educación a Distancia
1973	Canadá	Athabasca Univesity
1976	Venezuela	Universidade Nacional Aberta da Venezuela
1979	Cuba	Faculdade de Educação a Distância da Universidade de la Havana
1985	Bangladesh	Nacional Institute of Educational Media and Tecnology
1988	Portugal	Universidade Aberta de Portugal

Fonte: Adaptado de Nunes (2009).

Dentre as instituições mencionadas no Quadro 3, de acordo com Nunes (2009), a Open University, na Inglaterra, foi a que se destacou por ter sido a maior influenciadora em EaD para outras instituições universitárias mundo afora, pois, em conformidade com Maia e Mattar (2007), dispunha das seguintes características:

- Não havia restrição de escolarização, por isso, qualquer pessoa poderia efetuar a matrícula;
- Os estudantes podiam iniciar os cursos em qualquer instante;
- A realização dos estudos poderia ocorrer em qualquer local mais viável para o aluno;
- A equipe administrativa e pedagógica elaborava previamente os materiais didáticos;
- Os cursos eram supervisionados e orientados por meio de uma tutoria.

Saindo da seara mundial, partimos para o cenário nacional a respeito da EaD, cujo delineamento histórico no Brasil consta no Quadro 4.

QUADRO 4: Evolução histórica da EaD no Brasil.

Ano	Acontecimento
1900	Influência, no Rio de Janeiro e São Paulo, de instituições estrangeiras no ensino por correspondência no campo da Eletrônica e da Engenharia.
1990	Surgimento dos programas de TV de cunho profissionalizante, como: Telecurso 2000, TV Escola, Canal Futura, entre outros.
1995	Implementação, na modalidade a distância, do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na UFMT.
1996	Realização da videoconferência no programa de pós-graduação em Engenharia de Produção da UFSC e promulgação do aparato legal sobre EaD: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)
1998	Credenciamento da UFPA pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), tornando-se a pioneira no Brasil.
2004	Realização do Fórum das Estatais pela Educação
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB ⁶) por meio da parceria entre MEC, estados e municípios e do Decreto 5.622/2005.
2017	Sanção do Decreto 9.057/2017 o qual revogou o Decreto 5.622/2005 e regulamentou o art. 80 da LDB e Portaria nº 301/1998.

Fonte: Adaptado de Hermida e Bomfim (2006), Balzzan (2013), Cortelazzo (2013) e Silva, Melo e Muyder (2015).

A gênese da EaD no Brasil acompanhou a tendência mundial na oferta de cursos que tinham o intuito de prover as pessoas de determinada formação técnica ou qualificação profissional para os postos laborais. Outrora, a EaD era vista como modalidade alternativa ou excepcional de ensino que visava proporcionar educação a uma grande quantidade de pessoas em distintos e distantes lugares, as quais, por diferentes motivos, não tinham acesso a cursos regulares presenciais.

Podemos perceber que a história da EaD se confunde com o avanço da tecnologia. Recentemente, os recursos mais utilizados para essa modalidade de ensino são imagens, áudio, vídeo e as mídias computacionais, o que fez surgir o aprendizado online ou e-learning. Para Moore e Kearsley (2013, p. 10), “a tecnologia constitui no veículo para comunicar a mensagem e essas são representadas em uma mídia”, dado que o texto, imagens, estáticas ou móveis, vídeo, sons e outros dispositivos são exemplos de mídias. Dessa maneira, a EaD é uma modalidade de ensino em ascensão, que vem se aperfeiçoando com o passar do tempo. Moore e Kearsley (2013) afirmam que a EaD está desdobrada em fases, segundo eles a EaD

⁶ Segundo Balzzan (2013, p. 200), a Universidade Aberta do Brasil foi uma ideia constituída como estratégia prática de ampliação, democratização e interiorização do ensino superior no Brasil. Essa ação foi o fruto que amadureceu das discussões realizadas no Fórum das Estatais pela Educação, que ocorreu no ano de 2004. Nesse Fórum, foram discutidos os problemas da educação superior no Brasil e seus desafios. Um dos objetivos foi o de implementar políticas públicas no sentido de ampliar as oportunidades de ingresso e permanência do aluno no espaço acadêmico. O Fórum caracterizou-se como um momento privilegiado de discussões, reflexões e de elaboração de metas.

atravessou cinco gerações, mostradas no Quadro 5, cada qual com sua tecnologia preponderante:

QUADRO 5: As gerações da EaD e seus recursos tecnológicos.

Gerações	Recursos tecnológicos
1ª	Correspondência
2ª	Rádio e televisão
3ª	Universidades Abertas
4ª	Áudio e videoconferência
5ª	Tecnologias da Informação e Comunicação

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2013).

- A primeira geração foi caracterizada pelo uso da escrita. Nessa fase, o texto e o ensino por correspondência são suas marcas mais relevantes;
- A segunda geração foi marcada pela transmissão via rádio e TV do ensino;
- A terceira geração foi representada pelo aparecimento das universidades abertas;
- A quarta geração apresentou como característica marcante a oferta dos cursos a distância transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores, os quais são as vias de tráfego para áudio e videoconferência;
- A quinta geração, presente hoje em dia, é marcada pelo uso da EaD em diversos níveis de ensino e organização, baseados na Internet e em tecnologias da informação e comunicação.

Nos dizeres de Dias e Leite (2010), no trajeto trilhado pela EaD, as tecnologias são complementares porque cada pessoa tem necessidades educacionais, que variam conforme sua geração e sua adaptação aos aparatos tecnológicos. A EaD, ao longo do tempo, foi superando preconceitos, em detrimento da educação no modo tradicional, ou seja, presencial. Nesse sentido, as discussões apontavam para a integração entre professores e estudantes e o processo de avaliação que comprometia a credibilidade dessa modalidade, tendo em vista não existir a supervisão, orientação e fiscalização presenciais por parte de um professor ou tutor, todavia as tecnologias da informação e comunicação propiciaram o seu desenvolvimento, com isso melhorando a visão em torno de uma maior integração entre os envolvidos nesse processo educacional, atualmente, para muitos, sendo considerada uma opção melhor que a presencial.

Nessa perspectiva, Faria e Salvadori (2010, p. 16) discorrem sobre a relevância da qualidade na modalidade de ensino a distância:

A EaD é uma modalidade de ensino que cada vez mais está se destacando no cenário atual, principalmente porque se adapta a diferentes realidades dos alunos que procuram formação mediante esse meio. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir títulos, muito menos de formação de baixa qualidade. Trata-se de um sistema que atende as necessidades de um público específico e está atingindo cada vez mais segmentos.

Diante do supracitado, é perceptível que a EaD ganhou espaço, inclusive, nos ambientes organizacionais e vem conquistando muitos adeptos devido a sua potencialidade em relação aos recursos humanos, visto que é uma porta de entrada para os estudantes aprenderem e os profissionais se capacitarem a fim de oferecer um trabalho qualificado na organização que trabalha, bem como desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Por meio da EaD, a formação continuada, adequada aos servidores, apresenta grande importância, porque, depois da educação inicial, fundamentada nos níveis básico, médio e superior, o lado profissional, por intermédio das qualificações e dos reconhecimentos, influencia favoravelmente sua área de atuação, o que reflete em suas condições de bem-estar.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E APLICAÇÕES

A EaD é uma realidade promissora para o ensino e a profissionalização. A nova relação com o saber consagra o momento em que Lévy (2000) associa as novas formas de educação no ciberespaço. Para esse autor, de modo inédito, na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por alguém, no início de sua carreira, passarão a ser obsoletas. O ciberespaço congrega tecnologias que expandem e modificam vários papéis cognitivos dos humanos, a citar: memória, imaginação, raciocínio, por conseguinte favorecendo novas formas de acesso à informação, novos estilos de conhecimento.

Kenski (2003, p. 21) afirma que “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época”, consequentemente, “maneiras de pensar, sentir, agir mudam também suas formas de comunicar e de adquirir conhecimentos”. Logo, as tecnologias associadas aos meios de informação e comunicação estão influenciando o nosso modo de viver e, por conseguinte, também de aprender. O cenário em que estamos inseridos caracteriza-se como potencializado pela internet e as tecnologias digitais, o que reflete na EaD a qual se desenvolve como um elemento inovador e transformador das práticas e processos educacionais de tal modo que recai em um constructo da cibercultura. Para Lévy

(2000), a cibercultura é caracterizada pela rapidez de transformação, que faz disseminar a sensação de estar perdido em meio às constantes atualizações.

Em consonância com Moran (2000, p.11),

todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e aprender. O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações.

De fato, a educação está se globalizando através da virtualização, modificando-se e se consolidando cada vez mais online. Neste mundo globalizado e da Sociedade da Informação, a EaD é definida como entidade “desterritorializada”, termo utilizado por Lévy (2000) para definir a capacidade de acarretar várias manifestações concretas em diferentes momentos e locais distintos, sem, contudo, estar presa a um espaço ou tempo em particular. Lévy (2000) fala que o melhor forma de aprender sobre a web é navegando na própria web. Ou seja, familiarizar-se com a EaD é operacionalizar a educação por meio dessa modalidade de ensino e aprendizagem e sermos e-aprendentes.

O conceito de EaD é polissêmico. Alguns autores convergem e divergem a seu respeito, contudo se assemelham quanto a ser uma modalidade educacional que usa a tecnologia como meio pedagógico para disseminar o conhecimento e atingir um número maior de aprendentes. Para Maia e Mattar (2007, p. 06), “EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Já, conforme Preti (2009, p. 39), “o termo desloca o eixo do sujeito e da instituição que ensina para o sujeito que aprende, tornando-se esse o centro do processo de aprendizagem. Há um deslocamento de foco de um polo (o professor) para outro (o aprendente) da relação”. Outra proposta conceitual é dada por Moran (2002, p. 01), que concebe a educação a distância como um

processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Conforme o conceito acima, podemos inferir, a respeito da mediação, que o ensino e a aprendizagem são transmitidos, uma vez que podem ser presenciais, semipresenciais ou a

distância. Por meio dessas tipologias, percebemos a evolução que atingiu o processo educacional, que disponibiliza a informação para que ela possa ser apreendida pelos sujeitos que estejam envolvidos usando diversos suportes. A modalidade presencial, a tradicional, ocorrida em espaço físico, por meio de contato direto entre professores e alunos em sala de aula, já é realidade e materializada pela educação a distância, que é a maior representatividade da modalidade a distância. Todo o processo de aprendizado se dá de maneira virtualizada, logo, “o presencial se virtualiza, e a distância se presencializa” (MORAN, 2007, p. 2). Entre essas modalidades, está a semipresencial, em que se utilizam recursos de ambas modalidades, ou seja, mescla suas características, porque uma parte das aulas ocorre presencialmente, e na outra, são empregados os recursos tecnológicos para transmitir o saber que compõe o processo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Moran (2002, p. 03),

de agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta. Alguns cursos poderemos fazê-los sozinhos, com a orientação virtual de um tutor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências e ideias.

Assim, não podemos sobrepor essas modalidades, mas pensar nelas de modo interativo e integrativo e complementá-las, o que levaria ao atendimento do vertiginoso interesse das pessoas e das organizações em relação à EaD, cuja utilização em larga escala vem alterando as rotinas educacionais. Ressalte-se que, embora a presença do professor-tutor ainda seja necessária, ele ainda precisa do auxílio das ferramentas das TDICs para promover o ensino e a aprendizagem aos alunos. Professores e alunos são as partes que formam a polarização da EaD, cada qual com sua parcela de direitos e deveres, estabelecendo funções distintas. Brito (2017) assevera que

o papel do aluno é, como em qualquer outra modalidade de educação, o de sistematizar seu tempo para leituras e realização de todas as atividades das disciplinas, pois o fórum é apenas uma delas; ficar atento aos prazos; ter domínio razoável em informática para que possa manipular a plataforma de ensino e os demais recursos tecnológicos oferecidos; organizar pastas em seu computador ou outro instrumento de armazenamento como pendrives ou CDs, para guardar os materiais que são disponibilizados na plataforma, a fim de que não perca a parte teórica da disciplina; relacionar-se de forma respeitosa com os demais colegas e com o professor-tutor; e anotar as dúvidas para serem esclarecidas junto ao professor-tutor no próprio fórum ou por meio de outro instrumento indicado por ele, como o e-mail, por exemplo. (BRITO, 2017, p. 16)

Quanto ao professor-tutor, cabe ao mesmo ter algum tipo de especialização em EaD para compreender o seu funcionamento e as diferenças existentes quando comparado ao ensino presencial, além de: ter conhecimento em informática o suficiente para manipular a plataforma e seus recursos; organizar e disponibilizar na plataforma de ensino o material didático que será utilizado ao longo da disciplina; organizar a turma virtual com as informações necessárias para que os alunos possam acessar materiais e fazer contato no caso de dúvidas; interagir com os alunos nos fóruns e nas demais atividades das disciplinas, assim como fazer as correções das atividades e elaborar e corrigir as avaliações; estar disponível para atender às dúvidas dos alunos, inclusive marcando horários específicos para isso na plataforma, a fim de facilitar o encontro; observar o comportamento dos alunos durante as discussões, tanto em termos de conduta pessoal como em relação ao assunto tratado no ambiente virtual, visto que todos devem prezar por um espaço de respeito; e garantir o cumprimento dos prazos estabelecidos para as atividades. (BRITO, 2017, p. 16 e 17)

Nessa nova era, marcada pelas TDICs, o professor é mediador no processo de aprendizagem, dando aporte à escolha, à pesquisa, à seleção e ao aprofundamento das informações acessíveis aos alunos, “fazendo com que os espaços educacionais sejam espaços de transformação e interpretação das informações instantâneas em possibilidades de aprendizagem” (GOMES; VITORINO, 2017, p. 157). Em decorrência da nova postura de professores-tutores e de alunos em relação às tecnologias digitais, educar passa a significar o auxílio aos educadores e educandos acerca da composição do conhecimento. Dessa maneira, seus papéis devem ser revistos por atuarem em um novo ambiente de ensino e aprendizagem o qual rompe o comportamento tradicional que remete ao professor o título de detentor do saber, e ao aluno, o de indivíduo carente desse saber. Assim, a relação entre eles deixa de ser estritamente vertical e passa a ser horizontal, o que resulta em um processo educacional linear e igualitário no qual o ensino e aprendizagem sejam mútuos.

Sobre a comunicação dos participantes na EaD, Brito (2017, p. 08) discorre que o “contato entre professor-tutor e aluno e entre alunos e alunos ocorre em ambiente ou sala de aula virtual. [...] nela existem sujeitos que interagem, que realizam ações e que produzem resultados”. Em conformidade com Nova e Alves (2003, p. 9), “trata-se de conceber coletivamente sistemas de educação conectados às necessidades e aos objetivos atuais de nossa sociedade, a partir de perspectivas sociais, pedagógicas e éticas, que busquem explorar ao máximo as potencialidades trazidas pelas tecnologias”. Pelo fato de ser mais flexível e mais individualizada do que o ensino formal, a educação a distância responde satisfatoriamente à variedade da demanda, uma vez que oferece a possibilidade de continuação ou aperfeiçoamento dos estudos aos alunos situados em regiões distantes dos

centros de ensino ou portadores de necessidades especiais, temporárias ou permanentes assim como aos adultos (RUMBLE, 2003), bem como de qualificação aos profissionais geograficamente separados do centro de capacitação. Dessa forma, a EaD também atende aos critérios de formação, mudança de trabalho, primazia nas rotinas administrativas ou promoção dos trabalhadores aprendentes.

A EaD é abordada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como complementar à educação presencial, contudo foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005, que foi revogado pelo Decreto nº 9.057/2017, e a conceitua como uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O processo de formulação da política para o desenvolvimento de pessoal aparece através do diagnóstico de lacunas na capacitação de profissionais do governo federal. Em um contexto de mudança de governo, na presidência de Fernando Henrique Cardoso, migrando para a de Luiz Inácio Lula da Silva, a gestão de pessoas começou a ser pensada e estruturada como uma ferramenta estratégica com o propósito de incrementar a eficiência dos serviços prestados à sociedade. Diante disso, em um período reformista, quando se pensava em um novo modelo para a gestão de pessoas, surgiu a pretensão de modernizar e profissionalizar o serviço público. Nesse sentido, à época, as lideranças governistas sentiam a necessidade de reformulação em torno dos processos de capacitação dos servidores públicos realizados nos órgãos e entidades públicas, bem como efetivar o oferecimento de cursos ofertados pelas escolas de governo.

Como iniciativa, foi criado um modelo de desenvolvimento de pessoas centralizado na gestão por competências atrelada à capacitação profissional na esfera pública federal, o que possibilitou desenvolver competências individuais que influenciassem as competências organizacionais. Tal modelo culminou com a regulamentação do Decreto nº 5.707/2006, dispositivo legal que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), mas revogado pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, cujo objetivo é de sistematizar a capacitação de servidores públicos visando melhorar o desempenho organizacional no âmbito governamental para servir a contento aos cidadãos. Em suma, a PNPD é relevante porque aprimora os servidores públicos nas competências necessárias para o exercício do

cargo, contribuindo para a construção da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

O Decreto nº 5.707/2006, substituído pelo Decreto nº 9.991/2019, trouxe à tona a qualificação dos servidores públicos. Assim, possibilitou que a Administração Pública Federal adotasse estratégias mais promissoras para capacitar seus servidores e retornar para a sociedade serviços de boa qualidade. Essa diretiva legal fortificou a EaD pelo fato de aceitá-la como um evento de capacitação, o que é afirmado em seu Inciso III, do Art. 2º, o qual traz em seu texto:

eventos de capacitação: cursos presenciais e a 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.

Com a destreza de aprimorar nossos conhecimentos em praticamente todo local, desde que tenha acesso à Internet, podemos nos programar e aproveitar, de forma mais livre e proveitosa, o tempo para a nosso aprendizado e qualificação. Do ponto de vista de Fragale Filho (2003), a EaD até então é um processo em construção e, em virtude disso, gera dúvidas e impasses motivados por existir distintas questões a respeito de sua implantação, ainda sem esclarecimentos. Nessa conjuntura, Moore e Kearsley (2013) caracterizam a EaD através dos seguintes fatores:

- Separação física, geográfica e temporal entre professor/aprendente;
- Demanda planejamento e preparação de materiais de aprendizado;
- Os suportes devem ser capazes de motivar a aprendizagem e proporcionar interatividade;
- O aprendizado é intencional, planejado;
- A comunicação poderá ocorrer por tecnologias e mídias diversas.

A fim de caracterizar a EaD, Peters (2012, p. 24) diz que

o motivo principal para o interesse crescente na educação a distância são, obviamente, os avanços inacreditáveis na telecomunicação. Sua informatização confronta professores e escolas com promessas imprevistas, imprevisíveis e surpreendentes. Especialmente para educadores a distância, quatro inovações estarrecedoras são importantes: aperfeiçoamento da tecnologia de computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet. Juntamente com outras tecnologias, elas possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas inesperadas: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para

toda parte, genuínas possibilidades para a aprendizagem autônoma, maior individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem.

Então, atributos como rapidez, facilidade, segurança e baixo custo caracterizam a EaD e contribui para que se possa compreender a expansão dessa modalidade de ensino e aprendizagem. Por se tratar de uma modalidade de aprendizagem muito flexível, a educação a distância é passível de adaptação às necessidades individuais dos aprendentes ou de um conjunto mais significativo deles que, mesmo fisicamente distantes uns dos outros, é possível prosseguirem com curso. Assim, as necessidades atendidas por esse tipo de ensino são diversificadas, a citar: cursos de nível fundamental, médio e superior, formação profissional especializada; ensino não-formal.

Além disso, podem ser ensinados a distância os conhecimentos, competências profissionais, assim como atitudes e valores. “É difícil imaginar outro sistema capaz de atender a tantas necessidades como o ensino a distância” (RUMBLE, 2003, p. 98). Tendo em vista esse vasto campo de necessidades, que se tornam oportunidades de mercado, os “fornecedores” de ensino podem segmentar sua clientela por nível de qualificação, por disciplina, por idade, por profissão, por nível de renda e situação cultural (RUMBLE, 2003).

Podemos afirmar que a EaD já é uma realidade de ensino e aprendizagem nos meios escolar e acadêmico, que se expandiu e ganhou espaço entre as pessoas e as organizações, sejam públicas ou privadas. Essa crescente tendência tornou a EaD uma forte aliada para os processos de Planejamento, Desenvolvimento e Educação (PD&E) das organizações, visando capacitar seus colaboradores para melhor desempenhar suas tarefas. Portanto, a EaD possibilita o uso de aparatos tecnológicos nos programas de qualificação profissional.

Na visão de De Luca (2002), a EaD é um meio proporcional para aprendizagem organizacional por apresentar características como: interatividade, autonomia, flexibilidade e custos competitivos, perante o surgimento de novos ambientes de aprendizagem. Martins (2009) ressalta que o crescente uso da EaD nas corporações para qualificação de seus profissionais passou a se destacar com a evolução das tecnologias digitais no dia a dia das pessoas, impactando a maneira como essas aprendem no interior das organizações e criando consideráveis laços entre EaD e a aprendizagem organizacional.

Portanto, tendo uma boa aceitação como modo de disseminar o processo ensino-aprendizagem, a EaD na esfera pública vem sendo adotada nos programas de qualificação e formação profissional. Assim, amplia as oportunidades para que seus servidores possam se caracterizar como aprendentes através de um processo contínuo de capacitação,

impulsionando ainda mais a sua carreira profissional. De fato, permite aos servidores buscarem a aprendizagem organizacional e seu desenvolvimento, acompanhando as rápidas modificações que vêm sofrendo os ambientes organizacionais, onde são necessárias constantemente aquisição, retenção e transferência de aprendizagem.

O grande desafio oriundo da EaD, característico do contexto atual, é de lançar um novo perfil de aprendente, ou seja, antes de todo o processo de aprendizagem, é imprescindível a capacidade de aprender a aprender dos indivíduos, recaindo nos pilares da educação elencados por Delors (2005), a saber: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver junto e o aprender a ser, que envolvem aspectos como o autonomia, automonitoramento, autocontrole e a gestão de seu tempo destinado aos estudos. Com esses atributos, o desempenho do aprendente será melhor e possível de ser realizado a qualquer espaço e tempo por intermédio da EaD. Em consonância com Moore (1993, p. 9), “a autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem”.

Nesse sentido, espera-se do usuário da EaD que ele seja autossuficiente, ou melhor, que não fique na dependência de um professor-tutor ou de um instrutor, facilitando o ensino e a aprendizagem. Embora a autonomia seja o desejável para o e-aprendente, “o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica [...], é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma” (BELLONI, 2009, p. 54). Para Brito (2017, p. 03), o usuário da EaD deve ter “maturidade suficiente para operacionalizar recursos tecnológicos, para criar rotinas, para se adaptar a uma proposta de ensino e aprendizagem na qual o professor não estará presente fisicamente na maior parte do tempo”, logo, ele terá que se familiarizar com os recursos tecnológicos que norteiam a EaD. A respeito disso, Almeida Júnior (2013) enumera as principais tecnologias as quais são aplicadas em prol da EaD, a saber:

- **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):** é a sala de aula virtual, onde ocorrem a troca de informações e o compartilhamento do conhecimento e onde ficam disponíveis toda a programação e o conteúdo que o aluno acessa, e o professor dá o feedback. Para que o aprendente se faça “presente” nessa sala de aula, ele será cadastrado no banco de dados de determinado curso, receberá uma senha, assim ele poderá fazer o seu login e ter acesso, sem restrição de espaço e tempo, dos componentes curriculares do curso e das ferramentas de interação, como, por exemplo, videoaula, áudio, videoconferências,

chats, fóruns e bibliotecas virtuais. Para isso, é necessária uma boa conexão com a Internet.

- **Áudio e videoconferências:** são os recursos que possibilitam aos participantes do curso se comunicarem e interagirem, de forma síncrona e/ou assíncrona, através das tecnologias de informação e comunicação. Esses recursos propiciam o contato, em tempo real ou não, entre os seus integrantes.
- **Videoaula e audioaula:** são aulas expositivas gravadas pelo professor/tutor, com o auxílio de multimídias, que ficam disponíveis livremente para o aprendente cadastrado no curso, que poderá acessar sempre que achar necessário. Esse tipo de aula é desafiado a apresentar mais interatividade e compreensibilidade na transmissão dos conteúdos e torna a aula estimulante, atraindo a atenção do alunado e proporcionando uma aprendizagem prazerosa. As audioaulas, hoje denominadas de *podcasts*, são usadas para finalidades distintas, inclusive educativas e profissionalizantes.
- **Biblioteca virtual:** é o repositório de acervo virtual, como livros em formato digital, para que sejam consultados pelos aprendentes para atender a alguma demanda acerca do conhecimento. Por ser virtual, está disponível em modo *full time*, desde que não haja alguma reserva pré-estabelecida para o material desejado.
- **Chats e fóruns:** são os mecanismos de interação e debate entre os participantes para troca de informações, esclarecimentos de dúvidas, conversas e reflexões coletivas. Graças aos aplicativos de mensagens instantâneas, essa se tornou uma prática mais recorrente em decorrência da facilidade para se comunicarem entre si e em grupo. Vale salientar que eles podem ser armazenados, para futuras consultas por parte dos seus integrantes por meio do histórico.

Os profissionais das áreas de planejamento e de tomada de decisões estão cada vez mais conscientes da capacidade que a EaD tem de atender à diversidade de necessidades dentro de uma organização, principalmente no que diz respeito à formação de seus trabalhadores. Nessa perspectiva, a EaD é uma ferramenta potencial para a governança administrativa, em especial, no que se refere à gestão de pessoas, por promover a capacitação de seus colaboradores e aprimorar suas rotinas através dessa tecnologia. Na próxima seção, trataremos da EaD no cenário das organizações, as quais assumem a característica de aprendentes por desenvolver aprendizes.

3.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NO CENÁRIO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Vivemos um novo tempo em que “as invenções tecnológicas modificam a forma de se atuar no meio, alteram comportamentos e linguagens, redefinem as formas de pensar, agir e transformar o mundo” (GOMES; VITORINO, 2017, p. 129). Exemplo de uma invenção tecnológica que apresenta essas funcionalidades é a educação a distância (EaD), que pode desempenhar uma função facilitadora para ampliar a educação e a profissionalização, ao passo que viabiliza a aquisição de conhecimentos e potencializa a aprendizagem, contribuindo com a formação inicial e continuada dos cidadãos. Em decorrência disso, a EaD vem fomentando um novo contexto de aprendizagem, razão por que é viável reconhecê-la como um espaço de formação que possibilita diferentes maneiras de aprender e de ser uma alternativa para capacitar colaboradores e melhorar o desempenho organizacional.

Para se alcançar o mérito no mercado de trabalho, é necessário estudar e trabalhar concomitantemente. O que compõe um grande desafio para as pessoas em virtude da redução de tempo e o aumento de obrigações diárias que as cercam. Nesse viés, aglutinar os recursos das novas tecnologias e os recursos humanos dentro do ambiente organizacional é uma forma de encurtar a distância entre a teoria e a prática da aprendizagem, ou seja, entre o que é ensinado em uma instituição educacional e as atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Assim, o incremento da capacitação dos profissionais para fins de melhorias organizacionais ocasionou um avanço de tecnologias com o propósito de oferecer o e-learning, nome dado à aprendizagem por meios virtuais, como, por exemplo, a educação a distância, que já é uma alternativa facilitadora, porque pode integrar o trabalho com o estudo. Então, a EaD surgiu como uma possibilidade de a organização aprimorar suas rotinas e de os colaboradores que nela trabalham aperfeiçoar suas atribuições de acordo com o cargo. O uso da EaD nas organizações corresponde ao desenvolvimento das competências individuais e organizacionais, sobretudo, devido à melhoria da eficiência, da eficácia e da qualidade dos processos administrativos, como também na prestação de serviços. Portanto,

é preciso sobre discutir estratégias que mobilizem os talentos dos servidores de acordo com as necessidades institucionais, fazendo com que a gestão por competência se constitua no caminho para mudanças nas organizações a médio e longo prazos. Nesse contexto, é de se esperar que a área de gestão e capacitação de pessoas ganhe uma nova dimensão, tornando-se a alternativa

estratégica de onde surgirão os processos destinados a reconfigurar as práticas e o desenho dos modelos de gestão atual (ENAP, 2009 p.13).

Na concepção de Warschauer (1997) e Harasim et al. (2005) *apud* Teles (2009, p. 73), a EaD tem uma potencialidade para modelos organizacionais colaborativos e é vista através das seguintes características: a) comunicação de grupo a grupo (e não só de um a um); b) independência de lugar e tempo; e c) interação via comunicação mediada por computadores. Então, se tiverem acesso à Internet, os colaboradores poderão se comunicar diretamente com os outros colegas, o que pode facilitar o exercício de suas tarefas intelectuais sem limite de tempo e espaço. Em decorrência disso, a EaD possibilita que as atividades entre os profissionais aconteçam de forma síncrona ou assíncrona. Para Viana (2015, p. 49),

as atividades na forma síncrona possibilitam as interações em tempo real no estabelecimento da comunicação, seja na linguagem escrita ou verbal. A forma assíncrona consiste na atividade em que a interação não se estabelece em tempo coincidente, ou seja, emissor e receptor da mensagem estão presentes em tempos diferentes.

A EaD é uma inovação que trouxe à tona a discussão a respeito da forma como se deve trabalhar. Ela aproxima as organizações que estejam fisicamente distantes, como matriz e filiais ou, até mesmo, grupos de diferentes organizações. Notadamente, o leque de organizações que usam EaD cresce, pois, por meio dela, além de ser possível capacitar e atualizar os conhecimentos, as habilidades e as ações de seus colaboradores, as organizações têm a seu dispor uma ferramenta capaz de reduzir seus custos e, sobretudo, possibilitar o envolvimento de um grande número de pessoas em lugares distantes e ao mesmo tempo. A ideia é de que seus profissionais estejam interligados em redes, para que possam ter acessibilidade em ocasiões e espaços em que seja possível compartilhar informações, bancos de dados e cursos de capacitação. E se tiverem ao seu alcance fontes de conhecimento, os profissionais poderão integrar e expandir suas rotinas administrativas e a aprendizagem, seja ela individual, coletiva e/ou organizacional, e trocar experiências e saberes.

Outrora, as pessoas eram preparadas para fazer um repertório restrito de tarefas, em locais estruturados e previsíveis, onde o trabalho era executado de modo repetitivo e com pouca criatividade (MARTINS, 2009). Hoje, o ambiente de trabalho exige novas competências, habilidades e atitudes dos profissionais e um comportamento que alie a conformação tecnológica à vontade de aprender. Portanto, a EaD acarretou impactos na maneira como as pessoas aprendem dentro das organizações, consequentemente,

desenvolvendo-as em prol da aprendizagem organizacional. Desde o correio eletrônico, aplicativos de mensagens instantâneas até as plataformas de aprendizagem, mecanismos que promovem a EaD viabilizam o crescimento em torno da gestão de pessoas, e o crescimento nas demais áreas que veem nas pessoas sua força motriz, como: processos de contratação, gestão de contrato, tecnologia da informação e comunicação e logística.

A EaD impulsiona a aprendizagem no ambiente organizacional, fazendo com que transitem nela diferentes saberes. Maia (2009, p. 207) afirma que

o ambiente de trabalho é um local perfeito para aprendizagem. Aprendemos fazendo, refletindo sobre o que estamos fazendo e atuando no que estamos desenvolvendo. A teoria é de fundamental importância, desde que seja entendida a razão dessa fundamentação e sua aplicabilidade.

Por fazer parte da gama das novas tecnologias, a EaD auxilia as organizações a suprirem as inovações oriundas de uma sociedade globalizada, onde o conhecimento, a educação e a aprendizagem estão cada vez mais disponíveis, elida com grande quantidade de informações, caracterizada pela velocidade em termos de produção e de tomada de decisões. Para isso, é viável criar uma cultura organizacional com o intuito de favorecer a implantação da EaD, o que será possível através de ações afirmativas que venham consolidá-la como uma ferramenta de estratégia para desenvolver a aprendizagem no âmbito das organizações e contribuir para que seus colaboradores atuem como pessoas, profissionais e cidadãos. Para conseguir expandir a EaD no ambiente corporativo, é preciso ter estrutura e instrumentos que tornem o local de trabalho um espaço também de ensino e compartilhamento de informações na modalidade a distância.

Quando a EaD é inserida no ambiente organizacional, ela transforma a postura da organização e configura um novo paradigma acerca de sua gestão. Para Meister (1999), a organização passa a aprender ao invés de treinar, e isso provoca uma mudança em sua cultura que deixa o eixo do treinamento e passa a contemplar a aprendizagem em seus procedimentos administrativos. O Quadro 6 demonstra a mudança provocada pela EaD, na qual o foco vai além das competências individuais e passa a somar com as competências organizacionais.

QUADRO 6: Paradigma do treinamento X Paradigma da aprendizagem.

TREINAR		APRENDER
Prédio/Sala de capacitação com horário pré-estabelecido	Local	Aprendizagem independente de tempo e espaço
Atualizar as qualificações técnicas	Conteúdo	Desenvolver competências individuais, coletivas e organizacionais.

Aprender ouvindo	Metodologia	Aprender agindo.
Colaboradores internos	Público-Alvo	Colaboradores internos e externos
Professores/Consultores de Universidades Externas	Corpo Docente	Gerentes Seniors, Professores Universitários e Consultores
Evento único	Frequência	Processo contínuo de aprendizagem
Qualificar o indivíduo	Meta	Solucionar problemas reais e melhorar o desempenho organizacional.

Fonte: Adaptado de Meister (1999).

Para que uma organização operacionalize as atividades típicas da EaD, é necessário que ela tenha como aporte uma estrutura que garanta sua utilização com boa qualidade para ser operacionalizada. Assim, a EaD pode centralizar o treinamento para o trabalho, capacitação profissional ou qualificação para o mercado, tomando como base ambientes colaborativos, material de aprendizado em multimídia, tecnologias de redes e sistemas de gerenciamento de aprendizado, para que os conhecimentos aprendidos sejam aplicados simultaneamente nas rotinas de trabalho, com processos de feedback permanente. Abbad (2007, p. 353) enfatiza que

em organizações públicas e privadas, a EAD amplia e democratiza o acesso de pessoas ao estudo e cria condições propícias à aprendizagem contínua. O uso de plataformas eletrônicas de gerenciamento da aprendizagem tem possibilitado a armazenagem e a organização de verdadeiras universidades virtuais com serviços de orientação profissional, guias de estudo ou trilhas de aprendizagem, cursos mediados pela intranet ou Internet, bibliotecas virtuais, textos e materiais de apoio ao estudo em diferentes áreas.

Assim, a educação na modalidade a distância, inegavelmente, está inserida cada vez mais no cotidiano das pessoas e das organizações. E quem souber reconhecer essa tendência inovadora da sociedade certamente será um profissional qualificado para atender às exigências mercadológicas. Da mesma forma, a organização que melhor se adaptar a esse cenário terá benefícios em relação à competitividade com seus concorrentes e à prestação de serviços à sociedade. Então, as organizações e as pessoas que não ingressarem nessa nova tendência mercadológica estarão sujeitas ao insucesso.

A EaD aparece no ambiente organizacional como uma alternativa para atender às necessidades administrativas, formar e qualificar os profissionais. Nesse sentido, proporciona interatividade e oportunidade para construir conhecimentos por meio de aprendizagem colaborativa, na qual estão presentes a autonomia e o compartilhamento de experiências. Por ser uma ferramenta de gestão relevante e as pessoas serem um diferencial nas organizações, a

EaD logra o desenvolvimento humano através da aprendizagem individual construída por meio da constante interação com a organização em que trabalha. Já do ponto de vista das organizações, a EaD vem lhes possibilitando assumir o status de aprendentes.

3.4 A CONDIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM

Numa época em que o desafio é de encontrar bons profissionais, as organizações investem mais pesadamente em identificar potenciais e pessoas-chaves para efetuarem ações diferenciadas que gerem resultados positivos para elas. Gil (2012, p.39) assevera que “a capacidade de gerar novos conhecimentos e agregá-los ao processo produtivo é que se torna a grande vantagem competitiva”. Com o aparato tecnológico que cresce exponencialmente, as organizações devem estar propensas a encarar as transformações no ambiente organizacional, adaptando-se a elas. Para isso, são necessárias medidas direcionadas aos seus colaboradores, que requerem a redução de riscos e resistência por parte deles, uma vez que provocam mudanças culturais e comportamentais na organização. Nesse sentido, busca-se como uma ação conscientizadora para disseminar a aprendizagem organizacional, que será o reflexo da aprendizagem individual.

A aprendizagem, no ambiente de trabalho, atua como uma forma de aprimorar a organização, de um lado, e os indivíduos, de outro. Assim, a gestão empresarial deve se preocupar em desenvolver um ambiente instigante que favoreça as práticas motivacionais, sendo convergente para o futuro exitoso da organização. Consequentemente, satisfazendo as pessoas, para que elas sintam vontade de se capacitar, visando a recompensas profissionais.

Rachel e Salomão (2011) corroboram a postura de que a instituição estimula a qualificação, o que recai na valorização do seu pessoal por meio da promoção de medidas que auxiliem a desenvolver talentos e tornar o ambiente de trabalho propício a novas ideias. Estimular a aprendizagem, com o intuito de elevar o grau de satisfação material e emocional das pessoas em seu labor pode ser uma atitude bem-vinda, desde que promova um ambiente favorável, o que possibilitaria o ganho de bons resultados, tendo em vista a satisfação dos que fazem parte de uma organização aprendente (RACHEL; SALOMÃO, 2011). Portanto, para Senge (2016), agir de modo consciente, atribuindo relevância ao próximo, auxilia a promover vantagem competitiva, caracterizando-a como um diferencial organizacional.

Esse cenário pode ser o berço para o desenvolvimento de uma organização aprendente - “aquela que tem uma maior capacidade de aprender e se transformar”

(WATKINS; KIM, 2018, p. 19). Ferreira (2012) salienta que o termo organização aprendente depreende acerca da capacidade dos que nela trabalham têm em aprender, aperfeiçoando e pondo em prática novas competências e habilidades. Na concepção de Senge (2016), as organizações aprendentes são oportunas, uma vez que é peculiar do ser humano aprender, e as pessoas tendem a adquirir novos saberes. Esse autor caracteriza as organizações aprendentes através de suas cinco disciplinas, a saber:

- Domínio pessoal: as organizações aprendem com seus colaboradores que, por sua vez, são os disseminadores da aprendizagem. Logo, a aprendizagem individual reflete na aprendizagem organizacional haja vista a expansão dos conhecimentos, das competências e das habilidades pessoais em prol de uma organização salutar;
- Modelos mentais: disciplina que consiste na reflexão e no esclarecimento constantes dos colaboradores acerca de seus saberes, atuando como filtros para suas percepções e ações e melhorando a imagem profissional perante a gestão da organização e a sociedade;
- Visão compartilhada: disciplina que estimula o engajamento do grupo em relação ao alcance das metas e dos objetivos da organização, todos rumo a uma mesma direção, o que recai no desempenho pró-ativo em prol da prospecção organizacional;
- Aprendizagem em equipe: as organizações são movidas pelas pessoas, logo, essa disciplina visa à relevância da comunicação, do saber ouvir e do diálogo, promovendo a aprendizagem coletiva por meio da interação e integração dos colaboradores, o que possibilita a troca de conhecimentos; e
- Pensamento sistêmico: é a disciplina que concatena as disciplinas anteriores e olha para a organização como um quebra-cabeças solucionado, ou seja, se suas peças (pessoas) estão todas encaixadas, o que resulta em uma sintonia organizacional, oriunda da compreensão das forças e das inter-relações que modelam os comportamentos pessoal, profissional e organizacional.

As organizações aprendentes preocupam-se com o crescimento dos seus colaboradores e são estruturadas para promover a aprendizagem contínua e incentivar o diálogo entre todos os níveis organizacionais. Conforme Ribeiro (2012), o uso do conhecimento em uma organização demonstra que ela detém muitas informações e que o desafio consiste em saber filtrá-las, editá-las e torná-las acessíveis.

Nesse sentido, compõe um fator motivacional que os colaboradores sejam e estejam bem orientados quanto à sua importância para a organização, porquanto isso facilita a

compreender onde ela tem o intuito de chegar, os valores que norteiam suas decisões, de modo que todos os envolvidos possam caminhar na mesma direção para alcançar as aspirações rumo ao futuro desejável. Para Coelho Jr. e Borges-Andrade (2008), as organizações com viés aprendente investem no desenvolvimento de medidas de aprendizagem em seu interior e contribuem potencialmente para o desempenho organizacional. Segundo eles, a aprendizagem normalmente consiste em adquirir determinado conhecimento ou habilidade por meio das rotinas administrativas formais e informais.

Para isso, a motivação do próprio aprendente a respeito das ações de aprendizagem contribuem para adquirir, reter e aplicar o saber, que regerá o êxito ou o fracasso dessas ações. Assim, a motivação é a condição primordial para o desenvolvimento individual e organizacional ser eficaz e proporcionar os resultados esperados.

Freitas e Brandão (2005) preconizam que a aprendizagem desencadeia um processo de obtenção de novos conhecimentos e novas competências, os quais demonstram o que foi aprendido pelo sujeito. Logo, competências e habilidades são resultados da aprendizagem de novos saberes. Choo (2006, p. 186) enuncia que “o conhecimento leva à inovação [...] que permite ou resulta de novas competências, produtos ou serviços, ou na melhoria de importantes atividades de trabalho organizacional”. Nessa perspectiva, o saber ganha um cunho estratégico com capacidade de agregar mais vantagem competitiva às organizações.

Para Silva (2009, p. 165), a aprendizagem no ambiente de trabalho pode ser compreendida como um processo por meio do qual os empregados “atuam em conjunto para revisar e interpretar suas experiências e compreender as situações que os têm levado a solucionar um problema”. Então, uma organização aprendente apresenta como pontos fundamentais a criação de soluções para os desafios organizacionais e o desenvolvimento de pessoas que utilizam a experiência na resolução de problemas significativos no meio em que exercem suas atividades laborais. Assim, uma organização aprendente seria caracterizada por sua capacidade de envolver as pessoas na criação de resultados através da aprendizagem contínua e intensa (ASSMANN, 2007).

É evidente que a organização não deve agir direcionada apenas à aprendizagem atrelada aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes, mas também deve ser redirecionada levando em consideração os elementos situacionais, ao prover um local instigante da transferência da aprendizagem para o trabalho. Dessa forma, o conhecimento se torna um valioso ativo, cujo gerenciamento eficaz age em prol das melhorias do desempenho destrinchado em níveis individual, coletivo e organizacional. Assim, as organizações que

percebem e descobrem maneiras distintas de disseminar o conhecimento para atender as suas necessidades estratégicas saem na frente em termos de sua gestão.

Fleury e Oliveira Júnior (2002) discorrem que o conhecimento é resultado das combinações que acontecem na organização e se aprimoram por meio de contextos de aprendizagem, ao passo que o conhecimento pode ser conceituado como um conjunto de informações associadas à experiência, à intuição e aos valores. No que diz respeito, à aprendizagem organizacional e à organização aprendente, enquanto aquela é voltada para o ato de aprender e aplicar na empresa, nesta, é a própria empresa que incentiva a aprendizagem. Ser ou tornar-se uma organização aprendente pode beneficiar a empresa no mercado e suas concorrentes, uma vez que é capaz de se transformar através da aprendizagem continuada; criar sistemas que absorvem e compartilham a aprendizagem entre equipes e setores; enfatiza a conexão da organização com seu ambiente externo; estimula a liderança por meio da aprendizagem disseminada, além de integrar as aprendizagens individual e em grupo, institucionalizando significativamente a aprendizagem organizacional, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem e o aprender a aprender.

Como o desenvolvimento de competências acontece por intermédio da aprendizagem, criar novas maneiras de prover oportunidades de aprendizagem é um desafio para as organizações, principalmente porque a complexidade do ambiente faz surgirem demandas diversificadas de competências, distanciando ainda mais as pessoas que sabem daquelas que precisam aprender (POZO, 2002, *apud* BRANDÃO; BORGES-ANDRADE; GUIMARÃES, 2012). Independente do nível, a aprendizagem é habilitada ou inibida, ao passo que as pessoas, em coletividade, dedicam-se à comunicação. Destaca-se, assim, que a teoria e a prática de diálogo são fundamentais para propagar o conhecimento dentro de uma organização. Portanto, ao invés de observar a organização aprendente por meio dos níveis distintos, tem-se que enxergá-la como processos interligados de competências em todos os âmbitos organizacionais. Afinal, aprender requer socializar-se, seja de forma interna ou externa.

Então, ser aprendente é uma importante alternativa para mudar de atitudes, conhecimentos ou habilidades necessárias ao desempenho adequado do capital humano na organização. A aprendizagem, as competências e a capacitação estão entrelaçados em prol do bom desempenho organizacional.

4 FATORES SINGULARES DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, tratamos do ato de aprender. Para isso, abordamos seus métodos tradicional e sociocultural, que demonstram a transição do eixo do conteúdo para a ênfase no contexto, por isso dedicaremos esta parte do referencial teórico para falar sobre os contextos de aprendizagem, colecionados no decorrer da vida e modelados em educação formal, não formal e informal.

4.1 DO CONTEÚDO AO CONTEXTO, COMO APRENDÍAMOS, COMO PASSAMOS A APRENDER: OS MÉTODOS TRADICIONAL E SOCIOCULTURAL DE APRENDIZAGEM

Aprender não é um ato padronizado, cada pessoa desenvolve sua aprendizagem conforme os contextos em que estejam inseridas. Contudo a forma de estimular a aprendizagem passou por transformações no decorrer do tempo.

Outrora, o método tradicionalista foi muito empregado para transmitir o saber e fazer com que o receptor o aprendesse de maneira mecânica, sendo apenas uma espécie de depositário do conhecimento de alguém, digamos, mais sábio, que detinha um domínio maior acerca de um saber. Por outro lado, passou a existir o método socioculturalista, que preconiza a aprendizagem mútua, de forma igualitária, em que todos ensinam e aprendem. São essas duas abordagens que caracterizam como aprendíamos e como passamos a aprender e que serão o objeto de estudo desta seção.

No processo de aprendizagem, do ponto de vista da abordagem tradicional, ou seja, o ensino centrado na relação professor-aluno, contextualizado na sala de aula, a aprendizagem se dá apenas pela transmissão de conteúdos, que são avaliados por meio de mecanismos de avaliação, como provas, testes, chamada oral, entre outros. Esses procedimentos avaliativos condicionarão a aprovação ou reprovação do aluno, caso ele obtenha ou não o conhecimento desejável, comprovando sua aprendizagem.

A respeito do ser humano, essa abordagem condiciona sua inserção na sociedade através das informações que ele passa a conhecer durante seu processo de aprendizagem, caracterizando-o como receptor passivo. Assim, ao obter uma coleção de conhecimento, o indivíduo pode repassar seu aprendizado e ajudar a difundir o saber. Segundo a abordagem tradicional, o ensino tem como figura central o professor, e os alunos são meros seguidores

das prescrições que a eles são fixadas. Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 8) preconiza que “o adulto, na concepção tradicional, é considerado um homem acabado, ‘pronto’, e o aluno um ‘adulto em miniatura’, que precisa ser atualizado”. Portanto, o papel do ser humano, na visão tradicionalista, é o de absorver informações acerca de seu entorno, as quais variam desde as mais simples às mais complexas e se comportam como um receptáculo de conhecimento.

Esse contexto social é caracterizado como “educação bancária”, que Mizukami (1986, p. 10) concebe como “uma educação que se caracteriza por ‘depositar’ no aluno conhecimentos, informações, dados, fatos etc.” Essa abordagem tem uma concepção individualista do contexto onde ocorre o processo educacional. Mizukami (1986) depreende-se da importância do conhecimento e educação na visão tradicionalista. Para ela, “parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações” (MIZUKAMI, 1986, p. 10). Nesse sentido, percebe-se a relevância da cumulatividade do conhecimento humano, o qual é transmitido para o sujeito através da educação formal, primordialmente pela escola.

O sujeito assume um papel insignificante na elaboração e na aquisição do conhecimento. Mizukami (1986, p. 11) afirma que “ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal”. A padronização das atividades de aprendizagem por meio do método expositivo dos conteúdos sobressai das relações sociais, pois enfatiza apenas os conteúdos e esquece dos contextos, o que contribui com o caráter estático do conhecimento, avaliado por meio de provas, exercícios, chamadas orais, exames etc., atribuindo notas que servirão para indicar o grau de obtenção do patrimônio cultural.

Portanto, a abordagem tradicional é compreendida como o processo de ensino caracterizado pela transmissão dos saberes ao longo da vida. Essa tarefa é de competência do professor e situada na sala de aula, onde o conhecimento é repassado independente do interesse do aluno. Assim, o aluno é um simples depositário de informações, e a escola é o lugar onde os conhecimentos selecionados e elaborados por terceiros serão transmitidos.

Além de Mizukami (1986), existem outras referências que mencionam essa abordagem de ensino: Bordenave (1984), que atribui à abordagem tradicional a denominação de “pedagogia da transmissão”, a qual prepara alunos passivos e forma cidadãos obedientes. Em contrapartida, Libâneo (1982) identifica essa abordagem como “pedagogia liberal em sua versão conservadora”, que demonstra a relevância da escola como o ambiente de formação intelectual e moral dos sujeitos, que possibilita que eles assumam seu papel na sociedade. Por fim, para a concepção tradicionalista, o que é mais relevante é o conteúdo, e não, o contexto

do ensino, o que leva à falta de reflexão individual e social e só forma replicadores do conhecimento, ao invés de sujeitos reflexivos.

Já a aprendizagem por meio da abordagem sociocultural, isto é, o ensino baseado na interação construtivista entre o professor e o aluno, é contextualizada na sala de aula, onde a aprendizagem passa a dar mais importância ao contexto e ao processo do que somente à transmissão de conteúdos, e os sujeitos passam a se autoavaliar e/ou se avaliar entre si de maneira mútua. Assim, não são mais formados sujeitos “depósitos”, mas sujeitos conscientizadores, uma vez que a educação sai do eixo vertical, hierárquico e passa a ser horizontal, igualitário, entre professor e alunos.

Mizukami (1986) infere que, na concepção sociocultural, o ser humano apresenta-se como ser ativo e interacionista, porque é produto do meio e o influencia, o que possibilita seu desenvolvimento e o torna sujeito de suas práticas, situando-se no e com o mundo, onde age e reflete sobre ele, visando transformá-lo. Nesse sentido, o homem torna-se sujeito de um processo cultural que, através da integração com seu entorno, passa a criar sua cultura, que Mizukami (1986, p. 87), citando Paulo Freire, define “como o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens”. Portanto, a educação é fundamental por assumir o papel de promover o homem e não fazer dele um objeto de ajuste à sociedade.

Na abordagem sociocultural, o homem é visto como sujeito da educação. Então, a educação assume um papel relevante porque proporciona novos contextos por meio de um pensamento crítico adquirido por intermédio da escola, a qual, para esse tipo de abordagem, é “um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente” (MIZUKAMI, 1986, p. 95). Por conseguinte, “educador e educando são sujeitos de um processo em que crescem juntos” (MIZUKAMI, 1986, p. 98), e o educador se torna educando e vice-versa, afinal, como diz a autora, referenciando Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (MIZUKAMI, 1986, p. 98). Por meio dessa interação construtivista, a escola passa a ser o lugar em que professor e os alunos poderão se comportar de maneira reflexiva e crítica perante a sociedade e o mundo.

A passagem de uma educação bancária para uma educação problematizadora ou conscientizadora direciona o foco para o contexto da aprendizagem ao invés de apenas conteúdos. Assim, há uma preocupação com cada aluno, e o processo, antes deixado de lado, passa a fazer parte do âmbito educacional, que é mais relevante do que os padrões outrora adotados. O diálogo ganha destaque, pois conforme Mizukami (1986, p. 98), “a dialogicidade

é a essência dessa educação” e a cooperação, a união, a organização e a solução de problemas passam a ter importância. Isso recai no método de alfabetização defendido e caracterizado por Paulo Freire como ativo, dialógico e crítico e que aborda duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Em síntese, esse método considera a educação como um processo constante de conscientização e de mudanças do sujeito e do mundo. Concluindo, “a educação é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia desse ato de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

A relação entre o ser humano, o contexto e a aprendizagem, na perspectiva socioculturalista, em consonância com Mizukami (1986), envolve a interação construtivista em torno do processo de ensino. Então, sob o ponto de vista da abordagem sociocultural, a influência professor-aluno deixa de ser vertical e passa a ser horizontal. Ou seja, visa derrubar a prática educacional centrada apenas no professor e passa a se preocupar com a inclusão do aluno como ser consciente. Para tanto, reconhece a práxis libertadora, na qual o diálogo vai ser relevante para transformar a relação entre docentes e discentes, uma vez que o processo educacional não se restringe à educação formal, mas a uma prática mais ampla de ensino e aprendizagem que envolve a sociedade.

Bordenave (1984) atribui a essa abordagem a denominação de “pedagogia da problematização” ou “educação libertadora”, porque os alunos têm a oportunidade de promover sua conscientização, sua criticidade e sua responsabilidade baseada na participação e favorece a democratização do ensino. Portanto, a abordagem sociocultural caracteriza-se como interacionista, pois proporciona a interação e a integração entre os sujeitos, que desenvolvem uma postura mais crítica acerca de sua realidade e pode mudá-la e aprimorá-la, o que ocasiona o comprometimento com a sociedade e sua cultura.

Essa transição de métodos educacionais assume uma condição libertadora, uma vez que a aprendizagem atrelada à educação crítica apresenta como “fundamento a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade” (FREIRE, 2016, p. 133), isto é, a educação como prática da liberdade possibilita os “conscientizados” a se apossarem de sua situação, a participarem dela para poder transformá-la. Em síntese, parafraseando Paulo Freire, a educação crítica é a “futuridade” revolucionária, por meio da qual os sujeitos aprendem e agem.

A seguir, veremos como a aprendizagem é desenvolvida no ser humano, uma vez que teóricos compartilham pontos de vista acerca dessa compreensão que caracteriza o ato de aprender como algo constante em nossas vidas. Logo, estamos vivendo e aprendendo e colecionando contextos de aprendizagem.

4.2 VIVENDO E APRENDENDO: COLECIONANDO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

O ser humano é visto como resultado de seu comportamento durante a vida. Ele se molda através do seu desenvolvimento físico, das curiosidades, das descobertas, das tentativas, dos erros e do ensino adquirido, o que possibilita ampliar seus horizontes por meio de novas ações e reações comportamentais sobre si, o outro e o meio. Ele é o reflexo de sua cognição, por meio da qual atribui sentido à realidade em que ele está inserido e pode compreender, transformar, armazenar e usar as informações absorvidas pela sua sobrevivência e pela convivência sociais.

Assmann (2007, p. 93) afirma que “vida e aprendizagem são no fundo a mesma coisa”. O termo aprendizagem é defendido por esse autor, o qual, citando Hélène Trocmé-Fabre, diz que

o termo ‘aprendizagem’ deve ceder o lugar ao termo ‘aprendência’ (‘apprenance’), que melhor traduz, pela sua própria forma, esse estado de estar-em-processo-de-aprender, essa função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender indissociável da dinâmica do vivo. (ASSMANN, 2007, p. 15)

Assmann (2007, p. 128) caracteriza a aprendizagem como um “processo e experiência de aprendizagem”. Podemos perceber que estamos em constante aprendizado e nos revestimos como aprendizes no decorrer de toda a vida. Desse modo, aprendemos a vida inteira por intermédio dos meios em que estamos inseridos. Daí resultou a expressão “vivendo e aprendendo”, pois, a cada dia, nós nos transformamos por descobrir um novo saber ou aprimorar um saber antigo, por conseguinte valorizando o capital intelectual que é o ser humano, detentor de conhecimento.

Segundo Bock et.al (2002), a aprendizagem pode ser apontada por meio de duas categorias: a de condicionamento e a cognitivista. Para a primeira, a aprendizagem deriva da ênfase dada às condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem; já a segunda contextualiza a aprendizagem por intermédio da relação do sujeito com o mundo externo, que ocasiona a organização cognitiva. Enquanto houver vida, o sujeito irá se deparar com diversas maneiras de organizar os significados. E a comunicação com o mundo e a observação dos fatores endógenos e exógenos sobre si possibilitarão incorporar elementos de relevância, e o contexto de aprendizagem proporcionará o desenvolvimento humano.

Criar condições para que o ser humano se motive a aprender é o desafio a ser enfrentado, pois integrar seu conhecimento espontâneo ao ensino lhe dará mais significado. Assim, o processo de aprendizagem deve ser estimulado, uma vez que os sujeitos são os intérpretes de seus entornos, e ao passo que o aprendizado for organizado, ocasionará o crescimento intelectual dos indivíduos. Portanto, corroboramos o pensamento de Bock et.al (2002, p. 126) que referem que “a Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático da construção humana”, porque “o professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar de construção humana” (BOCK et.al, 2002, p. 126).

A constituição e o desenvolvimento do ser humano são abordados pelos teóricos Piaget e Vigotski⁷, cada qual contribuindo com sua versão interacionista. Esses estudiosos compartilham a noção do aspecto relevante do sujeito ativo na construção do conhecimento. Nessa vertente, a interação social engloba as modificações que o sujeito empreende acerca de si mesmo. Contudo, enquanto Piaget omite as relações recíprocas e equitativas entre sujeito e objeto, Vigotski conceitua essa interação como referente às ações partilhadas que envolvem os processos cognitivos realizados de forma coletiva por vários sujeitos. Assim, Piaget e Vigotski diferem de opinião a respeito das possibilidades de o sujeito se transformar cognitivamente. Para Piaget, a ação é realizada pelo sujeito com o intuito de promover o próprio desenvolvimento. Já Vigotski entende a ação como um trabalho organizado e desenvolvido em conjunto durante a ocorrência histórica e social em certo instante. Apesar da discrepância entre esses teóricos, é fato que, por meio das ações pragmáticas do ser humano, os homens interagem entre si e são pertinentes à criação e à transformação da sociedade e de si mesmos.

Sobre isso, Palangana (2015) ressalta o meio social, que é compreendido diferentemente por Piaget e Vigotski. Segundo Piaget, esse meio é algo genérico, abstrato e a-histórico, enquanto a visão vigotskiana o enxerga como o contexto das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com a realidade, visando à garantia de suas necessidades. É nesse cenário que o homem se insere e se constitui como ser humano. Portanto, podemos inferir que a natureza humana tem uma essência social, em que é influenciada pelo contexto de que participa, como também o influencia. Nesse sentido, o indivíduo apreende o conhecimento e aprimora seu desenvolvimento. Vigotski defende a interação dos sujeitos e o

⁷ As menções acerca de Piaget e Vigotski foram baseadas na obra de Palangana (2015), citada nas referências desse trabalho acadêmico, dado que aborda os pontos de vista, convergentes e divergentes, desses autores em torno de desenvolvimento e da aprendizagem.

meio e define-a como uma relação simbiótica, aferindo o contexto sócio-histórico em que se encontram. Já Piaget diz que não há trocas recíprocas e influências equitativas entre os sujeitos e o meio e deixa em segundo plano as interferências sociais. Por fim, percebemos um avanço da proposta de Vigotski sobre a de Piaget, uma vez que o meio deixa de ser genérico e abstrato e passa a ser caracterizado como social e historicamente contextualizado. Em suma, o homem e a sociedade compõem uma totalidade na qual a aprendizagem e o desenvolvimento são produzidos e tratados de maneira complementar e constituem-se como o resultado das interações sociais e históricas, ocasionando transformações nas relações humanas e sociais.

Palangana (2015) diz que, por meio da perspectiva interacionista, pode-se explicar satisfatoriamente o processo de construção do conhecimento. Então, a aprendizagem é vista como um produto da relevância do social, ou melhor, da interação que o sujeito tem com o meio em que está inserido e dele extrai seu desenvolvimento. Essa relação homem-meio implica a interdependência entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, estabelecendo uma reciprocidade por meio qual a aprendizagem é adquirida. Apesar de ambos serem interacionista, Piaget e Vigotski apresentam teorias distintas a respeito da aprendizagem. Aquele se fundamentou no método estruturalista, e este, na dialética materialista. Assim, Piaget adotou o fator biológico para caracterizar os estágios do desenvolvimento humano, enquanto Vigotski, além do elemento biológico, somou à sua teoria a cultura e abrangeu as condições sociais como forma de interação, por conseguinte, associando a maturação e essa interação como meios para fomentar o processo de aprendizagem.

A postura de Piaget é diferente. Ele entende que as interações sociais são necessárias, mas o que é mais relevante é a ação do sujeito, como ele se adapta e se organiza para estruturar sua aprendizagem. Logo, as funções cognitivas se sobressaem em relação às funções sociais. Nesse contexto, um ponto se converge: para Piaget e Vigotski, a inteligência deriva dos processos de formação estimulados pela educação, seja familiar seja escolar, afinal, a aprendizagem se configura pela cognição do sujeito e por sua vivência com outras pessoas, sejam mais experientes ou não, através da cooperação e/ou da socialização.

Em síntese, ao assumir a abordagem interacionista como uma maneira de adquirir e promover a aprendizagem, Palangana (2015, p. 170) preconiza que “é necessário ter consciência de tais divergências teóricas que, se para alguns, podem parecer insignificantes, são, na verdade, suficientes para produzir condutas pedagógicas muito distintas”. Portanto, o conhecimento e o desenvolvimento oferecem alternativas para compreender a realidade

socioeducacional na qual a aprendizagem acontece e é passada para si e para os outros, o que resulta na construção de um melhor nós social.

A apropriação das formas de comportamento de cunho social nasce com o pragmatismo existente nos contextos social e histórico em que o indivíduo está situado. Esses contextos, na visão de Piaget, podem tornar-se irrelevantes, um pensamento de que Vigotski discorda. O aspecto social é um contraponto para esses teóricos, pois cada um o interpreta conforme suas influências e referências. Contudo, o meio social oferece direções e encaminha o sujeito de acordo com as interpretações que faz do mundo e onde pretende chegar, o que reflete no comportamento humano e em seu desenvolvimento por meio do aprender e do agir. Esse desenvolvimento comportamental e intelectual não é produzido somente por uma unificação de experiências, porém constitui o resultado das vivências em que o sujeito está contextualizado e instruído, o que ocorre de formas socialmente distintas, por manifestações e confrontos presentes no ambiente situacional do indivíduo, que, em consonância com Piaget, é abstrato, genérico e atemporal, mas que, para Vigotski, é visto como social e historicamente determinado e contextualizado.

Por fim, a relação entre o ser humano, contexto e a aprendizagem resume-se nas trocas ocorridas entre os sujeitos e suas interações que possibilitam a predominância de uma visão de homem, mundo e sociedade, caracterizada por Palangana (2015, p. 167) como “mais dinâmica, integrada, flexível e contextualizada”.

Em decorrência disso, o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, a partir de uma perspectiva interacionista, por meio do confronto entre as teorias de Piaget e Vigotski, levam-nos a perceber que os modelos ideais de sociedade e seus sujeitos não são determinados, apenas cada indivíduo se transforma e responde a essas transformações realizadas em seu meio social em consonância com sua interação com ele. Assim, podemos considerar a otimização dos comportamentos individual e coletivo como frutos da organização social. Não aprendemos nada novo quando somos submetidos à aprendizagem de uma maneira passiva, o que aprendemos é somente algo comum a todos, e para converter esse quadro, precisamos ser sujeitos ativos.

Para Senge (2016) o ser humano nasce entusiasmado para aprender, explorar e experimentar, é a aprendizagem é o reflexo dos contextos social, econômico, cultural e político nos quais ele está inserido. Por isso, a interação é o fator relevante na produção do conhecimento, porque gera reflexão e questiona o que é comum, resultando no novo. Nesse sentido, os seres humanos e o seu entorno compartilham o processo vital um do outro e

constituem entre si uma inter-relação. Logo, não é possível compreendê-los de forma separada (MATURANA, 2014).

Portanto, através das interações recíprocas que ocorrem no meio social, vistas de formas distintas entre Piaget e Vigotski, podemos compreender sua relevância porquanto favorece o desenvolvimento e a aprendizagem humanos, já que a tarefa pode ser igual para todos, mas a maneira como cada um irá realizá-la é peculiar, uma vez que é algo individual, logo, subjetivo. A aprendizagem é dinâmica e está em movimento, por conseguinte é compreendida como s em constante transformação.

Em vista do exposto, podemos inferir que a aprendizagem é intrínseca ao ser humano e que é na escola onde ela dará seus primeiros passos. Entretanto as instituições de ensino não são as únicas opções para aprimorar o aprendizado, visto que há outros meios que dão ao ser humano a condição de aprendiz, que são denominamos de contextos de aprendizagem, assunto de nossa próxima seção.

4.3 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Vivemos na sociedade do conhecimento, que é marcada por várias possibilidades de aprender com o uso excessivo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e da conexão em redes cada vez mais veloz. Para Gadotti (2005), esse é o entorno em que, além da escola, podemos aprender por via de outros espaços, a saber: organizações, espaços sociais, o espaço residencial, redes sociais, enfim, em todos os lugares, somos passíveis de ensinar e de aprender. Nesse sentido, infere-se que as instituições de ensino não são os únicos espaços onde a aprendizagem é possível. Segundo Almeida e Valente (2014, p 33),

além da escola, outros espaços como a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se também educativos. Essa pluralidade de espaços educativos tem criado a necessidade de estabelecer a distinção entre o que é a educação que acontece na escola e nesses outros espaços.

Em conformidade com Abbad e Borges-Andrade (2004), a aprendizagem pode ser classificada em natural ou induzida. A aprendizagem natural acontece por meio da observação, da imitação, da tentativa e do erro, de leituras e *networking* entre pessoas, no cotidiano do empregado e é caracterizada por levar em consideração preferências e motivações pessoais. Já a aprendizagem induzida ocorre em ocasiões preparadas e planejadas

para disseminar a aprendizagem, com o fim de facilitar a transmissão do conhecimento. Essa situação é vista nos cursos de qualificação profissional, através dos Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de determinadas empresas. Visando à capacidade de aprender por intermédio da formação continuada, Finger e Bürgim (2001) observam indicadores que a mensuram por meio das seguintes dimensões:

- Capacidade individual de aprender – é a habilidade de aprender a pensar de forma crítica e sistêmica, colocando-se na posição de outra pessoa e com flexibilidade;
- Capacidade coletiva de aprender - resulta da interação bem sucedida de indivíduos, como, por exemplo, espírito de grupo, capacidade de dialogar e lidar com conflito construtivamente;
- Capacidade estrutural de aprender - corresponde às características da estrutura organizacional que favorecem ou impedem a aprendizagem individual e coletiva;
- Capacidade cultural de aprender – envolve a influência das normas, dos valores e das práticas nos processos de aprendizagem, em geral, facilitados por uma cultura de diálogo;
- Capacidade de aprender resultante da organização do trabalho – refere-se à organização dos processos de trabalho, como rotação de cargos e grupos, que favorecem a aprendizagem;
- Capacidade de liderar para aprender e promover a aprendizagem - diz respeito ao estilo gerencial dos líderes e à habilidade de monitorar, aceitar críticas e questionar.

Para que essas capacidades possam ser desenvolvidas, são necessários processos básicos, que, segundo Donadio (1997), consistem em:

Criar oportunidades para que todos possam compartilhar com todos os conhecimentos que detêm;

- Dar oportunidade para que o conhecimento latente em cada pessoa possa ser explicitado;
- Agrupar os mais talentosos em projetos nos quais os seus conhecimentos sejam mais críticos;
- Fazer com que o aprendizado ocorra principalmente em situações práticas ou durante trabalhos reais; e
- Estabelecer uma relação de vantagens recíprocas entre a necessidade de desenvolvimento profissional da pessoa e o aproveitamento de seu conhecimento pela empresa;

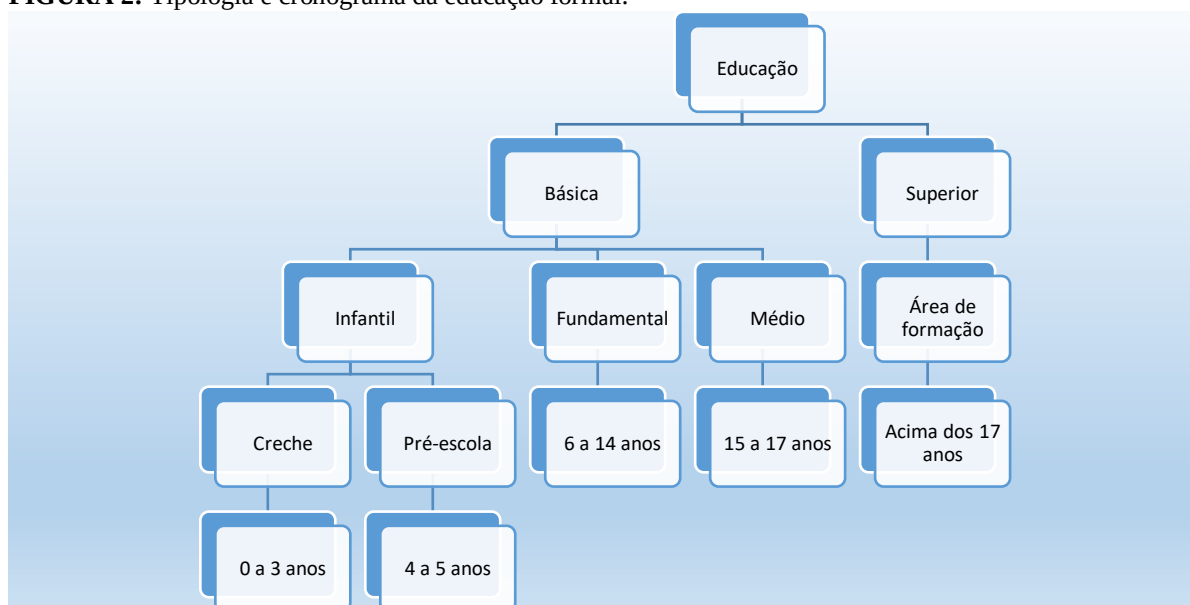
Nesse sentido, recaímos na distinção entre educação formal, não formal e informal. Alheit (2013, p. 139) refere que

- Os processos de aprendizagem formal ocorrem nas instituições clássicas de educação e formação e, geralmente, levam a qualificações e a diplomas reconhecidos.
- Os processos de aprendizagem não formal geralmente ocorrem juntamente com os sistemas vigentes de educação e formação – no local de trabalho, em clubes e associações, em iniciativas e atividades da sociedade civil, na busca de interesses esportivos e musicais.
- Os processos de aprendizagem informal não são necessariamente intencionais, mas um componente natural da vida cotidiana.

Em consonância com Gohn (2006, p. 28),

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Considerando os níveis crescentes que subdividem o processo de ensino e aprendizagem em séries e graus, a educação formal é caracterizada como hierárquica. Sobre isso, Gomes e Vitorino (2017) ilustram o aspecto hierárquico através da tipologia e do cronograma da educação formal, cuja representação consta na Figura 2.

FIGURA 2: Tipologia e cronograma da educação formal.

Fonte: Gomes e Vitorino (2017).

A Figura 2 demonstra os desmembramentos que a educação formal abrange. Assim, o aprendente vai desenvolvendo sua aprendizagem de forma complementar, acumulando os conteúdos à medida que ele vai avançando em sua trajetória, desde a escola até, para alguns, a universidade, bem como assume o status regulamentar caso essas etapas sejam vencidas obedecendo à cronologia pré-estabelecida segmentada por idades. Se, por vários motivos, o aprendente atrasar o término de sua educação formal, porém que ele sinta a necessidade de retomá-la, existem os estudos suplementares, os denominados supletivos.

Uma das vertentes da educação formal é de preparar o aprendente para o mercado de trabalho. A par de uma profissão, o aprendente, agora profissional, buscará por capacitações que lhe proporcionará trabalho qualificado. Essas qualificações são oriundas da educação não formal. Portanto o processo educacional dá lugar ao processo profissional, o que resulta em diferentes contextos de aprendizagem em torno da formação inicial e da continuada.

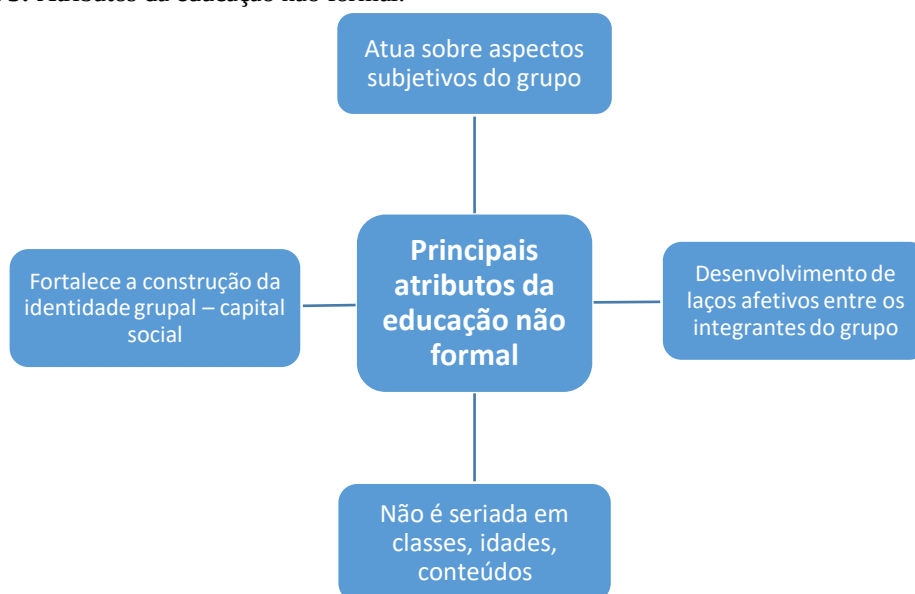
Outra distinção é salientada por Almeida e Valente (2014, p. 1164). Segundo esses autores,

a educação formal está relacionada com escolas; a não-formal é entendida como qualquer atividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido e que se destina a atender clientela de aprendizes identificáveis e com objetivos de aprendizagem específicos, podendo ser desenvolvida por grupos comunitários e outras organizações; e a educação informal que cobre o restante, pode acontecer nas interações com amigos, família e colegas de trabalho, sendo o processo ao longo da vida pelo qual cada indivíduo participa em sua inteireza de ser humano, desenvolve habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, a partir da experiência diária em determinada cultura, das influências educativas e dos recursos de seu ambiente, como da família, do trabalho, do lazer, e de fontes de informações

como as bibliotecas, os espaços comunitários ou os meios de comunicação de massa.

Em contraponto à educação formal, Jacobucci (2008) aborda, especificamente, a educação não formal, sobre qual faz uma distinção com base em espaços institucionais, como museus, centros de ciências, e não institucionais, como a rua, a praça, a praia. Nos dizeres de Gohn (2010, p. 19) *apud* Gomes e Vitorino (2017, p. 22), a educação não formal “prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo”. Além disso, esses autores apontam os atributos da educação não-formal, os quais estão retratados na Figura 3.

FIGURA 3: Atributos da educação não formal.



Fonte: Gomes e Vitorino (2017).

Apesar de essa diferença entre esses espaços educacionais demonstrar uma delimitação, o que ocorre em cada um deles no aspecto pedagógico está ligado ao contexto de aprendizagem elaborado. Assim, a aprendizagem não apenas acontece em um contexto específico, mas também se associa a outros tipos de contextos, o que acarretará no surgimento de novos contextos mediados pela constante interação que ocorre com o uso das tecnologias digitais.

A respeito do contexto de aprendizagem, Almeida (2009, p. 78) o conceitua como “um conjunto de circunstâncias relevantes que propiciam ao aluno (re)construir o conhecimento dos quais são elementos inerentes o conteúdo, o professor, sua ação e os objetos histórico-culturais que o constituem”. Estudiosos como Figueiredo e Afonso (2006) propõem um

modelo baseado em três conceitos: evento de aprendizagem, conteúdo e contexto. Evento de aprendizagem é a situação em que o sujeito aprende; conteúdo é a informação estruturada e codificada: texto, material multimídia, palavra falada de um especialista sobre um certo saber; e o contexto é o conjunto de circunstâncias relevantes para o sujeito construir seu conhecimento.

Considerando o modelo proposto, esses autores abordam duas visões para o contexto de aprendizagem: a positivista, que apreende o contexto como externo e evidentemente independente do aprendiz e da atividade em que ele está envolvido, com delimitação, estabilidade, previsibilidade, e cujo comportamento pode apresentar características marcantes; e a construtivista, na qual o “contexto é o que é relevante para o aluno construir o seu conhecimento, e pode mudar a qualquer momento” (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 13). Nesse sentido, Almeida e Valente (2014, p. 36) afirmam que,

com base nessas duas visões sobre contexto de aprendizagem, é possível notar que o espaço formal da sala de aula tem estreita relação com a visão positivista, uma vez que a sala de aula está fundada sobre uma ilusão de estabilidade do contexto advinda do local fixo, dos recursos comuns, do professor e de um currículo moldado previamente. Por outro lado, os espaços não-formais, como museus, galerias, instalações artísticas e espaços midiáticos criados pelas TDIC estão procurando se aproximar cada vez mais da visão construtivista e, sobretudo sócio-interacionista.

Portanto, o contexto de aprendizagem é considerado complexo e multidimensional, ou seja, inclui dimensões histórico-social, cultural, cognitiva e afetiva dos indivíduos e envolve as tecnologias. Por conseguinte, para Almeida (2009, p. 87), “o homem é um ser inacabado, em contínua busca por novas descobertas e invenções. Novas tecnologias surgem a todo momento, indicando que a aprendizagem continua por toda a vida com diferentes direções”.

A realidade atual do processo de ensinar e aprender não mais se limita a um espaço e a um tempo pré-estabelecidos, graças ao advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que crescem vertiginosamente, e em que estejam presentes, as TDICs “colocam à disposição dos usuários recursos que facilitam a obtenção de informações, a participação em experiências e a interação com pessoas” (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 1165). Devido à sua versatilidade, disponibilidade e adaptabilidade, as tecnologias digitais podem desenvolver o aspecto educativo e profissionalizante com filosofias de aprendizagem distintas. Por meio delas, os sujeitos atuantes nessa conjuntura podem pensar sobre práticas pedagógicas e organizacionais que pretendem se vincular a uma nova postura que conduza a uma nova cultura organizacional, desencadeando novos contextos de aprendizagem.

As TDICs, na figura da educação a distância (EaD), possibilitam transferir para dentro de computadores, tablets e smartphones toda uma sala de aula tradicional, originando as salas de aulas virtuais, que se configuram como uma “miríade de comunicações simultâneas de um com um, de poucos com muitos, de muitos com poucos, de muitos com muitos e de todos com todos” (MELLO, 2002, p. 76). Logo, devido ao seu poder de atingir grandes quantidades de pessoas, independentemente de tempo e de espaço, as salas de aula virtuais se disseminam e propõem um novo contexto de aprendizagem em que se agrega valor à educação formal, à não formal e à informal. Afinal, as instituições de ensino estão deixando de ser vistas como o único ambiente em que se aprende. Isso não quer dizer que seu papel, no futuro, esteja comprometido, ao invés disso, elas serão cada vez mais primordiais, haja vista que serão dados os primeiros passos para o uso das TDICs. Assim,

a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente, com o auxílio dos novos recursos tecnológicos. Mas, de outro lado, há discussões mais ponderadas com relação ao uso em larga escala das novas tecnologias, salientando o peso e importante papel das relações humanas, que, sem dúvida, são insubstituíveis! (GOMES; VITORINO, 2017, p. 158 e 159)

Então, “é preciso que a instituição escolar se transforme numa comunidade dedicada à construção colectiva de significados, que passe a ser uma organização aprendente em vez de ensinante, capaz de aprender até mesmo com seus erros” (MELLO, 2002, p. 73). Amante, Quintas-Mendes, Morgado e Pereira (2008, p. 104) referem que

a possibilidade de acesso a dados sejam eles históricos, culturais, ambientais, sejam em forma de escrita, de imagem, animação ou som, a possibilidade de interagir com toda essa rede de informação, de poder integrar essa rede, produzindo conhecimentos que se disponibilizam, se trocam e se partilham com outros, mesmo que esses outros estejam do outro lado do mundo, resulta num modelo totalmente novo de comunicação que não pode deixar de constituir-se como um recurso educativo promissor.

No tocante a esse novo cenário protagonizado pelas tecnologias digitais, as quais devem ser tratadas como meios, e não, como fins para conduzir ou reconduzir a aprendizagem, Figueiredo (2001, p. 79) aponta que a construção de um novo contexto de aprendizagem requer “uma mudança cultural que rompa com os paradigmas mecanicistas que hoje aprisionam os nossos sistemas escolares”. Nesse sentido, a questão não consiste em saber se as inovações tecnológicas favorecem ou não a aprendizagem, mas como dispô-las às iniciativas educativas e profissionalizantes para que não haja a transmissão de conhecimentos

segmentados e fora dos contextos, pelo contrário, que propicie um processo de ensino-aprendizagem significativo, participativo, integrado e coerente, em que permeie uma organização que, além de ensinar, aprenda.

A escola, exemplo de educação formal, não deve tentar abranger tudo, contudo saber buscar os meios culturais, educacionais e profissionais que viabilizem a interação e a integração com outros contextos de aprendizagem, sejam os não formais e/ou os informais, especialmente através das tecnologias. Logo, no dizer de Figueiredo (2001, p. 74),

o maior desafio dos novos media é, em nossa opinião, o de construir comunidades ricas em contexto onde a aprendizagem individual e colectiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar.

Assim, construindo a aprendizagem e produzindo e disseminando o conhecimento, as TDICs integraram um processo de inovação organizacional cuja interação com novos saberes passou a incrementar outros contornos que podem responder às expectativas e às necessidades individuais, coletivas ou organizacionais em um contexto de aprendizagem facilitador e que motive o desenvolvimento pessoal e/ou profissional. Portanto, a aceitação tecnológica é uma premissa relevante nesse processo e, na concepção de Mello (2002, p. 73), “não bastará à escola adoptar aparatos tecnológicos e procedimentos para permitir aos alunos constituírem as competências requeridas pela sociedade do conhecimento. Isso é necessário, mas insuficiente”, o que pode ser estendido para as organizações.

Por conseguinte, o desafio consiste em equilibrar a educação e a profissionalização com as tecnologias digitais, que apresentam um papel determinante, por isso as organizações devem encarar novas responsabilidades e novas formas de educar para a formação e o desenvolvimento das pessoas. Nesse contexto, é cada vez mais oportuno considerar os contextos de aprendizagem como uma plataforma estruturante para atribuir significados ao vasto mar de informações em que estamos mergulhados (FIGUEIREDO, 2001).

De fato, os novos contextos de aprendizagem são resultados da era tecnológica em que vivemos, e à medida que as tecnologias digitais são potencializadas, abrem novos caminhos para a sociedade do saber. Ponte (2000) preconiza que as novas tecnologias da informação e da comunicação estão modificando significativamente os fatores cognitivo e social, requerendo que as pessoas se (re)adaptem e (re)estruem seu modo de interagir e de agir acerca da aprendizagem, o que implica novas concepções da realidade e de si mesmas.

Amante, Quintas-Mendes, Morgado e Pereira (2008, p. 103) afirmam a importância das TDICs, por meio da Web, para a seara dos contextos de aprendizagem,

mais do que instrumentos que permitem desenvolver múltiplas actividades de aprendizagem, mais do que ferramentas cognitivas ao serviço da aprendizagem, mais do que bancos de dados e informações, a Web e o seu grande potencial de interacção e comunicação está a dar lugar à construção e proliferação de novos espaços pedagógicos, de ambientes de aprendizagem com características específicas onde surgem novas dinâmicas sociais, outras formas de conceber o processo de aprendizagem, ou, se quisermos, a um novo conceito de sala de aula.

A ótica dos contextos de aprendizagem pede novos espaços pedagógicos e organizacionais que, em decorrência do uso das tecnologias digitais e por acontecerem no ciberespaço, caracterizam-se como e-learning. Logo, o ciberespaço é visto como uma alternativa educativa e formativa, em que os aprendentes interagem e se comunicam, compartilhando experiências, expondo seu pensamento crítico, sua criatividade, suas habilidades e competências, fomentando um trabalho qualificado que preza por sua excelência e eficiência. Na visão de Ponte (2000, p. 70),

não devemos ver o ciberespaço como um mero repositório de informação. Mais do que isso ele é um lugar propiciador de dinâmica social, em que a própria informação perde o seu carácter estático e adquire uma dinâmica de mudança constante, alterando-se, crescendo e permitindo aos seus criadores a sua apropriação de forma transformadora.

O ciberespaço é um contexto de aprendizagem “onde se poderá conjugar ‘o melhor do presencial’ com as facilidades e potencialidades do virtual” (AMANTE; QUINTAS-MENDES; MORGADO; PEREIRA, 2008, p. 104). Logo,

o professor continuará “dando aula” e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interactivas proporcionam: para receber e responder a mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. (Moran, 2003, p.3)

Os contextos de aprendizagem em que se usam as tecnologias digitais facilitam as conversações e contribuem para que os indivíduos compartilhem uns com os outros informações e experiências, externalizem o que compreendem e reflitam a respeito das

interações e das relações consigo mesmos e com os outros, o que lhes possibilita construir novas conversações que podem gerar outras oportunidades de aprender e de adquirir conhecimentos (ALMEIDA; VALENTE, 2014). Em suma, quanto mais tecnologias invadirem os ambientes sociais, educacionais e organizacionais, mais serão exigidas respostas humanas compensatórias, já que é na relação humana que a educação e a profissionalização ganham formas de contextos de aprendizagem.

O fator humano deve se sobressair ao tecnológico, afinal, hoje as pessoas estão se curvando às TDICs, que estão sendo as dominadoras, e as pessoas, as dominadas. Em contrapartida, devemos usá-las como pontes para o desenvolvimento pessoal e profissional, construindo contextos de aprendizagem que nos movam e nos adjetivem aprendentes, fazendo das pessoas consumidoras e propagadoras do saber.

Como exemplo de contexto de aprendizagem não formal temos os Programas de Planejamento, Desenvolvimento e Educação (PD&E), atualmente muito utilizados pelas organizações públicas e privadas para capacitar seus colaboradores. Uma grande facilitadora desses eventos de qualificação profissional é a educação a distância (EaD), uma modalidade usada com frequência nos ambientes corporativos. A EaD é um meio à disposição das organizações para ser aplicada em seus programas de PD&E e contribuir com a formação continuada de seus trabalhadores alinhando às suas necessidades organizacionais, agregando valores através das tecnologias digitais na aprendizagem.

Por fim, os eventos de qualificação através da EaD auxiliam a aprimorar as competências individual, coletiva e organizacional, além de contribuir com a eficiência e eficácia no ambiente corporativo e com o processo de formação continuada, uma vez que as pessoas não podem se eximir de buscar qualificação pessoal e profissional. Logo, a EaD possibilita contemplar e atender às necessidades da contemporaneidade. É sobre formação continuada que falaremos no próximo capítulo.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA PROJETANDO CARREIRAS E VIDAS

Depois de discutir sobre o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio da EaD, e os contextos de aprendizagem, neste capítulo, abordaremos a formação continuada e suas vertentes, seja na vida pessoal seja na vida profissional. Para tanto, primeiramente, veremos sua contribuição para o que denominamos de projeto de vida e carreira e traremos os conceitos e sua aplicabilidade no ambiente organizacional.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PROJETO DE VIDA E CARREIRA

O ser humano tem suas histórias e testemunha as histórias dos outros, as quais podem servir de exemplos a serem seguidos ou não, de modo que podem ser caracterizadas como histórias inspiradoras, revestidas de lutas e glórias. Ele é constituído por meio de sua metamorfose no decorrer da vida e é visto como um ser social e histórico, por isso “pode-se expressar que cada sujeito não é isolado no mundo independente, existe uma intersubjetividade, um espaço comum de significações possíveis” (CATÃO, 2007, p. 89). Portanto, a lacuna existente entre ser “alguém na vida” ou um ser “Zé ninguém” pode ser estreitada ou abolida através do planejamento de um ideal, sobretudo, um real projeto de vida, delimitando o que se quer, de um lado, e o que é possível conseguir, do outro.

Para tanto, o indivíduo deve moldar suas escolhas direcionando-as para o que almeja alcançar. Nessa perspectiva, o passado pode ser a motivação; o presente, a ação; e o futuro, a superação, uma vez que “fazer projetos requer transformação e ultrapassagem situada na temporalidade futuro, passado e presente” (CATÃO, 2007, p. 80). O movimento da história pessoal e social rege a prospecção da vida e perpassa as contradições de modo que remeta à superação e à inovação nos contextos de que os sujeitos participam. O que nos move é a aprendizagem, que nos leva ao desenvolvimento dos nossos âmbitos na vida, fazendo com que seja possível concretizar nosso projeto de vida.

A aprendizagem é algo constante. Por meio dela transitamos entre o insatisfatório e o satisfatório, logrando êxito no direcionamento do nosso projeto de vida. Para (re)organizar e (re)orientar, devemos ser críticos e autorreflexivos, pois, consoante Catão (2007, p. 80), “é através da reflexão crítica, em dimensão do vivido, que o indivíduo e o coletivo superam sua situação em direção às possibilidades e impossibilidades do futuro”. Assim, a formação continuada possibilita desenvolver competências que nos tornem capazes de criar novas

formas de pensar, de estabelecer limites, de interferir no ambiente e de aumentar as relações sociais, enfim, proporcionar o crescimento.

Catão (2007) nos traz esse questionamento: O que as pessoas pedem à vida e o que desejam nela realizar? As possíveis e potenciais respostas dependem da relação entre o ser humano, o contexto e a aprendizagem que detêm como características basilares à intersubjetividade, ao espaço comum e às significações dentro do enredo da vida cotidiana de cada um. O projeto de vida depende do que o ser humano julgar necessário para ser feliz ao longo da vida e da variação dos contextos de que participa, além de sua disposição, como sujeito dito aprendiz, para aprender novas condutas que o levem a projetar ações de reeducação que o ajudem a alcançar suas metas e planos. Logo, é necessário pensar e repensar de maneira antecedente a qualquer ação e tomada de decisão.

Sobre projeto de vida, Catão (2007, p. 87) o entende como “um conjunto de desejos que se pretende realizar e para a realização desses desejos, configurando uma série de metas, como planos e etapas a serem vencidas rumo ao futuro”. A mudança da realidade é a maior motivação para elaborar um projeto de vida, e a premissa para essa transformação é o trabalho que o reconheça, recompense-o e o faça feliz. Porém, nos dias atuais, “o trabalho tem representado somente a possibilidade de sobrevivência para a maioria do povo brasileiro, e não, uma possibilidade de realização e crescimento pessoal” (SOARES, 2002, p. 99).

Para algumas pessoas, o projeto de vida consiste em galgar uma carreira profissional sólida, banhada pela água do sucesso, e que possa proporcionar a si e sua família uma vida tranquila. No entanto, o reconhecimento profissional não nasce sem esforço, dedicação e abdicção, pelo contrário, ela surge como resultado de um caminho incansável trilhado pelo profissional que busca seu desenvolvimento constante. Nessa perspectiva, aparece a formação continuada, por meio da qual o profissional pode adquirir novos conhecimentos que lhe possibilitem novas ideias e práticas laborais. Na próxima seção, trataremos da formação continuada e do ambiente organizacional.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O AMBIENTE ORGANIZACIONAL

Trabalhar requer mais aprendizado, transmissão e produção de conhecimentos, na perspectiva de abrir uma nova relação com o saber, em que o ensino será organizado de forma aberta, levando em consideração os contextos e a continuidade. (LEVY, 2000). Vivemos em um mundo globalizado, conectado, que Ianni (2009), citando McLuhan, denomina de “aldeia

global”. Nesse contexto, o mundo dos negócios ganha uma nova configuração, em que se buscam vantagens competitivas, que exigem dos profissionais uma formação continuada.

Na visão de Galindo e Inforsato (2016, p. 464), a formação continuada

é a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (...) portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar.

Duran (2017, p. 711) define a formação continuada como “um conjunto de iniciativas e práticas educativas concebidas, planejadas e implementadas com o objetivo de propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional”. Nessa perspectiva, Marin *apud* Duran (2017, p. 727) menciona que as “ideias atreladas à formação continuada incluem, geralmente, treinamento (tornar apto a realizar tarefas), aperfeiçoamento (tornar perfeito), capacitação (aplicação na prática, tornar capaz) e atualização (pôr em dia conteúdos), não raro com foco na instrumentalização”. Para Bonilla (2005, p. 68),

compreender a sociedade contemporânea como uma sociedade do conhecimento significa enfatizar e investir em seus aspectos e características sociais e não apenas em seus aspectos econômicos. É tomar o conhecimento e a educação como valores e não como mercadorias. É colocar a ênfase em seus aspectos qualitativos, ou seja, em questões relacionadas com as relações, a significação, os valores. É investir em processos de produção de cultura e conhecimento e não na transmissão e assimilação. É considerar como base dos processos societários as diferenças/diversidades. É investir em políticas de formação, seja inicial, seja continuada.

Nos termos do Decreto n.º 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal (PNDP), em seu 2º artigo, inciso I, define-se a capacitação 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”. Diante disso, percebemos a importância da formação continuada como fonte de capacitação profissional, seja na esfera privada seja na esfera pública, com o fim de melhorar a prestação de serviços.

A partir da inclusão da tecnologia, novos caminhos surgem na vida das pessoas. Essa é uma alternativa para o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos que têm a intenção de conquistar seu progresso. A respeito disso, Rosini (2013) discorre que o aparato tecnológico beneficia a disseminação dos saberes nas instituições, em virtude de um processo

simplificado que envolve comunicabilidade e aprendizado. Por conseguinte, promove a profissionalização com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e inova por meio das tecnologias de informação e comunicação e de uma estrutura pedagógica dinâmica, propiciando a formação continuada aos profissionais. Nas palavras de Teixeira e Agostinho (2012, p. 91), “não foram somente os parâmetros educacionais que mudaram. A sociedade mudou, o mercado de trabalho mudou, as pessoas mudaram, o mundo mudou. Temos necessariamente que evoluir e nos adaptar”.

Nesse cenário, que inovou as relações entre o saber e o aprender, a formação continuada é um caminho que nos impulsiona a aprender constantemente e a adquirir novos conhecimentos nos quais poderemos encontrar o reconhecimento pessoal e profissional. Por isso, é relevante que as organizações insiram em seu ambiente organizacional programas de formação continuada que possibilitem ampliar o leque de conhecimentos por meio de capacitações em prol de seus colaboradores, na perspectiva de se desenvolverem como organizações aprendentes.

Cada uma das corporações mundiais da mídia, e todas em conjunto, certamente exercem influências mais ou menos decisivas nas formas pelas quais os indivíduos, os grupos, as classes, as coletividades e os povos situam-se diante das configurações e movimentos da realidade social, em âmbito local, nacional, regional e mundial. (IANNI, 2009, p. 136)

O modo como uma corporação elabora e transmite seus conhecimentos é primordial para que obtenha sucesso. Desafiadas a lidar com esse novo cenário, as empresas precisam ser capazes de desenvolver a formação continuada, a fim de se desenvolver como organizações aprendentes. Conforme Kiernan (1998, p. 198), “uma organização que aprende é uma organização preparada para a criação, aquisição e transferência de conhecimento e modifica seu comportamento para refletir novos conhecimentos e percepções”. Seguindo esse pensamento, Drucker (2001, p. 19) diz que “as empresas, para se manterem competitivas, e até mesmo para sobreviverem, deverão converter-se em organizações baseadas no conhecimento e com bastante rapidez”. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 28) asseveram que,

numa economia onda, a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva. Quando os mercados mudam, as tecnologias proliferam, os concorrentes se multiplicam e os produtos se tornam obsoletos quase da noite para o dia, as empresas de sucesso são aquelas que, de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-nos profusamente em toda organização e rapidamente os incorporam em

novas tecnologias e produtos. Essas atividades caracterizam a empresa “criadora de conhecimento”, cujo negócio exclusivo é a inovação contínua.

Nessa perspectiva, a formação continuada é relevante para que os profissionais se qualifiquem e estabeleçam competências na organização, que deve construir e desenvolver um ambiente de aprendizagem que caracterize sua cultura organizacional e gere o capital intelectual. Sobre isso, Costa e Brito (2017, p. 395) preconizam que,

para desenvolver o hábito de aprender, ou seja, torná-lo familiar, as organizações devem descobrir maneiras de enfrentar os seguintes desafios: promover o princípio do prazer no trabalho, integrar mecanismos de reflexão no hábito do trabalho; captar os benefícios dos erros, fracassos e discordâncias e cultivar a arte de aprender fazendo.

A formação continuada é vista como uma vertente das responsabilidades da Gestão de Recursos Humanos, que promove sua efetivação, uma vez que pode beneficiar a organização ao elaborar e avaliar procedimentos de aprendizagem, aprimorar liderança e monitorar aspectos facilitadores e inibidores, além de integrar a organização em prol de difundir a aprendizagem entre seus colaboradores. Segundo Braga et.al (2008, p. 04), “a aprendizagem organizacional deve ser uma estratégia implementada através da área de RH, a partir do apoio dos dirigentes.

Os profissionais da área devem, pois, ser conhecedores de estratégia, *experts* na organização do trabalho e agentes de transformação contínua. Então, em consonância com Nonaka e Takeushi (1997, p. 32), “a conversão do conhecimento individual em recurso disponível para outras pessoas é a atividade central da empresa criadora de conhecimento. Esse processo de transformação ocorre continuamente em todos os níveis da organização”. Corroborando esse pensamento, Galindo e Inforsato (2016, p. 467) referem que

a diversidade das dimensões individuais, coletivas e institucionais das situações de formação para as quais a formação continuada tende a servir exige estratégias específicas voltadas a particularidades e singularidades dos sujeitos e contextos a que se vinculam as ações, as suas necessidades formativas intrínsecas.

Isso nos leva a perceber o quanto a formação continuada é benéfica para os profissionais e as organizações. Nesse sentido, Bastos, Gondim e Loiola (2004, p. 225) elencam algumas de suas vantagens, a saber: “adaptação às mudanças, redução do nível de estresse, melhoria nas decisões, aumento da eficiência no desempenho, diminuição de erros

organizacionais, ampliação do potencial de mudança do comportamento e aumento da eficácia da ação estratégica”.

Ser aprendente é primordial no percurso dos colaboradores, porquanto é por meio da aprendizagem que se consegue o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que possibilita alcançar os resultados esperados e inovar na cultura organizacional, além de ser essencial para a sustentabilidade das organizações e a continuidade de suas atividades realizadas por profissionais mais bem qualificados. Em suma, a formação continuada é obtida por meio das relações inter e intrapessoais e pelas novas práticas dentro e fora das organizações. Por fim, para aprender, não é necessário que estejamos em escolas e universidades, podemos aprender na empresa, na rua, no dia a dia e com nossa bagagem de vida, o que recai nos contextos de aprendizagem que podem ser formal, informal e não formal.

Portanto, a formação continuada é imprescindível para o processo de (re)construção pessoal e profissional, uma vez que são necessários novos conhecimentos, novos aprendizados, então, “não há mais profissionais formados, mas formando-se” (DURAN, 2017, p. 728). Por conseguinte, conforme Lévy (2000, p. 157), “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no final de sua carreira”.

5.2.1 A formação continuada pelo viés da esfera pública

Uma nova conduta pedagógica está reformulando a forma como o conhecimento é construído. Assim, a formação continuada vem assumindo um papel significativo no que se refere à atuação profissional dos cidadãos, que se deparam com um ambiente de trocas de saberes que favorece o desenvolvimento de suas competências e habilidades. “Via de regras, as pessoas eram preparadas para assumir um repertório limitado de tarefas, em ambientes estruturados e previsíveis, nos quais o trabalho era repetitivo e pouco criativo” (MARTINS, 2009, p. 225), hoje, inseridos na sociedade do conhecimento, vemos que o ambiente de trabalho ganha novas posturas laborais e exigem de seus profissionais novas habilidades e competências.

Até as organizações na esfera pública estão remodelando seu modo de prestar os serviços aos cidadãos, pois deixaram de ser mecanizadas e passaram a inovar nas práticas organizacionais. Assim, os órgãos e as entidades públicas começam a se preocupar com o

desenvolvimento de seu pessoal tendo em mente a melhoria da eficiência, da eficácia e da qualidade dos seus serviços prestados. Para isso, incentivam a formação continuada por parte dos servidores públicos, oferecendo-lhes cursos de capacitação e benefícios oriundos da existência de um plano de cargos e carreiras.

Nesse aspecto, surgiram os dispositivos legais, que regulamentam os cargos e as carreiras na esfera pública, dentre eles, o Decreto nº 5.707/2006, revogado pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. A outorga desse dispositivo legal pode ser considerada um marco para a capacitação de pessoal na administração pública, em que a aprendizagem organizacional ganha um reforço de peso que possibilita a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, divulgando e gerenciando as ações de capacitação, consequentemente, contribuindo para que as organizações públicas alinhem suas necessidades institucionais e componham potencialidades para agregar valor às suas rotinas administrativas em uma época contemporânea caracterizada pela crescente utilidade das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem.

Outro dispositivo legal é o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional de cada Instituição Federal de Ensino (IFE), conforme definido no Art. 24 da Lei nº 11.091 de 2005, que contempla o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos servidores públicos, que, de acordo com o seu art. 7, terá como objetivos:

- I - contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão;
- II - capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e
- III - capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE. (BRASIL, 2006a)

Assim, considerando o parágrafo único dessa lei, implementaram-se as linhas de desenvolvimento elencadas a seguir:

- I - Iniciação ao serviço público: visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional;
- II - Formação geral: visa à oferta de conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;

III - Educação formal: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;

IV - Gestão: visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;

V - Inter-relação entre ambientes: visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional; e

VI - Específica: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa. (BRASIL, 2006a)

Essas linhas refletem as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Das que constam no Art. 3 do decreto nº 5.707, podemos citar:

I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;

II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;

III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;

IV - incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;

V - estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional;

VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades; (BRASIL, 2006b)

A aprendizagem passou a fazer parte da engrenagem das organizações que passaram a desenvolver seu pessoal, que desenvolve a organização e lhe proporciona uma cultura organizacional aprendente. Assim, em consonância com Ribeiro (2012), além das atribuições de recrutamento, seleção, proventos e remuneração, a gestão do capital intelectual, numa visão estratégica, deve planejar ações com o intuito de desenvolver talentos e proporcionar um ambiente de trabalho participativo e interativo, propício a novas ideias. A formação continuada, por meio da organização, logra o aprimoramento individual e organizacional, para que os gestores de pessoas passem a se preocupar em oferecer um ambiente laboral estimulante, e contribuir com o sucesso da missão organizacional e com a satisfação das pessoas.

Portanto, um novo modo de gerir surge, desencadeando a gestão por competências, a qual, de acordo com o Art. 2º, inciso II da PNDP, é a “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”. Assim, competência é um termo empregado para caracterizar alguém capacitado para executar alguma atividade. Para Fleury (2002, p. 53), citando McClelland, a competência é conceituada “como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, o conjunto de capacidades humanas) que justificam uma alta performance”. Essa autora se apropria de outra definição, baseada em Le Bortef, e enxerga a competência como “um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Por meio desses conceitos, podemos inferir que o que há em comum entre elas é a aprendizagem, uma ferramenta por meio da qual é viável o desenvolvimento de competências (FREITAS; BRANDÃO, 2005). No tocante às competências contemporâneas, que constroem um novo perfil de profissional, Fleury (2002) identifica as apontadas no Quadro 7.

QUADRO 7: Competências profissionais contemporâneas.

Saber agir.	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos.	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar.	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender.	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais, saber se desenvolver.
Saber se engajar e se comprometer.	Saber empreender, assumir riscos, comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades.	Ser responsável, assumir riscos e as consequências de suas ações, sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica.	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Adaptado de Fleury (2002).

Com essa coleção de competências, Fleury e Oliveira Júnior (2002, p. 144) preconizam que elas são uma consequência da contemporaneidade que visam à “aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, disseminação de conhecimentos e construção de memórias”. Assim, os órgãos e as entidades públicas precisam valorizar a formação continuada e viabilizar maneiras de promovê-la visando à aprendizagem em atendimento às necessidades estratégicas. Em síntese, Bitencourt (2004) realça a relevância do compartilhamento de ideias e saberes e valoriza o coletivo em prol das aprendizagens futuras.

Senge (2016) entende que o desafio consiste em, além de conquistar a aceitação e a participação dos servidores, buscar pelo seu comprometimento e envolvimento nas práticas educacionais promovidas pela organização e transformar sua cultura organizacional fomentando-a como uma organização aprendente. Assim se partiria de uma visão individual

para uma compartilhada acerca da formação continuada. O maior desafio seria superar as resistências, apostar em um novo modelo, ultrapassar os modelos tradicionais de aprendizagem e gestão, promover uma cultura de capacitações e diferentes contextos de aprendizagens nas organizações, estimular o engajamento de seus servidores e revestir a instituição de mais efetividade pelo seu viés aprendente.

Com o intuito de superar esse desafio e cumprir com o que os preceitos legais regulamentam, a UFPB atribuiu essa missão à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), que, diretamente subordinada à Reitoria, é o órgão responsável por planejar e acompanhar as estratégias e as políticas de gestão de pessoas da universidade citada.

Castro, Brito e Varela (2014) preconizam que as organizações que compõem a esfera pública devem aperfeiçoar e estimular a disseminação do conhecimento em seus ambientes internos, consolidar-se como uma organização aprendente e aguçar a mente de seus servidores, para que possam atingir suas progressões, as quais possibilitam o desenvolvimento do servidor na carreira, de maneira exclusiva, com uma mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional, mencionada no art. 10, §1 e §2, da Lei nº 11.091:

Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses.
Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 18 (dezoito) de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação.

Além dessas progressões, outra motivação a respeito da formação continuada do servidor público é o incentivo à qualificação (IQ), que é concedido ao servidor que tem educação formal acima do exigido para ocupar o cargo do qual seja o titular. Esse instrumento motivacional na carreira pública é regulamentado pelo Art. 11 da Lei nº 11.091.

Nesse contexto, o ingresso de novos servidores e a permanência dos demais efetivos nos campi vêm desencadeando desafios no que diz respeito ao desenvolvimento de competências organizacionais por meio da capacitação de competências individuais diante dos novos comportamentos na contemporaneidade, principalmente em decorrência do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Na capacitação dos servidores técnico-administrativos da UFPB, configuram-se, como fator crítico, os vieses para sua efetivação também na modalidade a distância. E embora contribua para facilitar a formação continuada de servidores por seus atributos de alcance, flexibilidade e autonomia, vem enfrentando obstáculos devido às restrições orçamentárias sofridas. Porém, são os servidores que sustentam o funcionamento da UFPB, a qual preza pela busca da eficiência, eficácia e efetividade em seus ambientes organizacionais, portanto aflorar as competências e habilidades de seu público interno é peça-chave para a imagem dessa instituição na sociedade.

A UFPB disponibiliza para seus servidores mecanismos de aprendizagem para uma formação continuada que deságua em benefícios para eles. Basta que demonstrem interesse em desenvolver novas competências e aprimorar seus saberes para que possam lidar com as pressões de uma sociedade cada vez mais incontestável quando o assunto envolve o serviço público de boa qualidade. Nesse cenário, novos contextos de aprendizagem, como, por exemplo, a educação a distância (EaD), podem ser vistos e avaliados como mecanismos que viabilizem a excelência na prestação de serviços e nas rotinas administrativas graças à formação continuada, promovendo a UFPB à organização aprendente, bem como propiciando uma gestão pública de qualidade ao seu favor.

6 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANALISANDO O CENÁRIO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empreendida, cujo objetivo principal foi de compreender os contextos de aprendizagem na formação continuada, através da educação a distância, a partir de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para isso, primeiramente, construímos o perfil dos participantes da pesquisa; em seguida, averiguamos a relação entre a oferta de cursos de formação continuada em EaD e as necessidades do trabalho e apresentamos a concepção dos sujeitos sobre os contextos de aprendizagem em EaD na formação continuada.

Nesta seção, explicitamos os resultados obtidos a partir de cada parâmetro a que a investigação se propôs e ressalvamos as singularidades rastreadas que se desdobraram em circunstâncias pertinentes à análise do *corpus* empírico pesquisado.

6.1 CONSTRUINDO O PERFIL DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB

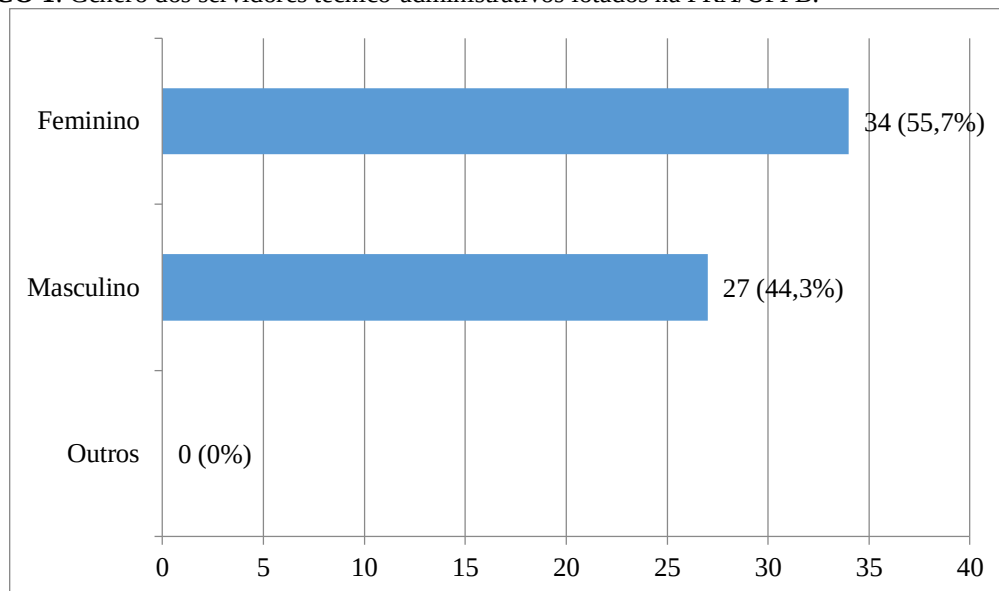
Depois de aplicar o questionário eletrônico por meio do *GoogleForms*, de modo randômico e anônimo, levantamos o perfil dos participantes da pesquisa, que compõem o quadro funcional da Pró-Reitoria de Administração da UFPB.

Vale salientar que 100% dos participantes, ao responderem o instrumento de coleta dos dados, declararam estar cientes e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸ (TCLE). Dentre os 122 servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB, 10 participaram da fase do pré-teste, e 61, da fase de coleta dos dados, o que significa dizer que 54,5% da amostra efetivamente contribuíram com o estudo. Em contrapartida, os outros

⁸ Conforme o Conselho Nacional de Saúde – CNS (2012), é o documento que manifesta o consentimento livre e esclarecido do participante, atendendo ao protocolo da ética na pesquisa que envolve seres humanos. Posto isso, ele estabelece a completa e irrestrita concordância do sujeito em participar voluntariamente da pesquisa. Para tanto, o pesquisador deve explanar, de forma pormenorizada, a natureza da pesquisa, seus objetivos, a metodologia para a coleta dos dados e os benefícios e riscos que circundam o estudo de que os sujeitos estão se propondo a participar. Assim, o TCLE visa esclarecer e proteger tanto o sujeito da pesquisa quanto o pesquisador, uma vez que ele faz cumprir o requisito da ética durante o desenvolvimento da pesquisa.

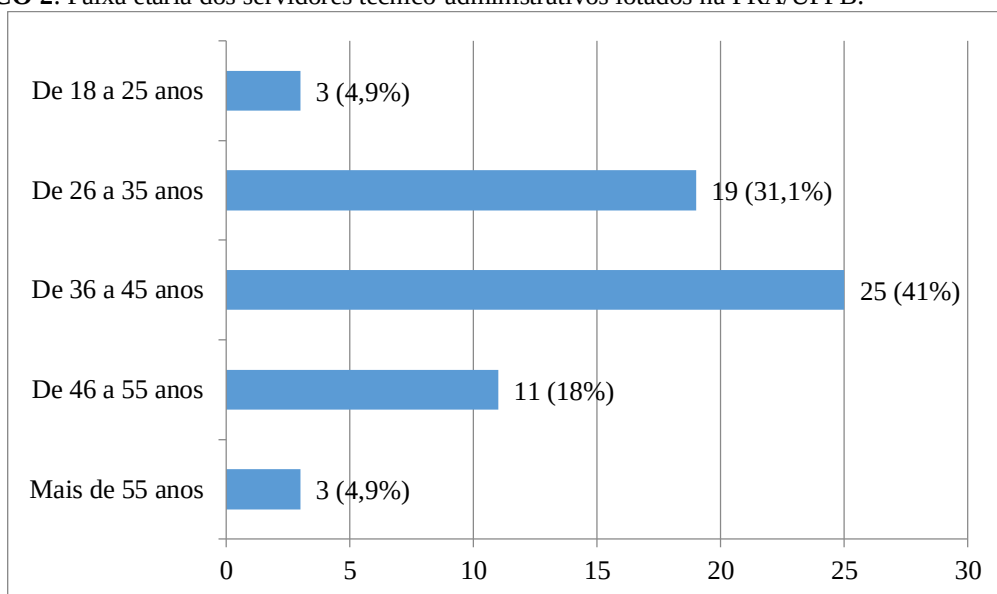
45,5% não responderam o questionário. O Gráfico 1 apresenta a distribuição, por gênero, dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB

GRÁFICO 1: Gênero dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB.



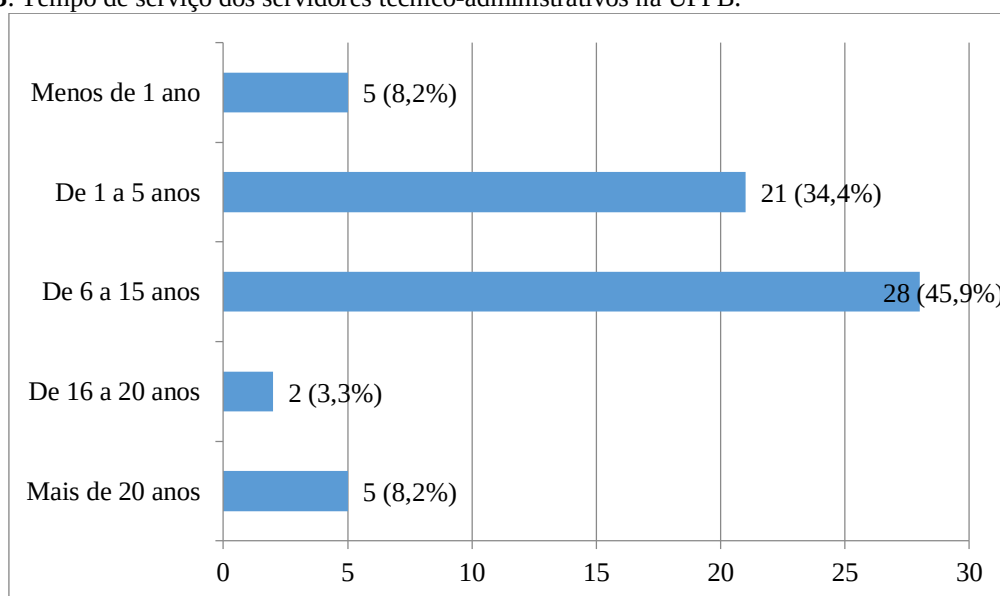
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o Gráfico 1, 55,7% dos respondentes se definem como do gênero feminino, e 44,3%, do masculino. Podemos inferir que o quadro funcional dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB é majoritariamente composto pelo gênero feminino. Salientamos a presença da opção Outros, contudo nenhum participante a assinalou. Acerca da faixa etária dos participantes, três afirmaram ter de 18 a 25 anos (4,9%); 19, entre 26 e 35 anos (31,1%); 25, de 36 a 45 anos (41%); 11, de 46 a 55 anos (18%); e 03, mais de 55 anos (4,9%). Ou seja, prevaleceram os servidores com idades entre 36 e 45 anos.

GRÁFICO 2: Faixa etária dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esses números denotam a predominância de sujeitos jovens, o que maximiza a quantidade de servidores ainda com força laboral e minimiza o número dos que estão prestes a se aposentar, como mostra o Gráfico 2. O cenário a respeito da faixa etária dos servidores da PRA/UFPB reflete o tempo de serviço que esses técnico-administrativos detêm na UFPB, pois, provavelmente, os mais jovens devem apresentar menos tempo de serviço, em contrapartida aos mais “veteranos”, que devem estar há mais tempo na “casa”. O Gráfico 3 ilustra o período que os servidores técnico-administrativos prestam serviço à UFPB.

GRÁFICO 3: Tempo de serviço dos servidores técnico-administrativos na UFPB.

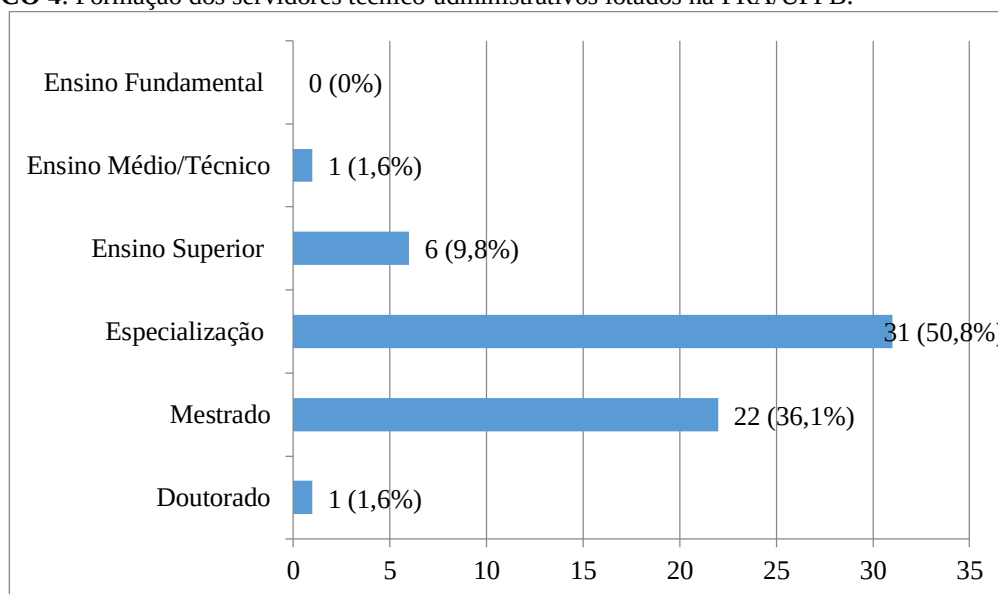
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme o Gráfico 3, 45,9% dos servidores tinham entre seis e 15 anos de tempo de serviço; 34,4%, de um a cinco anos; 8,2%, menos de um ano e mais de 20 anos, o que corresponde a cinco técnicos-administrativos em cada intervalo temporal, e 3,3%, os que têm de 16 a 20 anos de tempo de serviço, portanto dois colaboradores.

Percebemos a equivalência entre os servidores que estão ingressando na PRA/UFPB e os que possam eventualmente estar próximos da inatividade, o que demonstra que a gestão se preocupa em ocupar os cargos em vacância e mostra ser um ambiente com rotatividade oportuna de pessoal. Por isso, há concurso público a cada dois anos para novos ingressantes na UFPB. Esse fato se tornou incerto devido à desvalorização do funcionalismo público federal presente no cenário político atual. Também presumimos que, em virtude das progressões funcionais que resultam em benefícios financeiros, quanto maior o tempo de serviço, maior será a capacitação do(a) servidor(a). Por fim, inferimos, em termos de tempo de serviço, que a PRA/UFPB é um ambiente de trabalho passível de trocas de experiências profissionais entre os mais novos e os mais antigos trabalhadores, em que aqueles estarão se capacitando por meio da formação continuada, e grande parte destes, já capacitados pelo mesmo processo, seja na modalidade presencial ou em EaD. Tal fato reflete a abordagem sociocultural em torno da aprendizagem, preconizada por Mizukami (1986), a qual se baseia na interação construtivista entre os sujeitos.

As atividades da PRA/UFPB são desenvolvidas no 2º andar do prédio da Reitoria e nos prédios adjacentes localizados no Campus I, em João Pessoa – PB. Seus 122 servidores técnico-administrativos exercerem funções específicas e delegadas pelo Pró-Reitor nas áreas de administração contábil e financeira, material, patrimônio e atividades auxiliares. Essas atribuições encontram-se distribuídas entre cargos de níveis C, D e E, que representam os graus de ensino fundamental, médio/técnico e superior, respectivamente.

O Gráfico 4 desenha o panorama da formação dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB.

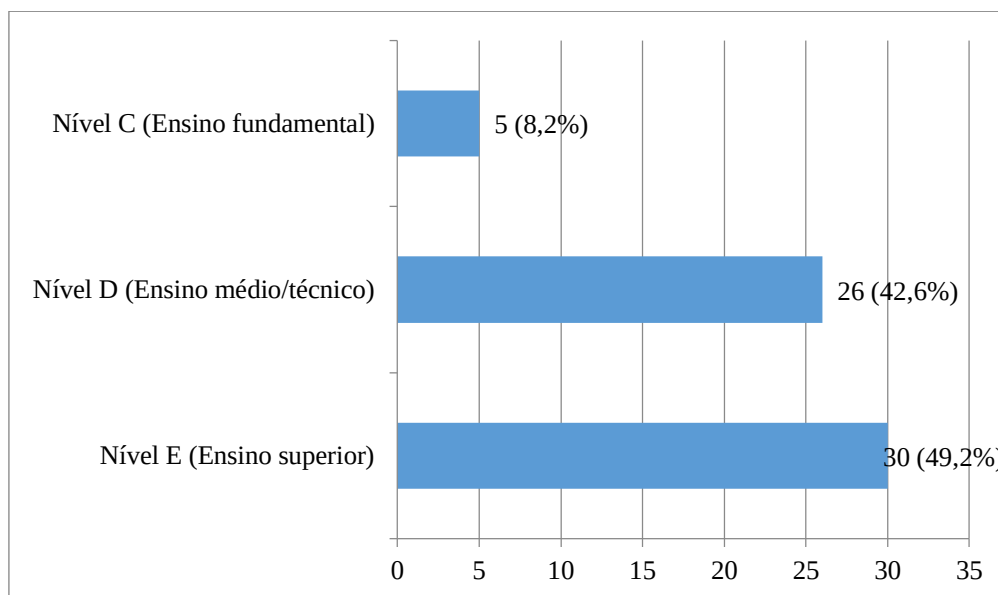
GRÁFICO 4: Formação dos servidores técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esse gráfico apresenta uma informação relevante no que diz respeito à formação dos sujeitos da pesquisa, os quais, de acordo com as respostas emitidas, têm qualificação profissional exigida para as funções laborais exercidas: 31 especialistas (pós-graduados do tipo “Lato Sensu”), o equivalente a 50,8%, 22 mestres (pós-graduados tipificados como “Stricto Sensu” em nível de Mestrado), 36,1% dos respondentes, seis servidores com somente o ensino superior, ou seja, uma parcela de 9,8%, 1 doutor(a), pós-graduado tipificado(a) como “Stricto Sensu” em nível de Doutorado - 1,6% da respostas, 1 servidor(a) com ensino superior, o que corresponde a 1,6% da amostra, e nenhum dos pesquisados apresentou como grau escolaridade apenas o ensino fundamental. Portanto, encontramos um elevado grau de formação dos participantes da pesquisa.

De acordo com sua formação, o servidor pode ocupar um cargo caracterizado como de Nível C, D ou E. Os cargos de Nível C exigem, dentre os seus pré-requisitos, que o servidor tenha apenas o ensino fundamental, os ocupantes de Nível D só devem ter o ensino médio/técnico e os de Nível E devem ter concluído o ensino superior. A composição do nível de classificação dos cargos ocupados pelos servidores técnico-administrativos na PRA/UFPB é ilustrada no Gráfico 5.

GRÁFICO 5: Nível de classificação dos cargos ocupados pelos servidores técnico-administrativos na PRA/UFPB.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como ilustrado no Gráfico 5, dentre os cargos do quadro funcional presentes na PRA/UFPB, a maioria dos seus servidores técnico-administrativos ocupam cargos de Nível E (ensino superior), o que condiz com 30 respondentes (49,2% do total de participantes). Em seguida, 26 ou 42,6% dos sujeitos são ocupantes de cargos de Nível D (ensino médio/técnico), e cinco ocupam cargos de Nível C (ensino fundamental), o que corresponde a 8,2% da totalidade de trabalhadores.

Confrontando os Gráficos 4 e 5, percebemos que grande parte dos técnico-administrativos lotados na PRA/UFPB têm escolaridade superior à exigida para ingressar em seus respectivos cargos. Essa inferência pode ser evidenciada porque nenhum respondente tem apenas o ensino fundamental (VIDE GRÁFICO 4), porém cinco colaboradores exercem as atribuições destinadas ao Nível C (VIDE GRÁFICO 5). A Tabela 4 mostra que a PRA/UFPB, de acordo com as respostas analisadas, tem 98,4% ou 60 servidores com formação acadêmica acima da exigida, em todos os níveis de classificação dos cargos, e apenas 1,6% ou 1 servidor(a) mantém a escolaridade premissa para seu cargo.

TABELA 4: Relação entre a formação acadêmica e os níveis de classificação ocupacional.

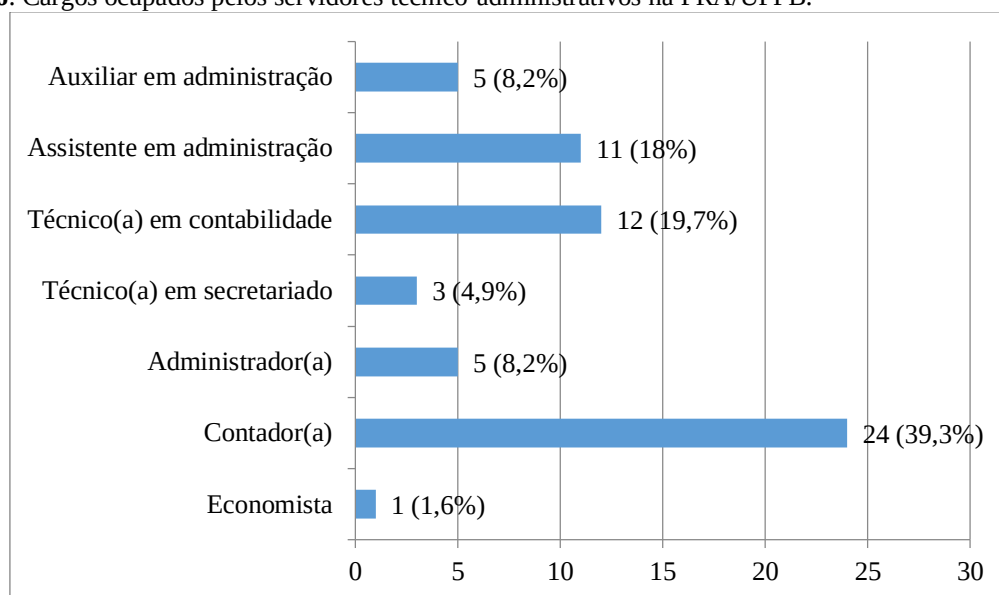
	Nível C	Nível D	Nível E
Ensino Fundamental	0	0	0
Ensino Médio/Técnico	0	1	0
Ensino Superior	2	4	0
Especialização	2	12	17
Mestrado	1	9	12
Doutorado	0	0	1
TOTAL DE SERVIDORES	5	26	30

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em suma, de forma majoritária, a pesquisa mostra que os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB aprimoraram sua qualificação profissional, independentemente do nível ocupacional de seu cargo, por meio de cursos de graduação e pós-graduação.

Resultante desta pesquisa, o Gráfico 6 traz os cargos ocupados na PRA/UFPB.

GRÁFICO 6: Cargos ocupados pelos servidores técnico-administrativos na PRA/UFPB.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como ilustrado no Gráfico 6, existem cargos referentes aos três níveis de classificação ocupacional. Inserido no Nível C, temos o cargo de auxiliar em Administração, representado por 8,2% ou cinco servidores. Como representantes do Nível D, encontramos os cargos de assistente em Administração, com 18% ou 11 ocupantes, o de técnico(a) em Contabilidade, com 19,7% ou 12 servidores, e o de técnico(a) em Secretariado, com 4,9% ou três profissionais da área. O Nível E está representado pelos cargos de administrador(a), com 8,2% ou 5 administradores, o de contador(a), com 39,3% ou 24 contadores, e o de economista, com 1,6% ou 1 profissional da economia. Em síntese, conforme a pesquisa, vemos a prevalência na PRA/UFPB dos cargos de Nível E pela figura dos contadores, seguida dos técnicos(as) em Contabilidade acerca do Nível D, findando com os auxiliares em administração a Nível C.

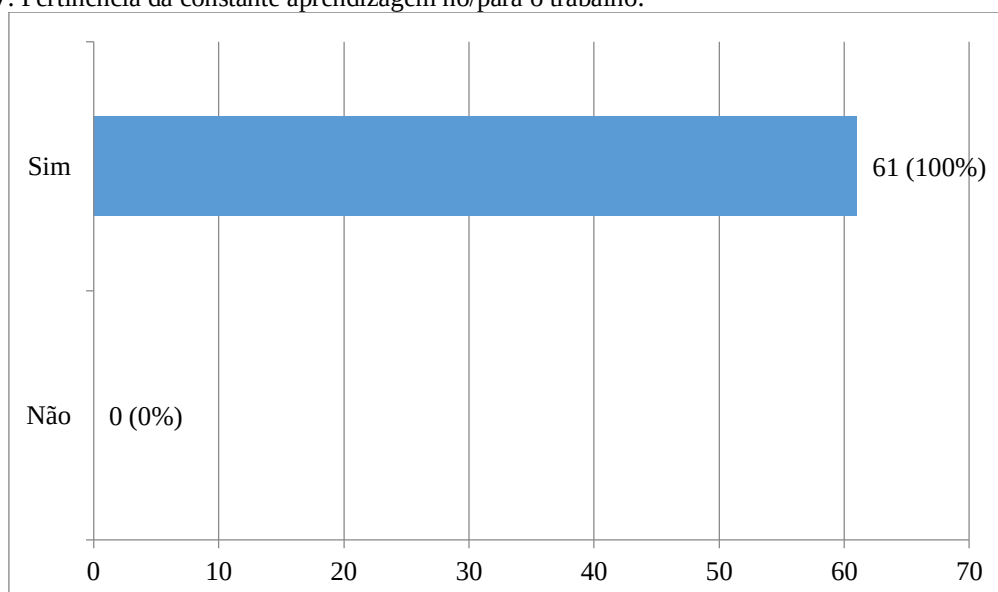
Esboçado o perfil dos sujeitos da pesquisa, na próxima seção, trataremos as respostas acerca da relação entre a EaD e a formação continuada, recaindo nos espectros da capacitação profissional na PRA/UFPB.

6.2 AVERIGUANDO A RELAÇÃO ENTRE A OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD E AS NECESSIDADES DO TRABALHO

Em consonância com Teixeira e Agostinho (2012), a contemporaneidade ocasionou mudanças que afetaram a sociedade, o mercado de trabalho, as pessoas e o mundo. Com essas transformações, sobretudo no âmbito profissional, os processos de formação continuada nos auxiliam a evoluir e a nos adaptar. A referência à formação continuada na UFPB é a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que estabelece políticas e ações permanentes de gestão de pessoas na instituição, repassando para as demais unidades administrativas, o que inclui a PRA/UFPB. Essas políticas e ações visam capacitar os servidores, gerenciar os processos e melhorar a qualidade de vida, a saúde e a segurança no trabalho e atender à comunidade universitária e à sociedade, tendo como reflexos padrões de excelência que contribuam para o desenvolvimento de competências profissionais e institucionais.

Duran (2017, p. 711) compreende a formação continuada como um “conjunto de iniciativas e práticas educativas concebidas, planejadas e implementadas com o objetivo de propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional”. A formação continuada é uma realidade na UFPB, pois os gestores se preocupam em fornecer ações de aperfeiçoamento profissional para os servidores que buscam por novos conhecimentos e alternativas de aprendizagens no/para o trabalho. Segundo resultados da pesquisa, essas ações são vistas como pertinentes no âmbito da PRA/UFPB, como mostra o Gráfico 7.

GRÁFICO 7: Pertinência da constante aprendizagem no/para o trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por meio do Gráfico 7, constatamos que todos, ou seja, 100% dos respondentes, concordam que é pertinente manter-se em constante aprendizagem no/para o trabalho, ou seja, unanimemente, a formação continuada é relevante no ambiente profissional, logo, é vista com bons olhos a promoção de ações direcionadas para a educação e a capacitação dos servidores públicos da PRA/UFPB e a realização das práticas de ensino-aprendizagem voltadas para seus profissionais, fato que confirma que as organizações também são espaços educativos (ALMEIDA; VALENTE, 2014). Nesse sentido, os sujeitos justificaram suas respostas com as seguintes argumentações, expostas no Quadro 8:

QUADRO 8: Pertinência da constante aprendizagem no/para o trabalho.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Atualização quanto à legislação e à tecnologia digital	“Devido às mudanças de legislação, tecnológicas e de comportamento humano.” (S-17) “Pois a todo tempo ocorrem mudanças, seja em legislações, normas, decretos, sobretudo para que possamos estar sempre atualizados, bem como obtendo novos conhecimentos.” (S-23) “Devido às constantes mudanças ocorridas em todos os setores e, em especial, no campo tecnológico, proporcionando uma maior propagação da informação no mundo digital.” (S-25) “Porque o contexto em que estão inseridas as nossas atividades está em constante mudança em razão de aspectos legais, tecnológicas, políticos, sociais etc.” (S-47) “Devido às constantes alterações e atualizações da legislação.” (S- 60)
Qualificação profissional e qualidade na prestação do serviço público	“Com a evolução tecnológica dos dias atuais, faz-se necessária a constante aprendizagem de novos conceitos e novas formas de realizar o trabalho cotidiano” (S-10) “Para melhor qualificação profissional e pessoal do servidor.” (S-29) “Porque somente a atualização fará do servidor público um profissional com as qualificações desejadas para o exercício do cargo em que atua, assim como prestar um serviço com excelência.” (S-35) “Porque conhecimento nunca é demais, bem como é sempre bom estarmos nos reciclando.” (S-43) “Para ficar qualificada e prestar serviço de qualidade e eficiente e me manter atualizada.” (S-53)
Motivação em aprender/ renovação do conhecimento	“Porque gera motivação, amplia e renova os conhecimentos.” (S-26) “Porque sempre há o que aprender para aperfeiçoar os

	conhecimentos, além da necessidade de acompanhar as mudanças externas e internas”. (S-34) “Atender as mudanças na legislação, procedimentos, automotivação” (S-54) “Aprender algo novo sempre me desafia, e em se tratando do ambiente de trabalho me motiva a sempre dar meu melhor.” (S-59)
Eficiência na prestação de serviço para a instituição e a sociedade	“O constante aprendizado no serviço público colabora com o aprimoramento da prestação de serviço para a sociedade.” (S-6) “Para uma melhor qualificação na prestação de serviço à instituição”. (S-22) “Para uma prestação de serviço mais eficiente”. (S-40) “Sim, a busca pelo aprendizado contínuo permitirá um desenvolvimento e um oferecimento à sociedade de serviços com mais qualidade.” (S-41) “Manter/melhorar a qualidade do serviço público prestado.” (S-61)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nesse contexto, percebemos que as respostas dos sujeitos da pesquisa vão ao encontro da afirmação de Duran (2017, p. 728), para quem “não há mais profissionais formados, mas formando-se”, haja vista que todos julgaram pertinente a constante aprendizagem no/para o trabalho, valorizando a incidência da formação continuada no ambiente laboral, posto que favorece a atualização quanto à legislação e à tecnologia digital; a qualificação profissional e qualidade na prestação do serviço público; a motivação em aprender/renovação do conhecimento e a eficiência na prestação de serviços para a instituição e a sociedade.

A PRA/UFPB, por meio do plano de capacitação de seus servidores, promove a melhoria dos serviços ofertados e servidores mais motivados. Portanto, desenvolver seu servidor é uma das premissas da PRA/UFPB, como revela o Art. 1º, §2 da Resolução 07/2018 do Conselho Universitário (CONSUNI):

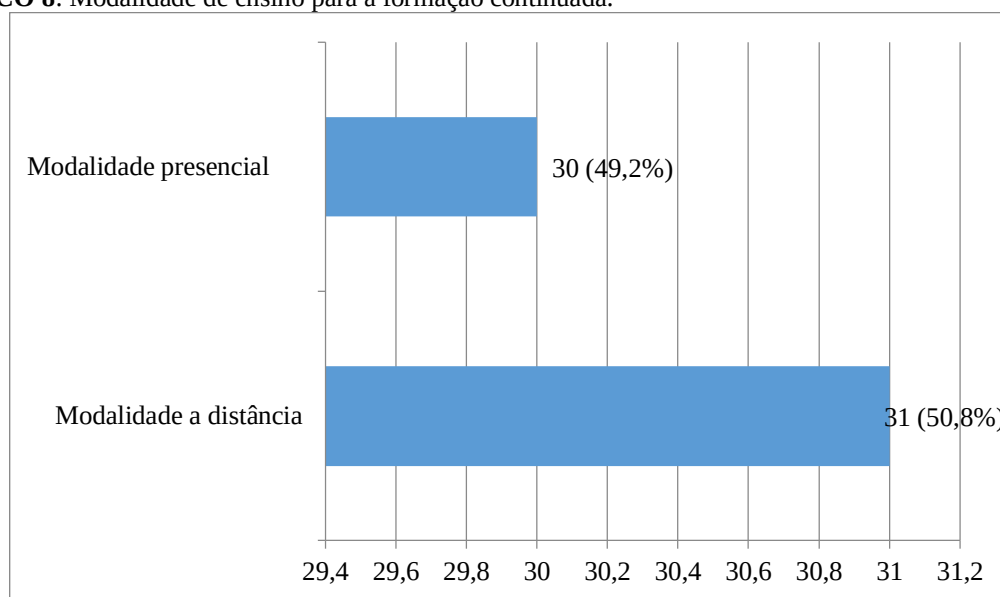
O desenvolvimento dos servidores é “um processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais” (Art. 3º. do Decreto 5.825/2006). O Plano de Capacitação e Qualificação, deve contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão, capacitá-lo para o desenvolvimento das ações de gestão pública e para o exercício das atividades articuladas com a função social da Universidade.

Esse desenvolvimento do profissionalismo, por meio da constante aprendizagem no/para o trabalho, é uma ação aceita e defendida de modo unânime, de acordo com as respostas dadas pelos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB participantes da pesquisa.

Há 20 anos, Moran (2000) já falava que a sociedade está em constante mudança, principalmente no que concerne a ensinar e a aprender, e os espaços educacionais estão se remodelando a fim de transformar e interpretar as informações em aprendizado (GOMES; VITORINO, 2017). A EaD surge nesse viés, provocando significativas alterações no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo Moore e Kearsley (2013), independe da presença física, de espaço e de tempo entre os agentes educativos, pois eles se comunicam por meio mídias digitais, e o aprendizado passa a ser intencional, planejado.

Em referência a tudo isso, o Gráfico 8 apresenta a modalidade de ensino que os sujeitos da pesquisa julgam melhor para desenvolver a formação continuada.

GRÁFICO 8: Modalidade de ensino para a formação continuada.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Vemos quase um empate técnico em relação às modalidades de ensino presencial ou a distância. Com uma vantagem mínima, observamos a prevalência da modalidade EaD sobre a presencial, preferida por 50,8% dos respondentes (31), e mais bem assimilada por 49,2% da amostra (30 componentes). Diante desta configuração, podemos inferir que a maioria dos sujeitos da pesquisa devem apresentar os atributos imprescindíveis para a educação a

distância, preconizados por Brito (2017), a saber: organização, disposição, disciplina e autonomia em torno da ação em aprender.

Sobre a participação dos servidores técnico-administrativos em cursos de formação continuada na modalidade presencial, um aspecto relevante é a destinação dos recursos financeiros. A Tabela 5 demonstra os recursos gastos pela UFPB, mais especificamente, pela PRA/UFPB sobre a formação continuada de seus servidores.

TABELA 5: Recursos gastos pela UFPB e pela PRA/UFPB acerca da formação continuada em 2019.

DESPESAS	VALORES		
	UFPB (R\$)	PRA (R\$)	%
SELEÇÃO E TREINAMENTO	3.075.224,88	43.712,39	1,42
DIÁRIAS	1.474.241,40	54.130,99	3,67
PASSAGENS	2.202.764,83	115.104,71	5,23
TOTAL	6.752.231,11	212.948,09	3,15

Fonte: Tesouro Gerencial (2019).

Em consonância com a Tabela 5, retrato dos dados extraídos do Tesouro Gerencial, alimentado pelo Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI), podemos inferir que, no âmbito da UFPB, inerentes aos seus quatro campi, em 2019, foi gasta a quantia de R\$ 6.752.231,11 (seis milhões, setecentos e cinquenta e dois mil, duzentos e trinta e um reais e onze centavos) para fins de serviço de seleção e treinamento, diárias e passagens de seus servidores.

De forma mais específica, no âmbito da UFPB, foram pagos R\$ 3.075.224,88 (três milhões, setenta e cinco mil e duzentos e vinte e quatro reais e oitenta e oito centavos) com inscrições em eventos de capacitação destinados aos seus servidores. Contudo, a PRA/UFPB utilizou R\$ 43.712,39 (quarenta e três mil, setecentos e doze reais e trinta e nove centavos) para essa finalidade (1,42% do montante total).

Acerca de diárias, a UFPB desembolsou R\$ 1.474.241,40 (um milhão, quatrocentos e setenta e quatro mil, duzentos e quarenta e um reais e quarenta centavos). Desse valor, a PRA/UFPB deteve o montante de R\$ 54.130,99 (cinquenta e quatro mil, cento e trinta reais e noventa e nove centavos), 3,67% do montante total, destinados às diárias para que seus servidores técnico-administrativos participassem de cursos de formação continuada.

Vale ressaltar, ainda, que a UFPB desembolsou R\$ 2.202.764,83 (dois milhões, duzentos e dois mil, setecentos e sessenta e quatro reais e oitenta e três centavos) para passagens. Desse total, foram destinados R\$ 115.104,71 (cento e quinze mil, cento e quatro reais e setenta e um centavos) em recursos referentes às despesas com passagens para a

participação em cursos de capacitação por parte dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB, no exercício de 2019 (5,23% do montante total).

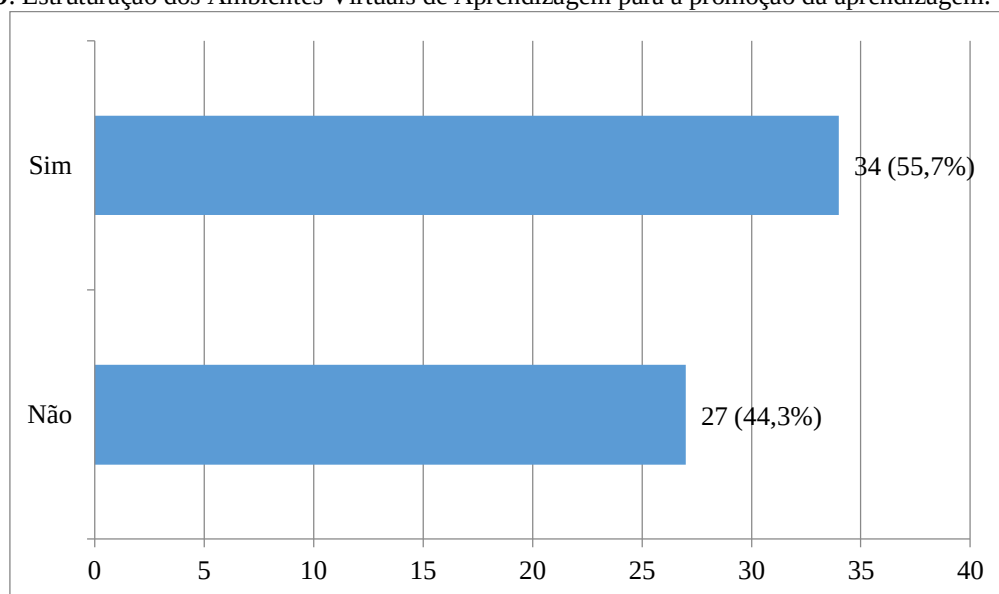
Portanto, a PRA/UFPB, em 2019, abarcou do total dessas despesas o valor de R\$ 212.948,09 (duzentos e doze mil, novecentos e quarenta e oito reais e nove centavos), o que representa 3,15% dos recursos financeiros totais destinados para formação continuada de servidores no âmbito da UFPB.

Como consequência desses valores supramencionados, que foram utilizados para capacitação profissional presencial de servidores, confirmamos a participação dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB em cursos presenciais ofertados por outras instituições em detrimento de eventos e cursos ofertados em EaD, tanto pela própria UFPB quanto por outra(s) instituição(ões). Logo, percebemos a subutilização ou não uso dos cursos na modalidade a distância, que correspondem ao tipo de evento ou curso assinalado como melhor opção por parte dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB. Isso acarreta um aumento considerável no orçamento dessa unidade administrativa, já que os cursos presenciais proporcionam mais despesas com inscrições, diárias e/ou passagens em prol da formação continuada, o que onera os gastos com o erário.

Para reduzir tais gastos, uma parcela desses recursos poderia ser revertida em prol do planejamento e da organização de cursos no formato em EaD pela própria UFPB, o que ocasionaria uma economia de recursos ou o remanejamento para áreas com implicações de mais necessidades financeiras, o que minimizaria os gastos referentes a diárias e passagens. Além disso, investiria na modalidade de ensino a distância, indicada pelos participantes da pesquisa como a que mais desenvolve sua formação continuada, como aponta o Gráfico 8.

Os eventos de EaD são possíveis graças aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou seja, às salas de aula virtuais, que, com recursos didático-pedagógicos favoráveis, promovem a aprendizagem por meio da mediação tecnológica das mídias digitais, conhecida pela expressão *e-learning*. Para Almeida Júnior (2013), o AVA é o espaço onde há trocas de informações e compartilhamento do conhecimento e em que se encontram a programação e o conteúdo disponibilizado para o cursista por parte do/a professor/a.

No Gráfico 9, apresentamos a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre a estruturação dos AVA para a promoção da aprendizagem, se são suficientes ou não.

GRÁFICO 9: Estruturação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para a promoção da aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O AVA estrutura/promove ações de aprendizagem por meio do uso didático-pedagógico das mídias digitais no ciberespaço, que vem se destacando cada vez mais como um contexto global de aprendizagem. Para tanto, a plataforma selecionada pela UFPB como Ambiente Virtual de Aprendizagem é a plataforma *Moodle*, por meio da qual interagem cursistas, tutores/instrutores, docentes e o suporte técnico.

A respeito dessa plataforma, os dados da pesquisa, apresentados no Gráfico 9, revelam que 55,7% ou 34 colaboradores acham sua estrutura suficiente para a promoção da aprendizagem. Em contrapartida, 44,3% ou 27 dos participantes discordam. Portanto, para a maioria dos participantes da pesquisa, ao terem acesso ao AVA, com espaço e tempo irrestritos, são disponibilizados recursos que sugerem promoção da aprendizagem.

As opiniões, tanto as positivas quanto as negativas, foram categorizadas no Quadro 9, que transcreve as justificativas apontadas pelos sujeitos da pesquisa. Os que acharam suficientes a estruturação dos AVA, ou seja, das salas de aula virtuais para a promoção da aprendizagem apontaram os seguintes aspectos: as ferramentas de aprendizagem; a didática; a infraestrutura; a plataforma eficaz; as tecnologias educativas e a promoção da aprendizagem. Já os que a julgaram insuficiente indicaram como fatores os distúrbios na interação; a recorrência a meios externos complementares; a fragilidade entre a teoria e a prática; os problemas com estrutura de rede e acesso à internet; e a preferência pelo ensino presencial e inexperience com a EaD.

QUADRO 9: Estruturação dos AVA para a promoção da aprendizagem.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Ferramentas para aprendizagem	“Acredito que são ambientes bem completos, onde encontramos fóruns de dúvidas, materiais escritos e em vídeo, além de atividades extras como exercícios.” (S-4) “Porque em sua maioria oferecem ferramentas necessárias como: material para leitura, videoaulas etc.” (S-39) “Porque oferecem as ferramentas necessárias para a aprendizagem.” (S-44) “As salas de aula virtuais possuem diversas ferramentas para exposição e aplicação dos conteúdos ministrados.” (S-50) “Porque possui todas as ferramentas para solução de dúvidas” (S-51) “Pois disponibiliza meios capazes de fazer o aluno se desenvolver/aprender (vídeos, textos entre outros)” (S-58)
Didática	“Desde que utilizada uma boa didática nas aulas, acredito que possa ser bem aproveitada tanto quanto nas aulas presenciais.” (S-12) “Pois elas trazem o conteúdo de forma suficiente e didática para o autoaprendizado, além de auxílio do tutor para solucionar as dúvidas.” (S-48) “Acredito que os ambientes são bastante didáticos e de fácil absorção.” (S-59)
Estrutura	“Se o ambiente for bem estruturado e o material bem elaborado, é possível adquirir novos conhecimentos sem maiores problemas” (S-32) “São ambientes de fácil navegação que oferecem uma estrutura que espelha a de cursos presenciais, com bibliotecas, fórum para interação entre os alunos, espaço para tira-dúvidas com os Tutores e/ou Professores, vídeo-aulas etc.” (S-47)
Plataforma eficaz	“Dentro das limitações, o AVA cumpre seu papel” (S-1) “A plataforma virtual é satisfatória e atende ao que propõe. Porém, em alguns cursos carece de melhor material didático para apresentação das aulas” (S-14) “Porque o ambiente virtual é muito fácil de trabalhar” (S-22) “Por vezes sim, mas depende muito de como os

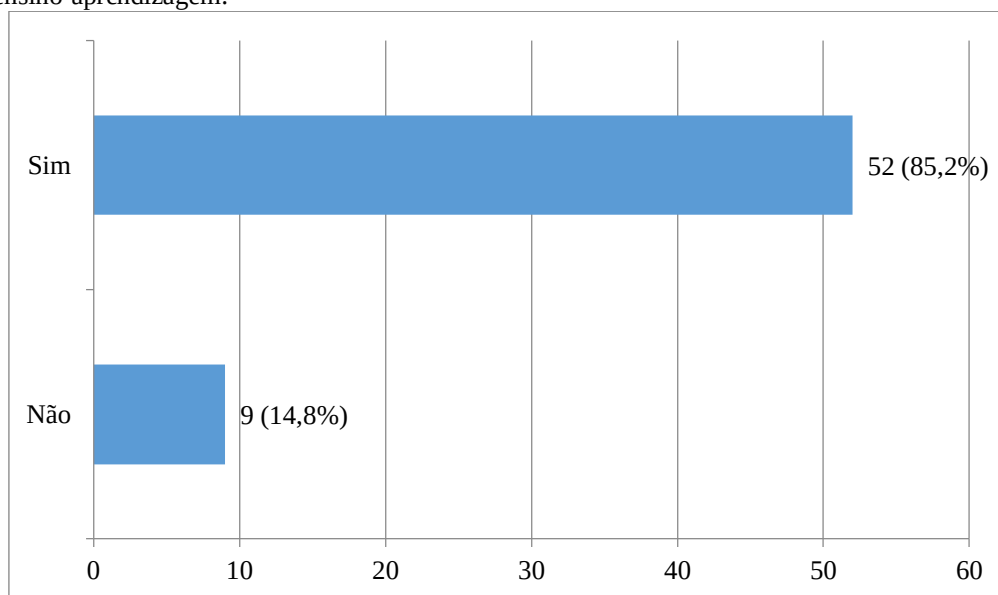
	instrutores dominam e aplicam a estrutura do AVA nas capacitações” (S-28)
Tecnologias educativas	“Embora para uma quantidade reduzida de alunos, acredito que as salas estão preparadas para que seja realizada aulas virtuais e, assim, a possibilidade do ensino a distância.” (S-6) “A tecnologia vem se superando a cada dia e, com isso, proporciona estreitar as relações e evoluir o campo de pesquisa e aprendizado.” (S-45)
Promoção da aprendizagem	“Proporciona ganho de tempo e melhor escolha de ocasião para aprendizagem.” (S-17) “Porque hoje em dia existem várias plataformas virtuais que permitem a promoção da aprendizagem.” (S-18) “Acredito que a aprendizagem, atualmente, se desenvolve de maneira muito particular, a cada um cabe avaliar a melhor maneira de assimilação de um conteúdo, uns precisam de mais tempo, outros, até por experiências no próprio trabalho, demandam menos tempo. Nesse sentido, o ambiente virtual atende a todos, podendo cada um adequar sua aprendizagem ao seu ritmo, dentro do que for possível no tempo total do curso. Entretanto, não vejo a modalidade virtual suprir a necessidade de todos os perfis.” (S-37) “Pois ela além de nos fornecer conhecimentos também nos direciona na busca de assuntos e informações complementares.” (S-43) “Porque eu tenho que estudar e garantir minha aprendizagem e buscar as informações que preciso.” (S-53) “Acredito que, dos cursos que fiz, o ambiente foi suficiente para a aprendizagem.” (S-60)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Distúrbios na interação	“O processo de contato e de “tira-dúvidas” poderia ser mais célere” (S-7) “Aulas virtuais têm suas vantagens e desvantagens. Penso não serem suficientes por não permitirem a interação entre professores e alunos (não da mesma forma), com liberdade para troca de experiências, comunicação fluida, além da questão de exigir dos alunos maior foco...o que causa bastante desgaste mental.” (S-9) “A Educação a Distância é muito importante, mas nem todas as estruturas dos AVA são suficientes para promoção da aprendizagem. É necessário um ambiente interativo, objetivo e compreensível” (S-13) “Porque precisamos de maior interação, de troca e

	compartilhamento, o que nem sempre é favorecido pelo AVA. ” (S-21)
Recorrência a meios externos complementares	“Em alguns cursos que fiz, foram necessários recorrer a outros métodos para auxiliar na aprendizagem.” (S-15) “Porque precisamos de outros ambientes para serem totalmente suficientes” (S-40)
Fragilidade entre a teoria e a prática	“Pois precisamos da prática também.” (S-23) “A aplicação dos conhecimentos adquiridos precisam ser solidificados através da prática.” (S-46) “Pois, dependendo do campo de estudo, é necessário lidar também com a parte prática para que haja um aprendizado mais completo.” (S-57)
Problemas com estrutura de rede e acesso à internet	“Faltam estrutura de ambiente qualificado, sinal de internet satisfatório e um maior acesso à internet, pessoas qualificadas tanto no ensino como na aprendizagem EAD.” (S-25) “Por não promover uma interação completa e pela instabilidade de internet.” (S-29)
Preferência pelo ensino presencial e in experiência com a EaD	“Não são totalmente suficientes. Acho que os ambientes presenciais ainda são os melhores locais para a aprendizagem eficaz.” (S-55) “Possuo pouca experiência com salas de aulas virtuais.” (S-56) “Acredito que há elementos imprescindíveis para a aprendizagem que, em alguns contextos, só há no ensino presencial.” (S-61)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Outro ponto tratado na pesquisa diz respeito à pertinência para o processo de ensino-aprendizagem dos materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD. Almeida Júnior (2013) afirma que os materiais instrucionais produzidos/selecionados devem decorrer de ferramentas interacionistas, como videoaula, áudio e videoconferências, *chats*, fóruns e bibliotecas virtuais, dentre outros. Contudo, para serem usados efetivamente, é indispensável que a Internet apresente uma boa conexão.

GRÁFICO 10: Pertinência dos materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD para o processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Gráfico 10 ilustra a configuração das respostas dos sujeitos acerca dos materiais didáticos utilizados para ministrar a formação continuada em EaD. Para 85,2 % (52 pessoas), esses materiais são pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem, isto é, atendem ao esperado. Já 14,8% (9 pessoas) afirmam que eles são impertinentes ao propósito para o qual se propõem. No tocante a essa configuração, como para uma expressiva parte dos respondentes os materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD apresentam pertinência para o processo de ensino-aprendizagem, podemos inferir que eles contribuem para o desenvolvimento das competências individuais, coletiva e organizacionais (MEISTER, 1999).

As justificativas referentes ao “Sim” giram em torno da produção de um contexto específico e essencial à aprendizagem; da qualidade na elaboração; do favorecimento à aprendizagem individual; e do acesso rápido e facilitado ao conteúdo disposto. Já nas negativas, concernentes ao “Não”, foram levados em consideração o material insuficiente/necessidade de complementação externa; a equivalência com o ensino presencial; os conteúdos superficiais; a falta de qualidade; e a insuficiência de casos práticos.

A categorização das narrativas, tanto as positivas quanto as negativas, podem ser observadas no Quadro 10, que constam as mais relevantes inferências citadas pelos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 10: Pertinência dos materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD para o processo de ensino-aprendizagem.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Produzidos para um contexto específico e essenciais à aprendizagem	“São, no mínimo, essenciais para que a EaD funcione apropriadamente” (S-3) “Acredito que são elaborados para o contexto específico, tentando ter uma linguagem de fácil compreensão, não são muito extensos para serem cansativos, mas sem deixar de abordar o conteúdo necessário para proporcionar a aprendizagem.” (S-4) “Os responsáveis pelos cursos preparam o material necessário para fornecer o suporte às aulas realizadas a distância” (S-6) “São essenciais ao desenvolvimento do propósito do curso.” (S-7) “Por serem mais objetivos e direcionados” (S-33) “Por estarem de acordo com os objetivos do curso/ disciplina. Essa impressão é a que tenho diante das minhas participações em cursos EAD.” (S-35) “Porque são elaborados para esse fim, de forma qualificada” (S-40) “Porque dão o apoio necessário para a realização dos cursos de forma efetiva e direta.” (S-44) “atende as necessidades dos cursos” (S-55) “Auxiliam no desenvolvimento dos cursos e da aprendizagem num contexto geral.” (S-60) “Porque são bem específicos e de fácil entendimento.” (S-61)
Qualidade da elaboração	“Geralmente, são bem produzidos, o que favorece o processo de aprendizagem.” (S-5) “Porque, além da didática utilizada pelos professores, o material de apoio é fundamental para o bom desenvolvimento dos alunos. Um material bem elaborado pode diminuir, inclusive, dúvidas que poderiam surgir no processo de aprendizagem.” (S-12) “Desde que elaborados devidamente, os materiais instrucionais permitem uma boa aprendizagem, na medida em que transmitem conhecimentos do instrutor e guiam o aluno pelos pontos principais a serem aprendidos.” (S-54)
Favorece a aprendizagem individual	“Esses materiais de apoio são imprescindíveis para fixação do conteúdo das aulas” (S-9) “Proporcionam um estudo individual.” (S-17) “Porque são promovidas atividades que facilitam a aprendizagem” (S-22)

	“Porque escrever e visualizar auxiliam no aprendizado.” (S-42) “Pois, geralmente, eles são elaborados de forma que o aluno possa aprender e interpretar sozinho” (S-48) “Para fixação do aprendizado.” (S-51) “Pela diversidade de formas de interação com o aluno” (S-52)
Acesso rápido e facilitado ao conteúdo disposto	“Porque você pode estudar de onde estiver” (S-8) “Porque são instrumentos que procuram facilitar o dia-a-dia, principalmente, de quem trabalha, e podemos rever a qualquer hora e dia.” (S-43) “Possibilidade de amplo acesso aos materiais digitais disponível.” (S-45)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Material insuficiente/ necessidade de complementação externa	“Apesar de uma evolução nos últimos anos, ainda é necessário recorrer a outros métodos para auxiliar na aprendizagem.” (S-15). “Não é suficiente, eu tenho que procurar material fora para complementar minha aprendizagem” (S-53)
Equivalência com o ensino presencial	“A maioria dos cursos tendem a usar a mesma metodologia, dinâmica e materiais dos cursos presenciais .” (S-26)
Conteúdos superficiais	“ Conteúdos superficiais .” (S-31)
Falta de qualidade	“Todo conteúdo que se propõe a reforçar uma aprendizagem, se cumpre de fato essa função, é válido. Mas, o fato é que difícilmente vejo materiais instrucionais de qualidade , com o real interesse de atender um estudo guiado que atinja um objetivo específico.” (S-37)
Insuficiência de casos práticos	“A maioria dos cursos EaD trazem bastante conteúdo no tocante às normas e legislações, mas deixam a desejar nos casos práticos .” (S-38)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o Gráfico 10, há uma predominância de pessoas satisfeitas com os materiais usados nos cursos em EaD, uma modalidade de ensino que cada vez mais se destaca no panorama contemporâneo, principalmente em razão de se adaptar às realidades distintas dos sujeitos que procuram formação por intermédio desse canal (FARIA; SALVADORI, 2010). Podemos supor que essas pessoas têm certa “autonomia de aprendizagem”, uma vez que são motivadas a estudar sozinhas, e os materiais atendem ao que buscam. Mas isso não as impede de estudar em equipe e de interagir com outras pessoas. Já as que julgaram não serem

pertinentes os materiais instrucionais podem sentir mais dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem.

Devemos considerar também que, entre os respondentes, pode haver quem tenha dificuldades e facilidades a respeito da similaridade com o tipo de material instrucional produzido/selecionado nos cursos EaD, porque cada pessoa procura o que favorece seu processo de ensino-aprendizagem, seja por meio de materiais impressos, audioaulas, videoaulas, entre outros. Isso tudo enfatiza a singularidade dos sujeitos e seus contextos que vinculam suas ações às suas necessidades formativas intrínsecas (GALINDO; INFORSATO, 2016).

Embora alguns sujeitos tenham avaliado positivamente os materiais, eles indicaram a necessidade de melhorias relacionadas à produção/seleção dos materiais instrucionais destinados à formação continuada em EaD. Dentre as respostas emitidas nesse sentido, destacamos:

Em sua maioria são sim, mas determinados cursos necessitam de melhor formatação na apresentação. (S-14)

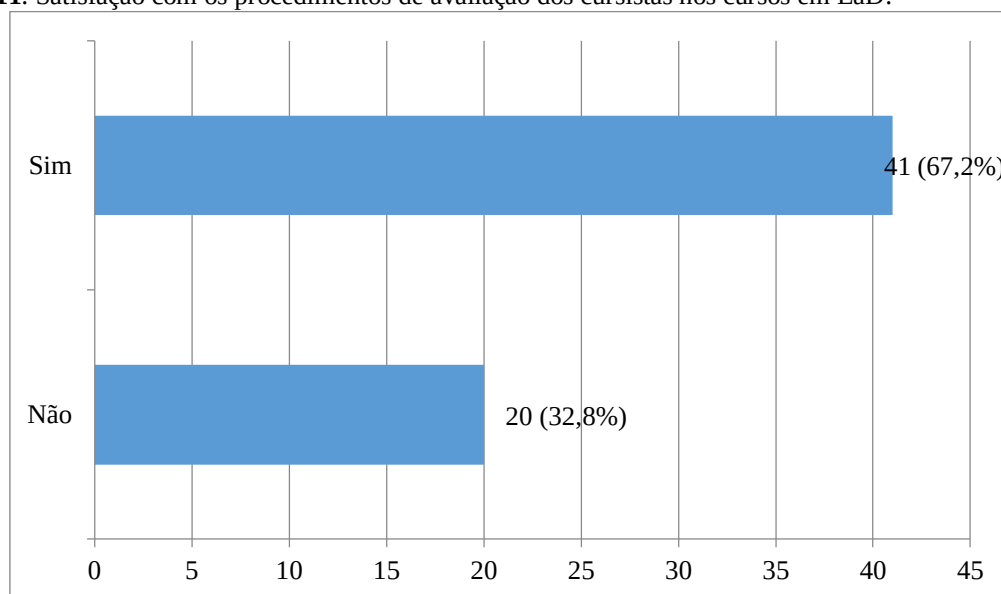
São pertinentes, mas não completos. (S-29)

É necessária uma variedade de material para que esses se adaptem ao objeto do ensino. (S-46); e

Em parte, ainda precisa ser melhorado. (S-52)

No entanto, os materiais instrucionais produzidos/selecionados para a formação continuada em EaD, independentemente de serem textos impressos, videoaulas, *podcasts* etc., devem preparar, da melhor maneira possível, os cursistas para os procedimentos de avaliação (provas, exercícios, trabalhos etc.).

Continuando com os resultados da pesquisa, o Gráfico 11 mostra a satisfação dos participantes da pesquisa com os procedimentos de avaliação dos cursistas nos cursos na modalidade a distância.

GRÁFICO 11: Satisfação com os procedimentos de avaliação dos cursistas nos cursos em EaD.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme ilustrado no gráfico, 41 pessoas (67,2%) da amostra disseram estar satisfeitas com os procedimentos avaliativos existentes nos cursos em EaD. Por outro lado, 20 sujeitos (32,8%) revelaram insatisfação. Isso significa que, majoritariamente, os respondentes demonstram satisfação com o modo como estão sendo feitas as avaliações que mensuram seu conhecimento e os ajudam a desenvolver suas competências, que, à luz de Mello, Melo e Mello Filho (2016), podem ser atreladas a aspectos como: comunicação, liderança, gestão de conflitos, organização, planejamento, comprometimento, visão estratégica, visão sistêmica dos processos, dentre outros.

Assim, os cursistas satisfeitos com os procedimentos de avaliação nos cursos em EaD justificaram suas respostas por meio das seguintes categorias: critérios definidos e claros de avaliação da aprendizagem; clareza quanto aos objetivos das aulas; satisfação e atendimento ao conteúdo programático; satisfação e paridade entre a avaliação pela EaD e pela modalidade de ensino presencial; possibilidade de avaliar pesquisada diante do acesso facilitado ao material; e autonomia, dedicação e responsabilidade para refletir. Em contrapartida, os cursistas que demonstraram insatisfação apresentaram como justificativas: a superficialidade na avaliação; a responsabilidade ética; a pouca exigência e fácil aprovação e a falta de avaliação prática.

Os porquês às respectivas respostas, sejam atrelados ao “Sim” ou ao “Não”, estão transcritos nas narrativas feitas pelos sujeitos da pesquisa em destaque no Quadro 11, as quais foram agrupadas desencadeando as seguintes categorias empíricas:

QUADRO 11: Satisfação com os procedimentos de avaliação dos cursistas nos cursos em EaD.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Critérios definidos e claros de avaliação da aprendizagem	“Normalmente, estão de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos e aceitos pelo professor/tutor” (S-3) “Acredito que sim porque pode ser avaliada a aprendizagem de forma individual.” (S-21) “No geral, costumam ser bons verificadores da aprendizagem” (S-28)
Clareza quanto aos objetivos das aulas	“Se o aluno fizer a sua parte e buscar realizar as atividades com regularidade e disciplina podem ter bons resultados.” (S-4) “Porque atingem os objetivos para os quais foram propostos.” (S-5) “Porque questionam o que foi desenvolvido nas aulas” (S-44)
Satisfação e atendimento ao conteúdo programático	“Porque abordam na profundidade correta o tema do curso” (S-8) “Geralmente, a avaliação é pertinente ao conteúdo ministrado em EaD.” (S-19) “Geralmente, as provas estão de acordo com o conteúdo do programático do curso.” (S-38) “São satisfatórios desde que o nível de avaliação atenda o perfil do público alvo e o conteúdo programado.” (S-39) “Pois, geralmente, são aplicadas levando em consideração os conteúdos do curso e de forma que o aluno fixe e avalie o que aprendeu.” (S-48) “A maioria utiliza o conteúdo abordado no material de exposição do conteúdo” (S-50) “Testam estritamente o que foi aprendido.” (S-55)
Satisfação e paridade entre a avaliação pela EaD e pela modalidade de ensino presencial	“Possuem o mesmo nível das avaliações realizadas presencialmente.” (S-15) “Sobre provas não tenho conhecimento para opinar, mas sobre trabalhos, exercícios e demais atividades, eles são satisfatórios, pois esses são realizados da mesma forma como seriam na forma presencial” (S-18) “É possível medir o nível de absorção do aprendizado tão quanto pelo método presencial.” (S-45) “Não difere muito dos aplicados nas circunstâncias presenciais. Acredito que são satisfatórios. Mas que não devem substituir em 100% os encontros presenciais.” (S-56)
	“Dá oportunidade ao aluno revisitar o material direcionado à

Possibilidade de avaliar pesquisada diante do acesso facilitado ao material	aprendizagem.” (S-25) “O fato de ter todo o material escrito e vídeos aulas disponíveis e acessados a qualquer momento e lugar, permite uma preparação para as avaliações maior.” (S-41)
Autonomia, dedicação e responsabilidade para a reflexão	“Em alguns cursos que já fiz são intensos e convidativos ao raciocínio.” (S-43) “O curso EaD é uma porta de entrada para o assunto. Assim, é limitada sua forma de avaliação. Cabe ao aluno a responsabilidade das suas respostas.” (S-46) “Porque exigem que o aluno busque as informações e aprenda” (S-51) “Se o curso for sério, exige muito mais entrega e dedicação do aluno.” (S-54)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Superficialidade na avaliação	“Porque muitas vezes são avaliações muito superficiais.” (S-13) “Não requerem grandes aprofundamentos” (S-24) “Superficiais” (S-31)
Responsabilidade ética	“Dependem da condição ética do usuário.” (S-17) “Dado a facilidade de acesso ao ambiente virtual, o aluno fica acomodado a pesquisar na internet as respostas.” (S-32) “É muito vulnerável, qualquer pessoa pode responder por outro sem problema algum.” (S-57)
Pouca exigência e fácil aprovação	“Porque nas minhas experiências as avaliações foram muito básicas, exigiam do aluno pouquíssimo do conteúdo dado.” (S-12) “O processo de avaliação deixa muito a desejar pois exige pouco dos alunos.” (S-27) “Acredito ser mais fácil para receber aprovação” (S-53)
Falta de avaliação prática	“Deveria acrescentar a prática em laboratórios ou no próprio ambiente das questões e assuntos estudados.” (S-42)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Além das respostas evidenciadas no Quadro 11, alguns dos sujeitos enfatizaram lacunas que precisam ser preenchidas quanto ao que lhes foi perguntado, a saber: a falta de *feedback* e a necessidade de reformular os procedimentos de avaliação. Sobre a falta de *feedback*, o respondente S-34 afirmou: “não pela avaliação em si, mas pela falta de *feedback*

dessas avaliações, como comentários do docente, ao invés de só receber notas”. Já acerca da necessidade de reformulação, revelamos as seguintes colocações:

O método de avaliação precisa ser um pouco repensado de maneira que permita verificar realmente se os alunos aprenderam o conteúdo que o curso se propõe, porque muitas vezes essas avaliações podem ocorrer sem a possibilidade de verificar o desempenho individual, aluno a aluno. (S-6);

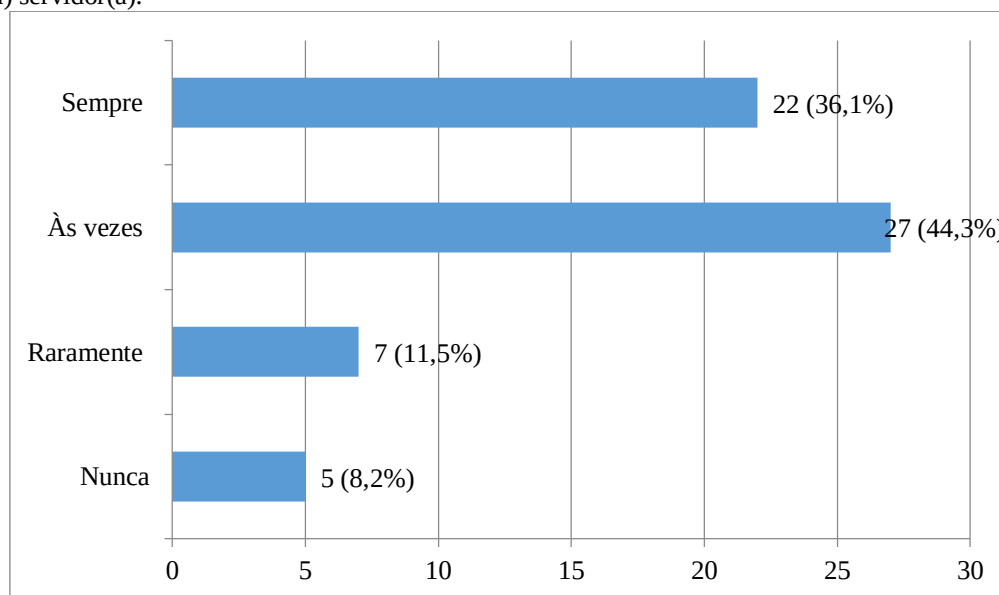
É preciso reformular os métodos de avaliação. (S-35); e

Quando utilizadas avaliações objetivas, a possibilidade de consulta pelo aluno acaba por retirar a validade da avaliação. Outras formas porém como trabalhos podem surtir melhor efeito e ter resultados mais satisfatórios.(S-60).

Nesse contexto, levando em consideração os que, independentemente do local de realização, seja dentro ou fora da UFPB, apostaram na formação continuada na modalidade a distância e tiveram êxito em suas avaliações, inferimos que, por estarem satisfeitos, acreditam no potencial da EaD como um forte instrumento contributivo para sua capacitação profissional. Posto isso, na contramão, por encontrarem determinada barreira que não os fizeram lograr o resultado desejado, insatisfeitos, os participantes, eventualmente, não enxergam vantagens que potencializem a formação continuada por meio da EaD. Além disso, a insatisfação deles pode ser oriunda das expectativas frustradas sobre o curso a distância ao qual se submeteram.

Por isso é importante que os cursos de formação continuada em EaD a serem realizados pelos servidores da PRA/UFPB contemplem as necessidades do seu setor de trabalho e suas práticas laborais, sobretudo com a associação entre a teoria e a prática nos conhecimentos adquiridos, aplicando-os de forma a aprimorar as rotinas administrativas. Concordamos com o que Maia, C. (2009) preceitua, ao afirmar que o local de trabalho é propício à aprendizagem, pois estamos executando o que estamos aprendendo, por isso, a teoria é relevante na medida em que é entendida por meio de seus fundamentos e aplicabilidades.

GRÁFICO 12: Relação das atividades de formação continuada em EaD com as necessidades do setor de trabalho do(a) servidor(a).



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando o supramencionado, o Gráfico 12 expõe com que frequência as atividades de formação continuada em EaD são/foram relacionadas às necessidades do setor em que o servidor trabalha e suas práticas. Os dados da pesquisa trouxeram os seguintes resultados: 22 (36,1%) respondentes disseram que “Sempre” buscam por cursos condizentes a seu ambiente de trabalho; 27 (44,3%), que só “Às vezes” relacionam o curso às suas práticas laborais; 7 (11,5%) afirmaram que “Raramente” fazem cursos que atendam às necessidades do seu setor de trabalho; e 5 (8,2%) disseram que “Nunca” associam sua formação continuada em EaD às suas práticas setoriais. De acordo com esse cenário, percebemos que a maioria dos respondentes leva em consideração a relação de sua aprendizagem com o seu entorno de trabalho, o que molda seus conhecimentos pelo somatório de informações ligadas à experiência, à intuição e aos valores individuais e organizacionais (FLEURY; OLIVEIRA JÚNIOR, 2002).

Em suma, observamos que, respectivamente, predominaram as respostas “Às vezes” e “Sempre”, o que demonstra a importância da formação continuada em EaD para os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB, como possibilidades de aprimorar as técnicas e ampliar os saberes para o desenvolvimento das atividades nessa Pró-Reitoria. Em face disso, a PRA/UFPB, pela figura de seus servidores, passa a aprender a respeito de sua cultura, que deixa o eixo do treinamento e se direciona a contemplar a aprendizagem em seus procedimentos administrativos (MEISTER, 1999). Portanto, nem sempre, mas em algumas ocasiões consideradas oportunas para os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB,

eles buscam por cursos de formação continuada em EaD que tenham a ver com seus afazeres profissionais. Infelizmente, nem todos caminham na mesma direção, o que fragiliza a formação de um(a) servidor(a) aprendente, que não compreende as práticas educativas como oportunidades de desenvolvimento profissional (DURAN, 2017).

A PRA/UFPB auxilia a direção superior da UFPB por meio de suas competências gerenciais nas áreas de Administração, Contabilidade, Finanças, Material e Patrimonial, dentre outras atividades auxiliares. Então, a fim de melhorar a frequência com que as atividades de formação continuada em EaD se relacionem às necessidades do setor onde o servidor trabalha e suas práticas, é imprescindível que a chefia imediata de cada departamento incentive essas ações educativas em prol do profissionalismo do(a) servidor(a) que esteja sob suas orientações, fortalecendo a cultura aprendente no ambiente de trabalho, o que corrobora o Art. 16 e os incisos da Instrução Normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019, em que está escrito:

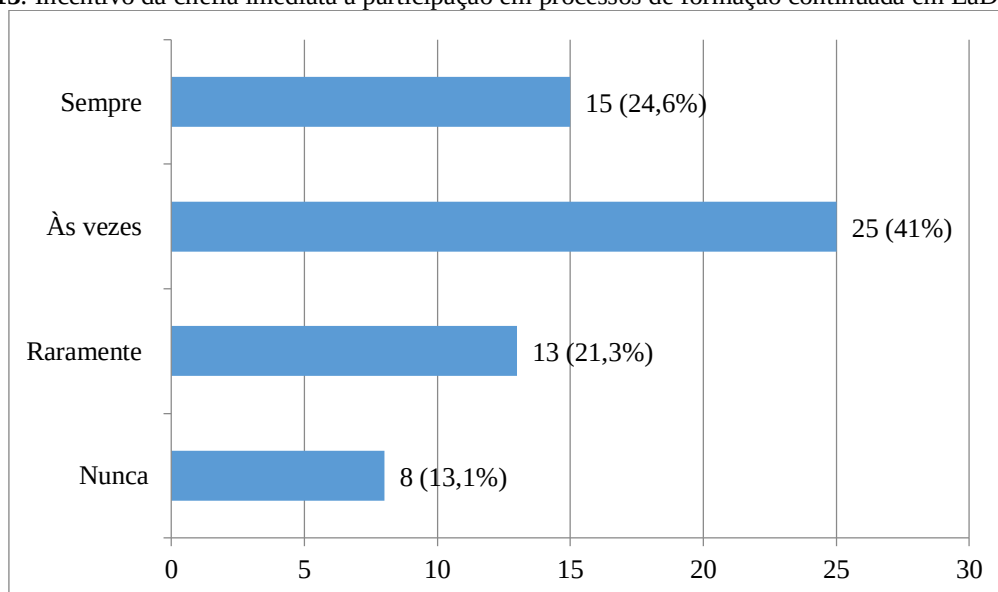
Art. 16. Na execução do PDP, compete à chefia imediata do servidor:

I - estimular a participação de todos os servidores sob sua gestão nas ações de desenvolvimento ofertadas pelo órgão ou entidade;

II - acompanhar a eficácia da ação de desenvolvimento na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos servidores; e

III - apoiar o servidor na disseminação do conhecimento obtido nas ações de desenvolvimento. (BRASIL, 2019)

GRÁFICO 13: Incentivo da chefia imediata à participação em processos de formação continuada em EaD.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados da pesquisa referentes à frequência com que a chefia imediata motiva seus servidores estão ilustrados no Gráfico 13, em que se desenham as seguintes constatações: 15 ou 24,6% dos sujeitos revelaram que o seu superior “Sempre” os incentiva a fazer cursos de formação continuada em EaD; 25 ou 41% dos participantes afirmaram que sua chefia imediata “Às vezes” os incentivam; 13 ou 21,3% apontaram que “raramente” há incentivo por parte de seu superior; e 8 ou 13,1% dos respondentes indicaram que “Nunca” sua chefia imediata os motivou a participar de cursos de formação continuada a distância.

Segundo Braga et.al (2008), a aprendizagem na organização deve ser uma estratégia que parta do apoio dos dirigentes. Então, é animador que tenham predominado as respostas “Às vezes” e “Sempre”, respectivamente, pois é melhor que o incentivo parta “às vezes” do que “nunca”, apesar de o ideal é de que seja “sempre”. Nesse quesito, o(a) chefe não pode entender seu gesto de incentivo como uma ameaça à sua permanência na função, mas caracterizar-se como um(a) bom(a) gestor(a), deixando um legado a ser seguido. Logo, as atividades relacionadas à formação continuada em EaD, além de serem motivadas pela chefia, devem ser assimiladas no setor de trabalho e suas práticas.

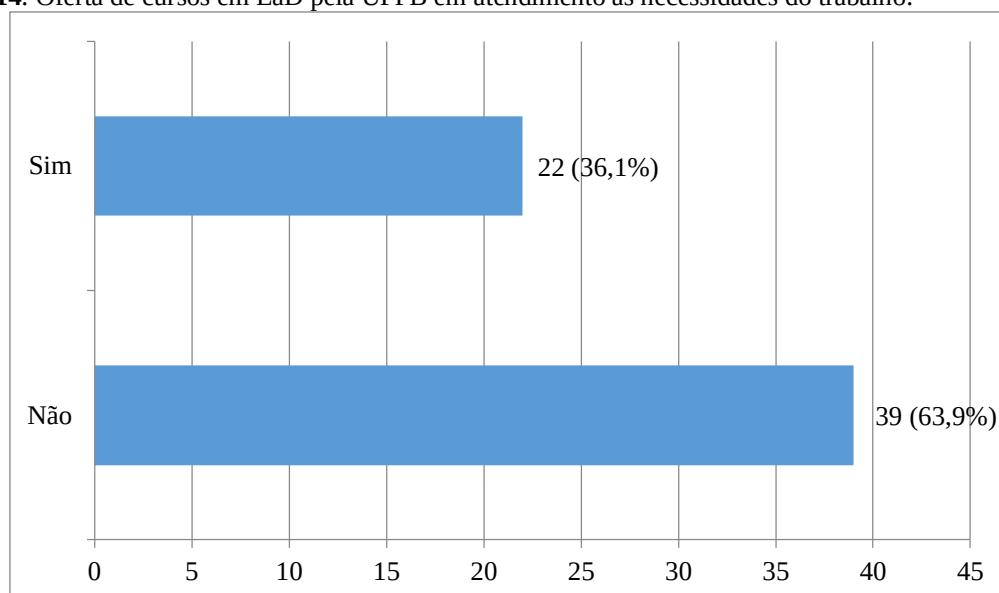
De acordo com Nonaka e Takeushi (1997), o processo de disseminação do conhecimento deve ocorrer de maneira contínua e em todos os níveis da organização. Nesse sentido, o cenário da pesquisa esboça que seus servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB são incentivados pela chefia imediata com certa frequência a se capacitarem em torno dos eixos laborais para melhorar a eficiência e o desenvolvimento das atividades de seu respectivo setor, o que, em tese, evita a morosidade e pode melhorar a qualidade dos processos administrativos e contábeis.

Com o incentivo da chefia imediata e sua própria iniciativa, o(a) servidor(a) tem um arcabouço vasto de cursos ofertados pela UFPB, a fim de se qualificar por meio da formação continuada em EaD. Dentre as áreas em que esses cursos são ofertados, a Resolução 07/2018 do Conselho Universitário (Consuni), elenca algumas: Iniciação ao Serviço Público, Clima e Cultura Organizacional, Ética no Serviço Público, Curso de Qualidade no Atendimento, Tecnologias Digitais Contemporâneas, Segurança da Informação, Como transitar nos conflitos organizacionais, Controle Social e Lei de acesso à Informação, Gestão Patrimonial e de Materiais, Gestão de Compras, Planejamento e Gestão Orçamentária e Financeira, Sistemas Integrados da UFPB (SIGRH, SIPAC, SIGAA), Sistemas de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP), Processo Administrativo Disciplinar, entre outras. Essas áreas contemplam as diretrizes e as linhas de desenvolvimento, que observam as orientações de todo arcabouço legal que rege as carreiras que compõem o quadro efetivo da UFPB.

Salientamos que uma parcela da oferta desses cursos em EaD são de curta duração, o que pode potencializar a objetividade na aprendizagem e, por oportuno, o desenvolvimento das competências, sejam individuais ou coletivas, nos locais de trabalho, prezando pela excelência na qualidade dos serviços prestados e pelo alcance das metas institucionais e fomentando a elaboração de um perfil de servidor público orientado pelos princípios e pela identidade institucional, comprometido com a função social da UFPB.

De acordo com o mencionado, a UFPB oferta muitos cursos em EaD, em termos de formação continuada. Contudo será que, para os sujeitos da pesquisa, ela abarca as necessidades do trabalho? As respostas para essa indagação são explicitadas a seguir, no Gráfico 14.

GRÁFICO 14: Oferta de cursos em EaD pela UFPB em atendimento às necessidades do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Seguindo o Gráfico 14, para a maioria dos respondentes (39 - 63,9%), os cursos em EaD oferecidos pela UFPB não contemplam as necessidades do trabalho. Todavia, 22 (35,1%) alegaram que engloba as atividades laborais dos setores que compõem a PRA/UFPB. Percebemos que as necessidades do trabalho, para a maioria dos pesquisados, não estão sendo abarcadas na formação continuada em EaD, a qual não está sendo vista como um processo de (re)construção para atender, por meio de novos conhecimentos e novos aprendizados, às novas demandas laborais.

Essa configuração das respostas denota que a oferta de cursos em EaD pela UFPB não está contemplando as relações entre a teoria e a prática dos saberes que ocorrem na instituição

e que podem ser aperfeiçoadas através da aprendizagem (FLEURY; OLIVEIRA JÚNIOR, 2002). Então, é preciso saber filtrar, editar e tornar acessíveis as informações, o que é um desafio para a gestão do conhecimento organizacional (RIBEIRO, 2012), em atendimento às necessidades do trabalho, promovendo os saberes na instituição.

Sobre as respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa, o Quadro 12 traz as justificativas que se sobressaíram entre as narrativas relatadas. Os que optaram positivamente convergiram as suas opiniões para a relação com o ambiente de trabalho; as demandas institucionais; a variedade e a relevância na oferta de cursos e a melhoria para o serviço e para os servidores. Os que disseram que a oferta de cursos em EaD não atende às necessidades do trabalho atribuíram às suas justificativas: cursos mais genéricos e pouco relacionados à atuação laboral e oferta desconexa de atividades de trabalho de cargos/funções.

QUADRO 12: Oferta de cursos em EaD pela UFPB para atender às necessidades do trabalho.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Relação com o ambiente de trabalho	“Os cursos oferecidos pela Instituição, na grande maioria das vezes, relacionam-se com o ambiente de trabalho, como os cursos de iniciação na Instituição, por exemplo.” (S-4) “Cursos com relação aos assuntos das atividades laborais.” (S-19) “Buscam satisfazer a necessidade ou problema detectado pelos setores e ambientes de trabalho.” (S-25) “Porque, até hoje, supriram minhas necessidades com relação ao trabalho desenvolvido.” (S-44) “Pois possuem alguns cursos voltados para as atividades da UFPB, como processo eletrônico, por exemplo.” (S-48)
Demandas institucionais	“Abarca necessidades generalizadas para todos os servidores da UFPB” (S-3) “São cursos que possuem demanda.” (S-51) “A UFPB é pontual nesse quesito e abre cursos que refletem a demandade capacitação da instituição.” (S-55)
Variedade e relevância na oferta de cursos	“Porque há uma variedade de oferta de cursos em áreas específicas de trabalho, havendo, porém, a necessidade de ampliar essas áreas.” (S-18) “São cursos relevantes e impulsionam a carreira profissional.” (S-45)
	“Na minha atual função, os cursos atendem as minhas

Melhorias para o serviço e para os servidores	necessidades laborais” (S-2) “Através da plataforma EaD conseguimos nos qualificar e prestar um serviço de qualidade.” (S-49) “Os cursos que a UFPB proporciona para minha atualização profissional foram excelentes e aprendi muito nesses cursos” (S-51) “Oferecem cursos que abarcam a melhoria do exercício das atribuições.” (S-53)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Cursos mais genéricos e pouco relacionados à atuação laboral	“A maioria dos cursos de EaD têm um caráter genérico, vincula a aspectos de qualidade de vida e pouco relacionados às atividades laborais cotidianas.” (S-10) “Em termos gerais, a UFPB oferece cursos que atendem a maioria dos servidores. Especificamente para minhas atividades ainda não houve nenhuma oferta de curso.” (S-12) “Porque, normalmente, os cursos são mais generalistas, e o que necessitamos são mais específicos para nossa área de atuação.” (S-21) “Pois são cursos muito genéricos.” (S-24) “Porque é preciso montar cursos mais específicos para determinadas áreas. O que observo é que os cursos oferecidos pela UFPB objetivam atender a maioria dos servidores.” (S-43)
Oferta desconexa com as atividades de trabalho de cargos/funções	“Na área de Contabilidade Pública existe pouca oferta.” (S-9) “Pelo menos, na área orçamentária e financeira a oferta de cursos fica muito a desejar.” (S-13) “Minha função é análise de processos. Nesse tema não há nenhum curso ofertado pela UFPB.” (S-14) “Não completamente, embora nos últimos anos tenham diversificado os cursos, em algumas áreas ainda estamos carentes de cursos, especialmente na modalidade EaD.” (S-15) “Porque não existe ofertas de cursos na área de interesse profissional.” (S-26) “Os cursos oferecidos, muitas vezes, são desconexos com a realidade administrativa da Universidade.” (S-32) “Não vejo relação direta dos cursos na minha profissão.” (S-35) “Precisa de mais cursos que possam abranger uma variedade maior de cargos/funções” (S-36) “Dos cursos que fiz na modalidade EAD nenhum se relacionava com o meu trabalho, efetivamente. Sempre foram mais para o lado da informática e línguas estrangeiras.” (S-37)

	“Falta mais cursos relacionados à área de trabalho.” (S-39) “Até o momento não tive acesso a cursos voltados para o meu trabalho.” (S-41) “Não sei se por um problema de demanda ou oferta, mas não percebo direcionamento setorial para a oferta dos cursos ou disponibilidade de vagas.” (S-46) “Atividades de conhecimento mais técnico não são contempladas” (S-47) “Sinto falta de opções em minha área de atuação.” (S-56)
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados da pesquisa revelaram a dimensão da capacitação por competências e qualificação, a qual não foi suficiente para atender às necessidades do trabalho. Então, devemos redimensionar as ações educativas em prol da formação continuada em EaD e, conseqüentemente, reforçar o atendimento às necessidades de trabalho em cada setor e disseminar a cultura aprendente na PRA/UFPB. Afinal, “é difícil imaginar outro sistema capaz de atender a tantas necessidades como o ensino a distância” (RUMBLE, 2003, p. 98), sobretudo com a conjuntura enfrentada por organizações públicas e privadas em escala planetária concernente ao enfrentamento da pandemia do coronavírus (Covid-19), uma realidade que impôs o isolamento social e ratificou o teletrabalho e a modalidade de ensino a distância como parâmetros imprescindíveis para a nova ordem mundial.

Especificamente, por meio da PROGEP, a UFPB elabora o Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) de seus servidores, um documento que visa informar as necessidades de desenvolvimento dos servidores. Esse levantamento é uma relevante ferramenta de gestão que subsidia a construção do Plano de Desenvolvimento de Pessoas da UFPB, o qual contemplará a descrição das necessidades de trabalho de cada setor. Alguns dos respondentes demonstraram que sabem da existência do LNC na instituição, fato que ficou evidente nessas respostas:

Os cursos geralmente são realizados por demanda. Os próprios servidores que apresentam suas necessidades em questionários respondidos periodicamente. E também os próprios servidores e chefias podem solicitar juntamente ao setor responsável a oferta de um curso apresentando sua demanda. (S-6);

Porque os planos de capacitação são discutidos com os servidores e a sua construção parte de um levantamento de demanda em que todos os servidores são convidados a opinar, seja diretamente ou indiretamente. (S-47);

A demanda de cursos é disponibilizada de acordo com as necessidades das unidades envolvidas. (S-60); e

Pois é feito um estudo preliminar antes das necessidades (S-61).

Com o intuito de inverter esse cenário, seria interessante que a PRA/UFPB enfatizasse, junto com a PROGEP/UFPB, os cursos em EaD relacionados às operações realizadas por meio de sistemas automatizados, a saber: SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira), SISGRU (Sistema de Gestão de Recolhimento da União), Tesouro Gerencial, bem como cursos sobre os procedimentos licitatórios e as questões orçamentárias, tributárias e de convênios, cursos a respeito de rotinas administrativas pertinentes à PRA/UFPB, entre outros, abarcando as necessidades de trabalho dos setores e servidores técnico-administrativos dessa Pró-Reitoria.

O gerenciamento dos saberes no momento oportuno, como nos processos de planejamento estratégico e de tomada de decisões, pode torná-los disponíveis (CHERMAN, 2012) no ambiente de trabalho. Portanto, por meio de uma parceria entre a PRA e a PROGEP, poderiam surgir alternativas resolutivas que beneficiassem a formação continuada em EaD dos servidores da PRA/UFPB. As falas seguintes poderiam subsidiar mudanças sugestivas a serem implementadas no plano de capacitação dos servidores lotados nessa Pró-Reitoria.

Não todos os cursos. Faltam cursos específicos para as ferramentas que utilizamos no cotidiano como os Sigs. (S-29).

Os cursos na área contábil deveriam ser ministrados pelos servidores TAEs, na tentativa de trazer para a formação continuada a teoria e prática. (S-38); e

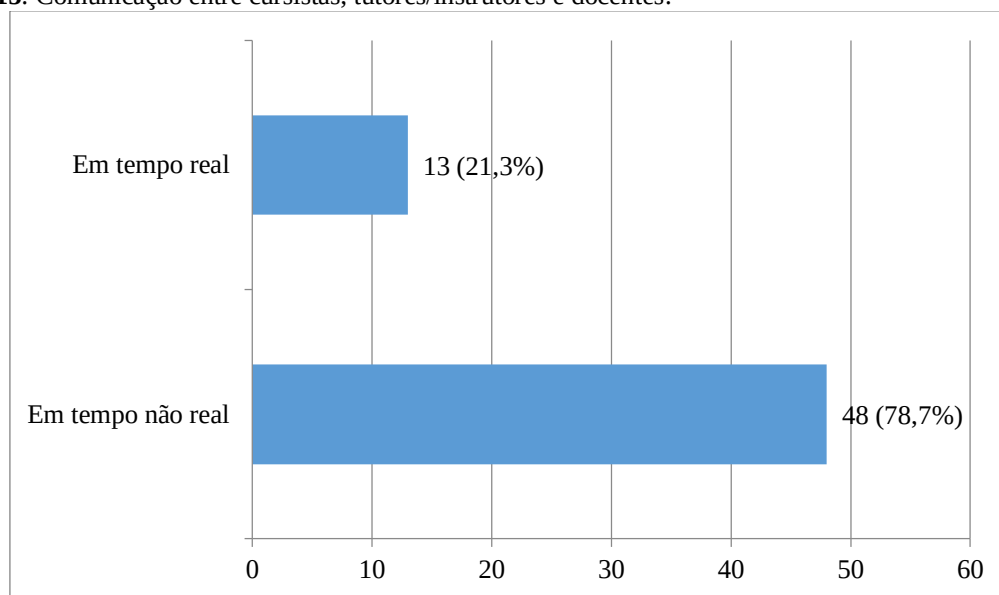
Ofertam poucos cursos na área contábil. (S-57).

Isso evitaria que os servidores recorressem a outras instituições que ofertam cursos de capacitação profissional para adquirir aprendizagens que abarquem suas necessidades de trabalho, apesar de, em alguns casos, essa migração institucional ser oportuna devido à falta de demanda e por apresentar a relação custo-benefício mais vantajosa para a PRA/UFPB. Logo, recai na narrativa do S-50, que diz:

Alguns cursos possuem conteúdos bem específicos de determinado setor/seção não havendo demanda que justifique o custo-benefício da UFPB ofertar esse curso. Sendo mais oportuno realizar esses cursos pelas escolas de capacitação regionais ou nacionais.

Um aspecto a ser considerado nos cursos em EaD é a comunicação, que Mello, Melo e Mello Filho (2016) consideram como uma competência de alto grau de relevância. Posto isso, a mediação entre cursistas, tutores/instrutores e docentes deve proporcionar mais fluidez no processo de ensino-aprendizagem, afinal, em uma “sala de aula virtual [...] existem sujeitos que interagem, que realizam ações e que produzem resultados” (BRITO, 2017, p. 08).

GRÁFICO 15: Comunicação entre cursistas, tutores/instrutores e docentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando que a comunicação pode se dar em tempo real (síncrona) ou em tempo não real (assíncrona), isto é, emissores e receptores podem ou não coincidir seu momento para interagir, dividindo ou não o mesmo tempo e espaço, o Gráfico 15 versa sobre o resultado das respostas acerca do tipo de comunicação em que ocorre o processo de mediação/interação entre cursistas, tutores/instrutores e docentes.

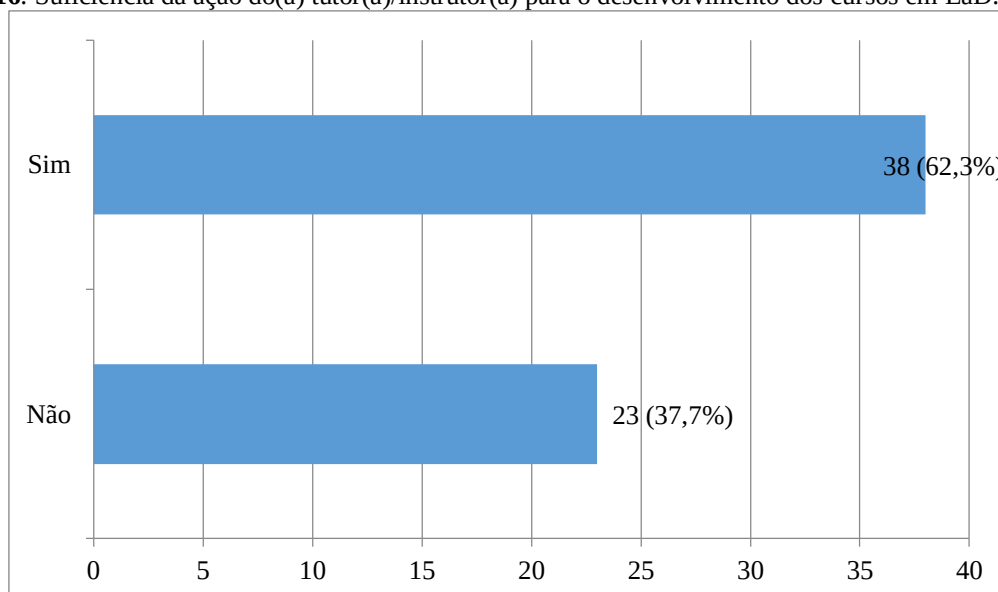
Como notamos, majoritariamente, a comunicação em tempo não real é a mais estabelecida nos cursos em EaD, pois acontece para 78,7% ou 48 dos respondentes, para quem a mediação/interação entre as pessoas envolvidas nos cursos em EaD é assíncrona e pode ser feita através de e-mails e/ou fóruns e demais recursos que possibilitem a interação em tempos presentes distintos. Em contrapartida, 21,3% ou 13 pessoas responderam que a comunicação é estabelecida em tempo real, de maneira síncrona, e que a aprendizagem advém de um diálogo por meio de videoconferências, *chats* (salas de conversa) ou webconferências. Nesse cenário, visualizamos que, independentemente de seu tipo, a comunicação existe, e

quando os participantes dos cursos em EaD se comunicam, promovem interação e propiciam o contato, ora em tempo real ora em tempo não real, entre si (ALMEIDA JUNIOR, 2013).

Vale ressaltar que, atualmente, existem ferramentas para comunicação que podem viabilizá-la em tempo real ou não, a exemplo dos aplicativos de mensagens e das redes sociais, vai depender se os interlocutores estarão ou não simultaneamente conectados. A melhor e mais viável tipologia de comunicação será definida pelos idealizadores dos cursos de formação continuada em EaD de acordo com o planejamento por parte da proposta de cada curso, além do planejamento docente, incluindo a possibilidade de utilização dos materiais instrucionais produzidos/selecionados, como também dependerá de quais ferramentas terão disponíveis, sem falar em condições técnicas, a exemplo de uma boa conexão à internet e velocidade de navegação à rede. Nesse sentido, é importante a presença do(a) tutor(a)/instrutor(a) e do(a) docente, pois eles(as) desempenharão o papel de conduzir com maestria o rumo do curso em EaD, aqueles mais na parte de orientação e apoio aos cursistas e esses voltados à prática pedagógica, mas ambos aptos à metodologia de ensino e aprendizagem adotadas e aplicadas pelo curso.

Os Gráficos 16 e 17 trazem a visão dos sujeitos da pesquisa sobre as ações e as atuações desses profissionais: tutores/instrutores (Gráfico 16) e docentes (Gráfico 17), o que indica se eles são suficientes para o desenvolvimento dos cursos em EaD no tocante à formação continuada dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB.

GRÁFICO 16: Suficiência da ação do(a) tutor(a)/instrutor(a) para o desenvolvimento dos cursos em EaD.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Segundo Moran (2002), alguns cursos na modalidade EaD podem ser realizados sozinhos, apenas com a supervisão virtual de um tutor. Tendo como princípio a orientação a distância, os tutores/instrutores são os regentes que orquestram o fluxo do conhecimento socializado com os cursistas. Eles desempenham um papel de grande valia no desenvolvimento da EaD por isso é necessário avaliar os educandos no desempenho desses profissionais.

No Gráfico 16, apresentamos a atuação do(a) tutor(a)/instrutor(a) nos cursos em EaD. Dos 61 entrevistados, 62,3% (38 respondentes) responderam ‘Sim’, e 37,7% (23), ‘Não’. As justificativas que mais se acentuaram entre os sujeitos da pesquisa para suas respostas positivas foram sobre o preparo e o treinamento dos tutores; o atendimento satisfatório e personalizado; a presença e disponibilidade dos tutores; as ações interativas e a mediação da aprendizagem. Por outro lado, os pesquisados que assinalaram a insuficiência da ação do(a) tutor(a)/instrutor(a) para o desenvolvimento dos cursos em EaD mencionaram aspectos como acompanhamento e conhecimento deficientes; feedback tardio; falha na comunicação; pouca participação dos tutores; dissociação com a prática; falha na mediação em tempo real e falta de auxílio dos tutores;

A categorização das narrativas, positivas e negativas, dadas pelos participantes da pesquisa pode ser vista no Quadro 13.

QUADRO 13: Suficiência da ação do(a) tutor(a)/instrutor(a) para o desenvolvimento dos cursos em EaD.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Preparo dos tutores	“Acredito que os tutores têm estado prontos para saber contornar situações que podem aparecer durante o curso, e também estão desempenhando o papel de dar suporte com aquilo que é preciso fazer, presencialmente.” (S-6) “Porque são bem treinados” (S-61)
Atendimento satisfatório e personalizado	“Atende o nível do curso” (S-31) “Atende às necessidades.” (S-32) “Das vezes em que entrei em contato com tutores para solicitar esclarecimentos fui atendida satisfatoriamente. Além disso, eles atuam orientando sobre o andamento das aulas.” (S-34) “Porque às vezes que fiz curso a distância fui atendida satisfatoriamente” (S-42) “Porque eles sempre me atenderam prontamente, dirimindo todas as minhas dúvidas.” (S-44)

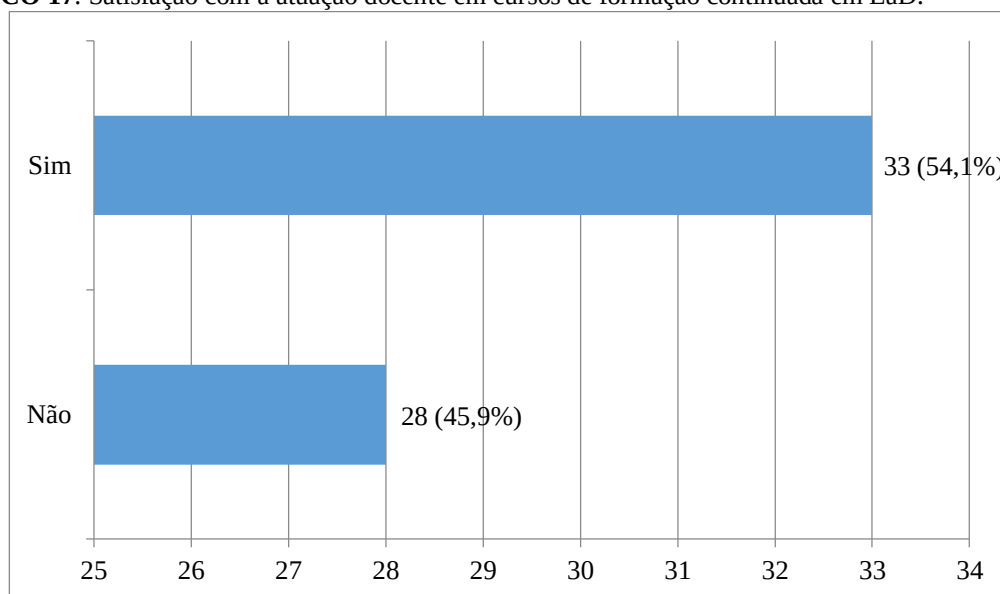
	“Dá um caráter mais personalizado e real” (S-51)
Presença e disponibilidade dos tutores	“Nos cursos dos quais participei o tutor apresentou-se disponível para atender aos alunos” (S-12) “Os tutores são de grande importância nesse processo, especialmente na disponibilidade com os alunos.” (S-15) “Necessária presença para o desenvolvimento do curso” (S-16) “Às vezes que precisei sempre estiveram disponíveis e bastante atenciosos.” (S-43) “Pela disponibilidade e atenção dispensadas a partir da necessidade de esclarecimentos do cursista.” (S-45) “Pois eles se disponibilizam a solucionar dúvidas e questionamentos, tanto relacionados ao tema do curso quanto problemas técnicos.” (S-48)
Ações interativas	“Eles interagem no momento certo.” (S-17) “Sempre, mesmo em tempo não real, sempre tiram as dúvidas pertinentes” (S-25) “À medida que vão surgindo as dúvidas e dificuldades há uma interação com o tutor e essa relação é de extrema importância para a realização do curso.” (S-41) “Eles são muitos eficientes em tirar dúvidas e orientar os alunos nos cursos.” (S-54) “Os mesmo tiram as dúvidas pertinente aos assuntos debatidos.” (S-56)
Mediação da aprendizagem	“Pelas experiências que tive sim, porque sempre buscaram solucionar os problemas existentes e mediar a aprendizagem.” (S-18) “O tutor busca passar, de forma satisfatória e abrangente, o conteúdo” (S-33) “Acredito que é limitado, mas cumpre o papel de estimular o conhecimento.” (S-46) “Em geral sim, pois na maioria dos cursos que participei os tutores propunham materiais para leitura e temas para discussão e, sobretudo, participavam das discussões.” (S-47)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Acompanhamento e conhecimento deficientes	“As vezes, o tutor não dispõe do conhecimento necessário.” (S-5) “É preciso o aprimoramento no acompanhamento dos cursos, principalmente junto aos alunos.” (S-7) “É necessário uma busca paralela por parte do estudante” (S-20)

	“Muitas vezes, o tutor não é da área, ficando as conversas com conteúdo superficial.” (S-38) “Não considero suficiente, pois sempre pode ficar questões que não são totalmente esclarecidas.” (S-52)
Feedback tardio	“Porque muitas vezes os tutores ficam pouco tempo disponíveis, demorando no tempo de resposta ao aluno.” (S-13) “O feedback é muito demorado, em especial, os cursos ofertados pela PROGEP. E quando respondem é de maneira genérica.” (S-14) “O tutor demora dias para responder” (S-27)
Falha na comunicação	“Falha na comunicação entre os dois” (S-8) “Porque muitos nem interagem com eles. A comunicação não é fluida.” (S-9)
Pouca participação	“Em minha experiência, eles foram pouco participativos” (S-11)
Dissociação com a prática	“Porque, dependendo do campo de estudo, é necessário lidar também com a parte prática para que haja um aprendizado mais completo.” (S-57)
Falha na mediação em tempo real	“Porque acredito que o processo de mediação entre cursistas, tutores/instrutores e docentes deve ser em tempo real. Prefiro cursos EaD online, em tempo real.” (S-26)
Ausência de auxílio dos tutores	“Nos cursos que fiz nunca tive auxílio dos tutores.” (S-29)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Constatamos, com base nos dados, que a ação dos tutores/instrutores é bem aceita pelos educandos. Porém, o indicativo negativo é um ponto a ser observado, pois a não aprovação é significativa. Com isso, melhorias referentes à atuação dos tutores na EaD são oportunas.

Os docentes dos cursos de EaD não estarão presentes fisicamente em grande parte do tempo, contudo têm o desafio de satisfazer aos cursistas em torno de uma proposta de ensino e aprendizagem que seja pertinente à formação continuada a distância, criando rotinas que os adaptem a usar os recursos tecnológicos (BRITO, 2017). A satisfação com a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD é uma premissa a ser considerada pelos cursistas, uma vez que surgem uma nova pedagogia e uma ação metodológica de ensino e aprendizagem.

GRÁFICO 17: Satisfação com a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Relacionado ao (à) docente, seu papel pedagógico de planejar, pesquisar, organizar, sistematizar e executar a metodologia e a didática de ensino é de suma importância. Por conseguinte, a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD foi questionada, cujos resultados (Gráfico 17) constata que, dentre os 61 sujeitos, 33 ou 54,1% consideram tal atuação docente satisfatória, e para 28 ou 45,9%, não é satisfatória. Então, para a maioria dos respondentes, a atuação do docente é condizente com suas responsabilidades em torno do curso em EaD. Essas responsabilidades, segundo Moran (2003), consistem em enriquecer o processo de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias interativas, que proporcionam melhor *feedback* com os cursistas, elaboração de materiais mais dinâmicos e pertinentes ao currículo proposto, além de estabelecer, de maneira contínua, debates voltados para as áreas de trabalho, promovendo a qualificação profissional.

Referentes a isso, as justificativas mais relevantes foram atreladas à plataforma e às proposituras das ações educativas; à competência e elaboração dos materiais; à eficácia de retorno ao cursista; à competência e às habilidades na docência; ao atendimento das expectativas e do conteúdo programático; à promoção da qualificação profissional e à formação e à experiência do docente. Porém, houve pessoas que responderam desfavoravelmente, ou seja, demonstraram insatisfação com a prática docente, principalmente relacionada à ausência e/ou à pouca efetividade no processo de ensino-aprendizagem; aos problemas de comunicação; ao pouco domínio do conteúdo, da didática e/ou da metodologia

de ensino e à fragilidade na adequação da plataforma para atender às necessidades dos cursistas.

A categorização das narrativas, positivas e negativas dadas pelos respondentes pode ser observada no Quadro 14.

QUADRO 14: Satisfação com a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Plataforma e proposituras das ações educativas	“Dependendo da plataforma utilizada e da ação proposta, ela pode atender a satisfação dos clientes.” (S-5) “Porque cumprem com os objetivos propostos.” (S-44)
Qualidade na elaboração dos materiais	“Para mim, a elaboração de um material de qualidade basta para que a atuação do docente seja satisfatória” (S-3) “Nos cursos dos quais participei, o docente mostrou-se competente quanto à disponibilidade de tempo e à elaboração do material necessário ao curso.” (S-12) “Percebo uma pesquisa rica nos materiais” (S-46)
Eficácia de retorno ao cursista	“Sempre que busquei contato, fui respondida rapidamente com as informações que precisei.” (S-4) “Pois eles se disponibilizam a solucionar dúvidas e questionamentos à respeito dos temas abordados no curso.” (S-48) “Porque se eu tenho dúvidas consigo retirá-las.” (S-53)
Competências e habilidades na docência	“Acredito que o ensino EaD possibilita a aprendizagem com os melhores profissionais da área. Podendo fazer a ligação da turma com os melhores de cada área específica.” (S-6) “Porque são profissionais gabaritados.” (S-17) “Pois nos passa o conteúdo com segurança e domínio do assunto.” (S-23) “Mostram a aptidão necessária para disseminar os conhecimentos e objetivos do curso.” (S-45) “É satisfatório. Pelas experiências que já tive, são excelentes professores.” (S-56) “Na sua maioria, são professores capacitados para ensino na EaD.” (S-58) “Porque sabem ensinar” (S-61)
Atendimento das expectativas e do	“Porque atendem as expectativas do curso em termos de conhecimento e aprendizagem.” (S-18)

conteúdo programático	“Desde que atendam ao conteúdo programado. ” (S-39)
Promoção da qualificação profissional	“Porque qualifica ” (S-22)
Formação e experiência docente	“Desde que tenha também experiência na área do curso ministrado ” (S-57)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Ausência e/ou pouca efetividade no processo de ensino-aprendizagem	“Pouco participativos” (S-11) “Os docentes são ausentes” (S-14) “Dada a peculiaridade dos cursos a distância, muitas vezes, a participação doa alunos e do professor não é efetiva” (S-32) “Eles poderiam ter uma contribuição muito mais efetiva, já que têm mais competências no processo de ensino.” (S-51) “Poderia haver uma participação mais ativa.” (S-60)
Problemas de comunicação	“Falta um pouco mais de comunicação” (S-8) “Por existir uma certa distância na comunicação das partes envolvidas.” (S-20) “Porque acredito que ficam lacunas, o que só com a interação pessoal/presencial pode ser preenchida.” (S-21) “Sinto falta de maior interação com o docente. Para dúvidas e feedbacks. Geralmente, o contato mais acessível é o do instrutor, mas para dúvidas acessórias e não de conteúdo.” (S-34)
Pouco domínio do conteúdo, da didática e/ou da metodologia de ensino	“Porque, muitas vezes, os docentes não têm certo domínio do assunto e pouca didática para prender a atenção e aumentar o interesse dos alunos.” (S-13) “Pois não exige maiores conhecimentos do docente.” (S-24) “Porque os métodos ainda não são adequados.” (S-26) “Nem todos os docentes conseguem passar o conteúdo de forma clara e objetiva, apesar de terem domínio do conteúdo.” (S-29) “Conteúdos superficiais.” (S-31) “Deixa a desejar, falta qualificação para uma atuação mais eficiente e eficaz.” (S-35) “Nem sempre. Algumas vezes, os conteúdos são repassados de forma superficial.” (S-38) “Porque, em geral, ela se limita à preparação do material de estudo, sendo o efetivo papel de professor feito muitas vezes pelo Tutor.” (S-47)

	“Pode ser deficitária a vivência técnica para aplicação dos conteúdos de forma prática.” (S-50)
Fragilidade na adequação da plataforma para atender às necessidades dos cursistas	“Geralmente, possuem o conhecimento, mas pouco à vontade em adequar a plataforma com as necessidades de cada grupo especificamente. ” (S-37)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando tudo isso, convém enfatizar que a insatisfação com a atuação docente alcançou uma significância expressiva. Esses dados podem indicar que a não presença atuante do docente demande tal insatisfação, já que ele planeja e desenvolve as aulas, além de efetivar avaliações, sem que esteja, necessariamente, presente nos ambientes virtuais de aprendizagem. Logo, os respondentes insatisfeitos podem ainda não estar familiarizados com os próprios mecanismos da EaD, como, por exemplo, a atuação/participação na sala de aula virtual etc., porque, conforme Moran (2007, p.2), “o presencial se virtualiza, e a distância se presencializa”.

Em suma, a fragilidade da atuação do docente em cursos de formação continuada em EaD discorreu sobre a didática, os métodos e a superficialidade dos conteúdos. Brito (2017) enfatiza que a atuação docente deve apresentar habilidades para saber usar a plataforma e seus recursos; sistematizar e tornar acessível na plataforma de ensino o material didático utilizado; atualizar a turma virtual com as informações necessárias sobre os materiais e estabelecer contato em caso de dúvidas. Talvez esse último aspecto seja uma das características que recai com mais ênfase nas considerações feitas pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de perceber os lapsos na atuação docente.

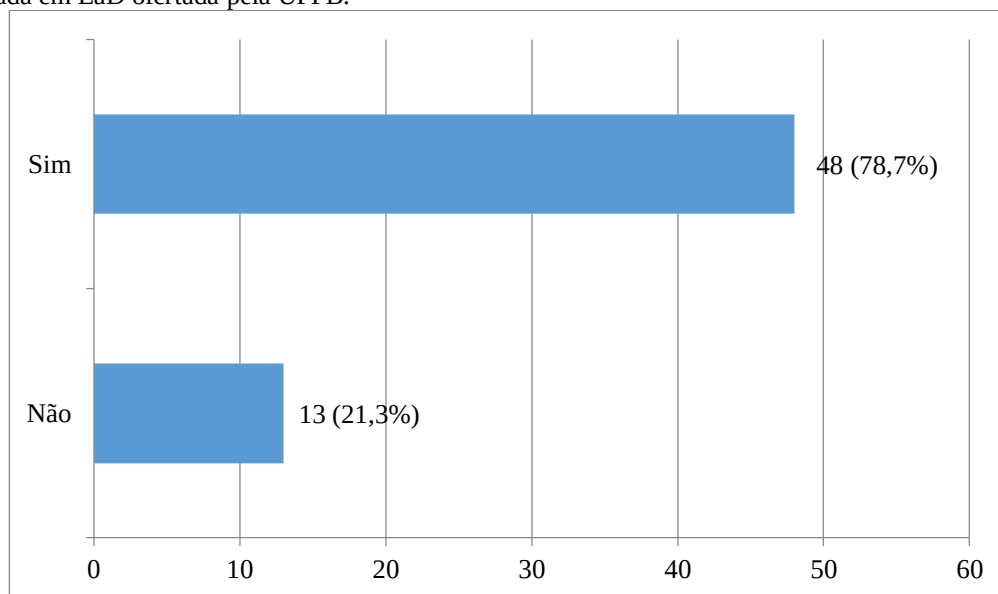
As narrativas dos respondentes versaram, também, sobre a seleção dos docentes, como podemos observar nessas respostas: “Sempre selecionam pessoas que estejam preparadas para orientar o assunto proposto a ser abordado.” (S-25) e “Pois há um seleção dos professores para ministrar os cursos” (S-56). No entanto, o papel de docente também é assumido por técnicos-administrativos que se submetem às seleções, e como têm aptidões pedagógicas, ministram os cursos em EaD para capacitação profissional. Por isso, desencadearam respostas como: “Os cursos que fiz EAD pela UFPB foram ministrados por outros servidores técnico-administrativos.” (S-27) e “Nem sempre são docentes os instrutores” (S-28).

Um fato a ser considerado foi que alguns sujeitos da pesquisa demonstraram não conhecer a diferença entre tutor(es) e docente(s): “Porque sempre obtive a disponibilidade do tutor/professor nas ocasiões de necessidade” (S-33) e “Os tutores estão sempre dispostos a fazer os alunos atingirem os objetivos.” (S-58). Ou seja, para eles, as figuras do tutor e do

docente são similares. Logo, há um equívoco, pois apresentam funções distintas no processo de ensino-aprendizagem em EaD.

O Gráfico 18 retrata o desenvolvimento de aprendizagens para o crescimento pessoal por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.

GRÁFICO 18: Desenvolvimento de aprendizagens para o crescimento pessoal por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Segundo Senge (2016), as organizações que se preocupam com o crescimento pessoal de seus colaboradores passam a atuar no aprimoramento do domínio pessoal e dos modelos mentais. Ao serem questionados sobre se a formação continuada em EaD ofertada pela UFPB possibilitava o aprendizado para o crescimento pessoal (Gráfico 18), 78,7% dos sujeitos da pesquisa responderam (48) que “Sim”, enquanto 21,3% (13) disseram que “Não”.

De acordo com esses resultados, os que responderam “Sim” o fizeram baseados nos seguintes pontos: a capacitação como evolução na carreira; conexão entre o crescimento profissional e pessoal; e o “valor” do conhecimento. Todavia, os respondentes do “Não” alegaram a falta de incentivo e de valorização do crescimento pessoal; as restritas participação e oferta de cursos/falta de divulgação; e a ausência da junção entre qualidade de vida e aprimoramento técnico e profissional. Esses apontamentos negativos acentuam que “o trabalho tem representado somente a possibilidade de sobrevivência para a maioria do povo brasileiro, e não uma possibilidade de realização e crescimento pessoal” (SOARES, 2002, p. 99).

O Quadro 15 revela as categorias empíricas que se sobressaíram entre as narrativas ditas pelos sujeitos da pesquisa, tanto para o Sim quanto para o Não.

QUADRO 15: Desenvolvimento de aprendizagens para o crescimento pessoal por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
A capacitação como evolução na carreira	“Sim, pois podemos abrir novas possibilidades na carreira” (S-1) “Acredito que essa ferramenta está cada vez mais se enquadrando nas necessidades pessoais dos servidores. Com isso possibilitando mais capacitação.” (S-5) “Todo processo de aprendizagem nos faz evoluir” (S-7) “Porque estimula o desenvolvimento profissional.” (S-17)
Conexão entre o crescimento profissional e o pessoal	“São voltados para a gestão de pessoas em um sentido generalizado” (S-2) “Porque já fiz alguns cursos nos quais, em algumas atividades, o tutor sempre tenta fazer uma conexão entre a aprendizagem profissional e pessoal. Por isso, o crescimento acaba trazendo crescimento de forma pessoal, além da profissional.” (S-3) “Embora mais focada no desenvolvimento profissional, certamente, promoverá também benefícios ao lado pessoal.” (S-6) “Porque os cursos disponibilizados pela UFPB, além de se relacionarem com as atividades da instituição, também contemplam temas como: controle de finanças, saúde do servidor. Se bem aproveitadas pelos servidores, permitem seu crescimento pessoal.” (S-11) “Acredito que todo processo de EaD ajuda no crescimento pessoal, alguns mais outros menos” (S-13) “Muitos cursos oferecidos são de grande auxílio nos diversos setores, não só referentes às atividades direcionadas ao desenvolvimento do trabalho, mas também àqueles referentes ao desenvolvimento pessoal.” (S-14) “Porque há uma variedade de oferta de cursos não só para o exercício profissional como também para o crescimento pessoal.” (S-18) “Pois todo aprendizado, de alguma forma, contribui também para nosso crescimento pessoal.” (S-20) “Acredito que aprendizagem, seja ela qual for, acrescenta conhecimento e, conseqüentemente, o crescimento individual, que contribui para o desenvolvimento organizacional.” (S-21) “Os cursos ofertados são mais para a área da saúde física e mental.” (S-27)

	“São ofertados alguns cursos de capacitação que podem ser utilizados para essa finalidade” (S-28) “Acredito que toda oferta de capacitação seja de algum modo válida.” (S-30) “A despeito de qualquer necessidade de melhorias, os cursos ofertados apresentam novos conhecimentos aos alunos, e também a possibilidade de aprofundamento posterior pelo próprio discente. Há também oferta de cursos voltadas diretamente para o aperfeiçoamento de capacidades pessoais, e que buscam melhorar a qualidade de vida do aluno, tanto no âmbito profissional, quanto privado.” (S-34) “Porque existem cursos e disciplinas que também são voltados às causas pessoais.” (S-44) “O Conhecimento adquirido pode ser aplicado em âmbito profissional e pessoal, a depender do curso realizado e do eixo de conteúdos.” (S-45) “Porque todo conhecimento é importante e possibilita uma visão mais ampla acerca das questões do dia-a-dia. Mesmo que, em geral, os cursos ofertados pela UFPB sejam voltados para o ambiente de trabalho, o crescimento pessoal acompanha o crescimento profissional.” (S-47) “Porque a oferta de ação continuada em EaD ofertada pela UFPB é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagem para o crescimento pessoal.” (S-48) “Quanto mais conhecimento, mais crescimento pessoal.” (S-49) “A aprendizagem sempre é essencial para o crescimento profissional, intelectual e pessoal.” (S-50) “Toda forma de conhecimento é uma forma de evolução pessoal” (S-52) “Porque a UFPB oferece cursos EaD tanto para o crescimento profissional como para o crescimento pessoal de cada servidor.” (S-54)
O “valor” do conhecimento	“Porque todo aprendizado é útil” (S-22) “Todo tipo de conhecimento é válido.” (S-39) “Porque é bastante enriquecedor e nos ajuda na busca de novos conhecimentos, pois sabemos que estudar e trabalhar é um processo que requer interesse, motivação e oportunidades” (S-43)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Falta de incentivo e de valorização do crescimento pessoal	“Porque não atende as necessidades da atividade, não tem um método bem definido e não tem um incentivo da prática desses cursos.” (S-26)

	“É preciso uma profunda reflexão para atingir objetivo como o crescimento pessoal. Não há incentivos, não há valorização. ” (S-35)
Restritas participação e oferta de cursos/falta de divulgação	“ Oferta restrita ” (S-12) “ Não é difundido ” (S-16) “São ofertados poucos cursos e a participação é bem restrita. ” (S-51)
Ausência da junção entre qualidade de vida e aprimoramento técnico e profissional	“Há pouca oferta de cursos voltados à qualificação técnica do quadro, uma vez que a maioria dos cursos têm um caráter voltado somente para a qualidade de vida. Assim, se considerarmos que o crescimento pessoal é uma junção da qualidade de vida com o aprimoramento técnico e profissional, esse último aspecto deixa a desejar. ” (S-10)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As percepções a respeito desses dados implicam que a maioria dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB têm consciência da formação continuada para além de sua atuação profissional, e que o desenvolvimento de suas aprendizagens, de maneira significativa, reflete no crescimento pessoal, quanto cidadão formador de opinião em seu ambiente de trabalho e na sociedade.

O respondente S-5 frisou a importância, independentemente da modalidade de oferta, dos cursos de formação continuada como maneira de incrementar o crescimento pessoal dos servidores: “Acredito que toda e qualquer modalidade de ensino/aprendizagem é benéfica para o crescimento pessoal”.

Então, segundo os dados da pesquisa, o propósito da formação continuada em EaD, além de remeter à promoção da qualificação profissional dos servidores da PRA/UFPB, com o intuito de aperfeiçoar os seus conhecimentos, habilidades e competências, contribui também para o êxito pessoal de cada um deles. Diante disso, caracterizando a formação continuada como um instrumento relevante, capaz de mobilizar os saberes e atitudes dos servidores, os resultados mostraram que a formação continuada pode fomentar o domínio pessoal e os modelos mentais na organização, esses vistos por Senge (2016) como disciplinas organizacionais que valorizam o crescimento do seu pessoal e aprimoram suas percepções, fazendo com que os servidores da PRA/UFPB queiram aprender continuamente, (re)concebendo as próprias funções e atividades laborais como dinâmicas reflexivas e inovadoras.

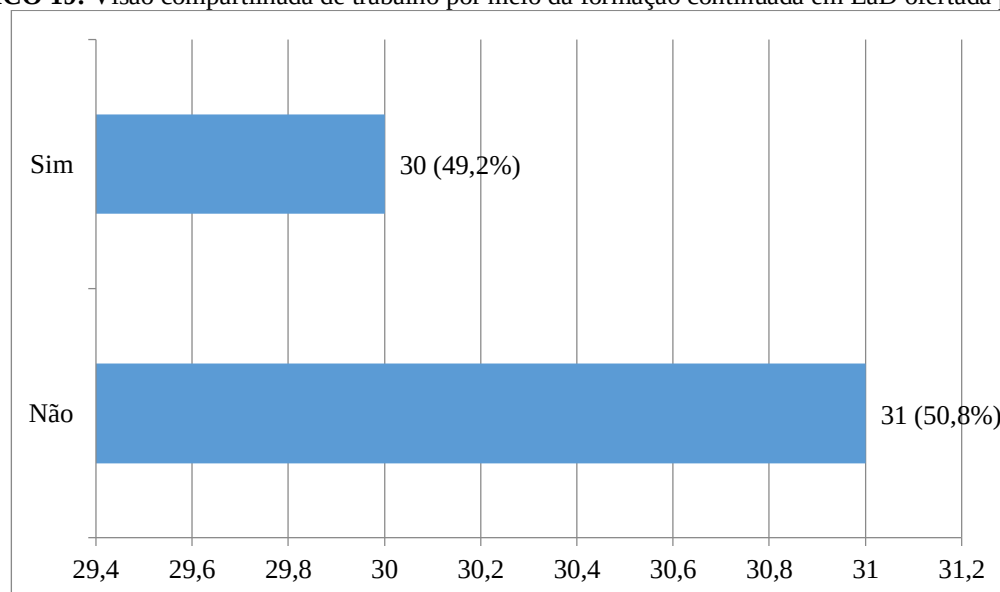
Vale salientar que, em conformidade com os dados da pesquisa, alguns servidores desconhecem ou não participaram de cursos voltados ao seu crescimento pessoal. Tal circunstância é resultante das seguintes respostas: “pelo menos, não que seja de meu

conhecimento” (S-24). “Desconheço cursos com esse objetivo.” (S-37). E “Ainda não participei de nenhum curso EaD da UFPB voltado para essa temática.” (S-41).

De acordo com o Gráfico 18, a aprendizagem individual, por meio dos fatores profissional e pessoal, é promissora para a PRA/UFPB, uma vez que ela foi bem avaliada pelos sujeitos da pesquisa.

Para Senge (2016), no interior de uma organização, as pessoas passam a pensar em equipe, e isso contribui para uma aprendizagem coletiva contínua, em que é necessário o equilíbrio entre o diálogo e a discussão. Por isso, é imprescindível que também seja avaliada a aprendizagem coletiva através da visão compartilhada, eventualmente, existente entre a equipe no ambiente de trabalho, essa proporcionada por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB. No Gráfico 19, apresentamos o resultado da pesquisa referente a essa questão.

GRÁFICO 19: Visão compartilhada de trabalho por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A oferta de uma formação continuada em EaD que possibilite a visão compartilhada (aprendizagem em equipe) (Gráfico 19) é um ponto em que a PRA/UFPB precisa melhorar. Pois, o questionamento acerca do esforço para que os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB fomentem uma visão compartilhada de trabalho direcionado aos 61 participantes da pesquisa resultou que 31 responderam que “Não”, totalizando 50,8%, e que 30 ou 49,2% afirmaram que “Sim”, que a formação continuada em EaD fomenta a visão compartilhada.

Diante desse cenário, percebemos que, em consonância com a maioria dos resultados da pesquisa, os preceitos defendidos por Senge (2016) para fomentar a visão compartilhada em uma organização parecem distantes da realidade da PRA/UFPB, ou seja, existem fragilidades para formular e/ou reformular uma identidade e um caminho convergentes, que viabilizem entender, de maneira integrada, o futuro por meio de metas, valores e missão devidamente compreendidas pelas pessoas que fazem parte da PRA/UFPB.

Quando questionados sobre o porquê de suas respostas, os participantes da pesquisa versaram sobre aspectos positivos e negativos. Os casos afirmativos recaíram na gestão de pessoas e visão compartilhada; na visão integrativa; na cooperação mútua entre agentes multiplicadores; e na integração e alinhamento no trabalho. Já os casos negativos foram assimilados pelos problemas de planejamento da gestão; pela desarticulação de conteúdos e da reflexão nos cursos sobre visão compartilhada; pela comunicação verticalizada; pela incidência apenas no campo de atuação; e pela pouca e/ou nenhuma interação entre os cursistas

As principais respostas dadas pelos questionados foram agrupadas e resultaram na categorização empírica apresentada no Quadro 16.

QUADRO 16: Visão compartilhada de trabalho por meio da formação continuada em EaD ofertada pela UFPB.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Gestão de pessoas e visão compartilhada	“A formação continuada, normalmente, busca aprimorar questões de gestão de pessoas, contribuindo para uma visão compartilhada de trabalho” (S-3) “Mesmo que incipiente, acredito que pode contribuir para o desenvolvimento do compartilhamento no ambiente de trabalho.” (S-21)
Visão integrativa	“Pois existem alguns cursos ofertados para esse tema” (S-8) “A variedade de cursos possibilita adquirir conhecimentos sobre variadas atividades da UFPB, o que propicia essa visão integrativa e de compartilhamento de trabalho. Conforme o aluno realiza os cursos e adquire conhecimento percebe que suas atividades fazem parte de um contexto mais amplo e que esse compartilhamento é enriquecedor e até necessário para melhoria dos serviços.” (S-34) “A formação ofertada oferece mecanismos de incentivos para fomentar uma visão compartilhada do trabalho” (S-58)
Cooperação mútua entre agentes multiplicadores	“O desenvolvimento individual contribui para uma cooperação mútua entre os servidores, já que os conhecimentos podem ser compartilhado e passado de um para outro com o objetivo das

	necessidades do setor como um todo ser atendidas.” (S-6) “Cada servidor que se capacita se faz um multiplicador, repassando tudo aquilo que obteve de aprendizado.” (S-25) “Porque nos possibilita compartilhar o conhecimento adquirido no âmbito profissional” (S-33)
Integração e alinhamento no trabalho	“Há uma integração” (S-40) “Visa alinhar os profissionais conforme demanda da área e interesse do cursista. Ex: visão quanto à iniciação do serviço público, contabilidade pública e direito Administrativo.” (S-45) “Porque promovem um conhecimento geral, por exemplo, o curso do SIPAC.” (S-51) “Vejo cursos que possuem uma interligação em diversas áreas” (S-59)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Problemas de planejamento da gestão	“Não há planejamento para isso” (S-11) “A PRA, apesar de ser da Administração central da UFPB, parece ser preterida.” (S-38)
Desarticulação de conteúdos e da reflexão nos cursos sobre visão compartilhada	“Porque não foi trabalhado esse ponto de visão compartilhada de trabalho nos cursos EaD dos quais participei.” (S-18) “Os cursos ofertados não têm como finalidade uma visão compartilhada.” (S-27) “De forma geral, não. Não há esse direcionamento.” (S-28) “Geralmente, os cursos são específicos de determinada temática, e a maioria do público é formada por servidores que já trabalham com o tema. São poucos os cursos que abordam uma visão geral e demandam multiplicação do conhecimento.” (S-47) “Não são ofertados cursos com essa finalidade. Além de terem raros cursos de temática referente ao universo de trabalho desenvolvido na PRA.” (S-50)
Comunicação verticalizada	“Os cursos e a comunicação na UFPB são unidirecionais, ou seja, permitem pouco <i>feedback</i>” (S-51)
Incidência apenas no campo de atuação	“Compartilhada não. Acho que esses aspectos, ainda, a UFPB tem muito a avançar. Mas acho que é mais pela questão interpessoal que precisa ser trabalhada.” (S-32) “Os cursos são basicamente de incidência no campo de atuação individual dos servidores” (S-56)
Pouca e/ou nenhuma interação entre os cursistas	“Pois não há interação entre os participantes” (S-24)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme o Quadro 16 mostra, as razões do “Sim” e do “Não” giram em torno de variadas justificativas. Enquanto uns afirmaram que a PRA/UFPB busca aprimorar questões de gestão de pessoas, propiciar uma visão integrativa e de compartilhamento de trabalho, bem como enxergar o(a) servidor(a) como um(a) multiplicador(a) dos saberes, outros explicitaram que o desalinhamento a respeito da finalidade dos cursos e a ausência cursos ofertados que viabilize o tema e a falta de motivação em relação à visão compartilhada foram algumas das causas que fizeram os sujeitos optar pela alternativa “Não”.

Uma concepção revelada sob o ponto de vista de uma parcela dos respondentes foi que, independentemente de formação continuada, a visão compartilhada já existe em alguns setores da PRA/UFPB, como exemplificam as falas de S-4 e S-42, respectivamente: “Em várias situações houve partilhamento de informações dentro do meu setor de forma espontânea.” e “Porque no meu grupo de trabalho às informações são compartilhadas”. Outro respondente afirmou que a visão compartilhada só acontece durante o curso de formação continuada em EaD, ou melhor, não é aplicada no ambiente de trabalho. Foi o caso do participante S-55, que disse: “Sobretudo nas ferramentas de fóruns de discussões, uma vez que permite a interação e a exposição de experiências de diversas partes da UFPB, aproximando os servidores”.

Ressalte-se, porém, que, em oposição a essas percepções, outros participantes da pesquisa enfatizaram uma visão individualista existente em seu setor de trabalho, como foi o caso das respostas dadas listadas a seguir:

Porque uma visão compartilhada não depende de cursos, seja EAD ou presencial. É necessário que os servidores enxerguem seus colegas de trabalho como colaboradores ao seu trabalho, o que não vemos muito na PRA. (S-12);

Acredito que sim, embora em alguns setores, ainda exista uma visão individualista em relação ao trabalho. (S-15);

Fomentam interesses individuais. (S-31); e

Não percebo compartilhamento, acredito ser algo mais individual. (S-46).

Portanto, buscar pelo comprometimento e envolvimento dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB nas práticas educacionais promovidas pela instituição, possibilitaria a mudança de uma perspectiva individualista para uma visão compartilhada acerca da formação continuada (SENGE, 2016).

Outros sujeitos da pesquisa disseram que desconheciam ou que não existem cursos que promovam a visão compartilhada na PRA/UFPB, como observamos abaixo:

Ainda não tive essa percepção. (S-7);

Desconheço na UFPB cursos EAD nesse sentido. (S-9);

Não tenho conhecimento sobre isso (S-16);

Nunca vi nenhum curso com essa visão. (S-29);

Não vejo como isso ocorra. (S-35);

Ainda não participei de nenhum curso EAD da UFPB voltado para o trabalho. (S-41); e

Não vejo nenhuma ação nesse sentido. (S-48).

Então, é preciso que haja mais iniciativa, incentivo e disseminação por parte da PRA/UFPB, como mostram estas falas dos sujeitos da pesquisa: “Porque não tem um método bem definido e não tem um incentivo da prática desses cursos entre os servidores.” (S-26), “É preciso mais incentivo para que os que fazem os cursos compartilhem e também coloquem em prática os conhecimentos.” (S-39) e “Na minha opinião acho que deveria haver mais incentivo e divulgação.” (S-52). Assim, valorizam os servidores e os possibilita de atender às suas necessidades, como mencionou o respondente S-61: “Assim desenvolvemos melhor as nossas necessidades”.

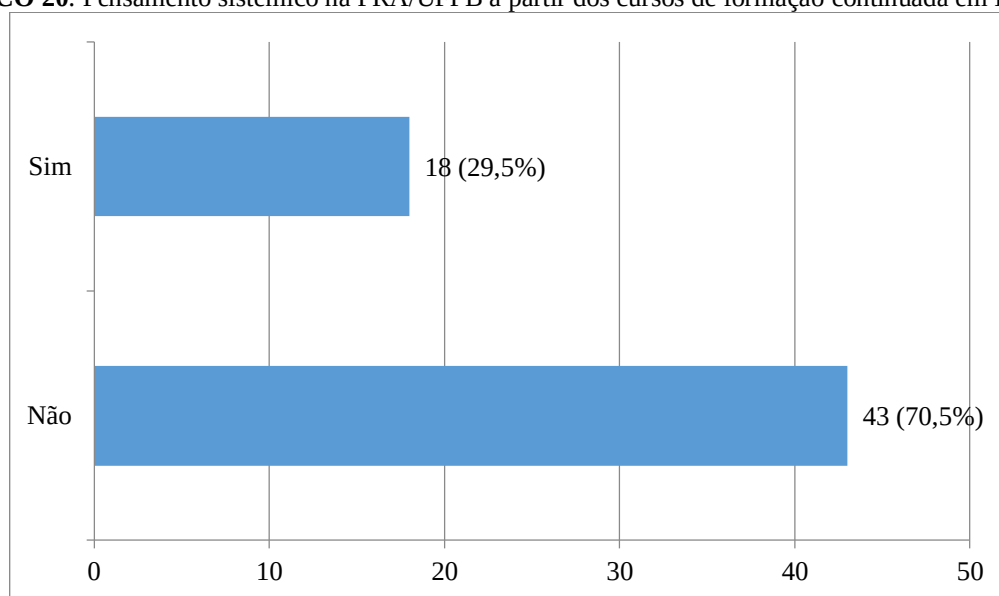
Portanto, embora não tenha sido uma diferença gritante, diante dos dados expostos (Gráfico 19), podemos constatar que, no que diz respeito à formação continuada em EaD, a PRA/UFPB precisa rever questões relacionadas ao assunto supracitado e aplicar melhorias, como: desenvolver cursos ou aprimorar os já existentes, que promovam a interação e a integração da equipe de trabalho, motivando seus servidores a participarem, reforçando sua importância para as necessidades laborais e fortalecendo a figura da visão compartilhada resultante de uma aprendizagem coletiva. Afinal, como diz Senge (2016, p. 301), idealizador das disciplinas organizacionais sobre a visão compartilhada e a aprendizagem em equipe, “a visão compartilhada é essencial para a organização que aprende, pois fornece o foco e a energia para a aprendizagem”.

Algumas nuances da concretização da visão compartilhada no trabalho aparecem nas seguintes falas: “Porque a maioria dos servidores costumam compartilhar com os colegas de trabalho o que eles aprendem em sua formação continuada.” (S-49) e “ajudar um colega no trabalho ajuda a instituição a prestar um bom trabalho e melhora a relação em equipe.” (S-53).

Em suma, dialogando, as pessoas apresentam, de forma livre, suas concepções. Isso possibilita que obtenham novas visões e desenvolvam inteligências que contribuam para a proatividade nas rotinas administrativas de seus setores laborais e componham uma força de trabalho que faz os seus integrantes caminharem juntos e focarem em uma mesma direção em relação à PRA/UFPB.

A pesquisa também discorreu a respeito da integração entre os setores da PRA/UFPB, ou seja, por intermédio das competências adquiridas nos cursos de formação continuada em EaD, se é possível compreender, efetivamente, as articulações no processo de gestão da PRA em relação à gestão da UFPB e vice-versa. Tudo isso subsidiando-se na ideia conceitual de pensamento sistêmico defendida por Senge (2016).

GRÁFICO 20: Pensamento sistêmico na PRA/UFPB a partir dos cursos de formação continuada em EaD.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Segundo os resultados apresentados no Gráfico 20, a maioria dos respondentes (43 ou 70,5%) acredita que a formação continuada em EaD não possibilita a compreensão efetiva das articulações entre as gestões da PRA e da UFPB e vice-versa. Já 18 (29,5%) dizem haver essa possibilidade. Essa é uma visão panorâmica das etapas que envolvem os processos de governança presentes na instituição, o que implica dizer que, para eles, há uma relação simbiótica entre a Pró-Reitoria e a Reitoria.

Nesse aspecto, esse resultado se distancia do conceito/ação referente ao pensamento sistêmico, o qual entende a organização como um somatório de forças e inter-relações que modelam os comportamentos pessoal, profissional e organizacional (SENGE, 2016). Tal

perspectiva ainda parece tímida nas correlações que se estabelecem na gestão institucional entre a PRA e a UFPB.

Diante das respostas associadas ao “Sim”, as justificativas emitidas abarcaram a interligação harmoniosa entre a gestão e o ambiente de trabalho, a compreensão sobre a gestão e seus interesses e o alinhamento com as diretrizes gestoras. Já as justificativas relacionadas ao “Não” abordaram o pouco ou nenhum esforço reflexivo sobre as articulações da gestão; a desarticulação com a gestão da PRA; o distanciamento, por se tratar de plataforma EaD; e o discernimento sobre a visão sistêmica (geral/particular) e os interesses pela capacitação.

As refutações dos participantes da pesquisa - tanto as positivas quanto as negativas - em torno do pensamento sistêmico na PRA/UFPB, a partir dos cursos de formação continuada em EaD, foram categorizadas, como demonstrado no Quadro 17, que transcreve as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 17: Pensamento sistêmico na PRA/UFPB a partir dos cursos de formação continuada em EaD.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Interligação harmoniosa entre a gestão e o ambiente de trabalho	“Cada servidor procura colocar em prática tudo aquilo que adquiriu, proporcionando uma melhor articulação entre todos os setores.” (S-25) “Quando existe a necessidade somos envolvidos na participação da gestão” (S-33) “Interação” (S-40) “Porque os setores são interligados, trabalhando sempre em conjunto, com os mesmos objetivos” (S-44) “Acho que com tanta tecnologia, nos últimos anos, torna-se uma via de mão dupla” (S-55) “Estão em perfeita harmonia.” (S-59)
Compreensão sobre a gestão e seus interesses	“Normalmente, são incentivados aqueles cursos que são mais interessantes para a gestão” (S-3) “Através dos cursos a distância é possível ver a gestão da PRA.” (S-53)
Alinhamento com as diretrizes gestoras	“Acredito que sim, na medida em que, em geral, os cursos estão alinhados às diretrizes inseridas no contexto dos objetivos estratégicos da UFPB.” (S-47) “Porque é dada uma visão geral.” (S-51) “Sim, é possível fazer uma avaliação da relação do exercício dessa

	articulação , para um aperfeiçoamento.” (S-52)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Pouco ou nenhum esforço reflexivo sobre as articulações da gestão	“Porque pela falta de legislações internas que normatizem procedimentos administrativos, o processo de gestão fique prejudicado.” (S-1) “Ainda não tive essa percepção.” (S-7) “Não consigo visualizar esse processo de gestão através dos cursos de formação continuada” (S-8) “Porque os cursos oferecidos pela UFPB são gerais, não especificam temas relacionados à gestão.” (S-12) “Nem sempre esse processo fica claro.” (S-15) “Porque não é trabalhada essa visão nos cursos EaD e nem na instituição como um todo.” (S-18) “Porque ainda não está claro o processo de gestão. Então, quando não se percebe o objetivo da gestão, não se compreende o que pode ser realizado para contribuir.” (S-21) “Os cursos não abrangem essa complexidade.” (S-27) “Nas experiências em capacitações realizadas, raras vezes isso é abordado. Apenas quando são instrutores daquele setor.” (S-28) “Os cursos ofertados não têm essa característica” (S-36) “Não vi cursos tão focados como esse” (S-54) “Os cursos em sua maioria são isolados” (S-56) “Não consigo enxergar essa relação de maneira clara” (S-60)
Desarticulação com a gestão da PRA	“Há pouca oferta de formação continuada em EaD cujo conteúdo esteja articulado com os processos de Gestão da PRA” (S-10) “Não fica muito claro como se dá a gestão da PRA em relação a UFPB.” (S-19) “Porque não existe transparência dos processos de gestão da PRA, nem do plano de gestão da UFPB. Além disso, existe pouca articulação entre as chefias da PRA.” (S-26) “Não consigo visualizar cursos de formação continuada que trate da gestão da PRA ou da UFPB.” (S-38) “Não são ofertados cursos com essa finalidade. Além de terem raros cursos de temática referente ao universo de trabalho desenvolvido na PRA.” (S-57) “Devido à escassez de cursos nessa área, bem como esse é um tema bastante polêmico, uma vez que os setores ligados à PRA não têm o conhecimento de todas as etapas no processo de gestão da própria PRA.” (S-59)

Distanciamento por se tratar de plataforma EaD	“Penso que o distanciamento por se tratar de plataforma EaD , acaba por dificultar um pouco essa compreensão do processo de gestão como um todo pelos demais servidores” (S-58)
Discernimento sobre a visão sistêmica (geral/particular) e os interesses pela capacitação	“A gestão global da UFPB , no atinente à articulação, se mistura com a gestão dos setores de trabalho específicos . Ou seja, não conseguimos identificar a partir de que gestão está sendo proposta a atividade de formação continuada por EaD.” (S-57)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O pensamento sistêmico pode ser fragilizado devido à ocorrência de falhas de comunicação entre as unidades administrativas que fazem parte da PRA/UFPB. A deficiência na comunicação pode ser percebida na narrativa de S-35, quando ele diz: “Não vejo relação alguma. Nunca fui questionado sobre cursos EaD no meu setor que seriam viáveis, logo, a gestão não está aberta a me ouvir sobre essa demanda”.

Assim, as unidades administrativas que executam a operacionalidade das atividades ficam sem representatividade, porque são tratadas apenas como receptoras das orientações vindas da administração gerencial. Sobre isso, vejam-se estas palavras de S-46: “Acredito que os cursos EaD não identificam, no contexto na instituição, as partes executoras”. Já S-14 afirma: “Não vejo grande integração. Vide a implantação do processo eletrônico onde foram adotadas várias medidas conflitantes”.

Apesar de desconhecerem uma visão sistêmica advinda dos cursos de EaD ofertados pela UFPB, demonstrado nas falas “Desconheço na UFPB cursos de EAD nesse sentido.” (S-9); “Nunca vi nenhum curso com essa visão.” (S-29); e “Não vejo cursos ofertados pela UFPB nesse sentido” (S-48), os sujeitos da pesquisa apresentaram interesse para que essa temática seja mais evidenciada nos eventos de capacitação, para que eles possam compreender efetivamente as articulações das etapas envolvidas no processo de gestão da PRA em relação à gestão da UFPB e vice-versa, para que haja mais transparência quanto à administração e suas ações junto com seus servidores. Referente a esse interesse, o S-34 versa:

Os cursos que fiz não foram muito voltados para isso. Gostaria de fazer mais cursos que possibilitassem essa compreensão, pois sinto que há muito a aprender em relação ao assunto. Em geral os cursos EADs não são tão voltados para atividades específicas de setores como a PRA e sua relação com a UFPB.

Segundo os respondentes, os cursos apresentam caráter mais técnico e específico de cada setor e promovem sua individualidade em termos gerenciais, o que dificulta entender a

PRA e a UFPB de maneira sistêmica, como vemos nas falas que seguem: “Cursos raramente contemplam a visão da integração entre setores” (S-45).

Geralmente, os cursos possuem conteúdos bem específicos de determinado setor/seção e não abordam a integração entre as etapas. Apesar de sair dominando o assunto daquele setor, muitas vezes o servidor não consegue ter uma visão de como aquela etapa se comporta no processo de gestão e qual a sua importância. (S-50)

Nesse contexto, os servidores demonstram que desejam um curso direcionado às etapas envolvidas no processo de gestão da PRA em relação à gestão da UFPB e vice-versa, como corroboram os dizeres de S-4: “Acredito que isso só aconteceria se houvesse um curso específico para tanto” e S-6: “porque, se for um curso voltado para gestão, essas etapas podem ser melhor entendidas”.

O pensamento sistêmico é um forte aliado no processo de gestão participativa e integradora, condizente com as organizações na contemporaneidade (SENGE, 2016). Então, se houvesse a oferta de cursos de formação continuada em EaD, cuja abordagem proporcionasse uma concepção integradora e interativa por parte dos servidores sobre as articulações das etapas envolvidas no processo de gestão, seria possível viabilizar o pensamento sistêmico na instituição. Talvez respostas do tipo “Não ocorre isso na UFPB” (S-11), “Não existe” (S-16), “Efetivamente, não.” (S-20) sobre a compreensão de uma visão sistêmica organizacional sejam evitadas. Em suma, nesse contexto, surgiriam alternativas estratégicas sobre os “processos destinados a reconfigurar as práticas e o desenho dos modelos de gestão atual” (ENAP, 2009, p.13).

Em decorrência disso tudo, depois desses resultados, abordaremos, a seguir, a configuração da EaD como contexto de aprendizagem no trabalho fomentador da formação continuada.

6.3 DESCREVENDO A CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM EM EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Senge (2016) assevera que o ser humano desponta por meio de seu ímpeto para aprender, explorar e experimentar, o que significa dizer que a aprendizagem é derivada dos contextos social, econômico, cultural e político etc. Dessa forma, equipara à vida e à aprendizagem definidas por Assmann (2007).

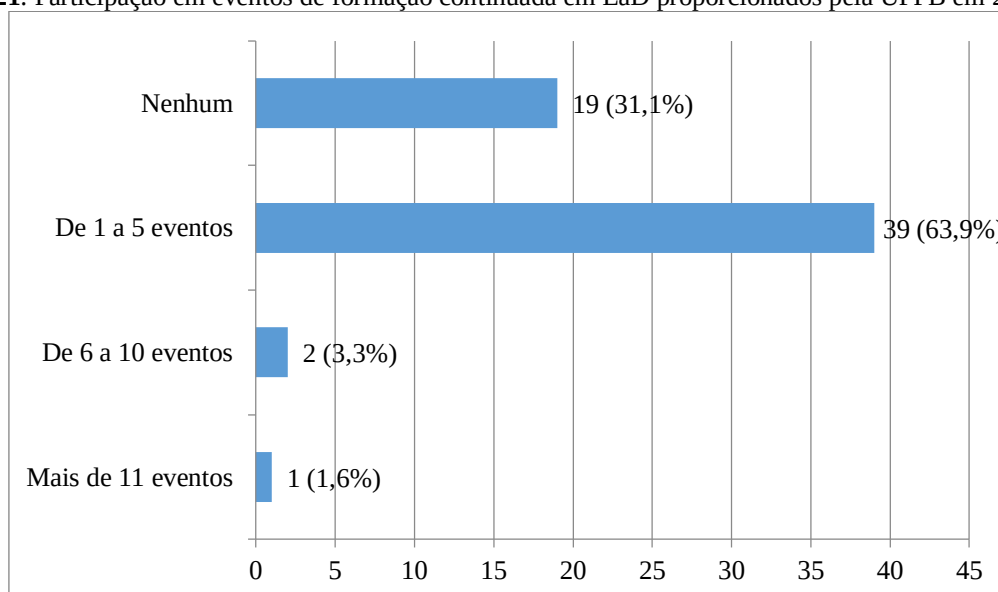
O ato de aprender passou por grandes modificações, portanto não mais se limita a um local e um tempo pré-estabelecidos, principalmente por causa do surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que crescem vertiginosamente, e da EaD, um expoente que se firma como um contexto de aprendizagem, também, no trabalho.

O conceito de contexto de aprendizagem é visto por Almeida (2009) como um somatório de situações significativas que viabilizam ao indivíduo (re)construir seu conhecimento. Figueiredo e Afonso (2006) desmembram o contexto de aprendizagem em eventos, conteúdos e circunstâncias. Além desses, Almeida (2009) inclui como elemento inerente ao contexto de aprendizagem as TDICs, que “colocam à disposição dos usuários recursos que facilitam a obtenção de informações, a participação em experiências e a interação com pessoas” (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 1165).

Eventos de aprendizagem, conforme Figueiredo e Afonso (2006), correspondem à situação em que o sujeito aprende. Os eventos já são ofertados a distância, com o intuito de facilitar e prover o desenvolvimento profissional, são um meio de propagar a aprendizagem vantajosa em termos de alcance e economia. Os eventos de qualificação por meio da EaD auxiliam a aprimorar as competências individual, coletiva e organizacional e contribuem para a eficiência e a eficácia no ambiente corporativo e o processo de formação continuada a distância.

Devido a essa relevância, a pesquisa denota a participação dos servidores da PRA em eventos de formação continuada em EaD proporcionados pela UFPB no exercício de 2019. O Gráfico 21 esboça tais resultados.

GRÁFICO 21: Participação em eventos de formação continuada em EaD proporcionados pela UFPB em 2019.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Apesar de a PROGEP também oferecer a formação continuada por meio de cursos presenciais, o Gráfico 21 demonstra o crescimento da EaD para fins de capacitação (formação continuada) por parte do pessoal da PRA/UFPB, uma vez que a busca pelos eventos na modalidade a distância foi incrementada, porquanto a quantidade de participantes que fizeram, pelo menos, um curso supera o número daqueles que não realizaram nenhum.

Assim, considerando as motivações pela formação continuada via EaD, os dados da pesquisa apontaram uma regularidade referente à participação em eventos a distância que endossam a qualificação profissional dos servidores da PRA/UFPB. Sobre o quantitativo em torno do envolvimento com eventos de formação continuada em EaD proporcionados pela UFPB, a resposta mais representativa foi a de um a cinco eventos no ano de 2019, o que corresponde a 63,9% dos respondentes, ou seja, 39 participantes.

Ressalte-se, contudo, que a parcela de pessoas que não participaram de eventos de formação continuada em EaD, no ano de 2019, ministrados pela instituição, ainda é expressiva, posto que compôs 31,1% dos respondentes (19). Esperamos que esses servidores tenham participado de eventos cuja ofertante não tenha sido a UFPB ou estejam envolvidos em outra forma de crescimento profissional (como fazendo Especialização, Mestrado ou Doutorado), mitigando o fato de desinteresse acerca de sua qualificação profissional. Acentuamos tal fato através destas respostas dos participantes: “Não fiz curso EaD promovido pela UFPB em 2019.” (S-38) e “O ano passado estava envolvida mestrado, por isso, não realizei nenhum curso.” (S-43).

Vale destacar que, somados com a UFPB, existem outros órgãos públicos ofertantes de eventos destinados à formação continuada em EaD de servidores públicos, como as escolas de governo, que, de acordo com o Art. 4 do Decreto nº 5.707, são “as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”. Conforme o parágrafo único desse artigo, tais escolas “contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades”. Como exemplo de uma escola de governo, podemos citar a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Outro elemento pertinente aos contextos de aprendizagem é o conteúdo, que se refere à informação estruturada e codificada, como, por exemplo, textos, material multimídia e a palavra falada de um “*expert*” a respeito de determinado assunto (FIGUEIREDO; AFONSO,

2006). Em relação aos eixos de conteúdos que circundaram a participação em formação continuada em EaD, percebemos que os sujeitos da pesquisa buscaram realizar cursos que remetiam às áreas pertinentes ao seu cargo, setor e/ou formação acadêmica. No Quadro 18, apresentamos os principais eixos conteudísticos mencionados pelos participantes:

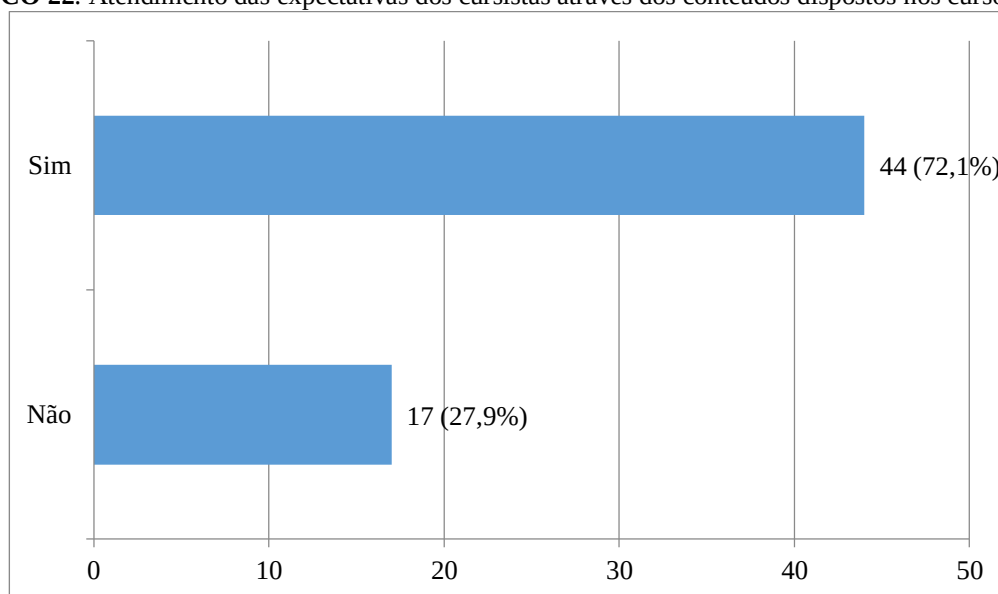
QUADRO 18: Eixo de conteúdos por áreas de conhecimentos conforme os sujeitos da pesquisa.

ÁREA DE CONHECIMENTO	EIXO DE CONTEÚDOS
Administração	✓ Estrutura organizacional da instituição ✓ Gestão ✓ Licitações e contratos ✓ Recursos humanos ✓ Direito administrativo
Contabilidade	✓ Contabilidade Pública ✓ Orçamento ✓ Finanças
Tecnologia	✓ Informática ✓ Sistemas de uso na UFPB, como: Sipac e Tesouro Gerencial ✓ Processo eletrônico
Conhecimentos gerais	✓ Redação oficial ✓ Iniciação ao serviço público ✓ Línguas estrangeiras ✓ Ética no serviço público

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 18 é o reflexo das respostas dos sujeitos da pesquisa, em que observamos que os que fizeram algum(ns) curso(s) na modalidade EaD em 2019 o fizeram de forma mais específica para os saberes voltados para a Contabilidade e a Administração, áreas pertinentes aos afazeres relacionados às funções típicas da PRA na UFPB. Também houve os que fizeram os cursos mais generalistas, comuns a todos os servidores da UFPB, que abordam as tecnologias e os conhecimentos gerais.

Ao serem questionados sobre se os conteúdos dispostos nos cursos de formação continuada em EaD atenderam às suas expectativas, os participantes da pesquisa que disseram “Sim” compuseram 72,1% da amostra, o correspondente a 44 pessoas; já os que proferiram que “Não” constituíram 27,9%, o equivalente a 17 respondentes. A configuração desses resultados está no Gráfico 22.

GRÁFICO 22: Atendimento das expectativas dos cursistas através dos conteúdos dispostos nos cursos em EaD.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como retrata o Gráfico 22, a maioria dos sujeitos respondeu “Sim”. Isso nos leva a inferir que o conteúdo disposto nos cursos em EaD atinge as expectativas da formação continuada. Os sujeitos que responderam positivamente a questão apresentaram como justificativas os seguintes fatores: o atendimento às expectativas dos cursistas; a abordagem pertinente dos assuntos; o cumprimento do que foi proposto; a disponibilidade de acesso a várias plataformas; a qualidade da elaboração dos conteúdos; a aplicabilidade na prática de trabalho; e o conhecimento como valor agregado. No entanto, houve os que discordaram e indicaram o “Não” como resposta, revelando sua insatisfação mediante os conteúdos dispostos nos cursos de formação continuada em EaD sobre suas expectativas. Destacamos os seguintes aspectos: problemas de conteúdo e falta de familiaridade dos cursistas com a EaD.

Esses pontos positivos e negativos foram identificados por meio da categorização das narrativas dos sujeitos da pesquisa, as quais versaram sobre os motivos por que responderam “Sim” ou “Não” sobre suas expectativas em relação aos conteúdos dispostos nos cursos de formação continuada em EaD, como retrata o Quadro 19.

QUADRO 19: Atendimento das expectativas dos cursistas sobre os conteúdos dispostos nos cursos de formação continuada em EaD.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
ALTERNATIVA “SIM”	
Atendimento às expectativas dos	“Sim, pois abriu uma compreensão mais abrangente dos conhecimentos adquiridos pela prática.” (S-1)

cursistas	“Atenderam às expectativas” (S-2) “Dentro do esperado” (S-22) “Foi de fácil compreensão.” (S-23) “Porque supriram as minhas necessidades de conhecimento.” (S-44) “Material elaborado era satisfatório e compatível com o que estava esperando” (S-55) “Pelo menos os que fiz atenderam às minhas expectativas” (S-59)
Abordagem pertinente dos assuntos	“Acredito que tiveram uma ampla abordagem dos assuntos.” (S-4) “Porque abordaram temas pertinentes ao curso.” (S-18) “Atenderam ao conteúdo programado.” (S-39)
Cumprimento do que foi proposto	“Porque consegui aprender ao que foi proposto pelo curso.” (S-5) “Baseado nos cursos que fiz os cursos alcançaram os objetivos.” (S-14) “Porque acredito que atenderam ao que foi proposto.” (S-21) “Porque seguiram à risca o disposto na apresentação do curso vista antes da inscrição.” (S-47)
Disponibilidade de acesso a várias plataformas	“Os tutores/professores disponibilizam várias plataformas para o aprendizado (vídeos, textos entre outros)” (S-57)
Qualidade na elaboração dos conteúdos	“Em termos gerais foram bem elaborados e com bom suporte” (S-15) “Bem direcionado, de forma prática e objetiva” (S-45) “Os que participei foram elaborados de forma que foi eficaz a aprendizagem no conteúdo.” (S-48) “Conteúdo e explicação de forma clara e objetiva” (S-56)
Aplicabilidade na prática de trabalho	“Porque acredito que o conteúdo dado atendeu ao tema proposto, bem como consegui aplicar às minhas atividades.” (S-12) “Trazem temáticas direcionadas a resoluções de problemas que envolvem os setores de trabalho.” (S-25) “Por adquirir novos conhecimentos e por ter oportunidade de colocá-los em prática no dia a dia das minhas atividades no trabalho.” (S-43) “Os cursos foram ministrados por servidores com experiência e abordaram bem o conteúdo de forma aplicada a UFPB.” (S-50) “Porque é bem elaborado e específico para cada área” (S-61)

Conhecimento como valor agregado	“Foi possível a aprendizagem.” (S-7) “Agregaram valor” (S-28) “Porque agregaram conhecimento novo ou aprimoraram conhecimentos prévios.” (S-34) “Me proporcionou um novo conhecimento” (S-51) “Para aperfeiçoamento de conhecimento.” (S-52) “Foram cursos excelentes que me proporcionaram crescimento profissional e pessoal”. (S-54)
ALTERNATIVA “NÃO”	
Problemas quanto aos conteúdos	“Conhecimentos pouco abrangentes” (S-24) “Porque não atende com conteúdo na área de interesse” (S-26) “Não disponibilizaram cursos na área de contabilidade pública.” (S-27) “O conteúdo não foi passado de forma clara e objetiva” (S-29) “Conteúdos superficiais.” (S-31) “Teve alguns cursos que não atenderam minhas expectativas, pois pensei seriam mais completos.” (S-51) “Porque não consegui o curso que eu tinha interesse” (S-55)
Falta de familiaridade dos cursistas com a EaD	“Talvez por não estar ainda familiarizado com essa modalidade.” (S-42)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As respostas obtidas nos possibilitaram ver que, ao depender dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB que participaram da pesquisa, o atendimento às expectativas dos cursistas quanto ao conteúdo disposto nos cursos em EaD, com o propósito de promover o crescimento profissional, teve a aprovação de uma grande parcela dos respondentes; por outro lado, outros os reprovaram e sugeriram adequação dos conteúdos e uma reestruturação de sua forma.

Depois de abordar os eventos e os conteúdos, trataremos das circunstâncias de aprendizagem que abrangem “o saber, a identidade, a intencionalidade, a racionalidade e as emoções” (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 1173) por meio das quais as pessoas fomentam seus conhecimentos e norteiam a busca pela aprendizagem, na perspectiva de completar os

elementos inerentes que constituem o entorno dos contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006) também no trabalho.

Lévy (2000) defende que grande parte das competências adquiridas pelo indivíduo no início de seu trajeto profissional estará desatualizada no final de sua carreira. Nesse sentido, a busca pela aprendizagem no trabalho caracteriza-se como um processo de aquisição e/ou renovação dos saberes, que possibilita a adoção de novas habilidades e competências a serem moldadas no ambiente profissional em detrimento das que não são mais oportunas para as necessidades laborais e tornam-se obsoletas. Então, cabe ao próprio indivíduo buscar aprender constantemente, com o intuito de acompanhar as transformações na área de conhecimento que cerca suas rotinas administrativas. Essa busca pela aprendizagem voltada para o trabalho apresenta um caráter subjetivo, considerando as singularidades motivacionais de cada servidor.

No quadro 20, apresentamos as principais razões que os respondentes indicaram como justificativa para recorrer à aprendizagem no trabalho.

QUADRO 20: Busca pela aprendizagem no trabalho.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Aprendizagem como fator de relevância	“No mundo de hoje, importantíssima” (S-2) “Algo essencial” (S-8) “Importante.” (S-17) “Necessário” (S-22) “Muito boa, pois sem ela ficamos estacionados no tempo.” (S-53)
Busca por novos saberes	“Se manter sempre atualizado.” (S-14) “Necessidade motivacional, atualização e busca de novos conhecimentos.” (S-26) “É necessário reciclar e adquirir novos conhecimentos para melhor desempenho das atividades.” (S-39)
Necessidades para o/no setor de trabalho	“Melhorar a eficiência do meu trabalho.” (S-9) “Buscando uma melhor atualização qualificando-me para atender as necessidades do setor.” (S-25) “Justifica-se pelo fato de buscar o conhecimento necessário para o desenvolvimento das atividades pertinentes à função ao qual o servidor foi designado.” (S-41) “Através das necessidades do setor.” (S-46)

Desenvolvimento profissional e pessoal	“Melhoria no desempenho das atribuições do servidor” (S-3) “Manter-se atualizado e desenvolver o trabalho com mais eficiência.” (S-31) “Desenvolvimento pessoal e acadêmico” (S-56) “Busco sempre me atualizar profissionalmente e esses cursos são importantes para atingir esse objetivo.” (S-59) “É imprescindível para o servidor manter-se motivado e trabalhar melhor.” (S-60)
Responsabilidade social do serviço público	“Acredito que o serviço público tem que buscar responder e atender as expectativas da sociedade, pois isso existe a necessidade da atualização dos servidores. Com isso, o serviço será melhor prestado, atingindo de maneira mais eficaz e eficiente seus objetivos.” (S-6) “Retorno social.” (S-58)
Aspecto legal	“O anseio dos servidores em aprender mais sobre seu ofício, para que torne mais fácil e célere sua atividade. Além da importância em manter-se atualizado nas normas e procedimentos relacionados às suas atribuições.” (S-48) “Em busca de aprimorar os processos e se atualizar na normativa pertinente ao objeto de trabalho.” (S-50) “Atendimentos às normas vigentes, e automotivação” (S-54)
Partilha de experiências profissionais e pessoais	“Como algo necessário para o profissional se manter atualizado e em sinergia com o seu ambiente profissional.” (S-4) “Troca de experiências com colegas de outras instituições.” (S-12)
Oportunidade de progressão funcional (ganhos salariais)	“É algo que parte do próprio servidor. Seja para conhecimentos no âmbito de atuação, seja para fins de progressões.” (S-24)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como demonstrado no Quadro 20, há uma variedade de circunstâncias atreladas às respostas obtidas, que justificam a busca pela aprendizagem no trabalho pelos participantes da pesquisa. Essas situações são movidas pelas motivações que cada sujeito da pesquisa almeja em torno de seu aprendizado de forma subjetiva, atendendo a vários fins de cunho profissional e, até, pessoal.

Portanto, podemos observar que as razões pelas quais os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB procuram nutrir seu aprendizado no ambiente de trabalho é, em síntese, resultante da aprendizagem como fator de relevância; da busca por novos saberes; das necessidades no setor de trabalho; do desenvolvimento profissional e pessoal; da

responsabilidade social do serviço público; do aspecto legal; da partilha de experiências profissionais e pessoais e das oportunidades de progressão funcional (ganhos salariais).

Um aspecto significativo foi o fato de a questão salarial não ter se destacado nas respostas, o que mostra que há outras razões mais relevantes em torno da aprendizagem para/no ambiente de trabalho. De forma surpreendente, ainda que a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, regulamente o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação – PCCTAE - e traga em seu bojo a previsão legal sobre a progressão funcional para os servidores federais da Educação a partir da formação continuada (com ganhos salariais), apenas o respondente S-24 (1,6% dos pesquisados) considerou isso como justificativa. Assim, o retorno financeiro ficou bem aquém, ou quase imperceptível, das outras circunstâncias atreladas à busca pela aprendizagem no trabalho.

Assim, por meio de uma cultura institucional aprendente, os servidores da PRA/UFPB, ao fazerem a formação continuada em EaD, por meio dos contextos de aprendizagem, estarão mais aptos a contribuir para a eficácia dos serviços prestados por essa Pró-Reitoria. Isso faz com que essa unidade administrativa assuma uma postura que valoriza seu pessoal criando medidas que auxiliem a desenvolver talentos e tornar o ambiente de trabalho propício a novas ideias (RACHEL; SALOMÃO, 2011).

Depois de averiguar, sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, a EaD como uma alternativa para contextualizar a aprendizagem no ambiente de trabalho, nesse caso, a PRA/UFPB, a seção que segue trata das TDICs, mais especificamente, da infraestrutura e dos recursos disponíveis para a aprendizagem (vantagens e desvantagens) em torno das ações de formação continuada a distância.

6.3.1 A utilização das TDICs para a/na aprendizagem no trabalho: uma “selfie” da EaD na PRA/UFPB

Segundo Almeida e Valente (2014), as TDICs disponibilizam aos indivíduos ferramentas com o propósito de obter informações e de contribuir para a participação em experiências e a interação com pessoas. As TDICs, na figura da educação a distância (EaD), subsidiam as salas de aula virtuais ou os AVAs, que se configuram em uma “miríade de comunicações simultâneas de um com um, de poucos com muitos, de muitos com poucos, de muitos com muitos e de todos com todos” (MELLO, 2002, p. 76). Assim, quando são potencializadas, as TDICs abrem novos caminhos para a sociedade do saber, constituem-se

como um tipo de contexto de aprendizagem, facilitam as conversações/interações, contribuem para que os indivíduos compartilhem uns com os outros informações e experiências e podem gerar outras oportunidades de aprender e de construir conhecimentos (ALMEIDA; VALENTE, 2014).

“A aprendizagem não só ocorre em determinado contexto, ela se integra a outros contextos assim como gera novos contextos por meio da interação contínua que acontece com o uso das tecnologias” (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 1166). A par disso, a EaD é um meio à disposição das organizações para ser aplicada em seus programas de PD&E, contribuir com a formação continuada de seus trabalhadores, alinhar-se às suas necessidades organizacionais e agregar valores através das tecnologias digitais na aprendizagem.

Nesse sentido, com o intuito de conhecer o cenário das TDICs na PRA/UFPB, os sujeitos da pesquisa avaliaram a infraestrutura tecnológica/recursos de informação e comunicação (computadores, sinal e velocidade da Internet etc.), disponíveis pela instituição para a formação continuada em EaD. O Quadro 21 apresenta, de maneira categorizada, o caráter avaliativo dos elementos tecnológicos por meio dos quais os cursos de EaD são oferecidos pela UFPB.

QUADRO 21: Avaliação da infraestrutura tecnológica/recursos de informação e comunicação disponíveis na UFPB para a formação continuada em EaD.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Problemas nos equipamentos	“Somente há os computadores do trabalho nos setores.” (S-19) “Acho que pode melhorar, pois só há um laboratório no CEDESP e alguns dos computadores apresentam pequenos defeitos que podem ser solucionados se houver manutenção periódica.” (S-50) “Regular, pois no meu setor os computadores são muito antigos” (S-56)
Problemas de acesso à rede	“De maneira geral, é boa, porém o sinal da internet oscila as vezes.” (S-14) “Apesar de alguns problemas com internet, de modo geral, possui uma infraestrutura satisfatória.” (S-15) “Ruim, em especial, sinal e velocidade da internet.” (S-26) “Ruim. Principalmente relacionado à internet.” (S-27) “Pude perceber que o sinal e velocidade à Internet deixam a desejar.” (S-41) “Mediana, pois necessita de adequações na qualidade da internet” (S-45) “A infraestrutura é boa. A internet, que era um gargalo em razão das

	constantes quedas, atualmente funciona muito bem, e é veloz e os computadores são recentes.” (S-47) “Acredito ser satisfatória, mas a questão da velocidade de internet poderia ser otimizada.” (S-61)
Estrutura física satisfatória	“Acredito que, para atender uma turma relativamente pequena, as salas da UFPB fornecem boa estrutura para realizar aulas a distância, ou cursos.” (S-6) “Acredito que a UFPB tenha uma boa estrutura para o ensino EAD.” (S-12) “A estrutura é boa, porém ainda precisa melhorar.” (S-13) “São razoáveis em relação aos laboratórios, pois em muitos casos os equipamentos são antigos e acabam prejudicando um pouco.” (S-18) “A infraestrutura é satisfatória.” (S-24)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Podemos observar, em conformidade com os dados da pesquisa, que as fragilidades apontadas, em termos de infraestrutura tecnológica/recursos de informação e comunicação, giraram em torno dos equipamentos, da internet e da estrutura física. De acordo com os apontamentos dos sujeitos da pesquisa, melhorias acerca desses elementos são pertinentes para que a tecnologia constitua um veículo para a comunicação institucional (MOORE; KEARSLEY, 2013,)), bem como promover a UFPB a um espaço de transformação e interpretação das informações com viés para as possibilidades de aprendizagem (GOMES; VITORINO, 2017).

Destacamos como o maior gargalo as questões que envolvem a internet, em especial, quanto ao seu sinal e sua velocidade. Outro fator preocupante foi em relação aos equipamentos, que foram avaliados como ultrapassados e/ou defeituosos e carecem de uma modernização tecnológica e reparos periódicos. Quanto à estrutura, apesar de bem avaliada, foi vista a necessidade de melhorias referentes à infraestrutura dos laboratórios, bem como pela falta de manutenção de seus computadores.

Vale salientar que, dentre as respostas, de modo minoritário, houve referências à energia elétrica da UFPB. Sobre isso, destacamos a fala de S-37, quando diz: “Fiz meus cursos EaD sempre 100% de casa, então, não tenho como avaliar velocidade da internet, computadores ou sinal da UFPB, apesar de saber que a energia da UFPB é um problema antigo.” Outro sujeito da pesquisa pontuou esse problema: “Precisa melhorar muito. Mais de uma vez, o laboratório estava sem internet e as quedas de energia também são frequentes” (S-60).

Além do participante S-37, S-38 também afirmou realizar os cursos em EaD em sua moradia, com a exceção daqueles cuja transmissão seja em tempo real (ao vivo), conforme sua resposta: “Faço meus cursos na minha residência. Somente em casos de cursos com transmissão ao vivo é assisto no trabalho. Acho estrutura muito boa, mas as condições não são favoráveis. Ambiente com muitos servidores e com pessoas transitando”.

Outros sujeitos delimitaram suas respostas a uma avaliação mais geral, positiva ou negativa, acerca da infraestrutura tecnológica/recursos de informação e comunicação presente na UFPB, como registrado nas falas a seguir: “Ótima” (S-17), “Boa” (S-20), “Insuficientes.” (S-23), “Satisfatória.” (S-28) e “Médio” (S-54).

Martins (2009) ressalta que o vertiginoso crescimento do uso da EaD nas organizações para qualificar seus profissionais deu-se, também, a partir da evolução das tecnologias digitais no cotidiano dos indivíduos. As TDICs, na concepção de Almeida (2009), incrementam um contexto de aprendizagem facilitador e motivador a respeito do desenvolvimento pessoal e/ou profissional, com vantagens e desvantagens.

Como vantagens da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB, o Quadro 22 traz os referidos destaques oriundos das respostas dadas pelos participantes da pesquisa.

QUADRO 22: Vantagens de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Maior oportunidade/ inclusão	“A ampliação das ofertas de cursos” (S-2) “Permite o acesso a um maior número de pessoas” (S-8) “Abrange um maior número de pessoas, e alguns cursos dão a possibilidade de você mesmo poder fazer seu horário para estudar.” (S-15) “A possibilidade de atingir um número maior de servidores.” (S-46) “Existem várias vantagens, abre oportunidades de acesso à inclusão de um público maior, e a utilização de ferramentas mais atuais.” (S-52)
Acesso facilitado à informação	“Celeridade” (S-20) “Agilidade, transparência, velocidade no acesso à informação.” (S-42)
Instantaneidade e eficácia na comunicação	“Facilita a comunicação, trazendo mais velocidade e capacidade de resolução de problemas com mais eficiência.” (S-14) “Melhorar a comunicação entre tutores e alunos.” (S-19) “Facilita a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades.” (S-27)

Economicidade	“Dentre as vantagens podem ser a redução de custos com passagem e diárias para trazer professores especialistas em alguma área específica. Outro ponto é que esses cursos podem alcançar uma quantidade maior de servidores na modalidade a distância.” (S-6) “Apenas em questão de economia de tempo e recursos.” (S-24) “Importantíssimo tendo em vista os cortes” (S-54) “Julgo importante porque nem sempre é possível se fazer cursos presenciais. Também acho menos dispendioso e atrapalha menos o horário de trabalho.” (S-59)
Flexibilidade de espaço e de tempo	“Maior adaptabilidade nos horários de execução das tarefas” (S-3) “Vantagens de não necessitar deslocamentos; de não se ausentar do setor; de ter disponibilidade de materiais onde estiver.” (S-21) “A facilidade de se fazer em horários e lugares que temos disponíveis.” (S-23) “Possibilidade de fazer remotamente ou no setor de trabalho. Flexibilidade.” (S-28) “Melhor aproveitamento e administração do tempo” (S-33) “Você ter acesso aos cursos em qualquer lugar e qualquer horário.” (S-41)
Praticidade e variedade de recursos	“Vantagens: variados mecanismos para aprendizagem, incluindo visual, jogos de aprendizagem, vídeos etc., os quais auxiliam no processo de aprendizagem.” (S-18) “Vantagens de não necessitar deslocamentos; de não se ausentar do setor; de ter disponibilidade de materiais onde estiver.” (S-21) “Praticidade.” (S-32) “A praticidade, facilidade do acesso e da disponibilização de materiais.” (S-44) “Agilidade, praticidade e objetividade.” (S-61)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sabendo que as tecnologias desenvolvidas e operacionalizadas são de uso comum não só para o desenvolvimento do trabalho como também para o aprimoramento das competências e habilidades dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB, as vantagens apontadas versaram a respeito de mais oportunidade/inclusão; acesso facilitado à informação; instantaneidade e eficácia na comunicação; economicidade; flexibilidade de espaço e tempo; e praticidade e variedade de recursos. Essas categorias estão desmembradas conforme as narrativas que constam no Quadro 22.

Em contrapartida às vantagens, os sujeitos da pesquisa também opinaram acerca das desvantagens. Como desvantagens da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB, o Quadro 23 traz os referidos destaques.

QUADRO 23: Desvantagens de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Problemas na interação	“Desvantagens: algumas vezes não há respostas em tempo real, como no caso presencial, a falta de interação humana/social que favorece o processo de aprendizagem.” (S-18) “Falta de interação com os instrutores.” (S-28) “Falta de interação com outros alunos do curso.” (S-29) “Falta de interatividade e estímulo em estudar só.” (S-30) “Menor interação entre os participantes; menor troca de experiências.” (S-38) “Por não acontecer a socialização intelectual olho no olho, a prática presencial.” (S-42)
Problemas técnicos/de acesso	“Dificuldade de acesso à plataforma, seja por baixa infraestrutura, seja por problemas pontuais na internet, por exemplo. Dependendo do tipo de formação, para aqueles que precisem aula práticas, por exemplo, EaD pode ser insuficiente.” (S-12) “Ocorrência de algum problema técnico, por exemplo, sinal da internet.” (S-39) “O acesso, durante a realização do curso senti dificuldades em conseguir acessar o curso.” (S-41) “A falta de equipamentos tecnológicos para o uso da maioria do público, para desenvolver suas atividades.” (S-52) “Falhas na conexão, falta de energia.” (S-56)
Impessoalidade do caráter “a distância”	“A falta de contato pessoal com os pares.” (S-5) “Entre as desvantagens estão a interação entre a própria turma que é um pouco perdida com a distância e o contato direto com o professor que também fica um pouco do habitual que é uma sala de aula presencial” (S-6) “O processo de aprendizagem fica um pouco comprometido sem a presença do professor” (S-8) “A ausência física do professor (tutor, facilitador ou outro) dá um caráter de impessoalidade ao processo de ensino aprendizagem o que, no meu entender, pode dificultar a compreensão do conteúdo ministrado na formação.” (S-10)

	“ Contato pessoal ” (S-40)
Defasagem na aprendizagem	“A troca de conhecimento com os colegas e tutores.” (S-23) “Baixo nível de conhecimento dos instrutores, baixa percepção de aprendizagem e pouca interação de conhecimentos” (S-24) “Ausência de profundidade nos conteúdos.” (S-31) “Às vezes, os conteúdos ficam vagos.” (S-32) “A impessoalidade que, em geral, é conferida aos cursos e o excesso de atividades e materiais que visam atenuar o fato de não se estar num ambiente de aulas presenciais.” (S-47) “Ausência de experiências práticas, tais como oficinas ou laboratórios práticos sobre o tema.” (S-61)
Problemas quanto ao <i>feedback</i>	“Não poder interagir pessoalmente; ficam dúvidas que acabam não sendo esclarecidas; necessidade de tempo e disponibilidade de se deslocar pra outros ambientes.” (S-21) “Não poder tirar tantas dúvidas ou levantar questões, é um ambiente mais controlado.” (S-37) “A não presença na correção de exercícios.” (S-51) “Não acesso ao docente em tempo real gera isolamento” (S-45) “A presença do professor na sala de aula, o que possibilita a retirada de dúvida na hora que as mesmas acontecem.” (S-58)
Dispersão/desconcentração	“Geram distrações, existe tal quantidade de informação e de alternativas que é muito fácil se distrair, aumenta o grau de dispersão.” (S-27) “Depende do foco de cada um. Algumas vezes a comodidade gera um pouco de dispersão e compromete o rendimento do aprendizado.” (S-33) “Geram distrações, aumenta o vício por tecnologia assim como aumenta o isolamento social” (S-53)
Dificuldade no uso de tecnologias	“Muitas pessoas, especialmente servidores mais antigos, sentem dificuldade nesse contato mais direto com a tecnologia.” (S-15) “Nem sempre os recursos físicos são acessíveis e suficientes para todos os discentes. Além de que nem todos sabem lidar com essas tecnologias.” (S-34)
Necessidade de reflexões mais específicas	“A falta de cursos mais específicos na minha área de atuação.” (S-2) “A internet e não contemplar assuntos mais específicos para as funções de atuação dos servidores.” (S-43)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o Quadro 23, quando questionados em relação às desvantagens do uso das TDICs para a formação continuada em EaD na UFPB, os sujeitos da pesquisa

mencionaram: problemas na interação; problemas técnicos/de acesso; impessoalidade do caráter “a distância”; defasagem na aprendizagem; problemas com o feedback; dispersão/desconcentração; dificuldade no uso de tecnologias e necessidade de reflexões mais específicas.

Salientamos que, para alguns dos respondentes, a utilização das TDICs nas ações educativas a distância na PRA/UFPB não tem desvantagens. Exemplos disso são as seguintes falas: “Nenhuma” (S-3), “Não vejo desvantagem.” (S-7), “Desconheço” (S-20) e “Para mim não existem desvantagens” (S-49).

Levantadas as potencialidades e as fragilidades da EaD como contexto de aprendizagem no trabalho, a seguir, adentraremos as considerações finais, à guisa de conclusão desta pesquisa, e apresentamos algumas recomendações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD trouxe um novo paradigma organizacional, em termos de formação continuada, para gerir pessoas e fomentar o capital intelectual, seja no setor público, no privado e/ou no terceiro setor. Devido a isso, a formação continuada e suas nuances – qualificação profissional, capacitação, aperfeiçoamento, aprendizagem ao longo da vida etc. – passaram a se configurar como múltiplos contextos de aprendizagem para/no trabalho, sobretudo na sociedade planetária e em rede do Século XXI.

Especificamente no setor público, podemos afirmar que políticas público-institucionais de formação continuada perpassam a qualidade dos serviços oferecidos à sociedade e impactam sobremaneira os resultados institucionais esperados (motivação, satisfação, produção), o que abrange o planejamento da gestão e o envolvimento dos públicos (interno/externo). Por causa disso, a instituição pública, independentemente da esfera em que atua, vai assumindo tônicas de organização aprendente, cujos espectros acentuam um novo estilo de gestão (focada nas pessoas), melhor adesão/adaptação às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no/para o trabalho⁹, a abertura à inovação dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente laboral e a capacidade que os servidores têm de aprender a aprender, entre outros fatores.

Tendo em vista tudo isso, percebemos a relevância do trinômio ‘educação a distância’, ‘contexto de aprendizagem’ e ‘formação continuada’ como articulações oportunas, válidas e profícuas para efetivar os paradigmas das organizações que aprendem (aprendentes), necessárias ao setor público na contemporaneidade.

⁹ A reordenação dos serviços prestados à população pelo setor público, a partir da mediação das TDICs, exige inventividade e readequação dos processos de trabalho, o que corresponde à perspectiva de uma gestão institucional mais ágil e aberta à capacidade de mudanças hábeis das pessoas e dos setores. Em tempos de realidades limitantes, como, por exemplo, o isolamento social imposto pela pandemia do Sars Covid-19 (coronavírus), organizações do mundo todo sentiram as bases de sustentação de sua funcionalidade ruírem com a paralisação de seus processos, um verdadeiro “beco sem saídas” que impulsionou celeridade para reestruturar seus caminhos a partir da incitação a uma nova cultura organizacional. Em agosto de 2020, mesmo ainda estando no auge da pandemia, muitas instituições públicas, principalmente, não conseguiram realçar a contento a adaptabilidade de seus serviços à contextura do problema enfrentado. É óbvio que, dificilmente, há previsão para esse tipo de fenômeno, todavia o cenário da globalização e da cibercultura (cultura digital), dos blocos geoeconômicos, do *e-commerce*, das criptomoedas, do consumo de bens e serviços em rede etc., já demandou uma realidade planetária anunciada por Lévy (1999) já há mais de 20 anos. Dessa feita, não haveria mais processos de trabalhos que não prescindisse das TDICs como suporte às ações de planejamento, execução e resultado em suas atividades-meio e em suas atividades-fim, guardando as proporções às múltiplas situações e circunstâncias.

Assim, um novo perfil de organização e de colaboradores está em formação. Por isso, com a otimização na infraestrutura de rede, na conexão, no investimento e no planejamento didático-pedagógico em EaD, dentre outros fatores, as TDICs podem mediar contextos de aprendizagem no/para o trabalho cada vez mais articulados com as repercussões que ressoam entre as novas demandas organizacionais que surgem cotidianamente e os desafios para atendê-las a partir das mudanças inventivas que se dão por intermédio de aprendizagens significativas e da formação continuada, seja através da educação formal, da não formal e/ou da informal.

Nessa perspectiva, este estudo visou compreender a educação a distância em contextos de aprendizagem, no trabalho de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para efetivar a coleta dos dados, a amostra centrou-se nos servidores técnico-administrativos que compõem o quadro da Pró-Reitoria de Administração (PRA) da referida universidade. Foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo (AC), que subsidiou uma interpretação dinâmica dos resultados por meio do processo de categorização (categorias, subcategorias e unidades de sentido). Considerando o arcabouço teórico-metodológico efetivado, os resultados foram suficientes e significativos para atender/responder à questão-problema e, por conseguinte, aos objetivos da pesquisa.

Portanto, criar condições para que os servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB se motivem a aprender é o desafio a ser enfrentado por políticas de formação continuada nos contextos de aprendizagem em EaD, que deve ser cada vez mais racionalizada e fomentada. Nesse sentido, podemos perceber que os desafios oriundos da formação continuada através da EaD dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB devem ser observados como oportunidades para desenvolver contextos de aprendizagem para/no trabalho profícuos às boas práticas administrativo-institucionais, (re)adequando políticas de capacitação a distância de pessoal nessa Pró-Reitoria. Dessa forma, além de atender às necessidades do trabalho e às demandas pessoais inter-relacionadas, a formação continuada na modalidade a distância pode auxiliar os servidores aprendentes na busca por condutas (re)inovadoras em relação às rotinas administrativas no trabalho, às habilidades e às competências propícias à inventividade e à inovação, tão oportunas aos anseios da sociedade em rede ou da informação e do conhecimento e seus desafios intrínsecos.

Assim, os resultados da pesquisa nos propiciaram compreender que o composto ‘formação continuada’, ‘contextos de aprendizagem’ e ‘EaD’, voltado para a capacitação dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB apresenta vantagens e desvantagens, cujos desafios oportunizam constante reflexão/avaliação por parte da gestão institucional.

Isso posto, os resultados demonstraram as seguintes vantagens:

- a) mais oportunidades/inclusão;
- b) acesso facilitado à informação;
- c) instantaneidade e eficácia na comunicação;
- d) economicidade;
- e) flexibilidade de espaço e tempo; e
- f) praticidade e variedade de recursos didático-pedagógico nos cursos ofertados.

Contrapondo-se a essas vantagens, os dados da pesquisa registraram essas desvantagens:

- a) problemas na interação entre docentes e cursistas e entre cursistas e cursistas;
- b) problemas técnicos e de acesso;
- c) impessoalidade do caráter “a distância”;
- d) defasagem na aprendizagem relacionada à formação continuada em EaD dos profissionais;
- e) problemas quanto ao *feedback*;
- f) dispersão/desconcentração;
- g) dificuldade de usar as TDICs; e
- h) necessidade de reflexões mais específicas, no que tange às atividades laborais/profissionais que marcam as singularidades dos setores que compõem a PRA/UFPB.

O diagnóstico das vantagens demonstra, em termos macro, a otimização com que a formação continuada em EaD promove a evolução da PRA/UFPB visando à qualidade no serviço público. Já as desvantagens deflagram oportunidades de desenvolvimento e maturação pessoal e institucional, o que situa forte espaço para ações estratégicas por parte do planejamento e da gestão institucionais.

Um fator relevante na EaD é a melhoria na infraestrutura tecnológica e dos recursos de informação e comunicação (computadores, sinal e velocidade da internet etc.), os quais viabilizam o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) por meio de *softwares* livres e gratuitos destinados à aprendizagem. A UFPB já disponibiliza a Plataforma *Moodle*, caracterizada por sua interface amigável, fácil de manusear e com ferramentas pertinentes para o acompanhamento e a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, com um conjunto de recursos tecnológicos e humanos em sistemática sintonia com as constantes

necessidades do trabalho, a formação continuada em EaD seria ainda mais assertiva às áreas de trabalho específicas, alinhando a oferta e a demanda dos cursos em EaD à realidade dos setores que compõem essa Pró-Reitoria.

A pesquisa nos possibilitou ponderar diretrizes que compõem uma proposta de otimizar os contextos de aprendizagem em EaD, em prol da formação continuada na PRA/UFPB, constituindo medidas sugestivas, conforme explicita o Quadro 24, resultante das circunstâncias encontradas (problemas), constatadas a partir dos resultados da pesquisa e articuladas com os contextos de aprendizagem para/no trabalho.

QUADRO 24: Parâmetros/diretrizes a serem (re)pensados pela política institucional de formação continuada a partir dos resultados da pesquisa.

ESPECTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD NA PRA/UFPB: PROBLEMAS CONSTATADOS A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA		
Circunstâncias encontradas (problemas)	Articulação com os contextos de aprendizagem para/no trabalho	Diretrizes possíveis
Alinhamento entre a aprendizagem e as necessidades de trabalho	Aprendizagens individual e organizacional	Fomentar cursos a partir de aprendizagens individual (pessoal) e organizacional (coletivo-sistêmica) para/no trabalho.
Integração das ações de ensino-aprendizagem	Conjunto de práticas educacionais	Integrar as ações de planejamento e de execução das atividades de ensino e aprendizagem na PRA/UFPB, com o fito de (re)pensar e, concomitantemente, exercitar, (re)criar/inovar suas rotinas administrativas.
Necessidade de cursos em EaD com reflexões mais específicas	EaD	Ofertar, além de cursos generalistas a distância, cursos em EaD que atendam à demanda dos setores que compõem a PRA/UFPB, o que consideraria as especificidades dos cargos presentes e suas respectivas responsabilidades, nessa Pró-Reitoria, sob a articulação coordenada com o PDI da UFPB, suas metas e desafios e as ações das chefias dos setores, a partir do levantamento das necessidades laborais, promovendo tomadas de decisões em conjunto com os respectivos servidores técnico-administrativos.
Eventos de formação continuada em EaD	Eventos de aprendizagem	Oferecer eventos de formação continuada em EaD, como conferências, palestras, <i>networkings</i> , <i>workshops</i> , <i>lives</i> etc., obedecendo ao grau das necessidades de trabalho, de forma a assegurar a eficácia e a boa qualidade na execução das atribuições setoriais.

Seleção/produção de materiais	Materiais instrucionais	Selecionar/produzir materiais para fins da qualificação profissional viáveis à formação continuada em EaD, apresentando conteúdos direcionados à área de atuação do(a) servidor(a), de maneira clara e objetiva e associá-los às práticas de trabalho, o que ajudaria a fixar a teoria do conhecimento, por meio de estudos de casos que envolvam ocasiões vivenciadas nas rotinas administrativas da PRA/UFPB.
Conexão com a rede (Internet)	TDICs	Oferecer infraestrutura física e tecnológica e recursos de informação e comunicação (computadores, sinal e velocidade da Internet etc.), com a devida modernização e manutenção, quando necessário.
Seleção de pessoal	Tutores/instrutores e docentes	Selecionar pessoas, sejam docentes e/ou técnico-administrativos, que apresentem conhecimentos, habilidades e atitudes instigadoras das reflexões, compreensões e ações dos cursistas, demonstrando dinamicidade didática e metodológica, interatividade na transmissão do conteúdo e criatividade no uso das tecnologias, portanto, aptas ao processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, a fim de gerar pessoas consumidoras e propagadoras do saber, possibilitar oportunidades de desenvolvimento profissional, inovar as relações entre o saber e o aprender e cultivar a arte de aprender fazendo.
Busca pela aprendizagem no trabalho	Circunstâncias dos contextos de aprendizagem no trabalho	Desenvolver a formação continuada em EaD tomando como base as circunstâncias dos contextos de aprendizagem no trabalho, como: aprendizagem como fator de relevância; busca por novos saberes; necessidades para o/no setor de trabalho; desenvolvimento profissional e pessoal; responsabilidade social do serviço público; aspecto legal; partilha de experiências profissionais e pessoais e oportunidade de progressão funcional (ganhos salariais). Essas que, por sua vez, levam em consideração as motivações advindas de cada servidor da PRA/UFPB.
Gestão do conhecimento	Ambiente organizacional	Fomentar a gestão do conhecimento na PRA/UFPB, em contextos de aprendizagem no trabalho, a saber: a interação entre as pessoas no ambiente laboral, o trabalho em equipe, o aprender por meio da prática e o meio organizacional, como resultado de um processo de planejamento e organização com a participação e a integralização de todos os seus setores, inclusive, orientando a operacionalização da formação continuada em EaD.

Cultura aprendente	Disciplinas organizacionais	Disseminar uma cultura aprendente na PRA/UFPB, a fim de incentivar o desenvolvimento profissional e pessoal, a diligência dos modelos mentais, o fortalecimento de uma visão compartilhada e a relevância da aprendizagem em equipe, com fim de propiciar um ambiente aprendente graças ao estímulo do pensamento sistêmico. Alinhando as disciplinas organizacionais asseguraria os contextos de aprendizagem para/no trabalho por meio de um programa de capacitação em EaD para seus servidores.
--------------------	-----------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 24 remete às circunstâncias decorrentes dos espectros da formação continuada em EaD na PRA/UFPB, que refletiram possíveis melhorias na política institucional de formação continuada em EaD. Com base nisso, concluímos que a EaD é uma ferramenta eficaz, que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem na formação continuada da PRA/UFPB, mas cujas ações necessitam ser avaliadas continuamente. Em síntese, em tempos de cortes orçamentários por parte do Governo Federal e do isolamento social imposto pela pandemia do Sars covid-19 (coronavírus), trabalhar/aprender a distância é uma alternativa que, cada vez mais, deve ser considerada, reforçada e investida.

No tocante às limitações deste estudo, destaca-se a amostra da investigação, porque a pesquisa só se concentrou na PRA/UFPB e não envolveu as demais Pró-Reitorias da UFPB que integram sua administração geral. Portanto, a pesquisa só contemplou uma parte da Reitoria dessa universidade.

Sabendo que a PROGEP/UFPB registrou um aumento de mais de 400% de inscritos em capacitações EaD¹⁰, os debates relativos ao uso da EaD como estratégia para a formação continuada de servidores não se encerram nessa pesquisa, porquanto a ideia é de despertar, ainda mais, o interesse por novas e mais veementes abordagens sobre essa temática. Partindo desse pressuposto, recomendamos a expansão desse estudo para outras Pró-Reitorias, até mesmo centros e departamentos que compõem a estrutura organizacional da UFPB.

À guisa de conclusão, a EaD, como fomentadora de significativos contextos de aprendizagem para/no trabalho por meio da formação continuada de servidores técnico-administrativos, vem consolidar, no cenário da sociedade informacional e do conhecimento,

¹⁰ Publicação realizada no dia 21 de maio de 2020, por meio da home page oficial da PROGEP/UFPB, disponibilizada em < <http://www.progep.ufpb.br/progep/contents/noticias/progep-registra-aumento-de-mais-de-400-de-inscritos-em-capacitacoes-ead>>. Notícia acessada em 26 Maio 2020.

através da educação não formal, a UFPB como uma organização pública aprendente. Essa conquista a história se encarregará de jamais apagar.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; e BORGES-ANDRADE, J. E. (2004). **Aprendizagem Humana em Organizações e Trabalho**. In: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B. Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil (237-275). Porto Alegre: Artmed.
- ABBAD, Gardênia da Silva. **Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 58, n. 3, jul. /set. 2007. p. 351-374. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1485/1/2007%20Vol.58,n.3%20Abbad.pdf>>. Acessado em 14 out. 2019.
- ALMEIDA JÚNIOR, R. M. **O ensino a distância e as novas tecnologias**. Revista Primus Vitam, n. 5, p. 1-30, 2013. Disponível em: <http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_5/raul.pdf>. Acessado em: 01 set. 2019.
- ALHEIT, Peter. Aprendizagem biográfica. Dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILHERIS, Knud (organizador). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 8. p.138-152.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2306/2269>>. Acessado em: 31 out. 2019.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, e VALENTE, José Armando. **Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem**. Em Rede: Revista de Educação a Distância. 2014, v. 1, n. 1. p. 32 – 51. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/viewFile/10/22>>. Acessado em: 30 out. 2019.
- _____. **Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014, p. 1162 – 1188. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>>. Acessado em: 30 ago. 2019.
- AMANTE, Lúcia; QUINTAS-MENDES, António; MORGADO, Lina; e PEREIRA, Alda. **Novos contextos de Aprendizagem e Educação online**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Revista portuguesa de pedagogia. V 42, nº 3, 2008, p. 99-119. Disponível em: < <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1252/700>>. Acessado em 30 ago. 2019.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BALZZAN, E. C. **Gestão de Polos de Apoio Presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil**. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. – São Carlos: EdUFSCar, 2013. Parte II. p. 199-212.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes; e LOIOLA, Elizabeth. **Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: Características e Desafios que cercam essas duas Abordagens de Pesquisa.** R. Adm. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220 – 230, jul/ago/set. 2004. Disponível em: <<https://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/V3903220-230.pdf>>. Acessado em: 31 out. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 2009.

BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo.** [S.l.: s.n.], 2010.

BELLONI, M. A. **Educação a Distância.** 5. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados LTDA, 2009.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; TASSIGNY, Mônica Mota; e SILVA, Maria Aparecida da. **Aprendizagem organizacional e Educação a distância: perspectivas de formação continuada.** In: XI Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VIII Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5796/5087>. Acessado em: 21 nov. 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A psicologia da aprendizagem. In: _____. **Psicologia: uma introdução ao estudo da Psicologia.** 13ª ed. Reform. e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2002. Cap. 8, p. 114 – 134.

BONILLA, M. H. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORDENAVE, J.E.D. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. In: **Revista de Educação AEC**, nº 54, 1984, p. 41 – 45.

BRAGA, Raimunda E. Cavalcante. et.al. **Aprendizagem Organizacional no Setor Público: um estudo focado nas contribuições da área de Recursos Humanos.** In: V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. 2008. Belo Horizonte – MG. p. 1 – 16.

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento.** Revista de Administração, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 523-539, out./nov./dez. 2012

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. (Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017) Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acessado em: 12 nov. 2019.

_____. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006a. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm>. Acessado em: 14 nov. 2019.

_____. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006b. (Revogado pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019) Institui a Política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acessado em: 14 nov. 2019.

_____. Lei nº 11.091, de 11 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, no âmbito das instituições federais de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acessado em: 14 nov. 2019.

_____. Instrução Normativa Nº 201, de 11 de setembro de 2019. Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC, de 11 de setembro de 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-201-de-11-de-setembro-de-2019-215812638>>. Acessado em: 10 fev. 2020.

_____. **Escolas de governo e gestão por competências:** mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=3302>. Acessado em 14 out. 2019.

BRITO, Djane Oliveira de. **A utilização do fórum de EAD ou fórum online enquanto instrumento educacional na modalidade de educação a distância (EAD)**. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol9 – Número 15. Janeiro-2017. Disponível em: <<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>>. Acessado em: 18 jul. 2019.

CASTRO, A. B. C.; BRITO, L. M. P.; VARELA, J. H. S. Quem dissemina saber aprende com o conhecimento que constrói? Um estudo de múltiplos casos em organizações públicas do Nordeste do Brasil. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**. João Pessoa, v.4, n. 2, p.126-146, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/17368/12251>>. Acessado em: 26 de ago. 2019.

CATAPAN, Araci Hack. et al. **Introdução à Educação a Distância**. 1. ed e 1 reimpr. Florianópolis: Biologia/EaD/UFSC, 2009

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHERMAN, A. Gestão do conhecimento. In: RAMAL, A.(Org.). **Educação corporativa:** como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.58-89.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. Tradução de: Eliana Rocha. São Paulo: Senac, 2006.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações**. Paidéia, Ribeirão Preto, 18 (40), p.221-234, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/02.pdf>>. Acessado em: 12 ago. 2019.

COLL, C. A teoria Genética da Educação. In: _____. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 466**. Dispõe acerca de pesquisas e testes em seres humanos. Publicada em 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acessado em: 01 jun. 2020.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

COSTA, C.G; e BRITO, L. **Aprendizagem no trabalho**: uma análise da percepção de gestores públicos. Holos, Rio Grande no Norte, Ano 33, Vol. 02, p. 393 – 408. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5169/pdf>>. Acessado em: 05 nov. 2019.

DELORS, J. **A Educação para o Século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

DE LUCA, R. R. **Educação a distância**: ferramenta sob medida para ensino corporativo. In: CONGRESSO DA ABED, São Paulo, 2002. *Anais...* São Paulo: Abed, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto39.htm>>. Acessado em: 14 nov. 2019.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

DURAN, Débora. **A educação a distância no processo de formação continuada da administração pública: as contribuições da Revista do Serviço Público**. Rev. Serv. Público. Brasília. p. 705-736. 2017. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1508/1585>>. Acessado em: 10 nov. 2019.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos, instrumentos e experiências. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DRUCKER, Peter F. O Advento da Nova Organização. In: **Gestão do Conhecimento** (On Knowledge management). Harvard Business Review, p. 9-26. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

ENSSLIN, L e VIANNA, W. B. **O Design na Pesquisa Qualiquantitativa em Engenharia de Produção** – Questões epistemológicas. Revista Produção (Online), v. 08, número 1, março de 2008.

ESTATUTO DA PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA (PRA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Disponível em: <
<http://www.pra.ufpb.br/pras/contents/formularios/outros/estatuto-pro-reitoria-administrativa.pdf>>. Acessado em: 08 ago. 2019.

FARIA, A. A. SALVADORI, A. **A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, jan./jun., 2010. Disponível em: <
[http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20\(1\).pdf](http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20(1).pdf)>. Acessado em: 16 ago. 2019.

FERREIRA, P. I. **Gestão por competência**. In: RAMAL, A.(Org.). Educação corporativa: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.34-57.

FIGUEIREDO, A. D. Novos Media e Nova Aprendizagem. In A. Dias Carvalho et al., 2001. **Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2001, p. 71-78.

FINGER, M.; BÜRGIN, S. **Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação do Setor Público**. In: EASTERBY-SMITH et al. Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. Context and learning: a philosophical framework. In: _____. (org.). **Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context**. Hershey, PA: Idea Group Publishing, PLC, 2006 Disponível em: <
https://www.academia.edu/162856/Context_and_Learning_A_Philosophical_Framework>. Acessado em: 31 out. 2019.

FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JÚNIOR, M.M. **Aprendizagem e gestão do conhecimento**. In: Fleury, M.T.L. (Coord.). As pessoas na Organização. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, M.T.L. **A gestão de competência e a estratégia organizacional**. In: _____. (Coord.). As pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância no Brasil**: O que está acontecendo nas empresas e escolas. Associação Brasileira de Educação a Distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Setembro. 2003. Disponível em:
 <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_Brasil_Marcos_Formiga.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FRAGALE FILHO, Roberto (org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. Práxis da libertação. In: _____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez editora, 2016. Terceira parte, p. 99 – 152.

FREITAS, I. A. de; BRANDÃO, H. P. **Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências**. In: 29º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, 2005, Brasília. Anais... Brasília: Anpad, 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/GPR/2005_GPRA316.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>>. Acessado em 30 ago. 2019.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>>. Acessado em: 10 dez. 2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly e DAMON, William. **Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

GARVIN, D. A. **Aprendizagem em ação: um guia para transformar sua empresa em uma learning organization**; tradução Carlos Henrique Trieschmann. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2019.

_____. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. 1. ed. 12. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**. In: RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2 p. 21-29, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Questões da nossa época nº. 01. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criticidade**. Petrópolis, RJ, Ed: Vozes, 1994.

GOMES, Thauana Paiva de Souza; e VITORINO, Diego da Costa. **Educação formal e não formal**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, agosto, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: 2009.

JACOBUECCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, v.7, p 55-66, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20390/10860>>. Acesso em: 30 out. 2019.

JESUS, Rui Alberto Ferreira. **Efeitos das ferramentas de e-Learning na aprendizagem dos estudantes da área da Saúde (no Ensino Superior)**. 2009. 398f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KIERNAN, Matthew. **Os 11 mandamentos da Administração do Século XXI**. São Paulo: Makron Books, 1998.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Ande**, nº 06, 1982, p. 11 – 19.

MAGALHÃES, Marcos Nascimento; LIMA, Antônio Carlos Pedroso. **Noções de probabilidade e estatística**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

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

MAIA, Edward Torres. **Mapeamento de competências de profissionais de Radioterapia em Hospitais do SUS**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas e Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

MAIA, Carmem. **Educação pelo trabalho – work based learning**. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 202 – 208.

MARTINS, H.G. **Educação corporativa: educação e treinamento nas empresas**. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 224 – 229.

MATURANA, H. **A Ontologia da realidade** (org. C. Magro, M. Graciano, & N. Vaz. 2. ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG (Humanitas). 2014.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa – A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo. Makron Books. 1999.

MELLO, G. N. O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da sociedade do saber. In: _____. **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002, p. 69 – 97.

MELLO, Simone P. T.; MELO, Pedro Antônio; MELLO FILHO, Raul Teixeira. **Competências gerenciais evidenciadas e desejadas dos integrantes do Fórum de Gestão de Pessoas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Revista de Administração, Contabilidade e Economia-RACE. Joaçaba, v.15, n.1, p. 349-374, jan./abr., 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC – ABRASCO, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Abordagem tradicional. In: _____. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). Cap. 1. p. 7 – 18.

_____. Abordagem sócio-cultural. In: _____. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). Cap. 5. p. 85 – 103.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M. G. **Theoretical Principles of Distance Education** (1993). Tradução de Wilson Azevêdo e José Manuel da Silva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, 2002, p. 22-38.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **O que é educação a distância.** Centro de Educação a Distância (CEAD). SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acessado em: 19 ago. 2019.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In S. Marco (org.), **Educação online.** São Paulo: Loyola. 2003.

_____. **Tecnologias no ensino e aprendizagem inovadoras.** In: ePUB A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. eISBN 978-85-308-110307. 2. ed. CampinasSP: Papirus Editora, 2007.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Estatística Básica.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

NEVES, José Luís. **Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades.** Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. p. 1-5, 1996.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOVA, C.; ALVES, L. **Educação a Distância:** uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

NUNES, I.B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 2 – 8.

PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes de; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; MELLO, Sérgio Carvalho Benício de. **Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração.** Revista de Ciências da Administração, v. 13, n. 31, p. 190-209, set./dez. 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. A relevância do social numa perspectiva interacionista. In: _____. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski:** a relevância do social. 6ª ed. São Paulo: Summus editorial, 2015. Cap 3, p. 139 – 163.

PETERS, O. **A Educação a Distância em transição.** Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo-RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: 2012.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola a academia. São Paulo: Rêspel, 2008.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PONTE, J. P. (2000). **Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: que desafios?** Revista Iberoamericana de Educação, nº 24 OEI, 63-90. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>>. Acessado em 30 ago. 2019.

RAPOSO, Mariana Reis. Competência digital e a EAD. In: LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. Cap. 9, p. 71-74.

RACHEL, L. A.; SALOMÃO, A. H. M. **Cultura e clima organizacional como estratégias de impacto no desempenho**. 2011. Disponível em: <http://machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/artigos/Artigo04REMS4.pdf>. Acessado em: 12 ago. 2019.

REBELO, Teresa; GOMES, Duarte. **Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes**. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2011. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/31226/1/2-%20psicologia%20das%20organiza%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acessado em 10 out. 2019.

RIBEIRO, A. L. **Gestão de pessoas**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Tradução: Marília Fonseca. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília. Unesco, 2003.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SATO, Michele. **Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental**. Educação, Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.

SCHSCHIKMANN, Rosane. Gestão Estratégica de Pessoas: Bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In PANTOJA, Maria. Júlia.; CAMÕES, Marizaura de Souza; BERGUE, Sandro. Trescastro. (Orgs.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire e a «Conscientização» na transição pós-moderna**. UFPB. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 21-42. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>>. Acessado em: 10 ago. 2019.

SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL – STN; **TESOURO GERENCIAL**. Sistema do Governo Federal para consulta de informações do SIAFI. Ministério da Economia. Disponível em: <tesourogerencial.tesouro.gov.br>. Acessado em: 22 mar. 2020.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 26. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

SILVA, R. S. **A educação corporativa**: universidades corporativas. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (Orgs.). Educação à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 230-236.

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLER, C. F. **Educação à distância em foco**: um estudo sobre a produção científica brasileira. RAM, Rev. Adm. Mackenzie. vol.16 no.4, p.202-230. São Paulo July/Aug. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v16n4/1518-6776-ram-16-04-0202.pdf>>. Acessado em: 16 ago. 2019.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002. 196p.

TEIXEIRA, J. M. B.; AGOSTINHO, T. F. S. **TICs e a Educação a Distância**: ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Caderno Intersaberes, v. 1, n. 1, jul./dez., 2012. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/163>>. Acessado em: 08 ago. 2019.

TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 72 – 79.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Consulta de servidores da UFPB**. Disponível em: < <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/home.jsf>>. Acessado em: 08 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFPB**. Exercício 2018. Disponível em: < <https://drive.ufpb.br/s/t3XKdyTzDiYt2Bf#pdfviewer>>. Acessado em: 08 ago. 2019.

_____. **Resolução nº 07/2018 (CONSUNI)**. Autoriza a implementação do Plano de Capacitação e Qualificação, para os exercícios 2018-2019, dessa Universidade. Disponível em: <http://www.progep.ufpb.br/progep/contents/documentos/resolucoes/runi07_2018.pdf/view>. Acessado em 26 ago. 2019.

VALENTE, José Armando; Moran José Manuel; ARANTES, V. A. **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. 1. ed. São Paulo: Summus Editora, 2011. v. 1. 134p

VALMORBIDA, Sandra Mara Iesbik; ENSSLIN, Sandra Rolim; ENSSLIN, Leonardo; RIPOLL-FELIU, Vicente Mateo. Avaliação de Desempenho para Auxílio na Gestão de Universidades Públicas: Análise da Literatura para Identificação de Oportunidades de Pesquisas. **Contabilidade, Gestão e Governança**. Brasília, v.17, n.3, p.4-25, set./dez., 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIANA, Neilane de Souza. **Educação online e servidor público:** uma proposta para a formação continuada de servidores da universidade pública. Revista Multitexto, v. 3, n. 01. 2015.

WATKINS, K. E.; KIM, K. Current status and promising directions for research on the learning organization. **Human Resource Development Quarterly**, Saint Paul, v. 29, n. 1, p. 15-29, spring 2018.

ZANELLI, José Carlos; SILVA, Narbal. **Interação humana e gestão:** a construção psicossocial das organizações de trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS (QUESTIONÁRIO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES

Caro(a) Servidor(a) da PRA/UFPB, esta pesquisa de Mestrado, intitulada “**Educação a distância e contextos de aprendizagem no trabalho: espectros da formação continuada na Universidade Federal da Paraíba**”, objetiva compreender a educação a distância, através de contextos de aprendizagem, no trabalho de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (PPGOA/UFPB). Os dados serão coletados/tratados de maneira anônima, o que significa dizer que **NÃO SE FAZ NECESSÁRIA SUA IDENTIFICAÇÃO**.

Mestrando: Erickson Handerson Rodrigues Cardoso

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias

Agradecemos antecipadamente por sua colaboração.

PRIMEIRA PARTE: PERFIL DO SUJEITO

1. Gênero: ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro: _____

2. Faixa etária: ☐ De 18 a 25 anos
☐ De 26 a 35 anos
☐ De 36 a 45 anos
☐ De 46 a 55 anos
☐ Mais de 55 anos

3. Tempo de Serviço na UFPB: ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ Mais de 20 anos

4. Formação: ☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio/Técnico
☐ Ensino Superior
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado

5. Nível de classificação do seu cargo: ☐ Nível C (Ensino fundamental)
☐ Nível D (Ensino médio/técnico)
☐ Nível E (Ensino superior)

6. Qual seu cargo? _____

SEGUNDA PARTE: EaD e FORMAÇÃO CONTINUADA

7. Em sua avaliação, é pertinente manter-se em constante aprendizagem no/para o trabalho?
☐ Sim ☐ Não

Por quê?

8. Em qual modalidade de ensino você mais desenvolve sua formação continuada?
☐ Modalidade presencial ☐ Modalidade a distância

9. A estruturação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou seja, das salas de aula virtuais, são suficientes para a promoção da aprendizagem?
☐ Sim ☐ Não

Por quê?

10. Os materiais instrucionais produzidos/selecionados para os cursos em EaD (textos impressos, videoaulas, *podcasts* etc.) são pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem?
☐ Sim ☐ Não

Por quê?

- 11 - De acordo com sua experiência, os procedimentos de avaliação (provas, exercícios, trabalhos, etc.) dos cursistas nos cursos em EaD são satisfatórios?
☐ Sim ☐ Não

Por quê?

12. Com que frequência as atividades de formação continuada em EaD que você realiza(ou) são/foram relacionadas às necessidades do setor em que você trabalha e suas práticas?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

13. Com que frequência a chefia imediata incentiva sua participação em processos de formação continuada em EaD?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

14. Em sua opinião, os cursos em EaD oferecidos pela UFPB, em termos de formação continuada, abarcam as necessidades do trabalho?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

15. O processo de mediação entre cursistas, tutores/instrutores e docentes dá-se mais a partir de que tipo de comunicação?

☐ Em tempo real ☐ Em tempo não real

16 – Você acha que, geralmente, a ação do(a) tutor(a)/instrutor(a) tem sido suficiente para o desenvolvimento dos cursos em EaD?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

17. Em sua opinião, a atuação docente em cursos de formação continuada em EaD é satisfatória?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

18. Em sua percepção, a formação continuada em EaD ofertada pela UFPB possibilita o desenvolvimento de aprendizagens para o crescimento pessoal?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

19. Em sua avaliação, a formação continuada em EaD ofertada pela UFPB esforça-se para que os servidores técnico-administrativos da PRA fomentem uma visão compartilhada de trabalho?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

20. A partir dos cursos de formação continuada em EaD, é possível compreender efetivamente as articulações das etapas envolvidas no processo de gestão da PRA em relação à gestão da UFPB e vice-versa?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

TERCEIRA PARTE: CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

21. De quantos eventos de formação continuada em EaD (cursos, seminários, congressos etc.) proporcionados pela UFPB você participou no ano de 2019?

- ☐ Nenhum
☐ De 1 a 5 eventos
☐ De 6 a 10 eventos
☐ Mais de 11 eventos

22. Que eixo(s) de conteúdo você priorizou nos cursos que escolheu?

23. Em sua concepção, em termos gerais, os conteúdos dispostos nos cursos de formação continuada em EaD atenderam às suas expectativas?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

24. Na sua visão, como você justifica a busca pela aprendizagem no trabalho?

25. Qual sua avaliação a respeito da infraestrutura tecnológica/recursos de informação e comunicação (computadores, sinal e velocidade da internet etc.), disponíveis pela UFPB para a formação continuada em EaD?

26. Qual(is) vantagem(ns) de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB?

27. Para você, qual(is) desvantagem(ns) da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada em EaD na UFPB?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/13 e 510/17 do CNS)**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “**Educação a distância e contextos de aprendizagem no trabalho: espectros da formação continuada na Universidade Federal da Paraíba**”, desenvolvida por **ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA) do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação do **Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros** e coorientação da **Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias**.

O objetivo geral deste estudo foi de compreender a educação a distância em contextos de aprendizagem no trabalho de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para isso, delineamos os seguintes objetivos específicos: construir o perfil dos servidores técnico-administrativos da PRA/UFPB; averiguar a relação entre a oferta de cursos de formação continuada em EaD e as necessidades do trabalho; e discutir sobre a concepção dos sujeitos a respeito dos contextos de aprendizagem em EaD na formação continuada: eventos de aprendizagem, conteúdo de ensino, conjunto de conteúdos relevantes, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Este estudo se justifica pela relevância do uso da Educação a Distância (EaD) no processo de formação continuada de servidores aprendentes no entorno da instituição que é o cenário deste estudo, promovendo a capacitação por meio da educação a distância, a qual se configura como um contexto de aprendizagem no trabalho de servidores técnico-administrativos.

A participação do(a) Sr.(a) na pesquisa é de fundamental importância, mas **será voluntária**, portanto não lhe cabe qualquer obrigação de dar as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso. E, participando ou não, **nenhum valor lhe será cobrado**, como também **não lhe será devido qualquer valor**.

Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir, **nenhum prejuízo lhe será atribuído**. Convém esclarecer que os riscos de sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado. Para que isso não ocorra, será escolhido

um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa, **serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos**, conforme as Resoluções nºs. 466/2012 e 510/17, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil.

Solicitamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados do estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas. Asseguramos que **seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados**.

Caso sua participação implique algum tipo de despesas, elas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos, a justificativa, os riscos e os benefícios da pesquisa e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20____.

Erickson Handerson Rodrigues Cardoso
Pesquisador responsável

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável: Erickson Handerson Rodrigues Cardoso. Endereço: PRA - Divisão de Contabilidade – Seção de Análise e Controle – UFPB-Campus I. E-mail: erickson@pra.ufpb.br .

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE C: TERMO DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: "Educação a distância e contextos de aprendizagem no trabalho: espectros da formação continuada na Universidade Federal da Paraíba", a ser desenvolvida pelo(a) aluno(a) **ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO**, do Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA) do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação do Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 17 de dezembro de 2019.


SEVERINO GONZAGA NETO
PRO-REITOR(A) ADJUNTO
Assinatura: 1293898
Pro-Reitor Adjunto Administrativo
MAT. SIAPE 1293898

ANEXOS

ANEXO A: DECLARAÇÃO DE QUALIFICAÇÃO (PRÉ-BANCA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que **ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO**, mestrando sob matrícula: [REDACTED], qualificou o Trabalho Final intitulado: **"EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO: ESPECTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA"** no Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, em sessão pública realizada no dia 02 de dezembro de 2019, às 09h, no Laboratório das Linhas de Pesquisa – LLP/MPGOA.

João Pessoa, 02 de dezembro de 2019.


Emilia Maria da Trindade Prestes
Matrícula SIAPE 330693
Vice Coordenadora do MPGOA

MPGOA

ANEXO B: PARECER CONSUSBTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.009.157

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, Informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1490930.pdf	18/12/2019 09:24:06		Aceito
Outros	INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	18/12/2019 09:20:29	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	18/12/2019 09:18:25	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	18/12/2019 09:18:09	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	18/12/2019 09:17:37	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	18/12/2019 09:17:22	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	18/12/2019 09:17:07	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	18/12/2019 09:16:48	ERICKSON HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/12/2019	ERICKSON	Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.009.157

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09:14:07	HANDERSON RODRIGUES CARDOSO	Aceito
----------------	--------------------	----------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Fevereiro de 2020

Assinado por:

Ellane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@cca.ufpb.br