UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA–
UNISERPRO – modalidade a distância

Patrícia Lopes

A GESTÃO DE ESCOLAS VIRTUAIS NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO SERPRO

Porto Alegre
2014

Patrícia Lopes

A GESTÃO DE ESCOLAS VIRTUAIS NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO SERPRO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pública - UNISERPRO - modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Ariston Azevedo

Porto Alegre
2014

Patrícia Lopes

A GESTÃO DE ESCOLAS VIRTUAIS NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO SERPRO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Pública - UNISERPRO – modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de especialista.

Aprovado em XX de (colocar mês) de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Ariston Azevedo

_____

Prof. Takeyoshi Imasato

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares, que me deram todo o apoio e incentivo necessários em quase dois anos de dedicação ao Curso.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Alício França e filho Augusto Lopes, pela cumplicidade e pelo apoio.

Aos meus pais, Pedro dos Santos Ferreira e Lucy de Alencar Lopes, avó, Eunice Pereira Lopes, irmãos, tios, tias, primos e primas, pela compreensão nos momentos de ausência. Sem dúvidas, uma grande família.

Ao Serviço Federal de Processamento de Dados – Serpro, pela oportunidade de realização do Curso.

À equipe da Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais da Universidade Corporativa do Serpro, pelo compartilhamento constante de tantos conhecimentos.

Aos colegas da equipe de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro, pela disponibilidade em participarem das entrevistas internas.

Às instituições que gentilmente se dispuseram a colaborar nas entrevistas externas.

Aos Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas oportunidades de aprendizagem.

Ao meu orientador, Prof. Ariston Azevedo, pela seriedade na coordenação do Curso e pela disponibilidade para assumir a minha orientação.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Pública da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo geral investigar como está posto o nível de atualização do subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro, com vistas à proposição de uma nova versão do referido subprocesso. Como objetivos específicos, buscou-se identificar, através de revisão de literatura, boas práticas em gestão de sistemas de educação a distância; analisar a atual versão do subprocesso de gestão de escolas virtuais, a fim de se identificar possíveis gargalos; identificar as diretrizes e os pressupostos do Modelo de Gestão de Processos de Negócio do Serpro, de modo a orientar a composição de uma versão do Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais; identificar, por meio de entrevistas internas, as atividades executadas pela equipe de gestão de escolas virtuais da Universidade Corporativa do Serpro; identificar, por meio de entrevistas externas, boas práticas em gestão de escolas virtuais; e, por fim, analisar os componentes estratégicos da Universidade Corporativa do Serpro, a fim de se buscar o alinhamento entre esses componentes e um novo fluxo de atividades proposto para a gestão de escolas virtuais na Universidade Corporativa do Serpro. A análise do Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro, do Modelo de Gestão de Processos de Negócio do Serpro, bem como dos componentes estratégicos da Universidade Corporativa do Serpro, foi feita mediante análise documental. Já para a realização das entrevistas internas e externas, adotou-se entrevista semiestruturada, com roteiros específicos. A partir da análise do conjunto de dados, constatou-se que o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro carece de uma total reestruturação, que poderá ser balizada pelas práticas de gestão de escolas virtuais identificadas na revisão de literatura, entrevistas internas e externas. A pesquisa procura trazer contribuições para que profissionais que atuam na gestão de escolas virtuais possam aprimorar suas práticas e poderem também se sentir motivados a investigar temas diversos que foram recomendados para os trabalhos futuros.

Palavras-chave: Gestão de Processos de Negócio. Educação a Distância. Educação Corporativa. Gestão de Sistemas de Educação a Distância.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tempo de atuação na EaD..... 91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre departamentos de treinamento e desenvolvimento e universidades corporativas.....27
Quadro 2 - Comparação entre Universidades Tradicionais e Universidades Corporativas.....34
Quadro 3 - Relação de fatores críticos de sucesso para apoiar a gestão de cursos a distância.....61
Quadro 4 - Relação de processos e macroprocessos que compõem a Cadeia de Valor do Serpro.....67
Quadro 5 - Relação das práticas de gestão do catálogo/portfólio de cursos.....93
Quadro 6 - Relação das práticas de gestão do calendário de oferta de cursos.....94
Quadro 7 - Relação das práticas de captação/contratação e alocação de tutores.....95
Quadro 8 - Relação das práticas de abertura e encerramento de turmas.....96
Quadro 9 - Relação das práticas de enturmação dos alunos.....97
Quadro 10 - Relação das práticas de alimentação e monitoramento de sistemas.....98
Quadro 11 - Relação das práticas de atendimento a alunos e tutores.....99
Quadro 12 - Relação das práticas de geração de relatórios.....100
Quadro 13 - Relação das práticas de análise dos resultados.....102
Quadro 14 - Relação das práticas de coordenação pedagógica.....105
Quadro 15 - Principais ferramentas adotadas no processo de gestão de escolas virtuais.....107
Quadro 16 - Relação entre o subprocesso de gestão de escolas virtuais e premissas da UniSerpro.....113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
1 QUADRO TEÓRICO 13
1.1 Gestão de Processos de Negócio 13
1.2 Educação Corporativa 24
1.3 Educação a distância 40
1.4 Gestão de sistemas de educação a distância 51
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 62
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 65
3.1 Apresentação do Modelo de Governança de Processos de Negócio no Serpro 65
3.2 Apresentação e análise do subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro 70
3.3 Apresentação e análise dos dados provenientes das entrevistas internas 83
3.4 Apresentação e análise dos dados provenientes das entrevistas externas 89
3.5 Análise do alinhamento entre o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais e os componentes estratégicos da Universidade Corporativa do Serpro 111
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 116

INTRODUÇÃO

As atividades de Gestão Educacional de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro estão mapeadas no subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais, subprocesso esse que faz parte do Processo de Educação Corporativa - PEDUCA. O subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais tem como objetivo apoiar o desenvolvimento, a disponibilização e execução de cursos a distância, atuando desde o planejamento e o projeto educacional, até a gestão de todo o processo de aprendizagem, com acompanhamento dos cursos, suporte aos tutores e alunos, monitoração das ações educacionais em execução, geração de relatórios para avaliação e análise de indicadores e resultados, entre outras ações. Os principais produtos/serviços gerados nesse subprocesso são:

- Gestão do catálogo de cursos
- Gestão do calendário de oferta de cursos
- Captação e alocação de tutores
- Abertura e encerramento de turmas
- Enturmação dos alunos
- Alimentação e monitoramento de sistemas
- Atendimento a alunos e tutores e serviço de "fale conosco" da escola virtual
- Geração de relatórios para análise de resultados

Como meta, o setor de Gestão de Escolas Virtuais deve atender aos clientes de acordo com o estabelecido na demanda e em suas próprias finalidades, prezando pelo prazo e pela qualidade do serviço prestado. Os indicadores do subprocesso utilizados para controle de suas atividades estão centrados nos atendimentos do Fale Conosco e na Central de Serviços Serpro - CSS.

Sobre as ferramentas empregadas, faz-se uso do LMS Moodle[1], na versão 1.9.7, integrado ao Sistema de Gestão Acadêmica - SISGAD, software desenvolvido pelo Serpro. Além disso, as atividades de gestão de escolas mantêm interação com outros

[1] O Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen*t - é um software livre criado para dar apoio aos processos de ensino e aprendizagem em ambientes web.

sistemas corporativos, como o Serviço de Correio Eletrônico - Expresso V3, a Central de Serviços Serpro - CSS, Sistemas de webconferência - *OpenMeetings* e *Big Blue Buttom* (integrado ao sistema de correio eletrônico), Sistema para Arquivamento e Consulta de normativos internos - Sinor; o Portal Integrado do Serpro, entre outros.

O subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais é acionado mediante solicitações diversas das áreas demandantes e também das áreas gestoras dos planos de capacitação corporativos. As entradas do subprocesso são provenientes das demandas de educação corporativa, demandas essas que seguem um fluxo sistematizado por um normativo interno. Além disso, foi adotado, desde o início de 2014, um calendário de oferta, disponibilizado na web e com acesso a todos os empregados e clientes externos.

As solicitações provenientes das áreas demandantes e áreas gestoras dos planos de capacitação são encaminhadas via e-mail, ora para as caixas de correio pessoais de pessoas da equipe de Gestão de Escolas, ora para a chefia do setor de Gestão de Escolas Virtuais, ora ainda para as caixas do serviço de fale conosco de cada escola. Além disso, há solicitações que também são registradas pelo púbico externo ao Serpro na Central de Serviços do Serpro - CSS, que por sua vez redireciona as solicitações que extrapolam o *script* previamente estabelecido à equipe de Gestão de Escolas.

O subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais é essencial para o Processo de Educação Corporativa - PEDUCA, visto que, por seu intermédio, é possível a implementação e avaliação das ações educacionais na modalidade a distância planejadas pelas Escolas de Capacitação e geridas pelos planos de capacitação corporativos.

O subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais teve sua última atualização em 2011. Desde esse ano, as atividades de gestão de escolas virtuais vêm se aprimoramento, seja pela exigência dos clientes internos ou externos, ou mesmo pela identificação de oportunidades de melhoria pela própria equipe. Tem-se, então, por hipótese, que o subprocesso encontra-se desatualizado em relação às práticas que, de fato, são executadas. Além disso, acredita-se que a própria evolução da educação corporativa e educação a distância ensejaram mudanças no fluxo de atividades, confirmando essa primeira hipótese. Pressupõe-se também que a sequência de atividades dispostas na

atual versão não retratam as melhores práticas em gestão de sistemas de educação a distância, sendo uma oportunidade a busca de *benchmarks* com outras instituições que atuam na gestão de escolas virtuais.

Sendo assim, nesta pesquisa, buscar-se-á responder o seguinte **problema de pesquisa**: em que medida o subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais está atualizado em relação às práticas internas que são executadas pela equipe de gestão de escolas virtuais da Universidade Corporativa do Serpro e, também, em que medida o subprocesso está alinhado às melhores práticas de gestão de sistemas de educação a distância indicadas na literatura e também em outras instituições que realizam a gestão de escolas virtuais. Diante disso, como **objetivo geral** da pesquisa, pretende-se investigar como está posto o nível de atualização do subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro, com vistas à proposição de uma nova versão do referido subprocesso. Como **objetivos específicos**, pretende-se:

- Identificar, através de revisão de literatura, boas práticas em gestão de sistemas de educação a distância
- Analisar a atual versão do Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais, a fim de se identificar possíveis gargalos
- Identificar as diretrizes e os pressupostos do Modelo de Gestão de Processos de Negócio do Serpro, de modo a orientar a composição de uma versão do Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais
- Identificar, por meio de entrevistas internas, as atividades executadas pela equipe de gestão de escolas virtuais da Universidade Corporativa do Serpro
- Identificar, por meio de entrevistas externas, boas práticas em gestão de escolas virtuais
- Analisar os componentes estratégicos da Universidade Corporativa do Serpro, a fim de se buscar o alinhamento entre esses componentes e um novo fluxo de atividades proposto para a gestão de escolas virtuais

Considerando as informações sobre o subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais supracitadas e levando também em conta oportunidades de melhoria identificadas no decorrer de algumas reuniões realizadas com a equipe de gestão das escolas virtuais da

Universidade Corporativa do Serpro, identifica-se que há diversas oportunidades de melhoria na descrição do referido subprocesso, não apenas com relação à atualização de algumas informações de ordem operacional, mas principalmente quanto ao realinhamento de algumas práticas, de forma a tornar as ações mais eficazes. Entre as principais necessidades de melhoria levantadas pela equipe de Gestão de Escolas, destacam-se:

- Melhorar o processo de registro e documentação das atividades realizadas, de maneira a garantir a publicidade e rodízio entre as tarefas
- Inexistência de um padrão de indexação e identificação dos cursos
- Falta de uma agenda padrão com tarefas a serem realizadas de cada escola, acessível a todos os integrantes da equipe
- Falta de uma agenda de oferta de cursos, que possibilite o planejamento e a preparação da equipe
- Falta de um catálogo de cursos que de fato apresente de forma clara todos os cursos homologados disponíveis para oferta
- Desatualização de muitos cursos do catálogo, o que eleva o volume de reclamações dos alunos
- Falta de tratamento de reclamações e sugestões apresentadas nos consolidados das entrevistas de opinião (instrumento de avaliação de impacto)
- Inexistência de um painel que informe quais cursos estão em andamento na escola
- Falhas na comunicação entre equipe de desenvolvimento e equipe de Gestão das Escolas, principalmente quando da liberação de cursos em homologação ou já homologados

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira seção é apresentada a introdução que contempla o problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, justificativa e pressupostos; na seção seguinte é apresentada a revisão de literatura, contemplando 4 subsessões: 1. Gestão de Processos de Negócio, 2. Educação Corporativa, 3. Educação a distância e 4. Gestão de Sistema de Educação a Distância; na terceira seção são descritos os procedimentos metodológicos; já na quarta seção é realizada a apresentação e análise dos resultados; e, por fim, na quinta seção são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências e respectivos anexos.

1 QUADRO TEÓRICO

1.1 Gestão de Processos de Negócio

A gestão por processos surgiu na década de 90, no bojo da chamada Administração Científica, tendo sido influenciada por outras correntes teóricas, como o Sistema Toyota de Produção-STP, o Sistema de Controle da Qualidade Total-TQC, a Reengenharia de Processos-BPR e também a Teoria das Restrições-TOC (PAIM et all, 2009).

A administração científica trata-se de um modelo de administração que foi desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor, fazendo-se jus à expressão "taylorismo", que foi adotada para também se referir a essa corrente teórica. O taylorismo caracteriza-se principalmente pela ênfase nas tarefas, com a máxima divisão do trabalho, de maneira a se obter um maior índice de produtividade dos trabalhadores. Schiar e Domingues (2002), discorrendo sobre o tema, esclarecem que:

> A administração científica com seus princípios formou a base do modo de trabalhar das organizações na primeira metade do século XX, e em alguns casos predominam até hoje. O pioneiro da administração científica foi o engenheiro americano Frederick Taylor, que explicitou sua obsessão pelo controle e introduziu o estudo de tempos e movimentos nas atividades de trabalho[...] Dentro dos preceitos da organização Taylor-fordista está evidenciada que não há qualquer preocupação com o aspecto humano, somente a busca da maximização da eficiência e eficácia no setor produtivo, nesta acepção o operário de uma linha de produção não precisa pensar, mas só executar. A tarefa de pensar está designada ao gerente (SCHIAR e DOMINGUES, 2002. p.2)

Os benefícios da divisão do trabalho foram anteriormente pontuados por Adam Smith, em 1776, que ao observar a produção dos trabalhadores em uma fábrica de alfinetes, percebeu que quando se dividia o trabalho em etapas específicas, alocando trabalhadores especializados em cada uma dessas etapas, obtinha-se ganhos em produtividade. Sabe-se que tanto a teoria quanto a prática organizacional durante a era industrial foram norteadas pela administração científica (PAIM et all, 2009).

Cabe destacar que as organizações, tal como são conhecidas atualmente, refletem um fenômeno recente, típico da modernidade, visto que a organização industrial moderna

vem se modificando ao longo dos séculos, passando de um sistema familiar, onde os membros de uma família produziam artigos para o seu consumo; pelo sistema de corporação, onde a produção era realizada por mestres artesãos independentes com 2 ou 3 empregados, produzindo-se para um mercado pequeno e estável; pelo sistema doméstico, onde a produção era realizada em casa para um mercado em crescimento, demandando-se o fornecimento de maior quantidade de matéria-prima; e, por fim, chegando-se ao sistema fabril, que previa uma produção para um mercado maior e mais oscilante, com o trabalho realizado fora de casa, com rigorosa supervisão, modelo esse que persiste desde o século XIX (PIZZA Jr., 1986).

O taylorismo tinha como ideias básicas "aumentar o volume da produção, reduzir o número de trabalhadores necessários, eliminar tempos de espera/não produtivos e padronizar a produção" (PAIM et all, 2009, p. 44). Pode-se considerar que essas e outras ideias basilares do taylorismo também se fazem presentes na gestão por processos, porém não enfrentando tantas críticas relacionadas a temas como a mecanização do trabalho e o tratamento dado ao trabalhador que era comparado a uma engrenagem; a excessiva fragmentação das atividades, perdendo-se a visão do todo do processo produtivo; a divisão entre os que pensavam e os que executavam o trabalho, entre outras críticas dirigidas ao taylorismo, mas que não se identifica perpetuarem para a gestão orientada por processos.

A gestão por processos trata-se de um modelo que vem se solidificando nos últimos anos, mostrando-se eficaz para atendimento de um considerável aumento da demanda e também do nível de exigência dos consumidores, o que em parte explica a boa aceitação desse modelo de gestão em diversos segmentos, seja na iniciativa privada ou na administração pública.

Gonçalves (2000a), citando Davenport (1994), relembra que parte do sucesso obtido pelas empresas japonesas em relação às suas concorrentes americanas nas décadas de 80 e 90 decorreu do fato de terem as empresas japonesas aplicado o gerenciamento de processos antes mesmo que empresas ocidentais entendessem do que se tratava o conceito. Ainda segundo Gonçalves (2000a), o papel de destaque dado ao gerenciamento de processos na cultura corporativa japonesa garantiu que muitas

empresas pudessem desenvolver processos rápidos e eficientes em áreas-chave como desenvolvimento de produtos, logística, vendas e comercialização. Com o passar dos anos, a cultura de processos foi se expandindo para países de todo o mundo, incluindo países em desenvolvimento como o Brasil.

Mas, afinal, o que seriam exatamente os processos no contexto das organizações? Conforme Gonçalves (2000a), não há um produto ou um serviço sem um processo empresarial, sendo o processo qualquer atividade ou conjunto de atividades que adicionam valor a uma entrada que será entregue a um cliente em forma de um produto ou serviço (saída). Em outra definição, o autor, citando Hammer e Champy (1994), indica que processo é um "grupo de atividades realizadas numa sequência lógica com o objetivo de produzir um bem ou um serviço que tem valor para um grupo específico de clientes" (GONÇALVES, 2000a, p. 7).

Ainda segundo Gonçalves (2000a), é possível se identificar 5 modelos básicos de processos empresariais, que seriam dos tipos: fluxo de material, fluxo de trabalho, série de etapas, atividades coordenadas e mudança de estados. Os cinco modelos apresentam características específicas e o autor destaca a prevalência da ideia do processo enquanto fluxo de trabalho, ideia essa que vem da tradição da engenharia e posteriormente da reengenharia. O autor salienta, porém, que o fluxo de trabalho é apenas um dos tipos de processo empresarial, apresentando atividades mais independentes e realizadas em uma sequência específica.

Outra categorização importante apresentada por Gonçalves (2000a) seria com relação aos tipos de processos empresariais. Segundo o autor, há três categorias básicas de processos:

> [...] os processos de negócio (ou de cliente) são aqueles que caracterizam a atuação da empresa e que são suportados por outros processos internos, resultando no produto ou serviço que é recebido por um cliente externo; os processos organizacionais ou de integração organizacional são centralizados na organização e viabilizam o funcionamento coordenado dos vários subsistemas da organização em busca de seu desempenho geral, garantindo o suporte adequado aos processos de negócio; e os processos gerenciais são focalizados nos gerentes e nas suas relações [...] (GONÇALVES, 2000a, p. 10).

Sobre a capacidade de gerar valor ao cliente, os processos nas empresas podem ser primários, quando incluem as atividades que geram valor para o cliente, ou então de suporte, quando visam garantir o apoio necessário ao funcionamento adequado dos processos primários, sendo importante observar que os processos de negócio são primários e os processos organizacionais e os gerenciais são processos de suporte. Os processos podem ser também internos, quando iniciam e se encerram dentro da empresa, ou então inter ou intraorganizacionais, quando envolvem diversas empresas para sua execução. Os processos empresariais podem ainda ser verticais ou horizontais, a depender da orientação básica com relação à estrutura organizacional (GONÇALVES, 2000a).

A implementação de uma estrutura orientada a processos mantém relação direta com o modelo de gestão ora adotado pela organização. A estrutura por funções ou estrutura funcional, forma organizacional predominante nas empresas do sec. XX, deve ser repensada com vistas a uma estrutura orientada pelos processos e pelos fluxos de trabalho, sendo esse modelo considerado não apenas viável mas também mais condizente com a lógica do processo produtivo, onde atividades atravessam as estruturas funcionais, ora isoladas, segmentadas e sem interligação (GONÇALVES, 2000a).

A gestão orientada por processos coloca diversos desafios às organizações, entre eles a definição dos responsáveis pelos processos, os chamados "donos do processo", que teriam a responsabilidade sobre o andamento das atividades, buscando-se minimizar as transferências, maximizar o agrupamento de atividades e reduzir o esforço (GONÇALVES, 2000a). Entretanto, o papel do "dono do processo" pode, em alguns contextos, colidir-se com o papel da chefia funcional, principalmente em organizações que ainda não tem sua estrutura totalmente orientada por processos. Essa possível sobreposição de responsabilidades pode dificultar a atuação do gestor do processo, visto que nem sempre ele terá controle em relação à disponibilidade dos recursos para condução das atividades do processo.

A respeito das razões para se adotar a gestão por processos como estratégia de vantagem competitiva, Gonçalves (2000a) aponta a possibilidade de aumento da plasticidade

organizacional, de aperfeiçoamento de dinâmicas e rotinas que afetam a coordenação de atividades e também a redução de custos para coordenação de transação no funcionamento da empresa, e conclui que muitas organizações já dedicaram esforços para melhorar seus processos, o que não significa que se transformaram em empresas centradas em processo, nem que estejam operacionalizando mudanças da melhor forma possível, tendo os melhores resultados. Entretanto, as experiências relatadas na literatura e também confirmadas na prática das organizações indicam a gestão por processos como um caminho que poderá contribuir para o aumento da eficiência dos processos empresariais, sempre com vistas a oferecer um melhor resultado ao cliente.

Schiar e Domingues (2002) ratificam os benefícios de se adotar uma abordagem de organização centrada em processos, passando-se de um paradigma funcional, caracterizado por uma estrutura verticalizada e uma hierarquia rígida, para o paradigma de organização centrada em processos, de maneira que as empresas se modifiquem e assumam um aspecto de não-linearidade, ou seja, fugindo à perspectiva clássica de causa-efeito, com vistas a melhor adequação ao cenário competitivo atual.

Partindo-se de uma visão sistêmica das organizações, os processos empresariais podem ser organizados em uma determinada hierarquia, como por exemplo categorizados em macroprocessos, processos, subprocessos e respectivos grupos de atividades, sendo a forma de agregação variável conforme o contexto e a necessidade organizacional (GONÇALVES, 2000b).

Pizza Jr. (1986) ressalta que o surgimento do enfoque sistêmico possibilitou ao profissional de administração desenvolver meios de análise e diagnóstico a partir de uma abordagem globalizante, sendo a organização vista a partir dessa visão macro e não como um agrupamento de departamentos, onde técnicas especializadas resolvem problemas específicos sem aparente ou real compatibilização com os objetivos do sistema como um todo.

Dessa forma, entende-se que os processos, mesmo sendo organizados a partir de taxonomias diversas, deverão manter a interconexão e inter-relação, de maneira a não se

tornarem reflexos de estruturas funcionais rígidas repletas de "caixinhas" responsáveis por executar pedaços desfragmentados do negócio da empresa (GONÇALVES, 2000b).

De acordo com Gonçalves (2000b), há vários estágios de evolução de uma empresa em direção à organização por processos. Cada empresa pode se encontrar em alguns dos estágios apresentados pelo autor e estar ao mesmo tempo trabalhando para passar para outro estágio mais adequado às suas necessidades e perspectivas.

As empresas que se encontram na fase inicial de implementação da gestão por processos, classificada pelo autor como etapa A, são aquelas que ainda não deram passos decididos em direção à estruturação por processos. As empresas que se encontram na fase seguinte, ou etapa B, já têm seus processos e subprocessos identificados, porém o foco do esforço ainda está centrado nas funções. As empresas típicas da etapa C são aquelas que, embora já tenham identificado seus processos e melhorado seus processos essenciais, ainda raciocinam por funções, com as relações de poder ainda nas unidades verticais. Já as empresas na etapa D, apesar de já terem tomado todas as providências das etapas anteriores, ainda trabalham com estruturas antiquadas e, apesar de estarem começando a obter resultados, a ênfase em processos provoca um alto desconforto na organização. Por fim, as empresas que se encontram na etapa E são aquelas que já foram desenhadas pela lógica dos processos essenciais, geralmente empresas novas, que não têm compromissos estruturais e organizacionais com o passado e que surgem já dentro de novos referenciais de organização e de negócio.

A classificação apresentada por Gonçalves (2000b) possibilita que as empresas reflitam sobre os seus atuais estágios com relação à orientação por processos, mesmo as organizações que se autoclassificam nas etapas D ou E. Outro instrumento apresentado pelo autor que poderá contribuir para essa análise crítica das empresas seria o chamado "índice de processibilidade", que se trata de uma avaliação empírica de 10 fatores relacionados ao grau que a empresa estaria mais próxima ou mais distante de uma orientação por processos. Apesar de não ser um instrumento de cunho científico, conforme esclarece o autor, a aplicação dos critérios também poderá fornecer reflexões

importantes para que as organizações repensem suas estratégias com relação à gestão por processos.

Por certo que a decisão quanto a adoção de um modelo de gestão orientada a processos, bem como o grau de amadurecimento da organização com relação à gestão por processos têm relação direta com o alinhamento estratégico da empresa. Prieto et all (2009) identificam três tipos de alinhamento estratégico, que seriam o alinhamento externo, o alinhamento interno e o consenso. Segundo os autores, o alinhamento estratégico externo refere-se aos ajustes das capacidades, recursos e estratégia ao ambiente de atuação da organização. Já o alinhamento estratégico interno refere-se à mobilização dos recursos internos, tangíveis ou intangíveis para implementação da estratégia formulada, sendo que uma organização pode se dizer internamente alinhada quando seus dirigentes e atores estão atuando de acordo com a estratégia da empresa. Por fim, o consenso estratégico relaciona-se à concordância, ao consenso de opiniões que se estabelece tanto na formulação, quanto na implementação da estratégia.

Ainda segundo Prieto et all (2009), a estratégia enquanto processo assume maior relevância. Dessa forma, estando a gestão por processos situada entre as estratégias organizacionais, entende-se que a gestão por processos também deverá estar configurada enquanto um processo empresarial, de modo que essa estratégia seja concretizada na organização por meio das ações previstas no processo.

De acordo com Costa et al (2010), a estratégia empresarial tem sido decisiva para manutenção das empresas em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado, sendo que a gestão por processos tem sido uma das ações adotadas nos últimos anos que possibilita às empresas focarem seus esforços nos seus processos de negócios, exigindo que as competências organizacionais estejam alinhadas às estratégias que repercutem em ações e orientações organizacionais.

Os autores ressaltam também que a associação dos processos organizacionais essenciais à estratégia competitiva é um aspecto pouco discutido na literatura empresarial, apesar de os autores identificarem um crescimento, nos últimos anos, da associação entre as estratégias empresariais e os processos de negócio da empresa, principalmente

considerando a adoção de ferramentas como a gestão por processos, que podem traduzir de uma maneira eficaz o alinhamento entre os processos organizacionais e os objetivos estratégicos da empresa (COSTA et all, 2010).

McHugh et al (1995 *apud* Costa, 2010) destacam que quando a empresa é capaz de alinhar e executar suas estratégias a partir do suporte da gestão por processos, o valor agregado é superior à simples definição da estratégia empresarial.

A gestão de processos de negócios (ou *Business Process Management* – BPM) seria uma das ferramentas a permitir a associação e relação entre a gestão estratégica e a gestão por processos, sendo que os processos de negócio devem ser gerenciados por um ciclo contínuo para manter a integridade e permitir a transformação. Segundo o Guia CBOK (2013), BMP implica um comprometimento da organização com o gerenciamento dos seus processos, incluindo atividades tais como modelagem, análise, desenho, medição de desempenho e transformação, atividades essas que integram o chamado ciclo de vida BPM, sendo típico para processos com comportamento previsível e tendo como premissas a continuidade que se traduz por meio de um ciclo de feedbacks sem fim para assegurar que os processos de negócio estejam alinhados com a estratégia organizacional e com o foco do cliente.

Especificamente sobre a análise de processos, o Guia CBOK (2013) indica que o primeiro passo para se criar um novo processo ou atualizar um que já exista é criar um entendimento comum do estado atual do processo e como ele cumpre seus objetivos.

A análise de processos pode proporcionar uma compreensão das atividades do processo e os resultados dessas atividades e dos processos em relação à sua capacidade de entender as metas pretendidas, além de possibilitar também a análise de restrições e rupturas que interferem no desempenho do processo. Diversas técnicas podem ser usadas para a etapa de análise como por exemplo modelagem, entrevistas, simulações, estudo do ambiente de negócio, análise do contexto organizacional do processo, análise dos fatores que contribuem para o ambiente operacional, avaliação das características do segmento de negócio, pressões de mercado e da concorrência, entre outras (CBOK, 2013).

A análise de processos pode ser realizada em resposta a desvios em desempenho de processo ou acionada por eventos externos ou temporais, que se configuraria em uma análise programada. Uma análise programada poderia, por exemplo, ser influenciada pela atualização de planos estratégicos organizacionais, sendo comum as organizações regularmente atualizarem seus planos estratégicos, pesquisarem o mercado e o cenário de negócio para novas oportunidades e estabelecerem novas metas, sendo que muitas dessas metas impactam na estrutura ou nos objetivos da organização e, portanto, nos processos (CBOK, 2013).

Ainda de acordo com o Guia CBOK (2013), a análise de processos passa inicialmente pela compreensão do ambiente de negócios de forma holística, considerando a estratégia organizacional e o ambiente de negócio. Algumas técnicas são recomendadas para se realizar a análise do ambiente de negócios, quais sejam:

- *Benchmarking*: que se baseia na aprendizagem das melhores práticas de organizações similares e ajuda a explicar o que envolve um excelente desempenho de processo. Essa informação pode ser obtida através de pesquisas em publicações, web sites, eventos, entre outros.
- Análise SWOT: sigla para *strengths* (pontos fortes*), weaknesses* (pontos fracos), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças), sendo uma estrutura de trabalho para identificar tópicos-chave em análise competitiva, sendo a visão interna dada pelos pontos fortes e fracos e a visão externa dada pelas oportunidades e ameaças.
- Melhores práticas: identificar processos que são semelhantes ao processo que está sendo analisado em outros segmentos.

A análise de processo pode ser realizada por um único indivíduo, mas isso poderá resultar em uma análise enviesada da realidade. A melhor prática é aquela em que a análise é feita por uma equipe interfuncional que poderá adotar variados métodos para levantamento das informações sobre o processo, como por exemplo pesquisa, entrevista, workshop estruturado, conferência via web, observação direta, fazer em vez de observar, análise de vídeo e simulação de atividades. Outras fontes de análise podem ser adotadas para se obter informações sobre o processo e o ambiente de negócio como

regras e negócio do processo, capacidade do processo, gargalos do processo, variação de desempenho do processo, custo de execução do processo, envolvimento humano no processo, controle de processos e sistemas de informação (CBOK, 2013).

Na medida que as informações relativas ao processo são revisadas, surgem as oportunidades de melhoria, que serão a base para mudanças que serão recomendadas para a etapa de desenho e geralmente se enquadram em duas categorias: melhorias imediatas, rápidas e de baixo custo e melhorias mais invasivas, de longa duração e de custo mais alto.

Já a fase de desenho do processo refere-se, segundo o Guia CBOK (2013), à definição formal de objetivos e entregáveis e a organização das atividades e regras necessárias para produzir um resultado desejado. Nessa fase é previsto o ordenamento das atividades em um fluxo com base nos relacionamentos das atividades e a identificação e associação de competências, equipamentos e suporte necessários para executar as atividades. O produto da fase de desenho de processos é a criação de especificações para processos de negócio novos ou modificados, sendo que tanto o desenho lógico (quais atividades são executadas no fluxo do processo), quanto o desenho físico (em quais funções e como as atividades são executadas) estão incluídos nos entregáveis.

O Guia CBOK (2013) orienta também que o desenho de processos envolve a criação e compreensão dos processos atuais e seus subprocessos e um exame de como a operação pode ser melhorada ou fundamentalmente modificada para atingir um resultado desejado. Entretanto, é preciso que o resultado do desenho possa ser medido, de forma a confirmar a qualidade e o sucesso da nova configuração do processo.

Sobre a avaliação do processo, recomenda-se não se limitar à análise das atividades e do fluxo de trabalho dentro de um único processo, pois essa opção poderá não fornecer uma base adequada para transformar o processo, sendo necessário considerar como a mudança de um processo impacta em outros processos relacionados no processo ponta a ponta (CBOK, 2013).

O desenho do estado futuro (*to be*) de um processo deve considerar as realidades do estado atual (*as is*) e os problemas e oportunidades que forem identificados, tendo em vista possíveis regras de negócio, requisitos de tempo, a necessidade de balancear a carga de trabalho entre as equipes, a realidade de políticas e padrões corporativos, requisitos de reportes, requisitos de auditoria, entre outras variáveis, tendo como referência a análise de estado atual "as is", que servirá para criar ideias sobre como transformar a operação, sendo que limitações e requisitos deverão ser formalmente definidos para serem utilizados em qualquer outra mudança necessária (CBOK, 2013).

Por fim, com relação à fase de medição de desempenho, o Guia CBOK (2013) orienta que é preciso considerar primeiramente que o gerenciamento de processos de negócio requer medidas, métricas e indicadores de desempenho, tanto do ponto de vista do gerenciamento do fluxo de processo (interfuncional), que possui foco no movimento de trabalho entre as áreas funcionais e no que é entregue para a próxima área na sequência do trabalho ou fluxo de processo, quanto do ponto de vista do gerenciamento de fluxo de trabalho (intrafuncional), que possui foco no movimento físico de trabalho de uma atividade para a próxima e nos locais onde os problemas ocorrerem. Haja vista que muitas organizações não possuem um bom controle sobre o que são os seus processos e nem como funcionam, definindo geralmente um processo como um trabalho que ocorre dentro de uma área funcional, apesar de um processo ser geralmente interfuncional, podendo ser decomposto em subprocessos e esses serem associados a atividades inter-relacionadas em fluxos de trabalho em áreas funcionais.

1.2 Educação Corporativa

A história da educação corporativa reflete a evolução por qual passou o mundo do trabalho. Diversos modelos de gestão foram aplicados, de maneira que as organizações pudessem dar respostas às demandas de cada época em seus respectivos sistemas produtivos.

De acordo com Vergara e Ramos (2002), identifica-se uma tendência de preparação dos trabalhadores pela própria empresa a partir do advento da chamada administração científica, tendo Frederick Taylor como seu principal idealizador. Ainda segundo os autores, os treinamentos nessa época limitavam-se ao manuseio de máquinas e materiais, sendo apenas nas décadas de 60 e 70 a ocorrência de uma maior abertura à inclusão dos chamados temas comportamentais, apesar de a grande influência ao modelo de treinamento do sec. XX ter sido de fato o taylorismo, a partir de uma concepção simplista e mecanicista do trabalho.

A tentativa de superação do modelo de gestão taylorista emergiu em um novo cenário produtivo, com a busca de uma organização mais flexível, pautada em estruturas mais horizontalizadas e descentralizadas, com ênfase a atividades integradas e complexas, buscando-se a superação da rígida divisão entre os trabalhos mental e manual (EBOLI, 2004).

Essa mudança de paradigma que instituiu um novo ambiente empresarial é também relembrada por Vergara e Ramos (2002), que enfatizam as mudanças ocorridas no cenário empresarial nos últimos 20 anos, evidenciando a necessidade de se rever as formas e práticas de treinamento, de maneira que as empresas pudessem se diferenciar para o alcance dos objetivos estratégicos.

Pode-se afirmar que uma das influências nos modelos de gestão para a ascensão de uma nova perspectiva para os treinamentos empresariais foi o movimento deflagrado no início da década de 90, onde as empresas passaram a ter maior foco na adoção de técnicas que pudessem ajudar seus colaboradores a conseguir superar lacunas de aprendizagem. As organizações se transformariam no que se convencionou chamar por

organizações de aprendizagem, termo esse que ganhou relevância a partir das ideias de Senge (1990 *apud* VERGARA; RAMOS, 2002), que defendia que é possível se criar em qualquer organização um ambiente de renovação e um processo contínuo de aprendizado, o que coloca a aprendizagem organizacional como uma das principais fontes de vantagem competitiva.

Eboli et al (2005) complementam o entendimento desse novo cenário empresarial, enfatizando a busca incessante pela perpetuidade do negócio e pelo aumento de competitividade no mercado, o que leva as empresas à busca de novas formas para se alcançar a aprendizagem e desenvolver os seus trabalhadores.

Cabe destacar que os programas educacionais sempre existiram nas empresas, tendo refletido as diferentes formas de produção do conhecimento, formas essas que poderiam ser mais ideológicas, institucionais ou tecnológicas. Entretanto, sabe-se que durante muito tempo os programas educacionais nas empresas eram restritos aos níveis gerenciais e à alta liderança, havendo para o restante dos funcionários apenas treinamentos pontuais (EBOLI, 2004).

Esses treinamentos pontuais eram (e ainda são) planejados e operacionalizados pelos chamados centros de treinamento e desenvolvimento de pessoas, setores esses que historicamente estiveram ligados às áreas de recursos humanos dentro das organizações e são considerados os antecedentes históricos das atuais universidades corporativas. Sobre os centros de treinamento e desenvolvimento, Eboli (1999 *apud* VERGARA; RAMOS, 2002) contextualiza:

> [...] os departamentos de treinamento e desenvolvimento estiveram organizados, historicamente, dentro dos pilares da organização taylorista em que, em um mundo com estabilidade relativa maior do que o atual, a mera reprodução do trabalho e conhecimento eram suficientes para garantir a sobrevivência da empresa. Apenas os dirigentes dos níveis hierárquicos mais elevados tomavam decisões, implementavam estratégias e difundiam para toda a organização a linha de atuação a seguir e tarefas a executar. No âmbito dessa perspectiva formaram-se os departamentos de treinamento e desenvolvimento das organizações, meros fornecedores de cursos aos funcionários cujos programas tinham por objetivo principal desenvolver habilidades específicas, enfatizando necessidades individuais, sempre atuando no nível tático e sem interação com as metas estratégicas da empresa (EBOLI, 1999 *apud* VERGARA; RAMOS, 2002, p. 86-87).

Ainda de acordo com Vergara e Ramos (2002), os centros de treinamento e desenvolvimento ocuparam o papel de difusão de informações e desenvolvimento de habilidades nas organizações, entretanto percebeu-se uma gradativa desilusão por parte de executivos e acadêmicos com os resultados apresentados por esses setores, contando com críticas como aquelas apontadas por Meister (1999), citada pelos autores, que ressalta que os departamentos de treinamento e desenvolvimento enfocam prioritariamente a atualização de qualificações técnicas para os níveis gerenciais da empresa, além de operarem apenas de maneira reativa, ou seja, os clientes apresentam pedidos de treinamento e o referido departamento localiza ou então cria cursos para atender a esses pedidos, havendo pequena interação com os resultados organizacionais.

Nesse contexto, Vergara e Ramos (2002, p. 87) enfatizam que os departamentos de treinamento e desenvolvimento de pessoas foram concebidos como "meros reprodutores de cursos aos funcionários cujos programas tinham por objetivo principal desenvolver habilidades específicas, enfatizando necessidades individuais, sempre atuando no nível tático e sem interação com as metas estratégicas da empresa".

Alperstedt (2001) questiona até que ponto as universidades corporativas não seriam departamentos de treinamento e desenvolvimento com uma nova roupagem. Buscando-se confirmar essa hipótese, após observação de algumas características essenciais de uma universidade corporativa, a autora indica a diferença entre essas e os tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento, afirmando inclusive que as universidades corporativas podem ser consideradas uma evolução direta da função ou processo de treinamento e desenvolvimento, observando-se por certo a coerência entre o que se chama de universidade corporativa e o que de fato pode se identificar em termos de estrutura e modelo de organização e funcionamento. Buscando então contribuir com a diferenciação entre os departamentos de treinamento e desenvolvimento e as chamadas universidades corporativas, Alperstedt (2001) apresenta uma análise sob duas perspectivas, longitudinal e transversal, visando a proposição de uma definição para universidades corporativas.

O primeiro critério de diferenciação apresentado pela autora indica, sob uma perspectiva longitudinal, um reposicionamento dos processos de gestão de recursos humanos nas

empresas ao longo das últimas décadas, com reflexos na estrutura organizacional desses departamentos, denotando ainda uma mudança substancial na organização de suas funções estratégicas. Já no segundo critério de diferenciação, que parte de uma perspectiva transversal, a autora realiza uma análise mais pontual para diferenciar os departamentos de treinamento e desenvolvimento e as chamadas universidades corporativas. Os aspectos indicados pela autora foram organizados no quadro a seguir (Alperstedt, 2001):

Quadro 1 - Comparação entre departamentos de treinamento e desenvolvimento e universidades corporativas

Departamentos de treinamento e desenvolvimento	**Universidades Corporativas**
Reativos, descentralizados e servem à ampla audiência	Orientação proativa e centralizadora para encaminhamento de soluções de aprendizagem para cada negócio da empresa
Proposição de programas de treinamento à medida em que estes se tornam necessários	Programas de treinamento permanentes, orientados pela visão de futuro, antecipando e gerando necessidade de melhoria, privilegiando os objetivos organizacionais
Escopo mais tático	Escopo mais estratégico
Voltados para habilidades técnicas imediatamente necessárias ao trabalho	Não se restringem a habilidades técnicas, envolvendo também o conhecimento de valores e da cultura da organização e das competências básicas do negócio
Ações educacionais fragmentadas, sem inter-relação	Valem-se da sistemática universitária, ofertando cursos em bases modulares
Atendimento em geral restrito aos funcionários	Atendimento não restrito aos funcionários, abrangendo clientes, fornecedores, franqueados e público externo em geral
Administrados como departamentos da organização sendo financiados exclusivamente por ela	São operadas em muitos casos como unidades de negócio, sendo financiadas também pelos seus clientes, sejam eles funcionários, fornecedores, clientes, franqueados ou comunidade externa
Em geral apenas contratam os serviços de universidades tradicionais	Em geral firmam parcerias com as Universidades Tradicionais, com vistas a oferta conjunta de programas educacionais, com reflexos na validação de créditos cursados e conferição de diplomas (com ou sem chancela)

Fonte: Adaptado de Alperstedt (2001)

O conceito de universidade corporativa aproxima-se e confunde-se com o conceito de educação corporativa, este entendido de forma mais ampla, considerando que a educação continuada nas organizações antecede o surgimento das universidades corporativas. Entretanto, os programas de formação apresentam características e contornos diversos daqueles apresentados atualmente pelos programas operados pelas

universidades corporativas. Faz-se então importante que o conceito de educação corporativa seja esclarecido.

Segundo Eboli et al (2005), o conceito de educação corporativa surgiu como uma alternativa para incrementar a capacitação individual e, consequentemente, gerar níveis mais altos de competências para toda a organização, consolidando-se na década de 90 nos EUA e ganhando força no Brasil nas últimas décadas. Ainda segundo os autores, a educação corporativa tem se tornado um forte instrumento para a administração das organizações, a partir do reconhecimento do processo da administração como algo complexo que carece cuidados e customizações, além do reforço ao conceito de autodesenvolvimento dos trabalhadores e ainda o foco no desenvolvimento de pessoas para atendimento das estratégias da empresa.

Os sistemas de educação corporativa têm como finalidade o desenvolvimento sistemático e contínuo de competências empresariais e humanas consideradas críticas para viabilização dos objetivos estratégicos da empresa, o que confere à educação corporativa bastante relevância em face de um cenário empresarial de crescente competitividade (EBOLI et al, 2005).

O conceito de educação corporativa surgiu sob a influência de determinadas forças, como as que foram destacadas por Meister (1999 *apud* EBOLI, 2004) que seriam a emergência de organizações flexíveis, não hierárquicas, enxutas e com capacidade de dar respostas rápidas ao contexto empresarial; a consolidação da chamada era do conhecimento, que passa a ser a nova base para a formação de riquezas nos níveis individual, empresarial e nacional; a rápida obsolescência do conhecimento, que implicou em uma redução no prazo de validade do conhecimento associada a um sentido de urgência; o novo foco dado à empregabilidade, passando do emprego para a vida toda, para uma vida toda com uma ocupação; e o foco em uma educação para uma estratégia global, evidenciando-se a necessidade de formação de pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios.

Segundo Eboli (2004), os sistemas de educação corporativa devem apresentar alguns princípios de sucesso, que dão, segundo a autora, um enfoque conceitual e

metodológico para a concepção, implementação e análise de projeto de educação corporativa, conforme descrição a seguir:

> **1. Competitividade**: valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa frente aos concorrentes, para ampliar e consolidar sua capacidade de competir, aumentando assim seu valor de mercado através do aumento do valor das pessoas. Significa buscar continuamente elevar o patamar de competitividade empresarial através da instalação, desenvolvimento e consolidação das competências críticas - empresariais e humanas.
> **2. Perpetuidade**: entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada colaborador mas também como um processo de transmissão da herança cultural, que exerce influência intencional e sistemática com o propósito de formação de um modelo mental, a fim de conservar, transmitir, disseminar, reproduzir ou até mesmo transformar as crenças e valores organizacionais, para perpetuar a existência da empresa.
> **3. Conectividade**: privilegiar a construção social do conhecimento estabelecendo conexões, intensificando a comunicação empresarial e favorecendo a interação de forma dinâmica para ampliar a quantidade e qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo (fornecedores, distribuidores, clientes, comunidade etc.) da organização que propiciem gerar, compartilhar e transferir os conhecimentos organizacionais considerados críticos para o negócio.
> **4. Disponibilidade**: oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis e concretas para que os colaboradores realizem a aprendizagem "a qualquer hora e em qualquer lugar", estimulando-os assim a se responsabilizarem pelo processo de aprendizado contínuo e autodesenvolvimento.
> **5. Cidadania**: estimular o exercício da cidadania individual e corporativa e da construção social do conhecimento organizacional, através da formação de atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletirem criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente, e de atuarem pautados por postura ética e socialmente responsável, imprimindo assim qualidade superior na relação de aprendizagem entre colaboradores, empresa e sua cadeia de agregação de valor.
> **6. Parceria**: entender que desenvolver continuamente as competências críticas dos colaboradores, no intenso ritmo requerido atualmente no mundo dos negócios, é uma tarefa muito complexa e audaciosa, exigindo que se estabeleçam relações de parceria no âmbito interno e externo, com ideal e interesse comum na educação desses colaboradores.
> **7. Sustentabilidade**: ser um centro gerador de resultados para e empresa, buscando agregar sempre valor ao negócio. Significa também buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autosustentável, diminuindo assim as vulnerabilidades do projeto de Educação Corporativa, a fim de viabilizar um sistema de educação realmente contínuo, permanente e estratégico.
> (EBOLI, 2004, p. 7-8)

Por certo que, mesmo adotando-se os princípios acima destacados pela autora, não há garantia de sucesso dos programas de educação corporativa. Eboli (2004) alerta que a qualidade de um sistema de educação corporativa depende da qualidade do pensamento

de seus idealizadores, que deverão buscar a adoção de práticas que possam estar associadas a cada um desses princípios.

Outro ponto importante abordado por Eboli et al (2005) seria em relação à avaliação da efetividade dos programas de educação corporativa, indicando para tanto a adoção de métodos específicos de mensuração e avaliação dos programas de treinamento, como aquele proposto por Kirkpatrick (1998 *apud* EBOLI, 2005), considerado o "estado da arte" no que se refere à avaliação de programas de treinamento. Esse modelo apresenta quatro níveis de avaliação. O primeiro nível seria o da reação, que se trata da medida de como os participantes se sentem sobre aspectos diversos do treinamento; o segundo nível, o do aprendizado, seria a medida do conhecimento adquirido, habilidades melhoradas e atitudes mudadas em razão do treinamento; já o terceiro nível, o do comportamento, seria a medida da extensão da mudança de comportamento do trabalho dos participantes em razão do treinamento; e, por fim, o nível de resultados, seria a medida dos resultados que ocorreram devido ao treinamento, incluindo aumento de vendas, produtividade, redução de custos, etc.

Conforme enfatizam Eboli et al (2005), avaliar os resultados dos investimentos em educação corporativa, considerando seu impacto nos objetivos do negócio, é um dos maiores desafios para as organizações. Acredita-se que a avaliação dos programas de educação corporativa, em uma perspectiva mais ampla do que geralmente se vê no mercado, faz parte de um rol de estratégias inerentes a uma visão mais sistematizada do planejamento, execução e avaliação de programas de treinamento, o que implica na superação do modelo descentralizado dos departamentos de treinamento e desenvolvimento de pessoas, em busca de uma estrutura mais robusta e que possa centralizar um processo estruturado de educação corporativa. Entende-se que a universidade corporativa seria a instituição mais adequada a responder a esse desafio.

Estando posto o conceito de educação corporativa, considera-se igualmente necessária a apresentação do entendimento do conceito de universidades corporativas. De acordo com Branco (2006), as universidades corporativas surgiram nos Estados Unidos com o objetivo de ser uma educação continuada promovida pelas empresas, como complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e se desenvolveram com a

ascensão do modelo econômico baseado na informação e no conhecimento surgido na metade do século XX.

Um conceito de universidade corporativa reportado por vários autores seria aquele apresentado por Meister, que assim a define:

> [...] é o guarda-chuva centralizado que oferece soluções de aprendizagem com relevância estratégica para cada família de cargos dentro da organização, transformando a organização numa estrutura de aprendizado permanente. Ela deve ter foco na estratégia e nos valores organizacionais próprios da empresa à qual está atrelada. Sua implementação é o intuito da organização em desenvolver sua força de trabalho, organizando, sistematizando e agilizando seus esforços de aprendizagem, tornando o processo mais coeso e determinado (1999 *apud* BRANCO, 2006, p. 105).

Outro conceito para as universidades corporativas é aquele apresentado por Allen (2002 *apud* BRANCO, 2006, p. 106), que as define como uma "entidade educacional que é uma ferramenta estratégica designada a auxiliar sua matriz no alcance de sua missão pela condução de atividades que cultivam aprendizagem individual e organizacional, conhecimento e sabedoria".

Já para Eboli (2004), a universidade corporativa seria um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências e complementa citando que no Brasil a adoção desse conceito teve início na década de 90, com o advento de um mercado cada vez mais globalizado, pressionando as organizações a investirem na qualificação de seus colaboradores. A autora indica os seguintes pressupostos na definição do conceito de Universidades Corporativas:

> **Objetivo Principal:** Desenvolver as competências críticas do negócio em vez de habilidades individuais;
> **Foco do Aprendizado:** Privilegiar o aprendizado organizacional fortalecendo a cultura corporativa e o conhecimento coletivo, e não apenas o conhecimento individual;
> **Escopo:** Concentrar-se nas necessidades dos negócios, tornando o escopo estratégico, e não focado exclusivamente nas necessidades individuais;
> **Ênfase dos Programas:** Conceber e desenhar ações e programas educacionais a partir das estratégias de negócios, ou seja, da identificação das competências críticas empresariais;
> **Públicos-alvo:** Adotar o conceito de educação inclusiva, desenvolvendo competências críticas no público interno e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade), e não somente nos funcionários;
> **Local:** Contemplar a possibilidade de ser um projeto virtual e não necessariamente um local físico;

> **Resultado:** Aumentar a competitividade empresarial e não apenas o aumento de habilidades individuais. (EBOLI, 2004, p. 6)

Complementando os pressupostos descritos, Eboli (2004, p. 5) destaca que a missão de uma universidade corporativa é "formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua", e o seu objetivo principal seria o "desenvolvimento e instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio".

Já Alperstedt (2001) destaca dois principais objetivos das universidades corporativas, que seriam: ser agente de mudanças na organização e aumentar as qualificações, os conhecimentos e as competências relacionadas ao cargo. Além disso, a autora ressalta que uma definição coerente para universidades corporativas deve privilegiar a formação estratégica de desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa, não oferecer restrições dos serviços educacionais aos funcionários, com destaque para abertura ao público externo em geral, e ainda buscar o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, com destaque para a validação dos créditos cursados e a possibilidade de conferição de diplomas, ou a conferição de diplomas de forma independente.

A autora também destaca que, apesar de as universidades corporativas já serem uma realidade no Brasil, a expressão pode ser considerada nova. E justamente por isso e por possuir forte apelo mercadológico, essa denominação tem sido empregada de maneira indiscriminada por diferentes organizações, sem que sejam observados princípios e características mínimos que configurem de fato uma universidade corporativa e não um departamento de treinamento.

O risco dos chamados "modismos" também é colocado por Grisci e Dengo (2003), entretanto as autoras ampliam o entendimento desse termo, que não deve ser visto apenas com o sentido pejorativo, buscando-se relacioná-lo a modelos, referências, porém com uma avaliação crítica para o uso de neologismos. Um desses neologismos seria o próprio termo universidade corporativa, usado segundo as autoras muito mais como diferencial competitivo do que como um reflexo da realidade das organizações.

Muitas empresas apenas trocam o nome dos departamentos de treinamento e desenvolvimento para universidades corporativas, sem observarem preceitos básicos de modelos já consagrados como aquele apresentado por Meister (1999 *apud* GRISCI; DENGO, 2003).

Uma definição clara do que se concebe como universidade corporativa passa pelo entendimento das diferenças em relação a uma universidade tradicional ou acadêmica. Eboli (1999 *apud* CARVALHO; CRUZ, 2001) apresenta uma relação de diferenças entre os papeis das chamadas universidades tradicionais e as universidades corporativas. Segundo a autora, a universidade tradicional visa desenvolver competências essenciais para o mundo do trabalho, enquanto a universidade corporativa procura desenvolver competências essenciais para o sucesso do negócio; enquanto a universidade tradicional possui aprendizagem baseada em sólida formação conceitual e universal, a universidade corporativa apresenta aprendizagem baseada na prática dos negócios; a universidade tradicional teria um sistema educacional formal, ao passo que a universidade corporativa possui um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências; a universidade tradicional busca ensinar crenças e valores universais e universidade corporativa objetiva ensinar crenças e valores da empresa e do ambiente de negócios; enquanto a universidade tradicional procura desenvolver a cultura acadêmica, a universidade corporativa busca desenvolver a cultura empresarial; a universidade tradicional busca formar cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade e a universidade corporativa pretende formar cidadãos competentes para gerar o sucesso da empresa e dos clientes.

Vergara et al (2005) também apresentam algumas diferenças entre a universidade tradicional e a universidade corporativa, conforme quadro adaptado a seguir:

Quadro 2 - Comparação entre Universidades Tradicionais e Universidades Corporativas

Universidades Tradicionais	**Universidades Corporativas**
Abriga estudantes para o ensino regulado pelo poder público	Abriga funcionários, fornecedores, franqueados, clientes e até a comunidade para o ensino definido pela empresa
É uma maneira de provocar aprendizagem diversificada	É uma maneira de formar, integrar e consolidar a base de conhecimentos da empresa
Estrutura organizacional altamente burocratizada	Estrutura organizacional voltada para o negócio
Preponderância de aulas com forte conteúdo teórico	Preponderância de aulas com forte conteúdo prático
Os docentes podem ou não ter experiência de mercado	Os docentes devem ter experiência de mercado
Admite-se e incentiva-se o pluralismo ideológico	Focaliza o funcionalismo
Ensino voltado para a formação técnica e científica	Ensino voltado para as necessidades estratégicas da organização

Fonte: Adaptado de Vergara et al (2005)

Observa-se, entretanto, que deve haver um cuidado com as polarizações, visto que modelos "puros" dificilmente são encontrados no mercado. Muitas universidades corporativas apresentam características de universidades tradicionais, seja pela forma com que foram concebidas, pela influência dos agentes educacionais, que podem também atuar como docentes em universidades tradicionais, ou mesmo em razão do entendimento dos dirigentes da organização ou da própria universidade com relação aos propósitos dos programas educacionais. Não é raro encontrar, por exemplo, cursos corporativos com exacerbada ênfase no conteúdo teórico, sem foco algum em questões de ordem prática. Por certo que a discussão envolvida nesse aspecto extrapola os propósitos deste trabalho, mas é importante considerar as diversas concepções educacionais que coexistem na educação corporativa.

Essa diversidade de concepções educacionais impacta diretamente no modelo de universidade corporativa adotado e nas escolhas que são realizadas nas respectivas propostas pedagógicas. Um dos elementos que faz parte de uma proposta pedagógica de uma universidade corporativa seria a modalidade de ensino que se pretende abranger nos programas de formação. Muitas universidades no Brasil e no mundo adotam tanto a modalidade de ensino presencial quanto a modalidade de ensino a distância ou mesmo o formato semipresencial, que mistura momentos das duas modalidades. Conforme Meister (1999 *apud* VERGARA; RAMOS, 2004, p. 87), o "*e-learning*, está assumindo papel importante, pois oferece ao indivíduo a possibilidade de estudar a qualquer hora e em qualquer lugar, acelerando seu aprendizado".

Brauer e Albertin (2006) também destacam algumas vantagens da adoção da modalidade a distância nas ações de educação corporativa, entretanto, os autores alertam para a resistência que ainda pode ser identificada com relação à modalidade e apresentam alguns aspectos que podem contribuir para a redução da resistência dos funcionários em relação à EaD:

- Autoeficácia: grau de habilidade do funcionário em aprender sozinho e realizar o que planeja.
- Competências em TI: o indivíduo com poucas competências em TI possivelmente terá maior resistência à EaD.
- Expectativa de desempenho: grau em que o funcionário acredita que o uso do sistema vai ajudá-lo a atingir ganhos no trabalho.
- Expectativa de esforço: pode-se inferir que se a empresa implantar um sistema de EaD complexo ou difícil de usar possivelmente a resistência pela modalidade será alta.
- Influência social: grau em que o indivíduo percebe que outras pessoas importantes acreditam que ele deveria usar o sistema.
- Condições facilitadoras: conjunto que mensura o grau em que o indivíduo acredita que existe uma infraestrutura organizacional e técnica para suportar o uso do sistema.
- Interatividade entre professores e alunos: cursos sem interatividade ou com interatividade fraca apresentam risco maior de os alunos ficarem desestimulados.
- Comunicação: fator essencial para promover uma maior participação dos alunos virtuais e minimizar as resistências.

Os itens supracitados tratam-se apenas de um resumo do modelo de resistência à EaD na educação corporativa proposto por Brauer e Albertin (2006), carecendo, por certo, de ser contextualizado em cada organização, buscando-se se possível a aplicação de questionários junto ao público-alvo das ações educacionais, de forma a se identificar perfis mais ou menos propensos à educação a distância. Haja vista que a separação entre modalidades presencial e a distância já se apresenta ultrapassada, principalmente considerando os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação, que

possibilitam transformar ações educacionais presenciais convencionais em ações híbridas, seja por meio do uso de sistemas de video e webconferência, transmissão remota de eventos, gravação de treinamentos com uso posterior como objetos de aprendizagem, entre outras possibilidades.

A diversificação das modalidades, ferramentas e formatos adotados nas ações educacionais corporativas faz parte do rol de estratégias para se promover a aprendizagem organizacional. Quanto mais variadas forem as estratégias, maior será a possibilidade de se atingir públicos com diferentes estilos de aprendizagem. Conforme destacam Vergara e Ramos (2004), a aprendizagem organizacional configura-se como uma fonte de vantagem competitiva, sendo um tema geralmente inserido nas missões, valores e ações estratégicas das empresas.

Alperstedt (2001) enfatiza que a introdução de novas tecnologias ou qualquer outro elemento que aponte a necessidade de mudança, estrutural ou processual, leva as organizações à aprendizagem. A autora coloca ainda que a análise do desempenho da organização em termos produtivos também irá conduzir à aprendizagem, não só em função da apreciação do comportamento de determinados índices que indicarão a necessidade de manutenção do processo produtivo ou sua correção, mas também como decorrência da necessidade de se buscarem índices de desempenho confiáveis e expressivos.

Convém destacar que a aprendizagem organizacional pode sofrer influência de fatores diversos como os treinamentos que são oferecidos aos empregados; as vivências acumuladas ao longo da vida profissional dos funcionários; a captação de novos conhecimentos por meio da contratação de profissionais previamente selecionados; a formação de alianças e parcerias, haja vista para as trocas provenientes do processo de *benchmarking*; os meios de comunicação que frequentemente podem enriquecer a aprendizagem organizacional, entre outros fatores (ALPERSTEDT, 2001).

Fernandes (2002) apresenta o conceito de aprendizagem organizacional como uma continuação do processo de aprendizagem individual, por ser uma consequência do mesmo, caracterizando-se pela coletividade e pela captura dos conhecimentos dos

membros da organização. Já o aprendizado individual é apresentado pela autora como um ciclo no qual a pessoa assimila um novo dado, reflete sobre as experiências passadas, chega a uma conclusão e em seguida age. Fernandes (2002, p. 138) cita ainda que a aprendizagem organizacional "corresponde à forma pela qual as organizações constroem, mantêm, melhoram e organizam o conhecimento e a rotina em torno de suas atividades e culturas, a fim de utilizar as aptidões e habilidades da sua força de trabalho de modo cada vez mais eficiente".

A aprendizagem organizacional mantém relação direta com as estratégias de gestão do conhecimento dentro das organizações, em especial dentro das universidades corporativas. A gestão do conhecimento é descrita por Turban et al (2007) como:

> [...] um processo que ajuda as organizações a manipularem o conhecimento importante, que é parte da memória da organização, normalmente em um formato não estruturado. Para contribuir com o sucesso organizacional, o conhecimento, como uma forma de capital, precisa existir, em um formato que possa ser trocado entre as pessoas. Além disso precisa ser capaz de crescer (TURBAN et all, 2007, p. 109).

Um dos objetivos da gestão do conhecimento, relembrado por Turban et al (2007), seria ajudar a organização a fazer uso o mais eficaz possível do conhecimento que possui. Os autores também reforçam que no contexto da tecnologia da informação é preciso se diferenciar dados, informação e conhecimento. Os dados seriam uma coleção de fatos, medidas e estatísticas; as informações seriam os dados organizados de forma oportuna e precisa; já o conhecimento seria a informação em ação, ou seja, trata-se de uma informação contextualizada, relevante e acionável e, diferentemente da informação, o conhecimento pode ser usado para resolver um problema.

Ainda segundo Turban et al (2007), o conhecimento pode ser explícito ou tácito, sendo o conhecimento explícito aquele que pode ser identificado em políticas, normas, procedimentos, relatórios, produtos, estratégias, metas, competências essenciais da empresa, etc. Já o conhecimento tácito diz respeito ao depósito cumulativo de aprendizagem subjetiva e experimental e em uma organização reflete experiências, ideias, especialização, segredos comerciais, habilidades, entendimento, aprendizado e etc.

Para Nonaka (2001), o conhecimento explícito é formal e sistemático, por isso mais facilmente comunicado e compartilhado. Já o conhecimento tácito não é sistematizado e geralmente reflete habilidades técnicas de difícil especificação, envolvendo modelos mentais, crenças e perspectivas arraigadas, tidas em geral como corretas e não sujeitas à fácil manifestação.

Fernandes (2002) reforça que é possível alavancar a aprendizagem por meio do ciclo de gerenciamento do conhecimento, que consiste em explicitar o conhecimento tácito, até alavancá-lo por meio da transmissão e da armazenagem dentro da organização e propiciar a absorção desse conhecimento para que ele se torne tácito novamente. Ainda segundo a autora, há 4 formas de conversão do conhecimento pela interação entre tácito e explícito, sendo possível a conversão: do conhecimento tácito para conhecimento tácito (socialização); de conhecimento tácito para conhecimento explícito (externalização); de conhecimento explícito para conhecimento explícito (combinação); de conhecimento explícito para conhecimento tácito (interiorização).

Nonaka (2001) também descreve esses 4 padrões básicos de criação do conhecimento nas organizações e enfatiza que na empresa criadora de conhecimentos todos esses 4 padrões estarão presentes, em constante interação, constituindo uma espécie de espiral de conhecimentos. A implementação dessa espiral de conhecimentos poderá ser facilitada com o uso dos chamados Sistemas de Gestão do Conhecimento - SGCs, que se referem ao uso de tecnologias da informação modernas para sistematizar, aprimorar e disseminar a gestão do conhecimento dentro da empresa e entre empresas (TURBAN et al, 2007).

Os sistemas de gestão do conhecimento adotam geralmente um ciclo composto de 6 etapas, de maneira que o conhecimento possa ser refinado dinamicamente ao longo do tempo. De acordo com Turban et al (2007), as etapas desse ciclo seriam as seguintes:

1. Criar conhecimento: o conhecimento é criado na medida que as pessoas determinam novas maneiras para se fazer as coisas.
2. Coletar o conhecimento: o novo conhecimento precisa ser identificado como valioso e ser representado de maneira lógica.

3. Refinar o conhecimento: o novo conhecimento precisa ser colocado no contexto para que seja acionável.

4. Armazenar o conhecimento: o conhecimento útil precisa ser armazenado em um formato apropriado em um depósito de conhecimentos para que outras pessoas possam acessá-lo.

5. Gerenciar o conhecimento: assim como uma biblioteca, o conhecimento precisa estar atualizado, ser revisto regularmente para assegurar que esteja relevante e correto.

6. Disseminar o conhecimento: o conhecimento precisa se tornar disponível em um formato útil para qualquer pessoa na organização, em qualquer lugar, em qualquer hora.

Pode-se considerar que uma das estratégias para se transformar o conhecimento tácito em explícito reside na documentação de processos de trabalho, dentro da perspectiva de gestão orientada a processos, onde o funcionário é incentivado a descrever de forma sistematizada práticas que antes eram apenas de seu domínio. A sistematização possibilita o compartilhamento daquele conhecimento e abre também possibilidades para melhoria contínua dos processos de trabalho, visto que será possível visualizar mais claramente as lacunas e estabelecer as melhorias necessárias. Essas e outras ações de gestão do conhecimento devem ser tratadas de forma estratégica pelos dirigentes das organizações e das universidades corporativas, uma vez que o conhecimento é considerado um dos ativos da organização, o que possibilita uma atuação frente às demandas de educação corporativa de maneira mais proativa e planejada, com vistas à melhoria da performance empresarial.

1.3 Educação a distância

De acordo com Rumble (2003), o ensino a distância tem suas origens em 1830 e 1840, com os cursos por correspondência. Peters (2001 *apud* PERRY et al, 2006) também indica esse mesmo período de início histórico, complementando que nessa época o ensino a distância consolidou-se principalmente em grandes universidades europeias, em especial na Inglaterra e na Alemanha.

No Brasil podem ser identificadas diversas experiências no ensino a distância, com destaque para os cursos ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro e pelo Instituto Radiotécnico Amador, ambos criados em 1941, e também o Telecurso do 2º grau, lançado em 1978, pela Fundação Roberto Marinho (KRAMER, 1999 *apud* PERRY et al, 2006).

Diversos autores apresentam o histórico do ensino a distância organizado por gerações, ressalvando por certo as diferenças de *timing* entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Corrêa (2007 *apud* SOUSA, 2012) indica a existência de três gerações, sendo a primeira caracterizada pela utilização de material impresso, como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos; já a segunda geração caracteriza-se pela utilização de áudio e vídeo, com favorecimento da comunicação síncrona; e por fim a terceira geração marcada pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, novas formas de mediação pedagógica, com ampliação das comunicações assíncronas.

Essa organização da evolução da educação a distância em três gerações também é compartilhada por Maia e Mattar (2007 *apud* RETAMAL, 2009), que complementam sobre a terceira geração a introdução do uso do chamado videotexto, do microcomputador, da multimídia, do hipertexto e das redes de computadores. Entendimento similar quanto à organização da evolução da educação a distância também é compartilhado por Belloni (2001 *apud* TESTA, 2002), que apresenta críticas principalmente à segunda geração, relacionando-a ao modelo fordista que seria um reflexo do modelo econômico vigente à época.

Já para Moore e Kearsley (2008 *apud* RETAMAL, 2009), a evolução da educação a distância pode ser vista em cinco gerações:

1ª - Correspondência, caracterizada pela oferta de cursos que fazem uso de material impresso, sendo entregue aos alunos através do correio.
2ª - Transmissão por rádio e televisão, mídias que serviram para transmissão das aulas, onde os alunos poderiam esclarecer dúvidas, interagindo com os professores através de correspondências, telefone e posteriormente fax.
3ª - Universidades Abertas, instituições voltadas especificamente para a educação a distância, surgidas na segunda metade do sec. XX.
4ª - Teleconferência, que é vista como uma tecnologia significativa, tendo iniciado pela audioconferência e posteriormente transmissão de audio e vídeo.
5ª - Internet/Web, com prevalência do uso da internet e das redes de computadores, que possibilitaram a convergência do texto, audio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, integrando as vantagens e tecnologias das gerações, e com uso dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's).

A modalidade de educação a distância obteve respaldo legal no Brasil apenas em 1996, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu artigo 80 a possibilidade de uso da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi posteriormente regulamentado pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2007).

De acordo com o Decreto 5.622/2005, a educação a distância pode ser definida 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 (BRASIL, 2005, p. 1).

Conforme Perry et all (2006), por volta de 2000, considerando a disseminação dos computadores e da internet, o ensino a distância prenunciou novas possibilidades de acesso à educação por públicos remotos e dispersos, com ampliação do uso das

chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, ocorrendo uma verdadeira explosão de interesse pelo ensino a distância via internet.

Pode-se considerar que a regulamentação trazida pelo Decreto 5622/2005 veio a contribuir ainda mais para que a comunidade acadêmica e o mercado voltassem uma maior atenção a essa modalidade de ensino.

É preciso destacar que atualmente a legislação brasileira regula a estruturação, oferta e avaliação de cursos da educação regular, principalmente cursos técnicos e de nível superior, não havendo por enquanto regulamentações com relação aos cursos de formação inicial e continuada, comumente conhecimentos por cursos livres. Entretanto, independente da ausência de regulamentação e consequente fiscalização, os cursos de formação inicial e continuada não prescindem de requisitos básicos de qualidade, que são certamente diferenciais a serem observados pelos alunos que ingressam nos chamados cursos livres (SILVA, 2013).

A relação do contexto da educação a distância no Brasil e no mundo com a emergências das novas tecnologias de informação e comunicação - TIC's também é relembrada por Retamal (2009), que destaca o avanço das TIC's e a ampliação das formas de comunicação como base para a criação de um cenário que possibilitou às instituições de ensino a ampliação do alcance de suas ações, em uma escala nunca antes vista, tanto pela possibilidade de expansão geográfica quanto populacional.

Testa (2002) também destaca a importância das TIC's no fortalecimento da educação a distância, que buscou se desvencilhar da imagem de educação de segunda linha e se consolidar como elemento essencial na democratização do conhecimento e também no aumento da confiabilidade em relação à modalidade por parte das empresas e instituições, que se viram em uma corrida em direção à educação a distância, principalmente a partir dos benefícios trazidos pelas TIC's.

Belloni (2002) defende que para se compreender o conceito e a prática da educação a distância é preciso antes refletir sobre um conceito mais amplo, que seria o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. Segundo a autora, o

fenômeno da educação a distância deve ser entendido como parte de um processo de inovação educacional mais amplo, onde a integração das TIC's nos processos educacionais seria o eixo pedagógico central, partindo-se do pressuposto de que as tecnologias são meios e não fins e que deverão ser aplicadas tanto como ferramentas pedagógicas, ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino, como também como objetos de estudo complexos e multifacetados, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares.

Martins (2010) enfatiza a importância do atual cenário de integração dos programas educacionais e das TIC's, citando que:

> [...] em poucos anos, computadores e telecomunicações de alta performance serão utilizados como material didático. Da mesma forma, as comunidades virtuais e ambientes artificiais compartilhados farão parte da rotina do dia a dia como telefone celular, televisão, rádio e jornais. Por esta razão, as experiências de aprendizagem a distância serão vistas como vitais para todos os estudantes e pelas universidades (MARTINS, 2010, p. 80).

A autora complementa mencionando também sobre a importância de que sejam desenvolvidas competências e habilidades científico, técnicas, sociais e metodológicas, de maneira a favorecer o desenvolvimento de valores emancipadores, tais como autonomia e liberdade, sendo a educação a distância uma forma de se atingir os conhecimentos técnicos e científicos para elevar a qualidade da produção e a integração social do indivíduo no trabalho, como bem político (MARTINS, 2010).

O entendimento das TIC's como meios e não como fins pode ser relacionado com o entendimento das tecnologias enquanto "entradas", partindo-se da concepção da educação a distância enquanto um sistema (TESTA, 2002). Além das novas tecnologias de informação e comunicação, têm-se também como entradas do sistema outros elementos como alunos, docentes, equipe de suporte, materiais, suprimentos, espaços físicos, equipamentos, infraestrutura, entre outros. Já como elementos de saída do sistema, identifica-se principalmente o desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficaz, considerando a relação direta com os objetivos e com o contexto de cada ação educacional.

Todos esses elementos devem ser cuidadosamente planejados, controlados e avaliados, de maneira que os resultados possam ser de fato alcançados, buscando-se os benefícios que a modalidade de educação a distância pode fornecer. Entre essas vantagens, pode-se citar a flexibilidade como um dos seus diferenciais. Bates (1997 *apud* RETAMAL, 2009) relembra que o grande diferencial da EaD está na possibilidade de o aluno escolher o local e o horário para o estudo. Além disso, destaca também a possibilidade de serem desenvolvidos produtos customizados e mais ajustados às necessidades dos alunos, com possibilidade de atendimento de demandas específicas não contempladas a contento por estruturas educacionais convencionais.

As vantagens da educação a distância também são pontuadas por Rosenberg (2001 *apud* Testa, 2002), especificamente sobre o *e-learning*:

> [...] baixo custo pelo ganho em escala; possibilidade de atingir grande quantidade de pessoas simultaneamente; possibilidade de customização; possibilidade de atualização rápida; acesso 24 horas, 7 dias por semana; crescente familiaridade das pessoas com a internet; universidade dos protocolos da internet; etc (ROBENBERG *apud* TESTA, 2002, p. 10).

Considera-se importante esclarecer o entendimento da expressão *e-learning*, que segundo Testa (2002), surgiu em meio a diversas outras expressões que tinham como propósito retratar a educação a distância via Internet, como aprendizagem a distância e ensino a distância via Internet, *Web Based Learning, Web-based Training, e-learning*, entre outras, sendo que essas expressões não têm exatamente o mesmo significado, pois possuem implicitamente uma visão sobre o fenômeno determinado na sua origem.

Os autores Joia e Costa (2007) complementam o entendimento, explicando que o termo *e-learning* vem sendo bastante utilizado no meio empresarial para se referir ao treinamento interno das organizações através de internet, extranet ou intranet e destacam também definição apresentada por Rosenberg (2001 *apud* Joia e Costa, 2007) que define *e-learning* como o uso de tecnologias da Internet para distribuir ao largo uma grande quantidade de soluções que aprimoram conhecimento e performance.

Assim como um sistema de ensino presencial, a educação a distância também possui alguns desafios, entre eles podem ser destacados os custos de investimentos iniciais; as dificuldades relacionadas à gestão dos processos de desenvolvimento de cursos, com vistas à manutenção de um portfólio de produtos; as dificuldades relacionadas ao recrutamento, seleção, avaliação e remuneração dos profissionais envolvidos seja no desenvolvimento ou na oferta das ações educacionais; as dificuldades relacionadas aos modelos pedagógicos mais adequados às demandas do público-alvo; os altos índices de evasão; as questões relacionadas ao retorno financeiro das ações educacionais, entre outros desafios que são enfrentados em um sistema de educação a distância.

Entre os desafios citados, destaca-se a necessidade de altos investimentos iniciais, indo de encontro à percepção equivocada de alguns gestores que vem nessa modalidade uma solução para os problemas. Sobre esse aspecto, Belloni (2012) esclarece que:

> A EaD permite economizar tempo, vencer distâncias, inovar metodológica e tecnicamente, mas para dar certo exige investimentos consequentes, não apenas em equipamentos, mas principalmente na formação e remuneração de todos os profissionais envolvidos. Ao contrário do que muitos pensam, a EaD de qualidade exige altos investimentos e seu custo menor por estudante é uma ilusão que só se torna realidade quando há grandes contingentes de estudantes que finalizam com sucesso os estudos numa perspectiva de longo prazo que permite amortizar os investimentos iniciais. Infelizmente, a ilusão de que a EaD vai permitir aos governos ampliar a oferta de ensino superior a baixos custos está na base das políticas públicas do setor, como mostra a experiência da UAB (BELLONI, 2012, p. 6)

Outro desafio que também merece atenção dos gestores de sistemas de educação a distância seriam as escolhas relacionadas aos modelos pedagógicos que sustentam não apenas o sistema como um todo, mas que está na base de cada ação educacional. Os modelos pedagógicos adotados refletem em geral as concepções pedagógicas que são adotadas em cada instituição. Joia e Costa (2007) apresentam o behaviorismo e o construtivismo como os dois principais paradigmas que tiveram forte influência no planejamento educacional a partir do Sec. XX. Segundo os autores, de acordo com a ótica behaviorista, o conhecimento é passivo, com respostas automáticas para fatores externos, enquanto sob a ótica construtivista, o conhecimento é visto como uma entidade construída pelo estudante ao longo do seu processo de aprendizagem. Sob a perspectiva construtivista, o centro do processo de aprendizagem é o aluno; já para a perspectiva behaviorista, o centro do processo de ensino é o professor.

Belloni, (2002), partindo de uma análise do ponto de vista sociológico, ressalta que propostas educacionais centradas nos processos de ensino correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades que poderiam ser contempladas em propostas educacionais centradas nos processos de aprendizagem, mudando-se o foco da educação a distância de sistemas ensinantes para sistemas aprendentes.

Joia e Costa (2007) destacam, porém, que uma abordagem behaviorista pode ser eficaz para um determinado treinamento, desde que o mesmo possua objetivos claramente definidos e seus resultados sejam facilmente mensuráveis. Como exemplo, podem ser citados os treinamentos voltados ao desenvolvimento de habilidades de operacionalização de sistemas, máquinas e equipamentos, treinamentos bastante comuns na educação corporativa. Sem entrar no mérito das vantagens e desvantagens de cada concepção pedagógica, é preciso considerar o alinhamento de alguns elementos como necessidades educacionais, objetivos, métodos, técnicas, ferramentas e estratégias de avaliação, com vistas ao resultado esperado para aquele determinado treinamento.

Esses elementos devem ser cuidadosamente levantados e analisados dentro do processo de design instrucional do curso, que corresponde a um processo intencional e sistemático de planejamento, desenvolvimento e utilização de métodos, técnicas e recursos didáticos, em situações de aprendizagem específicas, com vistas ao alcance de determinados objetivos. O design instrucional trata-se de uma disciplina que se desenvolveu ao longo das últimas décadas, aprimorando-se para comportar novas demandas educacionais, como é o caso da educação a distância. O histórico do desenvolvimento dessa disciplina pode ser analisado a partir da obra de Romiszowski & Romiszowski (2005), o que possibilita concluir que o design instrucional não surgiu junto com a internet nem tampouco com a educação a distância. Essa disciplina é parte do currículo de planejadores educacionais, em geral pedagogos ou mais recentemente desenhistas instrucionais, profissionais esses que são geralmente envolvidos nas equipes multidisciplinares responsáveis por todo o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma ação educacional.

A escolha pela abordagem pedagógica mais adequada seria, portanto, um dos elementos que estariam sob a análise do planejador educacional, seja no nível macro do design instrucional, entendido por Romiszowski & Romiszowski (2005) como o "design de sistemas educacionais/ instrucionais/ de treinamento/ de desempenho, que se desdobram em projetos (tarefas de design) de subsistemas de seleção, admissão, acompanhamento, suporte pedagógico, suporte técnico, avaliação, produção e revisão de materiais", entre outros; ou mesmo no nível micro que se refere ao “planejamento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, e outras fases de planejamento tais como design visual/gráfico, design das mensagens em diversas mídias, design de interfaces, web design", entre outras (ROMISZOWSKI; ROMISZOWSKI, 2005. p. 36).

A abordagem pedagógica é um dos fatores também a ser considerado quando da avaliação de programas de educação a distância. Joia e Costa (2007), apresentam o modelo proposto por Reeves e Reeves (1997 *apud* Joia e Costa, 2007) para análise comparativa de programas de *e-learning*, cabendo ressaltar que o modelo não se propõe a avaliar o resultado de um programa de treinamento na web, nem tampouco prever seu sucesso ou fracasso, mas buscar caracterizar as diferentes dimensões envolvidas em programas de *e-learning*. O modelo considera como dimensões a serem analisadas a filosofia pedagógica, a teoria de aprendizado, a orientação dos objetivos, a orientação das tarefas, a fonte de motivação dos alunos, o papel do professor, o suporte metacognitivo, o aprendizado colaborativo, a sensibilidade cultural e a flexibilidade estrutural. Cada uma dessas dimensões possui dois extremos, de modo que o avaliador possa identificar em que posição cada dimensão estaria no processo de avaliação de determinado programa educacional.

Identifica-se aproximação entre o modelo citado por Joia e Costa (2007) com a avaliação institucional, bastante difundida principalmente na educação superior a distância. Retamal (2009) destaca que essa avaliação deve ser permanente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, buscando-se ainda, conforme previsto nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do Ministério da Educação, "facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo"

(BRASIL, 2007, p. 17). O referencial indica ainda os elementos a serem considerados na avaliação institucional, que seriam a organização didático pedagógica, o corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes e também as instalações físicas.

Em complemento à avaliação institucional tem-se a avaliação da aprendizagem, planejada e descrita no planejamento educacional, e refletindo consequentemente tanto a concepção pedagógica quanto as teorias de aprendizagem que orientam o desenho instrucional do curso. Conforme Sartori e Roesler (2005 *apud* RETAMAL, 2009), a avaliação da aprendizagem de um ponto de vista formativo deve apresentar as seguintes características: aberta, quando for utilizado mais de um meio; realizável a qualquer momento, quando depende mais do aluno e de seu processo de aprendizagem que as especulações e conveniências da instituição docente; prescritiva ou corretiva, quando disponibiliza informações sobre os erros cometidos e suas possíveis causas, orientações sobre a resposta correta e como alcançá-la por outros meios a partir dos próprios erros, mediante material corretivo; docente, parte da situação presente para levar o processo de aprender mais a frente, em busca de seus objetivos.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) destacam também a importância de se aplicar uma meta-avaliação, que seria um exame crítico do processo de avaliação, seja do ponto de vista dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo, ou mesmo considerando ainda englobar etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

A visão sistêmica do processo de avaliação, em especial da avaliação dos impactos e resultados das ações educacionais, é um elemento que remete atenção das organizações, principalmente as que contratam ou mesmo fazem o desenvolvimento e a gestão de programas de educação corporativa. Ter a informação acerca da eficácia das ações educacionais realizadas é um fator essencial para que as organizações possam avaliar os programas educacionais e, se necessário, prever alinhamentos.

Por fim, mas sem a pretensão de encerrar a discussão sobre o tema, considera-se importante apontar algumas iniciativas em educação a distância consideradas

inovadoras e até mesmo ainda fora do alcance de muitas instituições, seja em razão dos custos, pouca maturidade para aplicação ou mesmo pela falta de conhecimento dessas novas tecnologias e metodologias que vem ganhando espaço na educação a distância. Pode-se relacionar, por exemplo, as investigações sobre objetos de aprendizagem, o uso de mapas mentais e mapas conceituais para fins de aprendizagem, o uso de realidade aumentada, o uso de redes sociais, o chamado *m-learning* ou aprendizagem via dispositivos móveis, planejamento e oferta dos chamados MOOC's, ensino híbrido, flexível ou *flexible learning*, entre outras.

Parte dessas inovações são mencionadas por Filatro e Mota (2013) em uma análise de três possíveis cenários que combinam ênfases metodológicas e níveis de apropriação das TIC's, para apoiar a definição do tipo de plataforma tecnológica (produtos e serviços) a ser adotada nos próximos anos pela Escola Nacional de Administração Pública, considerando transformações de natureza técnica, pedagógica e produtiva que traçam uma linha evolutiva na adoção de tecnologias em educação.

Ainda entre os exemplos de possíveis inovações em educação a distância, destaca-se o ensino híbrido que apresenta determinados formatos que podem ser considerados inovadores. De acordo com Christensen et al (2013), a solução híbrida combina a tecnologia antiga com a nova, em uma tentativa de se criar uma alternativa que seja a melhor dos dois mundos e que as empresas líderes atuais possam vendê-la como um produto melhor a seus clientes existentes. Os autores complementam esclarecendo que:

> O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada (CHRISTENSEN et al, 2013, p. 7).

Christensen et al (2013) esclarecem que uma das características comum do ensino híbrido é que quando um curso ocorre parcialmente online e parcialmente por meio de outras modalidades; tais modalidades estão geralmente conectadas e os estudantes continuam o estudo de onde pararam quando trocam de uma modalidade para outra. Os

principais formatos de ensino híbrido identificados pelos autores seriam organizados em quatro categorias principais:

Modelo Rotação: é aquele no qual dentro de um curso ou matéria os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. O modelo de Rotação tem quatro sub-modelos: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida, e Rotação Individual.

Modelo Flex: é aquele no qual o ensino online é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades *offline* em alguns momentos. Os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está na mesma localidade.

Modelo a la carte: é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente online, com um professor responsável online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Os alunos podem participar dos cursos online tanto nas unidades físicas ou fora delas.

Modelo Virtual Enriquecido: é uma experiência de escola integral na qual dentro de cada curso os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições online.

Cabe ressaltar que mesmo considerando o caráter inovador de tais modelos, é preciso que se avance com pesquisas sobre os novos formatos de ensino online, contextualizados às necessidades, à legislação educacional aplicada e às limitações da educação a distância no Brasil, de maneira que soluções educacionais exitosas em outros países, como as que foram descritas por Christensen et al (2013) não sejam desconsideradas e possam servir de referência para o aprimoramento dos sistemas de educação a distância.

1.4 Gestão de sistemas de educação a distância

A compreensão do processo envolvido na gestão de sistemas de educação a distância passa primeiramente pelo entendimento dos conceitos de gestão e também os conceitos de sistemas e subsistemas.

De acordo com Rumble, "a gestão é um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las" (RUMBLE, 2003, p. 15).

Já Ferreira (1999 *apud* MARTINS, 2010) resgata o sentido etimológico da expressão gestão, que deriva do latim (*gestione*) e que significa ato de gerir, gerência, administração juridicamente considerada como administração oficiosa de negócio alheio.

Para Sartori e Roesler (2005 *apud* RETAMAL, 2009), a gestão compreende o planejamento, a organização, o controle, a coordenação e a liderança no que se diz respeito às ações decisórias de uma organização para atingir seus objetivos.

Libâneo (2003 *apud* RETAMAL, 2009) refere-se à gestão como sendo um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Maximiano (1997 *apud* MILL et al, 2010) complementa o entendimento citando que a administração envolve tomar e colocar em prática decisões sobre objetivos e utilização de recursos.

Observa-se que as definições apresentadas mantêm relação com um dos quatro grandes grupos de decisões ou processos administrativos da gestão, que seriam, segundo Rumble (2003), planejamento, que envolve a definição de objetivos, elaboração de estratégias e execução dos planos de coordenação de atividades; organização, que

compreende a determinação e atribuição de tarefas; direção, que envolve a motivação do pessoal envolvido, resolução de conflitos e escolha dos meios de comunicação mais adequados; e controle, que se refere ao acompanhamento das atividades de modo a detectar e corrigir quaisquer desvios no planejamento.

A respeito do conceito de sistemas, Pizza Junior (1986) esclarece que um sistema é tudo aquilo que possui mais de uma parte, desde que elas dependam umas das outras, e que essa dependência conduza a algum resultado preestabelecido. Já o subsistema seria o menor conjunto integrante do sistema. O autor ainda esclarece que todo sistema é ao mesmo sistema e subsistema, a depender da referência. O entendimento de sistemas e subsistemas compõem a teoria geral de sistemas, considerada pelo autor de grande importância para os administradores, de maneira que possam desenvolver a chamada visão sistêmica e conseguirem analisar as organizações como um todo e não como um aglomerado de departamentos, regras e regulamentos.

Os sistemas são compostos pelas unidades de entrada (*input*), unidades de saída (*output*), pelo processamento do sistema - que poderá ser aberto ou fechado a depender da possibilidade de antecipação, conhecimento e clareza quanto ao que se passa entre as unidades de entrada e saída - e também o feedback que seria a reintrodução no sistema dos resultados de desempenho, sendo que se o feedback for negativo, possibilitará a produção de informações que possam alterar o sistema, e sendo positivo confirmará a previsão de desempenho do sistema (Pizza Junior, 1986).

A ideia de conceber sistemas de educação a distância pela lógica da teoria de sistemas é apresentada por Testa (2002), que destaca o caráter multidisciplinar dessa perspectiva. Os elementos envolvidos na gestão de sistemas de educação a distância seriam organizados como dados de entrada e saída, sendo controlados através de mecanismos que têm a função de regular o sistema e mantê-lo em funcionamento.

De acordo com Martins (2010), o processo de gestão de sistemas de educação a distância deve prever determinados elementos que seriam intencionalidades, conjunto e coerência interna e externa de maneira que as unidades de vários elementos intencionalmente reunidos formem um conjunto coerente e integrado, tendo como

finalidade uma ação educativa intencional. A autora complementa esclarecendo que o todo é uma macrounidade onde as partes são fundidas.

Entre os modelos teóricos para a gestão de sistemas de educação a distância, pode-se destacar o modelo sistêmico apresentado por Moore e Kersley (2008 *apud* Retamal, 2009) que é formado por diversos elementos como fontes de conhecimento, subsistemas para estruturar os conhecimentos em materiais e atividades para os alunos através de cursos, um subsistema que transmita os cursos aos alunos, professores que interajam com os alunos, alunos em seus ambientes distintos, um subsistema que controle e avalie o resultados, uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas.

Ribas et al (2008 *apud* Retamal, 2009) destacam que a educação a distância adota uma estrutura institucional sistêmica, composta por vários subsistemas organizados entre si, que seriam: um subsistema de pré-alimentação que capta as necessidades educativas dos diversos setores sociais; um subsistema de planejamento, que formula a estratégia educativa; um subsistema de elaboração pedagógica dos conteúdos que é ligado diretamente a um subsistema de produção de materiais; um subsistema de transmissão ou distribuição, que é ligado a um subsistema de recepção e utilização; um subsistema de realimentação, que mantém o relacionamento dialógico com os alunos, orientando-os quanto ao processo de aprendizagem e avaliando seus progressos.

A respeito da gestão de sistemas de ensino a distância, Rumble (2003) destaca:

> Os sistemas de ensino a distância, a exemplo dos sistemas tradicionais, são bastante diferentes uns dos outros no que diz respeito aos objetivos, dimensionamento, definição do método, princípios subjacentes e eficiência. As estruturas se distinguem igualmente daquelas do ensino tradicional. Essas particularidades incidem sobre os objetivos almejados e sobre a forma de gestão (RUMBLE, 2003, p. 19)

Reforçando a importância da visão macro de um sistema de gestão de educação a distância, Mill et al (2010) orientam que para um gestor de EaD ter condições de realizar um bom programa de formação a distância, ele deverá planejar e organizar todas as etapas que compõem o sistema como um todo, buscando-se ainda coordenar e controlar todos os fatores envolvidos no fluxo das atividades dos cursos de EaD. Para

tanto, os autores sugerem ao gestor recorrer também aos ensinamentos da área de gestão de projetos.

Perry et all (2006) defendem que para se planejar e implantar sistemas de educação a distância, em especial nas áreas de ciência e tecnologias, é preciso que se dimensione o planejamento e implantação desse sistema, buscando-se descrever da maneira mais precisa possível cada uma das suas etapas, suas necessidades específicas dentro de um fluxo de atividades inter-relacionadas. Os autores apontam ainda determinados indicadores para cada etapa da gestão de sistemas de EaD, quais sejam público-alvo, produção de material didático, treinamento dos docentes, dimensionamento de infraestrutura física, humana e tecnológica e implantação e acompanhamento de rotinas docentes e administrativas. Esses indicadores podem ser vistos como subsistemas do grande sistema de gestão de educação a distância e essas partes são consideradas pelos autores igualmente necessárias para permitir ao gestor a identificação de falhas, gargalos ou soluções ineficientes na parte específica do sistema onde ocorrem.

Rumble (2003) salienta que em geral os sistemas de ensino a distância compreendem três subsistemas, que seriam o de material pedagógico, estudantes e administração, sendo que em grandes sistemas os dois primeiros poderão sofrer influências de diferentes culturas e filosofias. O autor destaca ainda que o sucesso de um sistema de ensino a distância requer a neutralização de tensões entre os principais subsistemas de produção de material pedagógico, que seriam produção e difusão de um lado, e serviços de apoio aos estudantes de outro. O equilíbrio entre esses dois subsistemas pode ser visto com um dos grandes desafios dos planejadores e gestores do ensino a distância.

Com relação aos elementos que deverão fazer parte do processo de gestão de sistemas de educação a distância, destacam-se a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação; os materiais didáticos; os processos de avaliação; a equipe multidisciplinar; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa; e a sustentabilidade financeira (MEC, 2007).

Freeman (2003) destaca o planejamento operacional, a formação do pessoal, a garantia de qualidade e o pessoal de apoio como elementos importantes para a gestão e

administração de sistemas de educação a distância, caracterizando cada um desses elementos conforme adaptação apresentada a seguir:

Planejamento operacional: grande parte do que acontece em uma instituição de educação presencial está nas mãos dos professores individualmente: eles dão palestras, classificam trabalhos, distribuem notas, etc. Grande parte do que acontece na educação a distância apenas acontece porque foi planejado com grande antecedência e numa escala que muitas vezes é inconcebível para um professor de uma sala de aula presencial. Isso significa que a educação a distância tem um forte componente de planejamento operacional, grande parte do qual é feito em consonância com o orçamento e cronogramas de oferta.

Formação de pessoal: a formação de pessoal é um aspecto da educação a distância que requer conhecimentos que nem sempre são muito utilizados na educação presencial. Isso significa que a organização poderá demandar o recrutamento de pessoal. As três áreas onde os conhecimentos de educação a distância geralmente se diferem dos conhecimentos da educação presencial seriam na tutoria, no desenvolvimento dos cursos e nas práticas de aconselhamento (tutoria, mentoria, suporte).

Garantia da qualidade: a garantia da qualidade é a prestação de um determinado nível de serviço acordado, prevendo pontos onde possam ocorrer problemas e tomando medidas antes de ocorrer qualquer falha. É um conceito de difícil aplicação na educação, mas nenhum sistema de educação a distância deveria desconsiderar sua importância. Existem essencialmente dois métodos de garantia de qualidade: sistemas de gestão de qualidade, como a ISO 9000, que procura gerir processos de forma a permitir qualidade; e sistemas de gestão de qualidade total, que procuram mudar a cultura para que a garantia de qualidade seja incorporada na maneira como o pessoal da instituição pensa e age.

Pessoal de apoio: o pessoal de apoio desempenha na educação a distância uma grande variedade de funções, como tratar pedidos de informação de alunos; dar informações e conselhos a estudantes; matricular os estudantes; manter registros dos estudantes; produção e envio de materiais, entre outras. Isso significa que a educação a distância

tem uma maior proporção de pessoal de apoio do que os sistemas de ensino presencial, por isso a seleção, formação e apoio a esses profissionais é um aspecto importante no estabelecimento de um sistema de educação a distância.

Perry et al (2006) destacam algumas outras variáveis que fazem parte do complexo sistema de gestão da educação a distância, quais sejam:

> [...] os custos precisos de cada etapa da produção (incluídas estratégias de marketing para captação de estudantes remotos), e de cada aluno, para que o curso seja auto-sustentável; os softwares e as mídias instrucionais capazes de vencer a complexidade dos conteúdos científicos e tecnológicos; a discussão sobre a eficiência da implantação e gestão de repositórios de objetos educacionais integrados às plataformas de cursos; a necessidade de estruturação de redes de ensino, através da cooperação entre universidades, ou com o setor produtivo, para viabilizar tutorias eficientes e confiáveis; a compreensão da real necessidade de treinamento e gestão de tutores dos cursos remotos, em áreas que envolvem riscos, custos e confiabilidade; a alocação de tempo para preparação de material nas planilhas de horários dos professores, seja ele mesmo o produtor ou o interlocutor da equipe de mídias [...] (PERRY et al, 2006, p. 5-6)

Pode-se afirmar que cada uma das variáveis citadas acima requer uma forma peculiar de planejamento, direção, organização e controle, demandando do gestor de sistemas de educação a distância conhecimento teórico e prático não apenas de aspectos relacionados à educação e à educação a distância, mas principalmente competências relacionadas à administração e gestão.

A respeito das variáveis relacionadas aos processos de organização e controle na gestão de sistemas de ensino a distância, Rumble (2003) destaca:

- a visão de conjunto dos sistemas, que reflete os modelos de sistemas de aprendizagem a distância centrados no indivíduo, na comunidade ou na sociedade ou centrados na instituição;
- a estrutura organizacional, que poderá variar conforme o porte de cada instituição e também conforme o modelo de sistema de aprendizagem prevalecente;
- a elaboração, produção e difusão de cursos, envolvendo todas as atividades e tarefas de um processo industrial para produção de um produto, que seria o material

pedagógico, incluindo a esse processo as estratégias de distribuição/disponibilização desse material pedagógico;

- serviços de apoio aos estudantes, que engloba elementos como os processos administrativos, serviços de aconselhamento e orientação, organização do trabalho de tutoria por correspondência, organização da tutoria presencial, entre outros;

- gestão de tutores e conselheiros, que engloba definições relacionadas a tipos diferenciados de contratos, opção por tutoria presencial e/ou a distância, participação dos tutores na elaboração dos cursos, funções de tutores e conselheiros, recrutamento de tutores e conselheiros, preparação e formação de tutores e conselheiros, controle e acompanhamento de tutores e conselheiros, normas e regulamentos, documentação de tutores e conselheiros;

- controle e problemas de qualidade, que envolveria o controle sistemático de aspectos como publicidade e comercialização dos cursos, produção de materiais e serviços, aquisição e disponibilidade de materiais, manutenção de instalações e equipamentos, custos e receitas, relação com credores e devedores, despesas de investimentos e financiamentos.

Rumble (2003) complementa as variáveis de gestão de sistemas de educação a distância enfatizando aquelas consideradas de maior relevância: elaboração de cursos, produção dos cursos, oferta de cursos, alunos, serviços de apoio aos estudantes e análise de mercado. O autor esclarece que a relação não é exaustiva, entretanto pode fornecer indicações sobre a amplitude do controle que os gestores de sistemas de educação a distância devem realizar, de modo a assegurar o bom funcionamento, eficiência e eficácia, a obediência do calendário, o respeito aos orçamentos e a qualidade.

Pode-se afirmar que as variáveis de gestão relacionadas por Rumble (2003) sofrem impactos diretos das decisões previstas no planejamento estratégico de sistemas de gestão de educação a distância. Amaral e Rossini (2008), a respeito da importância de se adotar uma gestão estratégica na educação a distância, enfatizam que um bom modelo de gestão deve considerar como princípio básico o levantamento dos elementos estratégicos e também definir com clareza objetivos e missão, bem como os propósitos da instituição com relação aos serviços educacionais disponibilizados para a sociedade.

Ainda sobre a importância do planejamento estratégico, destaca-se a proposta de planejamento estratégico e suas etapas apresentada por Colombo (2008 *apud* Mill et al, 2010), que contempla etapas de diagnóstico estratégico, foco e posicionamento da estratégica, desdobramento e ativação, controle e aprendizado. Sobre a proposta, Mill et al (2010) enfatizam a importância de se fazer um diagnóstico para o planejamento, desenvolver estratégias de ação, prever desdobramentos, estabelecer regras e iniciativas de controle e acompanhamento e aperfeiçoamento do processo.

A definição de planejamento estratégico também é apresentada por Rumble (2003), que segundo esse autor consiste em:

> [...] elaborar um esquema diretor ou um grande projeto para o futuro. Esses documentos iniciam-se, geralmente, por um definição da missão da instituição, expressando as expectativas, a filosofia e os valores fundamentais que a motivam. A missão de se traduz por uma declaração do diretor explicitando sua visão sobre os problemas e os valores que julga importantes. Tais declarações podem ser apresentadas sob a forma de imagens traduzindo a cultura e o comportamento da instituição, assim como os valores que a orientam. As missões se referem, geralmente, a conceitos que traduzem a política da organização, como a qualidade dos serviços ao consumidor, a integridade, a abertura, a igualdade de oportunidades, as atitudes frente aos tutores, bem como as questões de pessoa, meio ambientes, lucro, entre outros (RUMBLE, 2003, p. 47).

Especificamente no campo educacional, pode-se relacionar diversos elementos previstos nas propostas de planejamento estratégico com os itens que compõem os projetos político pedagógicos das organizações, cuja importância é ressaltada nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância ao ser mencionado que devido à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos nessa modalidade devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura e essas dimensões devem estar integralmente expressas no Projeto Político Pedagógico (MEC, 2007).

Rumble (2003) alerta que mesmo considerando que os planejamentos estratégicos não possuam total assertividade, principalmente diante de cenários de eventuais mudanças, a análise da capacidade ou dos limites institucionais torna os gestores mais aptos ao processo de tomada de decisão e esclarece ainda que a gestão estratégica pode permitir

aos gestores levantar boas perguntas, mas não garante respostas para as decisões sobre o futuro.

Pode-se considerar que diversos elementos que compõem a base do planejamento estratégico são os chamados fatores críticos de sucesso, termo esse que segundo Testa (2002) foi lançado por Rockart (1979 *apud* TESTA, 2002), em um artigo em que esse autor examinava diversos métodos utilizados para prover informação a gerentes ou administradores de empresas, discutindo vantagens e desvantagens de cada método.

Os fatores críticos de sucesso consistem em fatores essenciais, fundamentais para alcançar objetivos executivos, estratégicos ou táticos de uma organização, que garantem o seu desempenho competitivo, mesmo se outros fatores forem negligenciados constituindo áreas de atividades que devem receber constante e cuidadosa atenção dos gestores (Testa, 2002).

Outra abordagem sobre fatores críticos de sucesso, porém concebida especificamente para o contexto da educação a distância, seria o trabalho de Papp (2000 *apud* TESTA, 2002), que elenca os seguintes fatores: estabelecimento de critérios de segurança para as organizações, de forma a garantirem a propriedade intelectual dos cursos; análise da abordagem pedagógica e a verificação da possibilidade de adaptação do curso ao ambiente virtual; a consideração do maior tempo necessário para o desenvolvimento dos cursos; a adaptação do conteúdo de forma a maximizar o uso das tecnologias disponíveis e o aprendizado do estudante; a preparação para se lidar com problemas inesperados; a decisão entre usar softwares específicos para a EaD ou de construir um ambiente próprio de aprendizagem na Internet; e a avaliação contínua do desempenho do curso.

Entretanto, Testa (2002) alerta a respeito de algumas limitações do trabalho de Papp (2000 *apud* TESTA, 2002), citando por exemplo o fato de a pesquisa desse autor não apresentar resultados conclusivos, não prever validação de hipóteses e a determinação dos fatores críticos de sucesso partirem apenas da percepção do autor, considerando a comparação da sua disciplina virtual com a ministrada da forma tradicional, sem nenhum critério metodológico.

Como um dos resultados de um trabalho de pesquisa que previu a revisão bibliográfica, análise de dados de entrevistas e de estudos de caso, Testa (2002, p. 103-104), apresenta um conjunto de fatores críticos de sucesso que podem servir de referência para os gestores de programas de educação a distância, conforme descrito a seguir:

> **Fator Crítico 1 - Capacitação de pessoal:** As pessoas envolvidas em programas de EAD via Internet devem ter experiência em educação a distância ou receber treinamento específico.
> **Fator Crítico 2 - Envolvimento:** Os programas de EAD via Internet devem buscar o apoio de todas as pessoas da organização. E todos os membros da equipe, incluindo professores, deverão estar realmente envolvidos nas atividades do programa.
> **Fator Crítico 3 - Estudante:** Os programas de EAD via Internet devem conhecer seus estudantes, para poderem desenvolver ações com o objetivo de atender suas necessidades, auxiliá-los na ambientação à Internet e a na disciplina para realizar as exigências dos cursos a distância, e evitar que se sintam abandonados ou isolados.
> **Fator Crítico 4 - Modelo pedagógico:** Os programas de EAD via Internet devem definir um projeto pedagógico, baseado na interação e colaboração, tendo especial cuidado com o design instrucional, evitando excessiva padronização e respeitando os fatores culturais dos estudantes.
> **Fator Crítico 5 - Tecnologia:** Os programas de EAD via Internet devem evitar focar na tecnologia, apesar de ser fundamental a avaliação da infra-estrutura tecnológica e dos softwares que compõem o ambiente de aprendizagem.
> **Fator Crítico 6 - Parcerias (terceirização):** Os programas de EAD devem buscar parcerias estratégicas ou terceirizar parte de suas atividades.

Retamal (2009) também aborda esse mesmo tema, objetivando especificamente levantar quais seriam os fatores críticos de sucesso que poderiam apoiar o processo de gestão em cursos de educação a distância via internet. A autora, como resultado do seu trabalho de pesquisa, apresenta o seguinte conjunto de fatores críticos de sucesso:

Quadro 3 - Relação de fatores críticos de sucesso para apoiar a gestão de cursos a distância

Elemento	**Fatores críticos de sucesso relacionados**
1. Qualidade do ensino	Definição de parâmetros utilizados na implementação do curso
	Existência de uma coordenação acadêmico-operacional
	Formação dos docentes na área do curso
	Envolvimento dos atores no processo de ensino-aprendizagem
	Comunicação interna e externa
	Aceitabilidade dos alunos
	Qualificação, inovação e capacitação na formação dos alunos
2. Responsabilidade da coordenação	Elaboração de um plano de ação
	Normas de gerenciamento
	Avaliação do curso
3. Gerenciamento de Recursos	Disponibilidade de recursos
	Definição de critérios para alocação de recursos
	Conhecimento da forma de gestão de recursos públicos
	Processo de seleção dos atores
	Formação e experiência dos atores em EaD
	Capacitação dos atores
	Infraestrutura presencial
	Serviços de apoio
4. Modelo Pedagógico do curso	Planejamento pedagógico
	Conteúdo
	Aspectos metodológicos
	Aspectos tecnológicos

Fonte: Adaptado de Retamal (2009)

Por fim, Joia e Costa (2007) também propuseram pesquisa para investigar quais seriam os fatores críticos de sucesso para a construção de programas corporativos de treinamento a distância baseados na web. Como resultado da análise de referencial teórico e da comparação de dois casos estudados, os autores destacam a definição clara do conteúdo, público-alvo e objetivos do programa de treinamento; a motivação dos usuários; e a implementação no ambiente *web* com um nível adequado de suporte metacognitivo. Os autores alertam porém que não existe um modelo único para garantir o sucesso dos programas de treinamento corporativos a distância, sendo recomendável que sejam observadas as estratégias adequadas para cada contexto e objetivo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os métodos de pesquisa apresentados por GIL (2008, p. 18), adotou-se neste trabalho o **método monográfico**, que segundo o autor "parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes". Entende-se que a pesquisa sobre o subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais ora adotado na Universidade Corporativa do Serpro encaixa-se neste método, visto que se buscará o aprofundamento mencionado pelo autor.

Optou-se por uma abordagem de **pesquisa qualitativa**, considerando o uso de perguntas abertas mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas internas e externas, análise de dados provenientes de documentos organizacionais, análise e interpretação desses documentos, adotando-se a estratégica de pesquisa de **estudo de caso** que, segundo Creswell (2007), trata-se de uma estratégia em que o pesquisador explora em profundidade determinado processo, por meio de variados instrumentos de coleta de dados.

A respeito das técnicas de coleta de dados adotados nesta pesquisa, buscou-se fazer uso da **pesquisa documental** para análise do atual subprocesso de Gestão Escolas Virtuais, do Modelo de Gestão de Processos de Negócio do Serpro e também dos componentes estratégicos da Universidade Corporativa do Serpro. Essa análise deu-se sobre o documento descritivo e respectivo diagrama do subprocesso de gestão de escolas virtuais, sobre o próprio Modelo de Governança de Processos de Negócio, documentos esses disponibilizados na plataforma de processos do Serpro, e também informações coletadas no site da Universidade Corporativa do Serpro.

A técnica de pesquisa documental foi também adotada para análise e revisão do conhecimento explícito sobre o tema gestão de escolas virtuais, por meio de descritos de atividades elaborados pelos membros da gestão de escolas virtuais da Universidade Corporativa do Serpro. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo a natureza das fontes a principal diferença entre elas. Gil (2008) destaca que "enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das

contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]" (GIL, 2008, p. 51).

Para levantamento das práticas de gestão de escolas virtuais adotadas no mercado, optou-se pelo uso da **entrevista semiestruturada**, aplicada em 8 instituições que atuam na educação a distância. Pode-se definir a entrevista como uma técnica onde o pesquisador se apresenta ao sujeito investigado, fazendo perguntas com objetivo de obter dados necessários à investigação. A categoria de entrevista reflete uma relação fixa de perguntas previamente estruturadas, cuja ordem permanece a mesma para todos os sujeitos investigados (Gil, 2008). Esse levantamento de práticas de gestão de escolas adotadas no mercado teve como objetivo coletar boas práticas de gestão de sistemas de educação a distância e subsidiar a proposição de um novo subprocesso de gestão de escolas virtuais para a Universidade Corporativa do Serpro.

Como instrumentos para execução das entrevistas externas, foram produzidas uma carta de apresentação dirigida à instituição externa participante da pesquisa (Anexo A) e um roteiro para a entrevista composta de 10 (dez) questões abertas (Anexo B). O contato inicial com as instituições investigadas deu-se através de um e-mail, encaminhado a pessoas que supostamente atuariam na área de educação a distância. Juntamente do e-mail foram encaminhados a carta de apresentação e o roteiro da entrevista. Em seguida, foi feito contato por telefone com cada uma das instituições, a fim de se confirmar o recebimento do e-mail, esclarecer possíveis dúvidas e agendar, se possível, a entrevista. Foram contactadas um total de 12 instituições, com êxito no agendamento da entrevista em 8 delas. A aplicação das entrevistas deu-se tanto pessoalmente quanto por telefone, considerando que algumas instituições estavam localizadas fora da cidade do pesquisador.

A técnica de entrevista semiestruturada foi também adotada para investigação do conhecimento tácito junto aos membros da equipe de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro, também com o auxílio de um roteiro composto de 10 (dez) questões abertas (Anexo C). A aplicação dessas entrevistas deu-se pessoalmente, com agendamento prévio por e-mail.

Visando complementar a coleta de dados de conhecimentos tácitos e explícitos tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo, buscou-se também adotar a **pesquisa bibliográfica**, passando por temas como gestão por processos, educação corporativa, educação a distância e gestão de escolas virtuais. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, possibilitando ao investigador contemplar uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia se pesquisar diretamente.

Considerando o envolvimento direto do pesquisador com o objeto de pesquisa e parte dos sujeitos, adotou-se também a **observação participante**, que segundo Gil (2008) trata-se de uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo, sendo adotado nesta pesquisa o formato natural, que seria quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

O roteiro de observação da pesquisa participante previu os seguintes aspectos: o fluxo intrafuncional e interfuncional do subprocesso de gestão de escolas virtuais; os modos específicos de realização das atividades que compõem o processo; os principais gargalos; as dificuldades da equipe em relação à operacionalização das tarefas; a integração com demais subprocessos de Educação Corporativa; oportunidades de melhoria identificadas pela equipe e também pelo pesquisador.

Por fim, sobre a análise dos dados, buscou-se a leitura de todos os documentos coletados, bem como das anotações provenientes das entrevistas aplicadas e observações realizadas, com vistas a estruturar a nova proposta do subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro. As impressões acerca da análise dos dados foram registradas mediante texto dissertativo.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Apresentação do Modelo de Governança de Processos de Negócio no Serpro

Como primeira atividade de análise documental foi feita uma leitura e análise do Modelo de Governança de Processos de Negócio do Serpro, que possui sua gestão orientada por processos há cerca de 5 anos, quando foi criada a primeira versão do Modelo de Governança de Processos - MGOP atualmente implementado na empresa. A elaboração desse modelo justificou-se à época pela necessidade de tornar mais claros os processos organizacionais, identificando conexões interáreas e visando a integração para um pleno funcionamento dos processos empresariais. Uma série de iniciativas foi adotada visando promover a visibilidade, a padronização, o gerenciamento do desempenho e a melhoria contínua dos processos empresariais, buscando-se ainda o alinhamento com os objetivos estratégicos e visando o fornecimento de informações para tomada de decisão.

De acordo com o Modelo de Governança de Processos do Serpro, adotou-se uma estratégia do tipo "*bottom-up*" (de baixo para cima), que se configurou em ações de mapeamento, modelagem, padronização e publicação dos processos corporativos que permeavam as unidades organizacionais, incluindo-se as regionais responsáveis pela execução de diversos processos e de operações (SERPRO, 2014).

Desde a sua implementação, o Modelo de Governança de Processos do Serpro passou por uma série de evoluções, exigindo-se a especialização de papeis para absorção de novas ações de governança de processos, que eram enfatizadas geralmente a cada giro do chamado ciclo BPM (SERPRO, 2014).

É importante também se destacar que o Modelo de Governança de Processos do Serpro - MGOP está alinhado ao Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - Gespública, programa esse instituído pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e que, entre diversas ações implementadas, instituiu o Guia de Gestão de Processos do Governo em 2011, com coautoria de empregados do Serpro, orientando a administração pública sobre as práticas de governança de processos.

Ainda segundo o Modelo de Governança de Processos do Serpro, duas premissas associadas ao conceito de processos na empresa precisam ser ressaltadas. A primeira diz respeito ao cruzamento de limites funcionais, sendo que as atividades dos processos atravessam unidades organizacionais, devendo ser promovidas a comunicação e a integração entre essas unidades, com vistas a um melhor desempenho do processo; a segunda premissa relaciona-se ao chamado trabalho ponta a ponta, que reflete de forma sistêmica todo o esforço direcionado a uma determinada demanda ou evento específico, até que o objetivo seja atingido, com a entrega do serviço ou produto ao cliente (SERPRO, 2014).

O Modelo de Governança de Processos do Serpro tem como base fundamental o CBOK, que se trata de um guia para gerenciamento de processos de negócio e que congrega um corpo comum de conhecimentos e produzido pela *Association of Business Process Management Professionals*, associação que integra profissionais de gerenciamento de processos de negócio de todo o mundo.

Além do Modelo de Governança de Processos de Negócio, o Serpro também possui uma Sistemática de BPM, além de contar também com um processo modelado sobre governança de processos (PGOP). A Sistemática BPM apresenta técnicas e métodos para a execução das fases estabelecidas no ciclo BPM e o processo PGOP apresenta o conjunto de atividades na empresa relacionadas à gestão de processos de negócio. Ambos os documentos ficam acessíveis a todos os empregados da empresa através de um portfólio de processos organizacionais.

Sobre as fases do ciclo BPM adotadas no Modelo de Governança de Processos do Serpro, tem-se primeiramente a fase de **Planejamento**, onde são apontadas as melhores práticas para se promover o controle, a conformidade regulatória, a gestão de riscos e o alinhamento dos processos e o negócio da organização e sua estratégia. Entre as referências adotadas, são mencionados o Modelo Corporativo de Negócios do Serpro - MCNS, a Política de Gestão de Riscos Corporativos, o Planejamento Estratégico Empresarial e todos os demais documentos corporativos que orientam ou normatizam sobre roteiros, métodos de gestão e execução de processos corporativos. Entre as diretrizes, cabe também destaque para a chamada Cadeia de Valor do Serpro, voltada a

atender as linhas de negócio da organização (SERPRO, 2014). A cadeia de valor do Serpro é mantida pela área de Desempenho e Controle e composta por cinco grupos de processos e dez grupos de macroprocessos, conforme descrito a seguir:

Quadro 4 - Relação de processos e macroprocessos que compõem a Cadeia de Valor do Serpro

Cadeia de valor	Definir diretrizes e estratégias	Manter relacionamentos externos	Desenvolver produtos e serviços	Entregar Serviços	Suportar Processos
Macroprocessos	Diretrizes e estratégicas	Gerenciamento de Relacionamento	Gestão de Tecnologias	Produção de Serviços	Suporte estratégico
		Gerenciamento de Nível de Serviço	Execução de Projetos	Gestão de Riscos e Segurança	Processos Gerenciais
					Processos organizacionais

Fonte: Adaptado de SERPRO (2014)

Já a fase de **Análise** de processos refere-se à aplicação de técnicas de abordagem que visam entender os processos organizacionais no contexto em que estão inseridos, podendo incorporar diversificadas técnicas com a finalidade de se criar um entendimento comum do processo e de como ele atinge os seus resultados. No Serpro, as técnicas para realização de análise de processos estão definidas na Sistemática BPM do Serpro (SERPRO, 2014).

A fase de **Desenho ou Modelagem de Processos** é o conjunto das atividades envolvidas na criação de representações de um processo existente ou de um processo proposto. Essa fase utiliza os insumos provenientes da fase de análise de processos, convertidos em modelos de representação, modelos esses que devem prover uma perspectiva ponta a ponta do processo (SERPRO, 2014).

A fase de **Implantação** é a formalização, institucionalização e operacionalização do modelo elaborado e que deve ser entendida como um compromisso entre a gestão e equipe executora, visto que os processos corporativos no Serpro têm valor normativo, conforme definido no MGOP (SERPRO, 2014).

Uma vez implantados, os processos deverão ser acompanhados e monitorados através da fase da **Monitoração e Controle**, que consiste no monitoramento formal e planejado da execução do processo e do rastreamento de seus resultados com vistas a verificar sua eficiência, eficácia e efetividade. As ações que compõem essa fase permitem a identificação de gargalos no processo, abrindo possibilidade para correção de desvios através de propostas de melhoria que são registradas em artefatos específicos (SERPRO, 2014).

Por fim, tem-se a fase de **Refinamento**, onde as oportunidades de melhoria, identificas na fase e Monitoração e Controle, transforma-se em ações planejadas e coordenadas visando readequar o processo às novas necessidades da organização ou do cliente, estabelecendo-se assim o chamado ciclo iterativo de melhoria contínua de processos (SERPRO, 2014).

O CBOK (2013) aponta diversos objetivos da fase de Refinamento, entre eles aumentar a produtividade, estabelecer o foco no cliente, reduzir defeitos, riscos, tempo e outros custos, garantir a sustentabilidade, inovar, mudar paradigmas, entre outros. Um dos princípios da fase de Refinamento é colocar em prática a melhoria contínua por meio de ciclos periódicos de avaliação dos processos. Esses ciclos deverão ser apoiados e municiados pelos indicadores dos processos, com planejamento e implementação de melhorias a partir de um trabalho integrado entre o escritório de processos e as unidades organizacionais.

O Modelo de Governança de Processos do Serpro - MGOP prevê ainda a identificação dos chamados ciclos BPM, sendo o Primeiro Ciclo o momento onde são internalizados os conceitos de BPM; o segundo ciclo, onde os resultados alcançados no primeiro ciclo possibilitam o avanço para novos desafios; e o terceiro ciclo, que seria a etapa de gestão de integração e desempenho, etapa essa que o Serpro estaria classificado segundo o MGOP (SERPRO, 2014).

Destaca-se que a análise dos ciclos de BPM indicados no Modelo de Governança do Serpro revela proximidade com os estágios de evolução de uma empresa em direção à organização por processos apresentados por Gonçalves (2000b), o que possibilita uma

ampliação por parte do Serpro das metodologias e instrumentos de classificação com relação ao seu índice de processibilidade, com vistas a um diagnóstico mais acurado a respeito do real alinhamento da empresa e dos empregados em relação à uma gestão orientada a processos.

3.2 Apresentação e análise do subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro

Como segunda atividade de análise documental foi feita a análise do subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais, considerando a avaliação de três documentos: primeiramente foi analisado o documento descritivo do subprocesso; em seguida foi feita a análise do atual diagrama que representa o fluxo das tarefas que compõem o subprocesso de gestão de escolas virtuais (Anexo D); por fim, foi analisada uma proposta de revisão dos subprocessos de desenvolvimento de cursos e também gestão de escolas virtuais, elaborada pela equipe da Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais da Universidade Corporativa do Serpro (Unite) no final de 2013. Essa proposta de revisão seria a base para atualização dos respectivos subprocessos, entretanto, a revisão dos documentos oficiais na plataforma de processos não havia ocorrido até o momento de elaboração deste trabalho. Ressalta-se ainda que esses documentos representam o subprocesso de gestão de escolas virtuais tal como ele foi ou ainda é atualmente executado, mesmo havendo necessidade, entre as versões oficial e a proposta de revisão feita pela Unite em 2013, de diversos ajustes e maior detalhamento de atividades.

O primeiro documento analisado, o "documento descritivo do subprocesso gerir escolas virtuais", é apresentado na versão 1.6 e foi publicado em 12 de dezembro de 2011 na plataforma de processos do Serpro (Oryx). Levando-se em conta apenas o ano de publicação, pressupunha-se que o subprocesso estivesse desatualizado, visto que as tarefas da gestão de escolas virtuais passaram nos últimos anos por diversas modificações.

Após as informações de identificação, é apresentado, no subitem 1.1, o **objetivo do subprocesso**, que seria "apoiar o desenvolvimento, a disponibilização e realizar a gestão de cursos a distância. Atua desde o planejamento e projeto educacional até a gestão de todo o processo de aprendizagem, com acompanhamento permanente dos cursos, pessoas envolvidas, suporte aos tutores e alunos, homologação de cursos, monitoração das ações de controle, avaliação e análise de indicadores e resultados do processo de aprendizagem".

Acredita-se que o objetivo ora disposto não condiz com a atual realidade do setor de gestão de escolas virtuais, visto que até o momento não há total integração entre os subprocessos de desenvolvimento de cursos e gestão de escolas virtuais, o que impossibilita a gestão de todo o processo de aprendizagem, desde o planejamento educacional, conforme disposto no objetivo. Além disso, percebe-se também que o objetivo não é totalmente claro quanto ao papel da gestão de escolas virtuais, visto que o propósito principal do setor é a gestão da oferta das ações educacionais na modalidade a distância disponibilizadas pela Universidade Corporativa do Serpro e escolas virtuais de clientes.

No item **1.2 Responsável pelo processo** são informados dados do responsável pelo subprocesso, dados esses que demandarão revisão, considerando alterações ocorridas nos responsáveis por alguns processos no Serpro.

No item **1.3 Digrama do processo** é apresentado o link para o diagrama, representação gráfica que deverá refletir uma possível nova versão do subprocesso. Ressalta-se que o diagrama como um espelhamento do documento descritivo do processo carece igualmente de revisão.

No item **1.4 Posicionamento na cadeia de processos** são indicados os posicionamentos do subprocesso na cadeia de processos do Serpro, sendo o subprocesso de gestão de escolas virtuais classificado como subprocesso de "apoio" com relação à finalidade; voltado para "entrega de produtos e serviços" quanto à cadeia de valor; classificado como um "subprocesso filho", com relação à hierarquia; e quanto à abrangência o subprocesso classifica-se como "corporativo".

Sobre a classificação do subprocesso de gerir escolas virtuais com relação à finalidade, entende-se que o subprocesso pode ser considerado ao mesmo tempo um subprocesso finalístico (ou de negócio) e de apoio (ou organizacional) visto que ao mesmo tempo esse subprocesso atende as demandas do processo de educação corporativa do Serpro e também atende a demandas de clientes externos, dispondo inclusive de itens comercializáveis no catálogo de serviços da empresa.

No item **2 Nível de detalhamento do digrama** o subprocesso é classificado no nível "negócio", sendo as demais categorias cadeia de processos, visão geral, procedimento, sistema e elemento. Entende-se que a classificação proposta está coerente com a atual realidade do subprocesso.

Já no item **3.0 Entradas e Saídas gerais do processos** são indicadas como entrada do subprocesso a "solicitação de abertura de turma" e, como saída, "turmas disponibilizadas no moodle".

Sobre o início do subprocesso, entende-se que a entrada proposta condiz apenas com uma atuação sob demanda, não refletindo a realidade atual, onde as turmas são disponibilizadas através de oferta regular, sem necessidade de haver uma solicitação proveniente das unidades organizacionais. Dessa forma, a entrada geral do subprocesso atualmente está mais próxima de uma ação de planejamento e divulgação da oferta dos cursos, que poderá encadear a solicitação de abertura de turmas por parte das unidades organizacionais. Já em relação à saída do subprocesso, entende-se que a mesma condiz com a prática, entretanto não prevê momentos de feedback de maneira a retroalimentar o sistema. Esse feedback é fornecido pelas avaliações de reação, entretanto os resultados ainda não são analisados de forma sistemática.

O item **4.0 Integrações externas do processo** apresenta como primeira integração os tickets provenientes de contatos de clientes internos e externos. Esses tickets são registrados pela Central de Serviços do Serpro, refletindo uma tarefa do Processo Serpro de Gerenciamento Integrado de Serviços. A segunda integração indicada seria com o Processo Serpro de Desenvolvimento de Soluções, que reflete todas as etapas para desenvolvimento de softwares, atividade fim do Serpro.

Com relação à primeira integração indicada, entende-se haver coerência, visto que os tickets registrados na Central de Serviços do Serpro e cujo atendimento extrapole as informações disponibilizadas nos *scripts* são redirecionados para a equipe de gestão de escolas, através de um software específico.

Sobre a segunda integração indicada, entende-se que a mesma também mantém coerência com a prática, visto que as demandas corretivas ou evolutivas dos ambientes virtuais de aprendizagem geridos pela gestão de escolas e também dos sistemas de apoio, como o sistema de gestão acadêmica, são atendidas por analistas da equipe de desenvolvimento de sistemas, equipe que está atualmente vinculada ao Processo Serpro de Desenvolvimento de Soluções - PSDS.

Entende-se que além dessas duas integrações indicadas, deveria também haver a integração com outros subprocessos que compõem o Processo Serpro de Educação Corporativa - PEDUCA, como o subprocesso de desenvolvimento de cursos, com o próprio processo PEDUCA e demais processos da Universidade Corporativa como o Processo de Gestão de Conhecimentos - PROGECON ou o Processo de Inclusão Digital - PSID.

No item **5.0 Participantes do Processo** são indicados os papeis e a descrição do perfil e das competências dos participantes do subprocesso. Estão previstos como participantes do subprocesso os seguintes papeis: cliente; tutores; equipe da área de gestão de cursos; equipe das áreas de desenvolvimento de cursos; aluno.

Acredita-se que os papeis do subprocesso demandam uma revisão, visto que há papeis que não foram contemplados, como o dos gestores dos planos de capacitação, já existentes na época de publicação do subprocesso, e também os representantes das unidades organizacionais, até então conhecidos como "grupo gestor" que seriam representantes de cada unidade organizacional da empresa, responsáveis por realizar o encaminhamento de demandas de capacitação de suas respectivas unidades. Em 2014 esses representantes foram formalmente nomeados mediante uma Decisão de Diretoria.

Além disso, visando uma futura integração dos subprocessos de desenvolvimento de cursos e gestão de escolas virtuais, entende-se ser necessária a clara identificação dos atuais papeis desses subprocessos, que seriam os papeis de designer instrucional, programador visual e pessoal de apoio de gestão de escolas. Percebe-se, assim, a necessidade não apenas de incluir outros papeis atualmente envolvidos no subprocesso,

mas também a revisão da descrição de perfis e competências, visto que os textos da atual versão não retratam a realidade.

Na sequência são apresentados no item **6.0 os artefatos vinculados ao processo**. São indicados um total de 12 artefatos, sobre os quais cabem ajustes, seja pela atualização de normativos internos ou mesmo por mudanças ocorridas no subprocesso.

Em relação ao artefato AR01, Norma EC/005 – Participação de Empregados em Eventos Externos, entende-se não haver relação direta com o subprocesso, visto que a tarefa de solicitação de abertura de turmas, atualmente vinculada a esse normativo, não mais mantém integração com tal norma. Identifica-se, portanto, a possibilidade de exclusão desse artefato do subprocesso de gestão de escolas virtuais.

O artefato AR02, Relatório Final de Curso, atualmente está dividido entre dois documentos na escola virtual UniSerpro que seriam o "consolidado de entrevistas de opinião", documento que consolida as avaliações de reação respondidas por alunos e agentes educacionais, e também o relatório de encerramento de turmas, que apresenta os dados consolidados de matriculados, aprovados, reprovados, evadidos, além de apresentar a relação de alunos com situação e nota de cada um deles. Já para as demais escolas virtuais geridas pela equipe de Gestão de Escolas é gerado apenas o Relatório de encerramento de turma, documento que integra as avaliações de reação e relatório de resultados.

Já o artefato AR03, Guia do aluno, entende-se não fazer parte do subprocesso de gestão de escolas, visto que o guia do aluno trata-se de uma espécie de ficha técnica do curso, sendo uma parte do curso e não um artefato em si. Os guias dos alunos são geralmente estruturados por meio de páginas web e livros eletrônicos e as informações constantes nos guias são também cadastradas no Sistema de Gestão Acadêmica, com relação às ações educacionais ofertadas pela UniSerpro, e também podem ser visualizadas através do catálogo de cursos, página web onde o aluno pode buscar informações detalhadas sobre cada ação educacional.

O artefato AR04, Script para CSS, trata-se dos *scripts* que são disponibilizados para os profissionais que atuam no atendimento de primeiro nível, seja por telefone ou através do atendimento eletrônico, via Central de Serviços Serpro - CSS. Os atendimentos cujos *scripts* não provêm informações suficientes ao atendente, são redirecionados para a equipe de Gestão de escolas. Avalia-se que após a proposição de uma nova versão do subprocesso de Gestão de Escolas, será necessário revisar os *scripts*, de forma que os atendentes da CSS estejam municiados de informações mais atualizadas, reduzindo-se consequentemente o volume de redirecionamentos para o atendimento especializado feito pela equipe de gestão de escolas.

Já o artefato AR05, Tabela de Tutores, entende-se não se configurar enquanto um artefato, por ser apenas uma relação de agentes educacionais organizados em uma planilha. Essa planilha mostrou-se pouco eficaz visto que não possui quaisquer integrações com o Sistema de Gestão Acadêmica, onde os agentes educacionais se cadastram ou são cadastrados pela equipe de gestão de escolas. A expectativa é que a relação de tutores não mais seja considerada um artefato e que a mesma seja o mais breve possível descartada, fazendo-se uso apenas das informações disponíveis no Sistema de Gestão Acadêmica, de maneira a se evitar duplicidade de dados.

Sobre o artefato AR06, Relatório de Tutores, entende-se que o mesmo já não é necessário, visto que o seu objetivo era relacionar as horas de trabalho de tutores, em vista dos limites de atuação como agente educacional indicados em normativos internos. Com a implantação do Sistema de Gestão Acadêmica - Sisgad em 2012 para a escola UniSerpro, não mais se fez necessário realizar o controle manual de horas de atuação, visto que este controle é feito pelo Sisgad. Entretanto, atualmente a equipe de gestão de escolas mantém para cada mês de oferta a relação de tutores captados. Nessa relação, são indicados não apenas o aceite do próprio tutor, mas também de sua chefia imediata, visto que essa autorização é uma exigência da atual norma de incentivo à participação em ações educacionais no Serpro. Portanto, entende-se ser necessária a mudança do respectivo artefato, de maneira a refletir a prática atual da equipe de gestão de escolas.

Em relação ao artefato AR07, Carta Convite, a mesma continua sendo encaminhada aos tutores que são previamente contatados para verificação de disponibilidade para atuação

na tutoria de cursos e em seguida receberem a carta convite. Além da Carta Convite, faz-se necessário integrar mais dois novos artefatos que têm sido adotados pela equipe de gestão de escolas, que seriam a carta de boas-vindas, encaminhada ao tutor após o seu aceite e também de sua chefia imediata, o modelo de carta de apresentação aos alunos, disponibilizada como sugestão aos tutores, e também o modelo de cronograma, também disponibilizado como sugestão aos tutores.

Já o artefato AR08, Relatório com posicionamento das demandas de Desenvolvimento de Cursos a Distância, avalia-se que o mesmo não é mais elaborado, visto que não reflete a atual rotina do subprocesso de gestão de escolas virtuais. Anteriormente, esse artefato continha o status de desenvolvimento das demandas, com a posição de desenvolvimento dos cursos, incluindo a data de entrega. Também eram previstas informações sobre quando seriam iniciadas as turmas de determinado curso, o formato que seriam oferecidos (se inscrição aberta na escola ou fechado com indicação dos alunos da área demandante), quem seriam os tutores das turmas, entre outras informações. Atualmente, o posicionamento do status das demandas de desenvolvimento dos cursos, bem como os dados relativos às turmas ofertadas podem ser consultados em um relatório gerencial eletrônico, produzido por dois membros da equipe Unite, sendo acessível à atual gestão do Departamento de Gestão Acadêmica, bem como à Coordenação da Universidade Corporativa.

O artefato AR 09, Relação de cursos disponíveis para PDI, assim como o artefato AR08, não mais retrata a realidade do subprocesso de gestão de escolas. A relação de cursos na modalidade a distância atualmente disponíveis pode ser acessada através do Sistema de Gestão Acadêmica- Sisgad e também através do Catálogo de Cursos a Distância, módulo do ambiente virtual de aprendizagem moodle, atualmente integrado ao Sisgad. Além do acesso à relação de cursos através do Sisgad ou Catálogo de Cursos, a equipe de gestão de escolas também mantém uma relação de todos os cursos do catálogo em uma planilha, indicando carga horária, se há ou não tutoria, carga horária de dedicação da tutoria (que varia conforme o nível de complexidade das atividades do tutor), proprietário do curso, visto que a UniSerpro oferta cursos de terceiros mediante parcerias e acordos de cooperação, e também a situação do curso,

que poderá estar ativo, desatualizado ou descontinuado. A proposição, então, é de alteração do AR09 por esta atual relação de cursos.

O artefato AR010, Termos de cessão de direito e uso, apesar de estar vinculado ao subprocesso de gestão de escolas virtuais, na verdade o mesmo deve estar relacionado ao subprocesso de desenvolvimento de cursos, visto que visa resguardar o Serpro, ainda no início do processo de desenvolvimento, de riscos relacionados aos direitos autorais. Os termos de cessão atualmente adotados são de cessão de direitos autorais com relação ao conteúdo elaborado, termo de autorização para uso de voz ou imagem e também o termo de cessão para uso de imagens, esse último a ser assinado pelos ilustradores alocados em cada projeto de desenvolvimento de cursos. Tais termos devem ser arquivados juntamente com os demais documentos relativos ao processo de desenvolvimento do curso, sendo que, no momento da oferta, os mesmos já estejam devidamente assinados e arquivados. Propõem-se então que este artefato não mais esteja vinculado ao subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais.

No artefato AR011, Escolas Moodle, deveriam ser indicados os links dos ambientes de desenvolvimento e produção de todas as escolas virtuais. Entretanto, esses endereços não estão citados no descritivo, demandando-se essa atualização.

Já o artefato AR012, Norma UN/005 - Norma Incentivo à Participação de Empregados em Ações Educacionais Corporativas, trata-se de um documento interno para normatizar a atuação de agentes educacionais nas ações educacionais ofertadas pela UniSerpro. Essa norma foi substituída por uma atual versão, a Norma EC/009, mantendo-se basicamente o mesmo propósito da anterior, porém com algumas alterações, como por exemplo a abrangência. A norma atual aplica-se apenas às ações corporativas, não se estendendo às ações sociais ou mesmo às ações educacionais provenientes de acordos de cooperação e parcerias, nem mesmo àquelas relacionadas a ações exclusivas para clientes externos. Dessa forma, avalia-se necessidade de atualização tanto do título quanto do descritivo da respectiva norma.

Considerando que os artefatos contemplam documentos eletrônicos, documentos em papel, sistemas e arquivos físicos, avalia-se que além dos artefatos supracitados, bem

como dos indicados nas análises realizadas sobre cada artefato atual, o subprocesso de gestão de escolas virtuais atualmente possui outros artefatos que deverão ser descritos e integrados à atual relação. Seriam eles: Sistema de Gestão Acadêmica - Sisgad; Calendário de Cursos; Catálogo de cursos; e Relatório Gerencial eletrônico. Entende-se ainda que outros artefatos poderão ser integrados, na medida que a proposta da nova versão do subprocesso for estruturada.

Na sequência do descritivo do subprocesso, no item **7.0 Descrição do processo pelas atividades**, é apresentada a descrição do subprocesso através da sequência de atividades que o compõem. As informações estão dispostas em um quadro onde é possível se identificar o nome da atividade, os participantes envolvidos, a descrição da atividade, os artefatos relacionados, as entradas e saídas de cada atividade e também as possíveis integrações externas.

Analisando-se de forma geral o quadro de atividades do subprocesso de gestão de escolas, percebe-se que a versão atual está bastante desatualizada e não condizente com as práticas atuais.

Desde o início de 2014, a gestão de escolas virtuais executa as ações educacionais a distância mediante oferta regular e também mediante demandas das unidades organizacionais, de clientes e de parceiros. A partir dessa diferenciação na oferta, foram estabelecidos fluxos específicos com novas atividades para a oferta regular e para a oferta sob demanda.

Além disso, o atual quadro de atividades não retrata muito bem o atendimento diferenciado entre demandas da escola virtual UniSerpro e demais escolas virtuais pelas quais o setor de gestão de escolas é responsável.

Até o momento de elaboração deste trabalho, o Serpro era responsável pela produção (armazenamento de dados nos servidores do Serpro) de 6 escolas de clientes da administração pública (Enap; Esaf; Siconv; Segep; Siasg; DNIT), com suporte técnico pela equipe de gestão de escolas, e pela gestão de duas Escolas mantidas pelo Serpro (Inclusão Sociodigital e Unifica).

Essa diferença no atendimento deu-se principalmente a partir de 2012, com a implementação do Sistema de Gestão Acadêmica - Sisgad na escola Uniserpro, que demandou a diferenciação de atividades para essa escola virtual. Entende-se, portanto, que todo o quadro de atividades deverá ser minuciosamente revisto, não apenas com relação às atividades e respectivas descrições, mas também com relação aos papeis envolvidos e artefatos adotados em cada atividade.

O penúltimo item do documento descritivo do subprocesso de gestão de escolas virtuais, o item **8.0 Indicadores do processo**, apresenta apenas um indicador, que seria a "quantidade de alunos treinados", considerando na descrição alunos aprovados, reprovados e desistentes. Entende-se que o número de alunos capacitados pode ser configurado com um dos indicadores do processo mas avalia-se ser necessário qualificar melhor o indicador, à luz do Modelo de Governança de Processos do Serpro e também à luz das técnicas de gestão por processos para composição de indicadores.

O indicador de número de alunos capacitados poderia estar vinculado, por exemplo, a um objetivo de "ampliar em X% o número de alunos capacitados na modalidade de educação a distância". Os indicadores devem representar de forma quantitativa a evolução do negócio, da qualidade de produtos e serviços e também a eficácia dos processos. Dessa forma, observa-se oportunidade para avaliação de outros indicadores como o índice de evasão nos cursos ou mesmo o nível de satisfação dos alunos em relação aos cursos ou então o índice de satisfação dos alunos em relação ao trabalho dos tutores, entre outros.

Por fim, finalizando-se a análise do documento descritivo do subprocesso de gestão de escolas virtuais, entende que caberá revisão na relação de anexos após a proposição da nova versão do subprocesso, principalmente com relação aos artefatos e diagrama.

O segundo documento analisado, o "diagrama do subprocesso de gestão de escolas virtuais", assim como item 7.0 Descrição do processo pelas atividades do documento descritivo desse mesmo subprocesso, também não reflete as atuais atividades de gestão de escolas. A seguir, são descritas as principais atividades atualmente realizadas pela

equipe de gestão de escolas virtuais, demandando-se, portanto, a revisão do diagrama. Para cada uma das atividades descritas a seguir há um ou mais resultados esperados:

- Realizar a abertura e encerramento de turmas, conforme datas previstas no planejamento de ofertas e de acordo com as solicitações dos clientes internos e externos.
- Realizar o atendimento de clientes internos e externos, no prazo mínimo possível, buscando sempre a resolução da dúvida e/ou solicitação do cliente.
- Realizar a captação de tutores para atuação nos cursos a distância da UniSerpro e outras escolas, caso aplicável
- Realizar a preparação da turma para enturmação dos alunos e tutores
- Realizar a enturmação de alunos e tutores, conforme prazos estabelecidos no planejamento de oferta de cursos
- Elaborar o relatório de encerramento da turma, conforme modelo específico de cada escola
- Realizar suporte ao ambiente virtual de aprendizagem (moodle) e Sistema de Gestão Acadêmica (Sisgad) para clientes internos
- Realizar suporte ao moodle para clientes externos

Observa-se que o atual diagrama retrata com mais detalhes apenas a macro atividade de abertura de turmas, sendo que há outras atividades que demandam dedicação da equipe de gestão de escolas e que devem, consequentemente, estar retratadas no descritivo e diagrama do subprocesso. Assim, entende-se que após a revisão e proposição da nova versão desse primeiro documento, a revisão do diagrama estará facilitada.

O terceiro documento analisado, denominado "Descrição do processo de trabalho", trata-se da proposta de revisão da sequência de atividades dos subprocessos de desenvolvimento de cursos e gestão de escolas virtuais, documento que foi elaborado pela equipe da Divisão de Metodologias e Tecnologias Educacionais - Unite no final de 2013 e revisado em março de 2014. O referido documento está organizado em três seções principais: Desenvolvimento de cursos; Gestão de Escolas Virtuais; Atividades de Acompanhamento, Controle e Apoio Administrativo.

A primeira seção está subdividida entre abertura de demandas de desenvolvimento ou revisão de soluções educacionais para clientes internos e clientes externos; e desenvolvimento e revisão de soluções educacionais. A segunda seção está subdividida entre abertura de turmas, acompanhamento de cursos e encerramento de turmas. Já na terceira seção estão descritas as atividades de apropriação e faturamento de horas, atendimento via Spekx (software da Central de Serviços Serpro) e levantamento de informações para subsidiar o processo de gestão.

Analisando-se de forma geral a primeira seção - Desenvolvimento de cursos, percebe-se um maior nível de detalhamento das atividades que compõem esse subprocesso. O quadro no qual foi feita a descrição das tarefas é composto pelas atividades, responsáveis, descrição de cada atividade, produtos gerados (saídas) e destino. Mesmo havendo uma diferença entre a estrutura desse documento e a estrutura do documento descritivo de atividades atualmente adotado pelo Serpro, identifica-se ser possível a transposição dos dados para uma nova versão do documento descritivo institucional e respectivo diagrama.

Observou-se ainda que algumas atividades apesar de estarem descritas não condizem com a prática da equipe de desenvolvimento de cursos, como por exemplo a reunião de encerramento do projeto, que apesar de mapeada nessa proposta não vem sendo executada. Entende-se que, com relação à proposta de revisão do subprocesso de desenvolvimento de cursos, caberá uma revisão do documento descritivo e respectivo diagrama desse subprocesso, de forma não apenas a retratar as atuais práticas, mas também de maneira a favorecer uma futura integração com o subprocesso de gestão de escolas virtuais.

Com relação à segunda seção, Gestão de Escolas Virtuais, percebe-se que as três macro atividades apresentadas não retratam todo o trabalho atualmente realizado pela equipe de gestão de escolas. A atividade de atendimento aos clientes internos e externos, por exemplo, está prevista na terceira seção desse documento, e deveria na verdade compor o rol de atividades do subprocesso de gestão de escolas.

Dessa forma, entende-se que tanto o documento descritivo do subprocesso de gestão de escolas virtuais, quanto o diagrama e ainda a proposta de revisão retratada na segunda seção do documento ora analisado poderão ser insumos para a proposição de uma nova versão desse subprocesso.

Sobre a terceira seção, Atividades de Acompanhamento, Controle e apoio administrativo, avalia-se que as atividades de apropriação e faturamento e também o levantamento de informações para subsidiar o processo de gestão deveriam estar previstas no subprocesso "Gerir serviços de EaD", subprocesso que está também sob responsabilidade da Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais. Ressalta-se que a atividade de Atendimento Spekx estará melhor posicionada no subprocesso de gestão de escolas virtuais, juntamente com os demais tipos de atendimento (caixas de fale conosco das escolas; e-mail; telefone, etc).

Enfim, tendo em vista a análise documental realizada do documento descritivo do subprocesso de gestão de escolas virtuais e respectivo diagrama e também da proposta de revisão dos subprocessos de desenvolvimento de cursos e gestão de escolas virtuais, entende-se que se faz necessária a proposição de uma nova versão dos subprocessos, entretanto avalia-se que somente com ciclos periódicos de revisão será possível manter a coerência entre a prática e o que está descrito e modelado nos documentos corporativos. Entende-se ainda que, pela velocidade de mudanças ocorridas nos últimos anos nas atividades da Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais da UniSerpro e também considerando a própria natureza das atividades, será necessária a realização de pelo menos uma revisão anual e eventos de monitoramento periódicos, com alocação de responsáveis pela atualização dos subprocessos, de maneira que esses documentos possam se tornar úteis para os participantes.

3.3 Apresentação e análise dos dados provenientes das entrevistas internas

Nesta seção são apresentados os dados relativos às entrevistas internas, realizadas com 7 membros da equipe de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro. O roteiro foi composto de 10 questões abertas e as entrevistas foram realizadas pessoalmente, com agendamento prévio feito por e-mail. O principal objetivo da realização das entrevistas internas foi identificar conhecimentos tácitos ainda não explicitados, de modo que a proposta de uma novo subprocesso de gestão de escolas virtuais pudesse ser baseada não apenas nas boas práticas coletadas na revisão de literatura e entrevistas externas, mas que pudesse também considerar a experiência prática dos membros da equipe de gestão de escolas da UniSerpro. Cabe ressaltar ainda que a análise das respostas sofreu influências da vivência e interação do pesquisador com o processo de trabalho, por meio de pesquisa participante.

As **questões 1 e 8** dizem respeito ao hábito de consulta do subprocesso de gestão de escolas virtuais e processo de educação corporativa, principais processos que deveriam orientar as tarefas de gestão de escolas virtuais. Dos **7 entrevistados**, apenas **2 já haviam consultado** os processos de gestão de escolas e educação corporativa, porém não mantinham o hábito de acesso, tendo **consultado entre 1 e 2 vezes.** Os outros **5 entrevistados** relataram **não ter necessidade de consultar**, **falta de tempo** para ler os processos, **não ter conhecimento de onde os mesmos estão arquivados** e ainda **falta de conhecimento para acessar o repositório de processos** e também realizar buscas. Dois dos entrevistados ressaltaram que é mais fácil **consultar um colega de trabalho** sobre quaisquer dúvidas que surjam na execução das tarefas do que acessar o processo e tentar entendê-lo.

Avalia-se que os entrevistados demonstram tendência para a forma de conversão do conhecimento de tácito para tácito (Fernandes, 2002), visto que as trocas de informações dão-se principalmente por conversas informais, não havendo de forma sistematizada um registro das orientações que estão sendo socializadas. Esse registro, quando ocorre, resulta de orientação da chefia do setor, ou mesmo por iniciativa de alguns membros da equipe, em proporção bem menor que a socialização informal via diálogos.

Entende-se que o repositório de processos adotado pela empresa pode não estar sendo totalmente eficaz enquanto um sistema de gestão do conhecimento (Turban et al, 2007), considerando que os entrevistados não se mostraram sensibilizados quanto à importância de se consultar o processo, não sentiram necessidade da consulta e ainda relataram dificuldades para operação do sistema. Identifica-se assim falhas no fluxo de criação e gerenciamento do conhecimento (Turban et al, 2007), principalmente nas etapas de refinamento, armazenamento, gerenciamento e disseminação, o que implica em uma reflexão quanto à necessidade de haver maior sensibilização quanto à importância da consulta dos processos, de modo a identificar gargalos e propor melhorias, a análise da eficácia do sistema atualmente adotado como repositório de processos ou mesmo a capacitação da equipe em relação à operacionalização dessa ferramenta.

Avalia-se ainda que a falta do hábito de consulta aos processos tal como estão documentados, constatada a partir das respostas às questões 1 e 8, não parece interferir diretamente na análise de alinhamento entre o subprocesso de gestão de escolas virtuais e o processo de educação corporativa, visto que na **questão 9**, onde se questiona como o entrevistado avalia o alinhamento entre esses dois processos, **3** afirmam **haver alinhamento**, **2** afirmam **não haver alinhamento** e **2** afirmam **não terem condições de realizar essa avaliação**. Pelas respostas apresentadas por aqueles que indicaram haver ou não o alinhamento entre os processos, percebeu-se que remeteram a análise à vivência nas atividades e relacionamentos com outros processos da Universidade Corporativa e da empresa e não apenas a uma análise prescritiva, baseada na documentação dos processos.

Na **questão 2** foi questionado sobre as principais etapas do processo de gestão de gestão de escolas virtuais. As etapas citadas pelo grupo de entrevistados foram filtradas e consolidadas considerando que muitos dos tópicos mencionados eram atividades e tarefas em um nível de detalhamento de passos bastante minucioso. Considerando também a oportunidade de interação do pesquisador com o processo de gestão de escolas virtuais, foi possível reorganizar as atividades em uma ordem mais próxima à prática do setor, algumas delas ocorrendo em paralelo e não em uma sequência linear, conforme disposto a seguir:

- Criação de ação educacional (caso aplicável)
- Conferência e correção de dados de alunos e tutores (caso aplicável)
- Captação de tutores (caso aplicável)
- Preparação das turmas
- Abertura das turmas
- Cadastro e matrícula de alunos em lote ou individualmente
- Envio de correspondências aos alunos e aos tutores
- Encaminhamentos de notas aos responsáveis pela demanda (em caso de turmas fechadas)
- Atendimento e suporte a alunos, tutores e clientes por telefone ou via caixas de e-mail das escolas
- Encerramento de turmas
- Elaboração de relatórios de encerramento de turmas
- Apoio à equipe de desenvolvimento de cursos (designers instrucionais e designers gráficos)
- Administração das escolas virtuais

Observa-se que as etapas podem ser categorizadas nos subsistemas de material pedagógico, estudantes e administração que compõem a gestão de sistemas de educação a distância (Rumble, 2003). Apesar de ser identificada a existência de uma interação entre os subsistemas de produção de material pedagógico, que estaria representado pelo setor de desenvolvimento de cursos, e os serviços de apoio aos estudantes, então realizado pela equipe de gestão de escolas, percebe-se que não há uma integração total dos subprocessos de desenvolvimento de cursos e gestão de escolas virtuais (produção e execução), o que pode comprometer a eficácia dos serviços de apoio ao estudante e a gestão da qualidade das ações educacionais, considerando que há uma cisão entre o desenvolvimento e a oferta das ações educacionais.

Já na **questão 3** foi questionado aos entrevistados qual (ou quais) das etapas citadas por eles de gestão de escolas seria mais complexa e porque. **Dois** dos entrevistados destacaram a etapa de **captação de tutores** como mais complexa devido à dependência

de outros setores para autorização da atuação dos tutores. Entre as respostas dos demais entrevistados foram citadas as etapas de **conferência e correção de dados de alunos e tutores**, em razão do volume de dados incorretos encaminhados pelos demandantes; **realização de backups** (administração das escolas), pela falta de hábito de realizar essa atividade; **encerramento de turmas**, considerando limitações do sistema de gestão acadêmica que não permite correções em determinadas ações; e **avaliação e análise dos resultados dos cursos**, etapa essa realizada de forma não sistematizada e apenas pontual para tratar algumas reclamações e sugestões.

Como contraponto à questão anterior, a **questão 4** buscou identificar qual seria a atividade de gestão de escolas que o entrevistado se sente mais à vontade e seguro para realizar. Ao se comparar as respostas identificadas nessa questão com as etapas de gestão de escolas listadas na questão 2, observou-se que **não houve menção** apenas à etapa de **captação de tutores**, o que evidencia que além dessa etapa ser percebida por dois dos entrevistados como mais complexa, nenhum dos entrevistados a elegeu como atividade que se sente mais à vontade e seguro para executar.

Já na **questão 5** foi questionado qual (ou quais) das etapas de gestão de escolas deveria ser revista e porque. Entre as respostas destacam-se as etapas de **captação de tutores,** considerando as dificuldades para liberação dos tutores por parte das unidades organizacionais; **preparação das turmas**, tendo em vista a falta de uma orientação completa acerca de configurações que poderão variar conforme o curso; **atendimento e suporte a alunos, tutores e clientes por telefone ou via caixas das escolas**, principalmente considerando que as caixas recebem mensagens relacionadas a cursos presenciais que são de responsabilidade de outros setores, dos quais há dependência de respostas; e **elaboração de relatórios de encerramento de turmas**, visto que em algumas escolas virtuais o relatório ainda é feito de forma pouco automatizada.

Na **questão 6** foi questionado qual o procedimento adotado pelo entrevistado quando ele identifica alguma prática de gestão de escolas que precisa ser melhorada. Dos 7 entrevistados, **4 mencionaram o envio de sugestão à chefia imediata**, **2 procuram discutir com os colegas possíveis melhorias e 1 procura tentar resolver o problema ou então sugerir mudanças**. Observa-se que, assim como na explicitação de

conhecimentos tácitos, a identificação de possíveis gargalos no processo é realizada através de interação entre os pares e interação com a chefia imediata, havendo a conversão do conhecimento explícito para o conhecimento tácito (Fernandes, 2002), porém de forma não sistematiza e algumas vezes não formalizada, uma vez que algumas sugestões são verbalizadas em diálogos e reuniões e não são documentadas para consulta posterior. Identifica-se ainda que uma possível implementação de etapas sistemáticas de monitoração de controle do processo poderão ser úteis na captação desses gargalos e consequente atualização do processo.

Entende-se que a análise sistemática do processo também poderá oferecer mais segurança aos membros da equipe de gestão de escolas para realização das tarefas que compõem o processo, tema esse questionado aos entrevistados na **questão 7** que pergunta se eles se sentem subsidiados de informações para realizar as tarefas que lhe são atribuídas no processo, sendo que **4 entrevistados** afirmam se sentirem **subsidiados de informações**, **2** mencionam se sentirem **parcialmente subsidiados** de informações **e 1 não se sente subsidiado de informações,** pois considera que ainda está em processo de aprendizagem, não se sentindo seguro para realizar todas as tarefas de forma autônoma. Observa-se que, mesmo estando o subprocesso de gestão de escolas desatualizado, conforme análise apresentada na seção 3.2, e considerando o baixíssimo índice de consulta ao subprocesso, as informações necessárias à realização das tarefas têm sido disponibilizadas, entretanto de forma não sistematizada e às vezes não formalizada, o que pode comprometer o processo de gestão do conhecimento. Ratifica-se novamente a necessidade de atualização do subprocesso de gestão de escolas, de forma que ele possa ser uma fonte de consulta confiável e útil à execução das tarefas que compõem esse subprocesso.

Por fim, na **questão 10**, os entrevistados foram questionados sobre práticas de gestão de escolas que eles consideram importantes, mas que ainda não haviam sido aplicadas na gestão de escolas virtuais da UniSerpro. Entre as sugestões apresentadas, destacam-se a necessidade de se implementar uma **sistemática de análise das avaliações de reação dos cursos**; a necessidade de se **aperfeiçoar a descrição de atividades**, com a criação de listas de verificação, a fim de auxiliar no processo de conferência das atividades; necessidade de criação de uma **sistemática de coordenação de tutoria**, englobando a

capacitação, orientação, acompanhamento e retorno aos tutores; necessidade de criação de **uma sistemática de acompanhamento dos cursos sem tutoria**; necessidades de **melhoria** no processo de **comunicação interna,** especificamente acerca das turmas que estão abertas em todas as escolas e respectivos tutores; e necessidade de se implementar um **cronograma de oferta** melhor estruturado para algumas escolas de **clientes externos**.

3.4 Apresentação e análise dos dados provenientes das entrevistas externas

Nesta seção são apresentados os dados relativos às entrevistas externas, que tiveram como principal objetivo a captação de boas práticas em gestão de escolas virtuais, passando pelo conhecimento de alguns aspectos do contexto da instituição pesquisada, como tempo de atuação na educação a distância, volume de oferta de ações educacionais, características do subsistema de produção de material didático-pedagógico, práticas internas de gestão, principais etapas executadas de gestão de escolas virtuais, processos de recrutamento, seleção, acompanhamento e avaliação de tutores, ferramentas e softwares utilizados no processo de gestão de escolas, práticas de avaliação de impacto das ações educacionais e práticas de gestão de escolas virtuais consideradas importantes mas ainda não implementadas.

A pesquisa foi realizada com **8 instituições externas**, sendo a natureza das instituições não uniforme, visando justamente obtiver maior diversificação de contextos. Foram entrevistados profissionais que atuam na educação a distância, preferencialmente na gestão da oferta das ações educacionais, de escolas de governo, escolas de formação profissional e empresas que atuam comercializando serviços de educação a distância.

A **Questão 1** procurou identificar desde quando a instituição atua na modalidade de educação a distância. No quadro 1 a seguir, observa-se que **6 das instituições externas entrevistadas** possuem **mais de 10 anos de atuação na educação a distância. Duas das instituições** tiveram a oportunidade de **iniciar a atuação** na EaD **desde a primeira geração dessa modalidade** no Brasil, marcada pelo modelo por correspondência, onde o material didático era encaminhado aos alunos por correio e os tutores/monitores esclareciam as dúvidas por cartas.

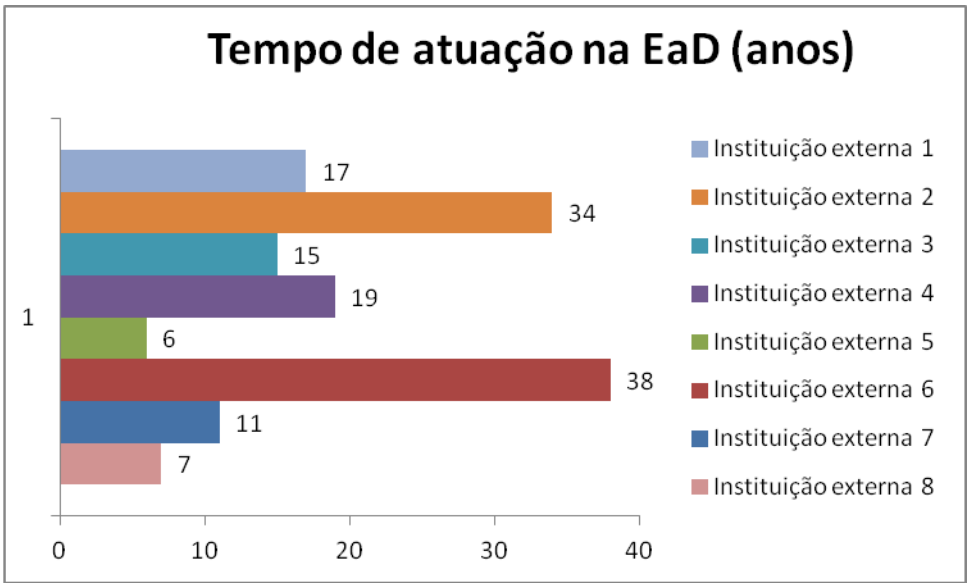


Figura 1: Tempo de atuação na EaD
Fonte: Elaborado pela autora

Na **Questão 2** buscou-se identificar quantos alunos em média são matriculados mensalmente na instituição na modalidade de educação a distância. A **instituição 1** possuía os dados relativos a cursos oferecidos e público atendido de 2006 a 2012, tendo atendido nesses últimos anos uma média de **40 alunos por mês**. Entretanto, foi observado que no histórico de oferta houve um crescimento de alunos atendidos entre 2009 e 2010 de quase 400%, mantendo-se um crescimento em 2011 (aumento de cerca de 40% em relação à 2011) e com leve queda em 2012. Observou-se também que entre 2009 e 2012 a instituição aumentou em 4 vezes o número de cursos oferecidos e cursos criados, o que explica parcialmente o aumento do volume de alunos atendidos.

A **instituição 2** tinha disponíveis os dados matriculados, não concluintes de taxas de evasão por mês no ano de 2013. Foram matriculados nesse ano uma **média de 3500 alunos por mês**. Haja vista que a instituição 2 possui um controle não apenas quanto ao número de alunos matriculados, mas também quantidade de alunos que não concluíram por mês, bem como índice de evasão mensal.

Já a **instituição 5** teve uma média de **1000 inscrições por mês** no ano de 2014, com perspectiva de aumento desse número médio até o final desse ano. Foi ressaltado ainda um aumento significativo do volume de atendimentos de 2012 para 2013, em razão do aumento do portfólio de cursos, sendo que em 2012 havia uma média de 400 inscrições e 2013 uma média de 500 inscrições.

A **instituição 7** ressaltou que os cursos a distância são disponibilizados para mais de 2.000 alunos e em média são emitidos na instituição quase 6.000 certificados por ano, o que daria **uma média de 500 alunos certificados por mês**.

A **instituição 8** informou que são matriculados em média **9.000 alunos ao mês**, sendo ofertadas cerca de 10.000 vagas.

As **instituições 3, 4 e 6** não dispunha dos dados de alunos matriculados e/ou certificados, devido aos modelos de negócio adotados por essas três instituições.

Observa-se que tanto nas instituições que detinham os dados relativos aos alunos matriculados, quanto naquelas que não dispunham dos dados em razão do modelo de negócio adotado, não há um padrão quanto aos dados coletados. Há adoção de expressões diferentes para se referir à situação dos alunos, como por exemplo não concluintes e evadidos, situação essa que pode ser explicada pelo fato da maioria dos cursos ofertados pelas instituições pesquisadas serem de formação inicial e continuada, sem uma regulamentação específica, o que torna as práticas e métodos de coleta, monitoramento e arquivamento de dados de resultados dos cursos bastante diversificados.

Na **Questão 3** os entrevistados foram questionados se os cursos e disciplinas ofertados são produzidos pela própria instituição e, caso positivo, se há profissionais responsáveis especificamente pelo desenvolvimento dos cursos.

Das 8 instituições entrevistadas**, 5 delas adotam uma forma mista**, possuindo profissionais internos que realizam o desenvolvimento dos cursos (planejamento educacional, criação de recursos gráficos, etc) e também lançam mão de contratação externa, seja de profissionais específicos ou mesmo de empresas especializadas. Foi também mencionada a possibilidade de parcerias com outras instituições, de maneira que os cursos sejam produzidos de forma colaborativa.

Três das instituições pesquisadas desenvolvem os cursos **apenas com profissionais internos**. Entretanto, a instituição 6 possui uma forma de produção descentralizada

entre algumas de suas regionais e a instituição 7 aproveita profissionais internos, mas não necessariamente esses profissionais possuem cargos específicos de designers instrucionais ou designers gráficos.

Dos retornos obtidos nessa questão, observou-se o risco da maioria das instituições pesquisadas não deter a gestão do subsistema de produção de material pedagógico. Essas instituições ficam geralmente sob dependência de mudanças de diretrizes de gestão, dificuldades relacionadas à execução de processos licitatórios, limitações trazidas pela legislação trabalhista no que se refere à contratação direta de profissionais, não incorporação da expertise de produção de material pedagógico, dificuldades no acompanhamento das etapas do processo de produção, entre outros riscos da terceirização ou contratação externa.

Na **Questão 4,** os entrevistados forma questionados se a instituição adota alguma metodologia de gestão por processos e, caso positivo, se o processo de gestão de escolas virtuais estaria mapeado. Identificou-se que **3 instituições** informaram **já adotar alguma metodologia de gestão por processos**, sendo que **apenas uma delas** possui o processo de **gestão de escolas** já **modelado**. As **outras 5 instituições** ainda **não adotam uma gestão orientada a processos**, apesar de todas as 5 já terem algum tipo de **descrição do processo de educação a distância**, incluindo a gestão da oferta.

Observou-se que apesar de nem todas as instituições adotarem uma gestão orientada por processos, todas elas demonstram conhecimento da importância de se fazer a documentação dos processos de educação a distância. Identificou-se ainda que 3 das instituições que não possuem seus processos modelados, já contam com uma gestão orientada por processos, porém especificamente o processo de educação a distância ainda não está mapeado. Cabe ressaltar também que a instituição que mantinha o processo de educação a distância modelado, incluindo a gestão de escolas virtuais, demonstrou mais segurança para descrição das etapas de desenvolvimento e oferta dos cursos, e também maior clareza quanto às tarefas que fazem parte do processo de educação a distância.

Já na **Questão 5,** os entrevistados foram questionados sobre as principais etapas que envolvem a gestão de escolas virtuais na instituição. No roteiro, foram inseridas algumas etapas que foram identificadas na revisão de literatura e também considerando o processo de gestão de escolas da Universidade Corporativa do Serpro, de modo e melhor orientar as respostas, que foram analisadas e organizadas nos quadros 5 a 14, a seguir:

Quadro 5 - Relação das práticas de gestão do catálogo/portfólio de cursos

Gestão do Catálogo/Portfólio de cursos	
Instituição 1	Praticamente todos os cursos ofertados foram produzidos pela instituição, sendo apenas um proveniente de uma parceira. Os novos cursos são identificados a partir de projetos estratégicos ou mesmo a partir do resultado de diretrizes de reuniões realizadas entre a equipe de educação a distância e as áreas demandantes.
Instituição 2	Atualmente ofertam todos os cursos do catálogo, sendo que a decisão de oferecer ou descontinuar tem relação direta com a atualização do conteúdo, qualidade do curso no contexto atual e também com a quantidade de pessoas que procuram o curso. A iniciativa de desenvolver novos cursos parte das demandas de clientes que procuram a instituição, sendo feita uma análise da viabilidade de desenvolvimento em razão da coerência com a missão da instituição, bem como a capacidade técnica e produtiva.
Instituição 3	A instituição informou não realizar essa etapa do processo de gestão de escolas virtuais.
Instituição 4	A instituição conta com parceiros internacionais para disponibilização de conteúdos educacionais, o que traz um incremento ao seu catálogo de cursos, que é bastante vasto e variado; possuem diferentes tipos de recursos educacionais, e não apenas cursos, de modo a compor diversas trilhas de aprendizagem.
Instituição 5	A instituição informou realizar a gestão do catálogo/portfólio de cursos, porém sem dar detalhes sobre essa etapa. Informou ainda realizar uma etapa anterior a essa que seria a definição de estratégias de oferta, onde são levantados os focos estratégicos, temas que precisam de maior reforço, análise de necessidades estratégicas. Essa etapa geralmente é realizada no final do ano, a fim de orientar o planejamento da oferta do ano seguinte, com possibilidade de ajuste no decorrer do ano. A instituição informou ainda que apesar de realizarem todas as etapas descritas no roteiro da entrevista, nem todas se dão de forma sistematizada.
Instituição 6	Considerando um trabalho em rede, representantes dos departamentos regionais são sempre consultados em reuniões (geralmente realizadas por videoconferências) para indicação de novos cursos. Há um catálogo único para toda a rede que é nacional. Os cursos são produzidos por alguns departamentos regionais e disponibilizados para oferta em toda a rede.
Instituição 7	A instituição informou realizar a gestão do catálogo/portifólio, considerando os insumos provenientes das lacunas identificadas no processo de avaliação por competências, bem como projetos de natureza estratégica. Além disso, a instituição informou que há também uma etapa de planejamento da oferta para o ano seguinte, que geralmente ocorre no final do ano.
Instituição 8	O catálogo de cursos da educação a distância foi estruturado a partir de desenvolvimento interno e algumas parcerias. São um total de 39 cursos, que compõem todas as demandas da EaD.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 - Relação das práticas de gestão do calendário de oferta de cursos

Gestão do Calendário de oferta de cursos	
Instituição 1	Há alguns cursos fixos que vem ocorrendo todos os anos e há também cursos abertos sob demandas das unidades organizacionais. São ofertados não apenas cursos, mas também são disponibilizadas palestras de atualização que ocorrem várias vezes ao ano; tanto palestras quanto os cursos dão pontuação para progressão na carreira.
Instituição 2	A instituição possui uma meta física geral de capacitações a serem realizadas por ano, sendo essas metas distribuídas entre os cursos do catálogo. Alguns critérios são adotados para planejar o calendário de oferta de cursos: disponibilidade orçamentária para cursos com tutoria, considerando a necessidade de contratação de tutores; limite de em média 4 ofertas de cada curso por ano, tanto cursos com tutoria, quanto sem tutoria, apesar de haver possibilidade de aumentar o número de oferta para os cursos sem tutoria; exclusão de oferta em meses que historicamente têm baixa demanda como janeiro, fevereiro, julho e dezembro; capacidade de acompanhamento para os cursos com tutoria, sendo que cada coordenador acompanha de 2 a 3 cursos com tutoria simultaneamente, desde o desenvolvimento até a avaliação dos resultados da oferta.
Instituição 3	A instituição informou realizar a gestão do calendário de oferta, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 4	Não é realizada a oferta de cursos abertos ao público; a instituição atua apenas sob demanda de clientes que contratam os serviços de educação a distância; para cada programa é realizada a gestão dos cursos e demais soluções de aprendizagem relacionadas àquele determinado programa.
Instituição 5	A instituição informou realizar a gestão do calendário de oferta, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Os cursos de formação inicial sem tutoria ficam com inscrições abertas durante todo o ano. Os cursos técnicos e a Pós-Graduação têm matrículas abertas duas vezes ao ano.
Instituição 7	A instituição informou realizar a gestão do calendário de oferta, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	As áreas não interferem no cronograma de oferta de cursos. Considera-se a procura pela oferta do curso em períodos anteriores. O cronograma é disponibilizado no site da instituição e a oferta ocorre em nível nacional.

Fonte: Elaborado pelo autora

Quadro 7 - Relação das práticas de captação/contratação e alocação de tutores

Captação/Contratação e alocação de tutores	
Instituição 1	A captação dos tutores e conteudistas é realizada por núcleos de capacitação, que são setores responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos, acompanhamento da oferta e análise dos resultados. Primeiramente é realizada uma tentativa de captação entre os servidores internos e caso não consigam selecionar, buscam parcerias com outras instituições ou então adotam a contratação externa. Nessas três situações, tanto conteudistas quanto tutores recebem uma remuneração financeira, conforme diretrizes de um normativo interno.
Instituição 2	O processo de recrutamento é feito por meio de edital de seleção para formação de um banco de tutores; os editais são divulgados no site da instituição e são voltados apenas para servidores da administração direta da administração pública federal; faz parte desse edital a etapa de análise curricular e aprovação em um curso de capacitação de tutores. O processo de seleção é discricionário, com critérios variando conforme o projeto. A avaliação dos tutores é feita mediante a avaliação de reação que faz parte de todos os cursos, além de uma avaliação quantitativa e qualitativa realizada pelo coordenador do curso.
Instituição 3	A instituição informou realizar a captação e alocação de tutores, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 4	A instituição realiza a contratação de profissionais externos, em geral profissionais com experiência em educação a distância. A instituição trabalha com um processo de mediação de aprendizagem por um líder de aprendizagem; atuam principalmente com foco na prática, utilizando estudos de caso e análise da realidade dos alunos.
Instituição 5	A instituição informou realizar a captação e alocação de tutores, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Há captação/contratação de tutores apenas para cursos técnicos ou para cursos fechados (capacitações corporativas); procura-se aproveitar os tutores/instrutores internos ou então realizam contratação temporária para alguns projetos.
Instituição 7	A instituição informou realizar a captação e alocação de tutores, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Há um processo nacional de captação de tutores, com cadastro semestral em um banco de tutores credenciados. Todos os tutores formados pela instituição ou por escolas de governo podem se cadastrar. Tutores formados externamente passam por uma ambientação antes de atuar nos cursos.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 - Relação das práticas de abertura e encerramento de turmas

Abertura e encerramento de turmas	
Instituição 1	Realizada pela equipe de EaD com o apoio da equipe de um núcleo de apoio logístico. Datas são definidas pelos gestores dos núcleos de capacitação; há cursos com autoinscrição e turmas fechadas através de listas ou mesmo autoinscrição através do uso de código para matrícula.
Instituição 2	Definem o calendário anual no início do ano; abrem as turmas no site da instituição para que os alunos possam se inscrever. Cursos sem tutoria ficam cerca de 2 meses com inscrições abertas. Cursos com tutoria ficam cerca de 2 semanas com inscrições abertas, até ultrapassar um pouco o número limite de vagas. Encerrado o tempo de inscrição, é feito um levantamento das inscrições fazendo-se uma seleção entre os candidatos a cursos com tutoria, sendo avaliados perfil e também desempenho em cursos anteriores da instituição.
Instituição 3	A instituição informou realizar a abertura e encerramento de turmas, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 4	Não é realizada a oferta de cursos abertos ao público; a instituição atua apenas sob demanda de clientes que contratam os serviços de educação a distância; para cada programa é realizada a gestão dos cursos e demais soluções de aprendizagem relacionadas àquele determinado programa.
Instituição 5	A instituição informou realizar a abertura e encerramento de turmas, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Com relação aos cursos abertos ao público em geral, tanto a abertura e encerramento de turmas e também a enturmação de alunos são realizadas pelos departamentos regionais atualmente responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos. Com relação aos cursos fechados (capacitação corporativa) a instituição realiza, sob demanda, a abertura das turmas, matrícula dos alunos e encerramento das turmas.
Instituição 7	A instituição informou realizar a abertura e encerramento de turmas, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Há 2 supervisores para cursos com tutoria e 1 supervisor para cursos sem tutoria. Os supervisores abrem as turmas e dão suporte aos alunos e tutores. A instituição adota a autoinscrição para todos os curso abertos, sendo que o próprio servidor faz a sua matrícula.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 - Relação das práticas de enturmação dos alunos

Enturmação dos alunos	
Instituição 1	Atualmente há autoinscrição e os cursos são abertos ao público; há alguns projetos de turmas fechadas, onde as áreas demandantes enviam a relação de alunos, que são matriculados no ambiente virtual de aprendizagem em lote.
Instituição 2	A enturmação é realizada atualmente por uma empresa terceirizada.
Instituição 3	A instituição informou não realizar essa etapa de gestão de escolas virtuais.
Instituição 4	A enturmação dos alunos é realizada conforme o perfil e também considerando o programa com o qual o aluno está vinculado.
Instituição 5	A instituição informou realizar a enturmação de alunos, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Com relação aos cursos abertos ao público em geral, tanto a abertura e encerramento de turmas e também a enturmação de alunos são realizadas pelos departamentos regionais atualmente responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos. Com relação aos cursos fechados (capacitação corporativa) a instituição realiza, sob demanda, a abertura das turmas, matrícula dos alunos e encerramento das turmas.
Instituição 7	A instituição informou realizar a enturmação de alunos, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Pelo fato de a instituição adotar a autoinscrição para a maior parte dos cursos, a enturmação ocorre apenas para cursos de formação gerencial, sendo feita matrícula em lote.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 - Relação das práticas de alimentação e monitoramento de sistemas

Alimentação e monitoramento de sistemas	
Instituição 1	Há geração de relatórios extraídos do ambiente virtual de aprendizagem para alimentação do sistema acadêmico. Há também a extração das avaliações de reação; tanto os relatórios de resultados quanto os relatórios de avaliação de reação são repassados a núcleos gestores.
Instituição 2	É realizada a alimentação do sistema de gestão acadêmica a partir dos dados extraídos do ambiente virtual de aprendizagem. A instituição também conta com um repositório onde disponibilizam conteúdos dos cursos e um sistema interno de dados de colaboradores, através do qual são realizadas consultas para possíveis contratações de conteudistas e tutores.
Instituição 3	A instituição informou não realizar essa etapa de gestão de escolas virtuais.
Instituição 4	Realizam a alimentação de um ambiente virtual de aprendizagem próprio. Os sistemas são alimentados pelos gestores de projetos, líderes de aprendizagem e coordenadores dos cursos.
Instituição 5	A instituição informou realizar a alimentação e o monitoramento de sistemas, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Esta atividade é realizada apenas para cursos fechados (capacitações corporativas). Para os cursos abertos ao público, cada departamento regional recebe relatórios da oferta que são confeccionados pelos departamentos regionais responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos.
Instituição 7	A instituição informou realizar a alimentação e o monitoramento de sistemas, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Possuem um sistema de gestão de escolas interno, pelo qual é feito o registro de todas as ações educacionais. Esse sistema não é integrado ao ambiente virtual de aprendizagem, sendo necessária a migração de informações.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 - Relação das práticas de atendimento a alunos e tutores

Atendimento a alunos e tutores e serviço de "fale conosco" da escola virtual	
Instituição 1	O atendimento é realizado pela equipe de educação a distância, através de uma caixa de e-mail. Há uma suporte técnico por uma analista da área de suporte logístico para atendimentos de ordem mais técnica; estão buscando criar uma FAQ para facilitar o atendimento.
Instituição 2	Há dois canais de atendimento; um sistema chamado fale conosco que fica no site da instituição, com filtro de categorias direcionando-se para os respectivos responsáveis. Há também atendimento via e-mail pelo fale conosco do moodle, sendo que os retornos desse fale conosco são feitos pelos estagiários com base em um protocolo de atendimento (banco de respostas padronizadas). Está sendo feito um estudo e 90% das mensagens são repetidas, o que confirma a utilidade do banco de respostas padronizadas; mensagens que envolvem assuntos mais críticos ou que o estagiário não tenha condições de responder são repassadas aos coordenadores de cursos ou à coordenação geral.
Instituição 3	A instituição informou realizar o atendimento de alunos e tutores, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 4	Procuram facilitar ao máximo a adaptação do aluno ao processo de aprendizagem virtual. Identificam que os índices de consultas dos alunos é muito baixo possivelmente pela usabilidade do ambiente, qualidade dos conteúdos e também pela ambientação que é realizada. De qualquer forma, há atendimento pelo líder de aprendizagem, coordenadores pedagógicos e suporte técnico.
Instituição 5	A instituição informou realizar o atendimento de alunos e tutores, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Para os cursos fechados (capacitação corporativa) há uma equipe em cada departamento regional. Para as turmas abertas ao público há o atendimento pelo site da instituição e também um serviço de atendimento via 0800.
Instituição 7	A instituição informou realizar o atendimento de alunos e tutores, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Há uma caixa de e-mail respondida pela coordenadora da EaD, que gera uma média de 30 a 40 mensagens de alunos. Há também o suporte do tutor e coordenador durante a oferta do curso.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12 - Relação das práticas de geração de relatórios

Geração de relatórios para subsidiar análise de impacto das ações educacionais realizadas na modalidade a distância	
Instituição 1	São gerados relatórios de avaliação da aprendizagem, relatório de resultados dos cursos com número de aprovados, reprovados, desistentes, relatório de avaliação de reação. Esses relatórios são extraídos do ambiente virtual de aprendizagem e analisados e interpretados pelo gestor do curso. Esse gestor faz um parecer e encaminha à gerência de coordenação pedagógica.
Instituição 2	A instituição informou que não realizam análise de impacto dos cursos. Só fazem análise de reação, análise do relatório de execução, análises internas ao cursos, etc.
Instituição 3	A instituição informou que essa etapa está em processo de implementação
Instituição 4	É feito um processo de mensuração de resultados durante o programa; todos os dados coletados são interpretados nos relatórios; são feitas também pesquisas com os participantes. São consideradas as avaliações de reação, avaliação de aprendizagem, avaliação do impacto no negócio, trabalhando bastante os retornos intangíveis. Todos os resultados são analisados e interpretados e informados ao cliente.
Instituição 5	A instituição informou realizar geração de relatórios para subsidiar análise de impacto, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	Os departamentos regionais responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos ficam também responsáveis pela elaboração de relatórios e envio as demais regionais que fazem parte da rede de educação a distância.
Instituição 7	A instituição informou realizar geração de relatórios para subsidiar análise de impacto, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Dados extraídos do ambiente virtual de aprendizagem e sistema de gestão de escolas interno.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 13 - Relação das práticas de análise dos resultados

Análise dos resultados visando a melhoria contínua	
Instituição 1	São gerados relatórios de avaliação da aprendizagem, relatório de resultados dos cursos com número de aprovados, reprovados, desistentes, relatório de avaliação de reação. Esses relatórios são extraídos do ambientes virtual de aprendizagem e analisados e interpretados pelo gestor do curso. Esse gestor faz um parecer e encaminha à gerência de coordenação pedagógica.
Instituição 2	A instituição informou que não realizam análise de impacto dos cursos. Só fazem análise de reação, análise do relatório de execução, análises internas ao cursos, etc.
Instituição 3	A instituição informou que essa etapa está em processo de implementação
Instituição 4	A instituição informou sempre realizarem análises dos resultados, tendo atualmente como foco inovações na metodologia e no ambiente virtual de aprendizagem.
Instituição 5	A instituição informou realizar a análise dos resultados visando a melhoria contínua, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 6	A análise dos resultados é realizada de forma colaborativa por todas as regionais por meio de reuniões de um comitê técnico nacional. Esse comitê realiza reuniões periódicas com todos os departamentos regionais, de forma a coletar sugestões e também apresentar dados e diretrizes.
Instituição 7	A instituição informou realizar a análise dos resultados visando a melhoria contínua, apesar de não ter detalhado como ocorre essa etapa.
Instituição 8	Possuem uma área de planejamento e avaliação, entretanto no momento essa área está sem uma coordenação responsável, o que não permite a realização de um processo sistematizado de análise de resultados.

Fonte: Elaborado pela autora

O processo de recrutamento, seleção, capacitação e avaliação de tutores foi o foco da **Questão 6**. A **instituição 1** informou que eles procuram captar tutores que já tenham experiência prévia e que não há um processo de seleção, dando preferência à tutores e conteudistas que já tenham uma capacitação. Também ainda não possuem um processo sistematizado de capacitação de tutores, e a avaliação dá-se sobre os resultados das avaliações de reação.

Já a **instituição 2** possui um processo de recrutamento, seleção, capacitação e avaliação bem sistematizado. O recrutamento ocorre por meio de edital de seleção para formação de um banco de tutores. São divulgados editais no site da instituição. Faz parte da seleção prevista nos editais tanto a análise curricular quanto a aprovação em um curso de capacitação de tutores. A seleção é feita de forma discricionária, porém levando em conta a experiência anterior e também o desempenho no processo seletivo. A avaliação é realizada ao final de cada oferta, sendo que o tutor é avaliado tanto qualitativa quanto quantitativamente, com base em critérios específicos da coordenação pedagógica da instituição.

A **instituição 3** informou que os tutores são profissionais geralmente indicados pelo demandante do curso, por possuírem conhecimentos nos conteúdos alvo da tutoria. Há também o registro de tutores atuantes em ofertas anteriores com expertise em determinados assuntos, que podem ser convidados a trabalhar em novas turmas. É pré-requisito ao exercício da atividade de tutoria a conclusão de um curso de capacitação de tutores, que é ofertada pela instituição na modalidade a distância.

Já a **instituição 4** adota a expressão líderes de aprendizagem para se referir aos tutores, que têm foco na mediação de atividades de aprendizagem baseadas em estudos de caso. Os tutores selecionados devem possuir experiência de mercado e acadêmica. Eles passam por uma capacitação de uma metodologia de estudo de casos, de modo que possam incorporar o papel de facilitador. A instituição possui uma rede de profissionais, que são contratados sob demanda. A avaliação é realizada geralmente em cada turma, onde é aplicado um questionário com os participantes; as perguntas não se restringem apenas à reação após a realização da ação educacional, mas também através de pesquisas com os alunos após a conclusão dos cursos. Um dos aspectos pesquisados

seria se o aluno conseguiu aplicar o plano de ação elaborado ao final do curso. Por fim, sobre a capacitação dos líderes de aprendizagem, a instituição informou realizar workshops focados no método de aprendizagem de estudos de casos, sendo realizadas diversas simulações de aplicação prática.

A **instituição 5** informou que até o primeiro semestre de 2014 havia uma empresa que prestava o serviço de tutoria. O contrato foi descontinuado, mas a instituição tem intenção de realizar nova contratação, por ser mais prático, segundo eles, a terceirização desse serviço. No momento, a instituição faz uso de um banco de tutores credenciados. Esse banco de profissionais credenciados é gerido pela unidade de gestão de pessoas, que realiza processo de recrutamento e seleção para que os candidatos possam fazer parte do banco. Depois de pré-selecionados pela unidade de gestão de pessoas e após fazerem parte do banco de credenciados, os tutores são recrutados. Com relação à etapa de seleção, é feita a análise de perfil, considerando a experiência em educação a distância e também a experiência no tema do curso. A respeito do processo de capacitação dos tutores, é realizada um processo mais personalizado, com orientação inicial a respeito do uso do ambiente virtual de aprendizagem e também as atividades de tutoria, com possibilidade de realização de outras reuniões de orientação no decorrer do trabalho, presencialmente ou a distância, conforme a necessidade e disponibilidade dos tutores. Essas orientações são dadas pela coordenação pedagógica da gestão de escolas. Por fim, quanto ao processo de avaliação de tutores, ainda não há um processo estruturado, apesar da existência da avaliação de reação, onde um dos elementos a serem avaliados pelo aluno seria a atuação do tutor. Há pretensão em se adotar um novo processo de avaliação dos tutores.

Já a **instituição 6** informou que há captação/contratação de tutores apenas para cursos técnicos ou para cursos fechados (capacitações corporativas); procura-se aproveitar os tutores/instrutores internos ou então realizam contratação temporária. Para as capacitações corporativas, os tutores podem ser indicados pelos clientes que estão contratando a capacitação. Os tutores também podem ser selecionados mediante uma banca, que é customizada para a realidade da educação a distância (banca de seleção virtual para tutores). As bancas são compostas por atividades assíncronas com conteúdo pertinente à atuação do tutor e são geralmente acompanhadas por um especialista em

educação a distância. Os tutores são avaliados em relação a quesitos como leitura dos conteúdos, interação com os demais participantes, acesso periódico ao conteúdo e atividades e devem passar por um curso de capacitação. Além do curso faz parte também da capacitação dos tutores a realização do curso no qual eles vão atuar. Por fim, é feita uma ambientação com os tutores, com orientações sobre atividades, cumprimento de prazos, pagamento, etc.

A **instituição 7** informou que a atividade de tutoria e também de elaboração de conteúdos estão previstas nas atribuições das unidades organizacionais. Dessa forma, há um acordo prévio com as unidades para o processo de recrutamento e seleção dos conteudistas e tutores. A capacitação se dá de duas formas: curso anual com carga horária de 12 horas e oficina de formação com carga horária de 4 horas. Para cada novo projeto, os conteudistas e tutores necessariamente devem participar da oficina de formação. A avaliação da atuação do tutor é feita geralmente com base na avaliação de reação do curso e também a partir de sua participação na reunião de lições aprendidas.

Por fim, a **instituição 8** informou a instituição iniciou em 2014 um modelo de avaliação da atuação dos tutores, principalmente com base no cumprimento de prazos e tarefas. Nesse modelo há um passo a passo de atividades que o tutor deve realizar e os coordenadores acompanham essas atividades através de uma planilha. O cumprimento do prazo, atraso ou não cumprimento geram reduções na pontuação de avaliação dos tutores. Há também a análise da avaliação com relação à interação dos tutores, sendo definidos critérios objetivos do que se espera que o tutor interaja (interação e afetividade; feedback; conhecimento técnico; prontidão e acesso diário). São também extraídos dados da avaliação de reação dos itens específicos sobre o tutor. É feito o somatório de notas dos tutores e o coordenador consolidada em um relatório no final da oferta. A equipe de gestão da escola é responsável em fornecer ao tutor o retorno por e-mail a respeito de sua atuação. Alguns coordenadores optam por fornecer feedbacks também durante a oferta do curso.

Na **Questão 7**, os entrevistados foram questionados se a instituição possui coordenação ou supervisão pedagógica e, caso positivo, como se dá a prática dessa coordenação/supervisão. As respostas foram analisadas e organizadas no Quadro 14 a

seguir. Observa-se que todas as instituições entrevistadas adotam práticas de coordenação pedagógica, apesar de apenas uma delas não ter a figura do coordenador/supervisor pedagógico e sim do coordenador de projetos.

Quadro 14 - Relação das práticas de coordenação pedagógica

Instituição 1	Há uma gerência de coordenação pedagógica que participa do levantamento de necessidades de capacitação junto às unidades organizacionais, realizando uma primeira filtragem dos cursos demandados (se a demanda é exequível, pertinente). Essa coordenação também presta assessoramento às áreas e equipe de EaD. Além disso, a instituição possui gestores de núcleos de capacitação que também exercem atividades de coordenação pedagógica, como acompanhamento das ações educacionais, orientação e suporte aos tutores, análise de resultados, entre outras.
Instituição 2	Possuem três formas de coordenação pedagógica, podendo ser interna, com coordenadores de cursos da equipe de EaD da instituição; externa, através de uma instituição acadêmica; ou então externa, por meio de contratação. O coordenador acompanha todo o projeto, não apenas a oferta. Ele realiza orientação aos tutores (caso aplicável), análise dos relatórios, atendimento a alunos e tutores em cursos com e sem tutoria, interlocução quando há planejador educacional externo, entre outras atividades.
Instituição 3	Há supervisão pedagógica em todos os cursos ofertados na modalidade de educação a distância. O acompanhamento é feito diariamente pelo coordenador e por um suporte. Há meios de diálogo com o aluno, auxílio na solução de dificuldades referentes ao curso e também repasse de dúvidas e inconsistências a tutores e conteudistas. Os principais canais de comunicação são os fóruns, e-mail e mensagens enviadas pelo ambiente virtual de aprendizagem.
Instituição 4	A instituição afirma ainda não possuírem de maneira estruturada uma supervisão pedagógica. Com relação aos conteúdos, a coordenação fica a cargo dos parceiros e há um gerente de projetos acompanhando todo o projeto e que faz também esse papel de coordenação pedagógica.
Instituição 5	As principais atividades da coordenação pedagógica seriam o acompanhamento sistemático dos índices de resultados dos cursos (alunos aprovados, reprovados, desistentes, etc), análise da atuação do tutor nos fóruns e análise dos dados provenientes da avaliação de reação dos participantes.
Instituição 6	A instituição possui supervisão pedagógica para as capacitações corporativas. Para as turmas abertas ao público, há departamento regionais que ficam responsáveis pela coordenação dos projetos. Há uma coordenação de cada polo regional e também há coordenadores de oferta em cada polo local.
Instituição 7	Há uma coordenação pedagógica trabalhando juntamente com a equipe responsável pela produção do curso, que é denominada como grupo gestor do projeto. Neste grupo há um gerente de projetos e tanto o gestor do projeto quanto a coordenação pedagógica atuam mediante a metodologia de gestão de projetos.
Instituição 8	Possuem o coordenador que tem como objetivo acompanhar todo o andamento do curso, acompanhar a atuação do tutor, avaliar a qualidade do trabalho do tutor, alinhar o tutor caso ele tenha alguma dificuldade. Há também o papel dos supervisores que têm responsabilidade de definição de turmas e resolução de problemas técnicos.

Fonte: Elaborado pela autora

As ferramentas adotadas no processo de gestão de escolas virtuais como ambientes virtuais de aprendizagem - AVA, softwares de gestão de escolas, softwares de gestão de projetos, softwares de gestão de portfólio, entre outras foi o foco da **Questão 8**. As ferramentas citadas estão organizadas nos Quadro 15 a seguir. Observou-se que 7 das instituições pesquisadas adotam um software livre como ambiente virtual de aprendizagem. Com relação ao software de gestão de escolas, todas adotam um software interno. Já com relação à gestão de projetos, 4 das instituições não adotam nenhum software de apoio para esta atividade. Com relação à gestão de portfólios, apenas uma instituição possui um software interno para esse fim.

Quadro 15 - Principais ferramentas adotadas no processo de gestão de escolas virtuais

Ferramentas	**Instituição 1**	**Instituição 2**	**Instituição 3**	**Instituição 4**	**Instituição 5**	**Instituição 6**	**Instituição 7**	**Instituição 8**
AVA	Moodle 2.5	Moodle 2.3 com previsão de migração para 2.7	Moodle1.9.7	LMS proprietário	Moodle 2.5	Blackboard, ISAT e Moodle 1.9.7	Moodle 1.6	Moodle 2.5.1
Software de gestão de escolas	Software interno	Software interno	Software interno	Software interno	Software interno	Software interno	Software interno	Software interno
Software de gestão de projetos	Não adota	Redmine	Mantis	Software interno	Não adotam	Não adotam	Software interno	Não adotam
Software de gestão de portfólio	Não adota	Não adota	Não adota	Software interno	Não adotam	Não adotam	Não adotam	Não adotam
Outras	---	Portal na web Repositório em Dspace Bizagi para mapeamento dos processos	---	---	Portal, estruturado em Drupal	---	Bizagi para mapeamento dos processos	---

Fonte: Elaborado pela autora

Na **Questão 9,** os entrevistados foram questionados acerca do processo de geração e análise dos dados relativos a temas como satisfação do aluno, atuação do tutor, qualidade do curso, evasão, etc, visando a avaliação de impacto das ações educacionais.

A **instituição 1** citou que os dados brutos são extraídos do ambiente virtual de aprendizagem moodle e interpretados pelos gestores dos núcleos de capacitação. Esses núcleos elaboraram relatórios que são encaminhados à gerência geral para os devidos encaminhamentos.

A **instituição 2** informou que a avaliação de reação é gerada pelo ambiente virtual de aprendizagem. Quando o curso é com tutoria, são extraídos alguns dados do moodle e algumas informações específicas sobre a atuação do tutor. O relatório de execução é feito pela extração do banco de dados do sistema de gestão acadêmica, sendo realizada uma análise inicialmente quantitativa e posteriormente é feita uma análise qualitativa desses resultados pelos coordenadores de cursos e coordenação geral.

A **instituição 3** citou que a partir dos dados das avaliações dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, o coordenador pedagógico estrutura relatório, conforme padrão estabelecido pela equipe de EaD. Nesse relatório são analisados critérios como número de evadidos e desistentes, críticas e sugestões e percentual de satisfação. Outro modo de análise da planilha de inconsistências, documento de registro de problemas constatados pelos coordenadores durante a execução do curso.

A **instituição 4** informou que cada projeto e cada cliente demanda um formato diferente de mapeamento e análise de dados. São avaliados quesitos como impacto da cultura organizacional, nível de maturidade do cliente, análise de satisfação, aderência dos alunos, impacto no negócio, benefícios que o programa proporcionou, além dos resultados de cada curso.

A **instituição 5** citou que os dados são gerados pelo sistema de gestão educacional e são provenientes da avaliação de reação que contempla cerca de 20 elementos a serem avaliados pelo aluno. São também considerados os dados de resultados das ações educacionais, como número de aprovados, reprovados, desistentes, dados esses também retirados do sistema de gestão educacional. Primeiramente é realizada uma análise quantitativa dos resultados das ações educacionais (número de aprovados, reprovados, desistentes, etc). Em seguida é

realizado o cruzamento dos dados da avaliação de satisfação com os dados provenientes dos resultados das ações educacionais, a fim de se investigar se os cursos que estão tendo alto índice de evasão apresentam resultados negativos também nas avaliações de reação. Está sendo estruturada uma metodologia para análise da avaliação de reação.

A **instituição 6** citou que a análise de resultados é feita sempre de forma compartilhada com outros departamentos regionais, através de reuniões periódicas de um comitê técnico nacional e um comitê gestor nacional, que fazem parte da rede de educação a distância da qual a instituição faz parte.

A **instituição 7** cita que no processo de análise de resultados são considerados os dados provenientes das avaliações de reação, análise das avaliações dos cursos e produtos gerados, análise das lições aprendidas, pesquisas realizadas sobre o perfil dos alunos, enquetes no formato de sociogramas inseridos ao longo do curso e também análises gerais realizadas durante o andamento do curso. Os dados são coletados e analisados durante o andamento do curso e também na reunião de lições aprendidas. Os resultados são registrados em um painel de gestão de projetos da instituição.

Por fim, a **instituição 8** informou que essa análise deveria ser feita por uma coordenação de planejamento e avaliação, mas não há uma análise sistematizada por falta de pessoal para se dedicar à esta atividade.

Finalizando a entrevista, a **Questão 10** questionou aos entrevistados quais seriam as práticas de gestão de escolas que a instituição considera importantes, mas que ainda não haviam tido possibilidade de aplicar. Observou-se que entre os itens indicados como boas práticas pelas instituições pesquisadas, misturam-se gargalos dos processos de gestão de escolas virtuais, metas a serem alcançadas e também problemas identificados no fluxo de atividades. As práticas citadas foram analisadas, organizadas e filtradas em pertinência ao enunciado da questão, gerando-se uma relação única, disposta a seguir:

- Ampliação do número de coordenadores de cursos
- Automatização de processos
- Avaliação dos resultados e impacto das ações educacionais

- Capacitação da equipe de educação a distância (incluindo conteudistas e tutores)
- Contratação de analista de sistemas para atuar na educação a distância
- Credenciamento de tutores e conteudistas internos e externos
- Gestão da transferência de aprendizagem (que seria um processo de acompanhamento da aplicação do conhecimento após a conclusão do curso)
- Implantação da gestão por competências
- Inovações na metodologia e recursos de aprendizagem
- Integração de dados e sistemas de apoio, facilitando o compartilhamento e acesso às informação para subsidiar o processo de gestão.
- Melhorias do suporte técnico a alunos e tutores
- Melhorias na comunicação com os participantes
- Melhorias na mensuração de resultados
- Melhorias no envolvimento dos gestores das unidades demandantes
- Melhorias no processo de retorno aos comentários das avaliações de reação
- Monitoramento e atualização de processos
- Sistematização de pesquisas sobre a evasão
- Sistematização de pesquisas sobre o moodle

3.5 Análise do alinhamento entre o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais e os componentes estratégicos da Universidade Corporativa do Serpro

A Universidade Corporativa do Serpro - UniSerpro foi criada em 2003 com a finalidade de promover ações educacionais, pesquisa e fomentar a inovação nos segmentos de gestão pública e empresarial, visando alinhar as competências organizacionais às estratégias dos negócios, tendo ainda como propósito orientar as práticas de gestão documental, as informações normativas e organizacionais, promover a implementação de acordos de cooperação técnica nas esferas governamentais, apoiar e assessorar à Diretoria com informações estratégicas e sistematizadas, assim como na adoção de ações referentes ao Programa Serpro de Inclusão Digital – PSID (Uniserpro, 2013).

Em 2013 a UniSerpro dispunha em sua estrutura organizacional de 3 coordenações, 4 departamentos, 10 divisões e 13 setores, contando com cerca de 170 profissionais distribuídos entre a sede e 11 regionais (Uniserpro, 2013).

Com relação aos seus componentes estratégicos[2], a UniSerpro tem como **visão** ser referência em Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento na área de Tecnologia da Informação, para administração pública. Como **missão**, pretende desenvolver pessoas e gerir conhecimento para o êxito das estratégias do Serpro e indica a capacidade de preparar pessoas e gerar conhecimento, de forma a influenciar mudanças como sua **força motriz. C**omo **valores** orienta-se pela cidadania, responsabilidade social, proatividade, criatividade, inovação e colaboração e pelo compartilhamento e respeito à diversidade.

Analisando-se esses primeiros componentes estratégicos da UniSerpro, avalia-se que o subprocesso de gestão de escolas virtuais viabiliza a implementação de diversas ações educacionais que compõem os programas e planos de capacitação executados na empresa, o que contribui diretamente para o alcance desses primeiros componentes estratégicos.

Dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica, indicam que **até o final de outubro de 2014** já haviam sido conferidos cerca de **4300 (quatro mil e trezentos) certificados** de conclusão em cursos realizados na modalidade a distância, o que indica uma média de **350 (trezentos e cinquenta) certificados** ao mês. Essas ações educacionais totalizaram cerca de

[2] Disponíveis em http://uniserpro.serpronet.serpro/conteudo/institucional/componentes-estrategicos

95000 (noventa e cinco mil) horas de capacitação em cursos a distância, com perspectiva de se chegar até a **120000 (cento e vinte mil) horas até o final de 2014**, considerando apenas alunos aprovados. Haja vista que o Serpro possui atualmente cerca de 11000 empregados lotados na própria empresa e também em clientes externos.

Além da execução das capacitações realizadas na modalidade a distância, o subprocesso de gestão de escolas virtuais também é responsável pela gestão do catálogo de cursos a distância. Os empregados do Serpro e também os clientes externos e parceiros podem contar com um catálogo com cerca de 80 opções, sendo que 50% desses cursos são voltados ao desenvolvimento institucional e os demais destinados à capacitação tecnológica. Desse catálogo de cursos foram disponibilizados em 2014 uma média de 15 a 20 cursos com tutoria por mês e cerca de 40 cursos sem tutoria, esses últimos com matrículas abertas durante todo o ano.

Avalia-se que a experiência de cerca de 15 anos da equipe da Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais na administração e gestão de escolas virtuais da própria Universidade Corporativa e de clientes externos é uma variável que contribui para que a UniSerpro torne-se referência em educação corporativa a distância. Dados extraídos do Relatório Gerencial da Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais indicam que **até o final de setembro de 2014** foram matriculados cerca de **8000 (oito mil) alunos** em apenas 3 escolas de clientes externos, sendo as atividades de suporte à gestão de escolas virtuais um valor agregado ao serviço de hospedagem (produção) de dados, que é comercializado pelo Serpro.

A Educação Corporativa, a Gestão do Conhecimento e a Inclusão Digital são apresentados como o **negócio** da UniSerpro. Entende-se que o processo de gestão de escolas virtuais alinha-se diretamente às demandas do processo de Educação Corporativa, tendo em vista a execução das ações educacionais ofertadas na modalidade a distância, e também alinha-se às demandas do Processo de Inclusão Digital, considerando que a equipe de gestão de escolas virtuais também realiza a administração e gestão operacional da Escola de Inclusão Sociodigital do Serpro, que seria uma das ações do Programa Serpro de Inclusão Digital - PSID. Dados do Relatório de Gestão da Unite indicam que **até o final de setembro de 2014** já haviam sido matriculados cerca de **3500 (três mil e quinhentos) alunos** nos cursos disponibilizados na Escola de Inclusão Sociodigital.

Sobre as **premissas**, a Universidade Corporativa do Serpro relaciona 10 itens principais, que foram organizados no quadro a seguir, onde buscou-se identificar de que maneira o subprocesso de gestão de escolas virtuais contribui ou relaciona-se com essas premissas:

Quadro 16 - Relação entre o subprocesso de gestão de escolas virtuais e premissas da UniSerpro

Premissas	**Contribuições e relacionamentos**
Atuar na democratização do acesso à informação e ao conhecimento	Entende-se que a flexibilidade, o alcance e a escalabilidade proporcionadas pelos cursos disponibilizados na modalidade a distância possibilitam maior democratização do acesso à informação e ao conhecimento disponibilizados pela UniSerpro.
Ter compromisso com o desenvolvimento humano e tecnológico	Acredita-se que a diversificação de ações educacionais a distância entre os planos de desenvolvimento institucional e o de capacitação tecnológica permitem que a UniSerpro possa manter o referido compromisso.
Ampliar o capital intelectual da empresa, clientes, fornecedores, parceiros e comunidade	Além das capacitações realizadas para os 11 mil empregados, são também disponibilizados cursos a distância para clientes externos, não apenas como um insumo faturável do catálogo de serviços da empresa, mas também por meio de diversas parcerias que a UniSerpro firma para disponibilização de cursos a distância. Sobre a capacitação da comunidade, destaca-se também a disponibilização dos cursos através da Escola de Inclusão Sociodigital.
Atuar em alinhamento aos objetivos governamentais, empresariais e funcionais	Entre os cursos a distância disponibilizados no catálogo, destacam-se ações relacionadas a diretrizes governamentais, legislação, inclusão de pessoas com deficiência, processos corporativos, modelos e frameworks corporativos, normativos e diretrizes organizacionais, entre outros temas, o que aproxima certamente a UniSerpro dos referidos objetivos.
Incentivar as pessoas a se tornarem responsáveis pelo seu autodesenvolvimento	A própria modalidade de educação a distância pressupõe o desenvolvimento da autogestão. Acredita-se que a cultura de educação a distância de cerca de 15 anos no Serpro contribuiu para que o empregado do Serpro desenvolvesse mais autonomia em seu processo de aprendizagem.
Favorecer o desenvolvimento da cultura organizacional	Entre os cursos a distância disponibilizados no catálogo, destacam-se os cursos indicados a todos os empregados no programa de integração coordenado pela UniSerpro, o que permite, desde o ingresso do empregado na empresa, a ambientação com os valores organizacionais. Além disso, destacam-se também os cursos relacionados aos processos corporativos.
Intensificar a utilização de tecnologias aplicadas à educação corporativa e à gestão do conhecimento	Considerando que um dos principais meios adotados no modelo de educação a distância da UniSerpro são as novas tecnologias de informação e comunicação, entende-se que o uso de tecnologias é intensificado nessa modalidade.
Estabelecer parcerias institucionais no Brasil e no exterior	Destaca-se que boa parte dos acordos de cooperação atualmente firmados pela UniSerpro contemplam em seus objetos o compartilhamento de cursos a distância, além da consultoria em desenvolvimento de cursos e a administração e gestão de escolas virtuais. Apenas em uma das parcerias realizadas, que seria a Escola Virtual Unifica, foram matriculados cerca de 1300 alunos até o final de setembro de 2014.
Incentivar a participação dos empregados e gestores como	Foram alocados em cursos a distância cerca de 200 tutores até o final de setembro de 2014 e capacitados até o final de outubro

agente educacional	desse mesmo ano 160 tutores, o que totaliza mais de 3000 horas de formação de tutores.
Propiciar a acessibilidade	Entende-se que essa última premissa recebe contribuições principalmente do subprocesso de desenvolvimento de cursos, visto que são considerados padrões e diretrizes de acessibilidade e usabilidade na construção dos conteúdos educacionais que compõem os cursos a distância atualmente disponibilizados no catálogo.

Fonte: Elaborado pela autora

Com referência aos **produtos e serviços**, são indicados o Programa de Educação Pós-Graduada; o Programa de Incentivo à Educação Superior; o Programa de Incentivo ao Estudo de Idiomas Estrangeiros; o Programa de Desenvolvimento Gerencial; o Programa de Estágio Curricular; o Plano de Capacitação Tecnológica; o Plano de Capacitação em Desenvolvimento Institucional; o Plano de Capacitação Institucional de Negócios; o Plano de Capacitação para Novos Empregados e Readmitidos; a Educação a distância – EaD; o ConSerpro, que se trata de um evento promovido pela UniSerpro; a Documentação arquivística e organizacional; a Documentação bibliográfica; a Memória Institucional; a Consultoria em Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento; os Telecentros comunitários; o Espaço Serpro Cidadão e a Escola de Inclusão Sociodigital. Avalia-se que o conjunto de itens indicados pela UniSerpro como produtos e serviços compõem na verdade os programas, processos e planos de capacitação estruturados e implementados como meios para se garantir a missão da Universidade Corporativa. Em trabalho realizado em 2014, o Departamento de Planejamento e Gestão Estratégica da UniSerpro levantou e estruturou uma relação de produtos e serviços disponibilizados por cada um dos setores da Universidade, de maneira que essa relação reflete alguns dos itens acima mencionados, mas não todos eles. Com relação à educação a distância, por exemplo, são previstos serviços como desenvolvimento de cursos, capacitação de tutores, consultoria em educação a distância, suporte e atendimento de alunos e tutores, gestão educacional de escolas virtuais, administração de escolas virtuais, e como produtos são disponibilizados os cerca de 80 cursos a distância.

Enfim, tendo em vista as interações identificadas entre os componentes estratégicos da UniSerpro e os produtos e serviços do subprocesso de gestão de escolas virtuais, avalia-se que há o alinhamento entre eles, entretanto acredita-se que essa avaliação poderia ser mais assertiva caso houvesse mais detalhamento quanto à proposta pedagógica da UniSerpro. Haja vista que a UniSerpro ainda não possui seu projeto pedagógico estruturado, o que restringiu

essa análise aos componentes estratégicos indicados em uma página da UniSerpro na intranet. Entende-se que os componentes ora descritos, somados aos programas, processos e planos de capacitação que compõem a estrutura da Universidade Corporativa, poderão ser integrados em uma atual versão da proposta pedagógica, não perdendo de vista o envolvimento de todos os empregados da UniSerpro na construção desse documento norteador, de maneira a contar com a aderência de seus principais executores e não ser apenas mais um documento prescritivo.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A Gestão de Escolas Virtuais na Universidade Corporativa do Serpro foi tema central deste trabalho de pesquisa, através do qual buscou-se responder em que medida o subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais estaria atualizado em relação às práticas executadas pela equipe de gestão de escolas virtuais da Universidade Corporativa do Serpro e também em que medida o subprocesso estaria alinhado às melhores práticas de gestão de sistemas de educação a distância indicadas na literatura e em outras instituições que realizam a gestão de escolas virtuais.

Para responder a esse problema de pesquisa, buscou-se primeiramente realizar uma revisão da literatura sobre o tema, a fim de se clarificar os conceitos e procedimentos da Gestão de Processos de Negócio, Educação Corporativa, Educação a Distância e Gestão de Sistemas de Educação a Distância, bem como de se identificar boas práticas na gestão de sistemas de educação a distância.

A revisão da literatura sobre Gestão de Processo de Negócios ratificou a decisão estratégica do Serpro em se adotar uma gestão orientada a processos, considerando as diversas vantagens apresentadas pelos autores. Entende-se que a gestão por processos, enquanto estratégia empresarial, torna as organizações mais competitivas e possibilita que os processos sejam continuamente aprimorados, com vistas ao atendimento das necessidades dos clientes.

Percebeu-se que o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais, assim como outros processos da Universidade Corporativa do Serpro, refletem estruturas funcionais, sendo o responsável pelo processo geralmente o gestor de determinada área funcional na qual o processo é executado. A literatura recomenda a superação desses modelos funcionais, em busca de processos interáreas que extrapolem os setores e departamentos da estrutura organizacional. Avalia-se que apesar de o Serpro já adotar há cerca de 5 anos a gestão orientada por processos, ainda há desconforto interno com relação à adoção de uma gestão orientada por processos, principalmente considerando as limitações da estrutura funcional da empresa.

Com relação à revisão de literatura acerca da Educação Corporativa, destaca-se a diferenciação feita por alguns autores entre os chamados centros de treinamento e desenvolvimento e as universidades corporativas. Pela análise das características dos centros

de treinamento e das universidades corporativas, entende-se que o setor de Gestão de Escolas Virtuais tem seu histórico e práticas mais próximos de um centro de execução de treinamentos, principalmente com relação à atuação mais reativa até o ano de 2013, sendo que, em 2014, buscou-se uma atuação um pouco mais proativa, com proposição de uma oferta regular de cursos, mas ainda carente de direcionamentos estratégicos.

Outro aspecto indicado na literatura sobre Educação Corporativa seria a importância de se adotar métodos específicos de mensuração dos resultados das ações educacionais, não se restringindo ao nível da reação dos alunos, mas agregando os níveis do aprendizado, da mudança de comportamento e da avaliação de impacto. Atualmente, a sistemática de avaliação de resultados adotada para os cursos a distância na Universidade Corporativa do Serpro restringe-se à avaliação de reação, sendo sem dúvidas uma oportunidade de melhoria para o processo.

A revisão de literatura sobre Educação a distância revelou como tendência a integração dessa modalidade com a modalidade presencial, considerando a adoção de ações educacionais híbridas ou semipresenciais. Apesar de a educação a distância ser uma tendência dentro da educação corporativa, principalmente a educação a distância on-line, foi destacada a resistência que ainda persiste em relação a essa modalidade. Entende-se que parte dessa resistência ainda é resultante do pouco conhecimento que alguns alunos possuem sobre a aprendizagem a distância, principalmente com relação à necessidade de autogestão e disciplina. Acredita-se também que o entendimento equivocado de alguns gestores de que educação a distância requer baixo investimento, sendo uma saída para massificação de conhecimentos, torna mais dificultosa a superação das resistências em relação à modalidade de EaD, uma vez que a tendência desses gestores é não considerar requisitos mínimos de qualidade nas soluções educacionais, comprometendo assim a eficácia de planos de programas de capacitação nessa modalidade.

Finalizando a revisão de literatura, as referências sobre a Gestão de Sistemas de Educação a Distância foram ao encontro das atividades que atualmente compõem o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais, que comporta diversos subsistemas de oferta e gestão das ações educacionais. Ao mesmo tempo que o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais é um sistema englobando vários subsistemas como atendimento aos alunos e tutores, gestão do calendário de oferta de cursos, matrícula dos alunos, etc, revela-se também como um

subsistema do processo de educação a distância e do processo de educação corporativa. Identificou-se a importância do estabelecimento de fatores críticos de sucesso, de modo a orientar os processos de gestão da educação a distância, sendo recomendável o levantamento interno desses contextualizados à realidade de cada organização.

Somando-se à revisão de literatura, foi realizada a análise documental do atual Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais da Universidade Corporativa do Serpro, a fim de se identificar possíveis gargalos e necessidades de revisão, e também foi feita a análise do Modelo de Gestão de Processos de Negócio do Serpro, de maneira a orientar as diretrizes de uma possível revisão do subprocesso.

A análise da atual versão do Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais revelou diversos aspectos passíveis de atualização e revisão em seu documento descritivo e também no diagrama que representa o fluxo de atividades. Acredita-se que o volume de dados desatualizados ou incoerentes é consequência da não adoção de uma prática sistemática de medição de desempenho e avaliação e monitoramento do processo, conforme recomendações do CBOK (2013) e do próprio Modelo de Processos de Negócio do Serpro (2014). Sobre esse aspecto, propõem-se que sejam estabelecidos ciclos periódicos de análise dos subprocessos, de maneira a se identificar gargalos, realizar atualizações e possibilitar a melhoria contínua das atividades.

Considera-se também oportuno o revezamento dos responsáveis pela gestão dos processos, ou os chamados donos do processo, conforme indica o CBOK (2013), de maneira que mais integrantes da equipe tenham oportunidade de participar da coordenação do trabalho de avaliação e monitoramento.

Percebeu-se ainda que a divisão do sistema de educação a distância adotada no setor de Projetos e Tecnologias Educacionais da UniSerpro entre três subprocessos torna a gestão fragmentada e pouco efetiva no que se diz respeito à visão sistêmica das atividades de desenvolvimento e execução de cursos. Recomenda-se que seja avaliada a possibilidade de integração dos atuais três subprocessos de educação a distância - Desenvolvimento de Cursos, Gestão de Escolas e Gestão de Serviços EaD - em um processo único, adotando-se se necessário subprocessos contraídos para acesso a novos níveis de detalhamento do fluxo de atividades.

Além disso, considerando a tendência do ensino híbrido e a consequente integração entre modalidades, recomenda-se também a avaliação da adoção de um processo único de desenvolvimento e execução de ações educacionais para a Universidade Corporativa do Serpro, ficando descritas em processos específicos apenas as atividades de contratação de ações educacionais externas.

Em complemento aos resultados revelados na análise documental, foram aplicadas entrevistas internas junto à equipe de Gestão de Escolas Virtuais da UniSerpro, com o intuito de se identificar as práticas adotadas internamente e que porventura ainda não haviam sido documentadas. Essas entrevistas revelaram principalmente os seguintes aspectos:

- Há baixíssimo índice de consulta aos subprocessos de Educação Corporativa e Gestão de Escolas Virtuais pela equipe de gestão de escolas, o que indica a não utilidade da consulta para execução das tarefas do dia a dia, principalmente considerando que as atividades mapeadas no subprocesso não estão atualizadas.
- Mesmo havendo baixa consulta aos documentos corporativos relativos aos processos de educação a distância e educação corporativa, identificou-se que há clareza quanto às principais etapas de gestão de escolas virtuais, possivelmente devido à experiência prática da equipe, que seria em torno de 15 anos.
- Algumas atividades do atual subprocesso demandam reestruturação, com destaque para a etapa de captação de tutores indicada por alguns membros da equipe como uma das etapas mais complexas e desgastantes.
- Há práticas de gestão de escolas consideradas importantes e plausíveis de aplicação como a avaliação de resultados, realizada atualmente de forma não sistematiza.
- Acredita-se que a revisão do subprocesso possibilitará melhorias no fluxo de criação e gerenciamento do conhecimento, na medida que a equipe de gestão de escolas adotar o hábito de consulta, indicação de falhas e proposição de ajustes do referido subprocesso.

Além da perspectiva dos integrantes da equipe de Gestão de Escolas Virtuais da UniSerpro, buscou-se, por meio de entrevistas externas, identificar boas práticas em gestão de escolas virtuais. Entre as práticas mencionadas e adotadas pelas instituições entrevistadas, indica-se como recomendações para a Universidade Corporativa do Serpro:

- Ampliação do catálogo de cursos mediante parcerias e acordos de cooperação técnica, tendo em vista a possibilidade de ampliação do atendimento das necessidades de capacitação dos alunos
- Realização de um processo sistematizado de recrutamento e seleção de tutores, por meio de editais, com divulgação ampla em toda a empresa
- Adoção de um processo sistematizado de orientação, acompanhamento e avaliação dos tutores
- Implementação de um processo sistematizado de coordenação pedagógica, de modo que todos os cursos (com ou sem tutoria) possam ter seus resultados monitorados e avaliados, com vistas à melhoria contínua dos cursos
- Integração dos subprocessos de desenvolvimento e oferta dos cursos, de maneira a facilitar o processo de acompanhamento das ações educacionais desde o desenvolvimento até a avaliação dos resultados
- Aprimoramento da sistemática de avaliação das ações educacionais, de modo a contemplar não apenas o nível da reação, mas também os níveis de aprendizagem, mudança de comportamento e impacto nos resultados
- Ampliação do foco em pesquisas e prospecções de inovações em metodologias e tecnologias educacionais

Buscando-se não se afastar das diretrizes estratégicas da Universidade Corporativa do Serpro, foi feita a análise do alinhamento entre seus componentes estratégicos e o atual subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais. A análise indicou que as atividades do atual subprocesso de gestão de escolas não apenas estão alinhadas a esses componentes, mas também viabilizam boa parte deles, principalmente no que se diz respeito à operacionalização de boa parte da oferta das ações educacionais previstas nos planos e programas de educação corporativa. Avaliou-se, entretanto, que a análise de alinhamento foi limitada, visto que se restringiu a componentes estratégicos citados em uma página da intranet da UniSerpro.

Retomando o problema que motivou essa pesquisa, conclui-se que o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais demanda uma total reestruturação, considerando não apenas o espaço de tempo existente desde a publicação da atual versão, mas também a evolução natural das práticas de gestão escolas virtuais, visando sobretudo atender as novas necessidades dos alunos internos e externos. Conclui-se também que o subprocesso está parcialmente alinhado às boas práticas de gestão de escolas virtuais já adotadas no mercado, identificando-se

diversas oportunidades de melhoria, com base nas entrevistas externas e nas indicações da revisão de literatura.

Acredita-se que parte das mudanças requeridas em uma possível revisão do Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais podem ser realizadas a curto prazo, podendo ser classificadas como melhorias imediatas, rápidas e de baixo custo, como por exemplo, a atualização dos artefatos relacionados ao subprocesso, atualização de informações gerais do documento descritivo e atualização do diagrama de representação do subprocesso, considerando o fluxo de atividades que vem sendo executado.

Entretanto, identificou-se também necessidade de mudanças mais invasivas, possivelmente de longa duração e de maior custo, como por exemplo a integração com o subprocesso de desenvolvimento de cursos e a implementação da atividade de coordenação pedagógica, que a princípio indica-se que seja realizada pelos designers instrucionais da equipe de desenvolvimento de cursos. Essa nova atividade demandaria redução da capacidade produtiva da equipe no que se refere ao serviço de desenvolvimento de cursos, cabendo portanto uma avaliação mais ampla junto à alta liderança da Universidade Corporativa do Serpro.

Considerando a amplitude da temática de gestão de sistemas de educação a distância, em especial dentro do contexto da educação corporativa, identificou-se algumas oportunidades de ampliação dos estudos sobre o tema, ensejando nas seguintes recomendações para trabalhos futuros:

- Avaliação de impacto da educação corporativa
- Composição e diversificação de catálogos/portfólios de cursos
- Estilos de aprendizagem do público-alvo
- Fatores críticos de sucesso para a educação corporativa a distância
- Gestão do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem
- Inovações em metodologias e tecnologias educacionais
- Modelos pedagógicos para a educação a distância
- Papel e atribuições da coordenação pedagógica de cursos a distância
- Pesquisa sobre os motivos da evasão na educação a distância
- Planejamento estratégico de programas e planos de capacitação a distância

- Possíveis motivos de resistências à educação a distância
- Processos de divulgação interna e externa dos produtos e serviços de educação a distância
- Seleção, desempenho e avaliação de tutores

Enfim, avalia-se que esta pesquisa trouxe uma contribuição importante para os gestores e profissionais que atuam na gestão de sistemas de educação a distância, principalmente no que se diz respeito ao fluxo de atividades de gestão de escolas virtuais, buscando-se sobretudo o compartilhamento de experiências e a busca de um trabalho em rede, em especial entre as instituições que atual na administração pública, de forma que sejam possíveis avanços não apenas nos processos de desenvolvimento e produção de materiais pedagógicos, mas também que esses avanços possam ocorrer na operacionalização e execução das soluções de aprendizagem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ABPMP. **Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócio - Corpo Comum de Conhecimento - (BPM CBOK®)**. Versão 3.0, 2013.

ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba , v. 5, n. 3, Dec. 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>. Acesso em 11 out 2014.

AMARAL, R.C.B.M.; ROSSINI, A.M.R. **Gestão estratégica em programas de educação a distância: O impacto do processo de aprendizagem na construção do conhecimento**. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200815803PM.pdf>. Acesso em 14 out 2014.

BELLONI, M. L. Educação à distância e mídia-educação: da modalidade ao método.**ComCiência**, Campinas, n. 141, set. 2012 . Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n141/n141a10.pdf>. Acesso em 13 de out de 2014.

_____ **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**, 2002. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/arquivos/artigos/belloni_ensaio_ead_brasil.pdf>. Acesso em 13 de out de 2014.

BRANCO, A. R. O Perfil das Universidades Corporativas no Brasil. **RAM – Revista de Administração Mackenzie** , v. 7, n.4, p. 99-120, 2006. Disponível em: <www.spell.org.br/documentos/download/11443>. Acesso em 11 out 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRAUER, M.; ALBERTIN, A. L.; Educação corporativa a distância: por que tanta resistência? Revista **de Design, Inovação e Gestão Estratégia (REDIGE)**. v.1, p. 1-18, 2010. Disponível em: <http://www.cetiqt.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/download/36/120>. Acesso em 10 out 2014.

CARVALHO, R. P.; CRUZ, D. M. **Universidade Corporativa: Uma nova estratégia para a aprendizagem organizacional**, 2001. Disponível em: <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/IUE012.pdf>. Acesso em 11 out 2014.

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**, 2013. Disponível em: < http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em 14 out 2014.

CRESWELL, John W**. Seleção de um projeto de pesquisa**. In: _____. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. 2007.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Da Prática à Teoria,** 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2004/GRT/2004_GRT1816.pdf>. Acesso em 11 out 2014.

_____; HOURNEAUX JUNIOR, F.; MANCINI, S. **Breve Panorama da Educação Corporativa no Brasil: Apresentação de Resultados de Pesquisa**, 2005. Disponível em: <http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229429576.pdf>. Acesso em 11 out 2014.

FERNANDES, C. B. **Aprendizagem organizacional como um processo para alavancar o conhecimento nas organizações**. In: ANGELONI, Maria Terezinha. (Org.). Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologia. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 135-152.

FILATRO, A.; MOTA, N. T. Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo. **Revista do Serviço Público**, Brasília: Enap, jan/mar, p. 109-122, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONCALVES, José Ernesto Lima. **As empresas são grandes coleções de processos**. Rev. adm. empres., São Paulo , v. 40, n. 1, Mar. 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n1/v40n1a02.pdf>. Acesso em 08 out 2014.

_____. **Processo, que processo?** Rev. adm. empres., São Paulo, v. 40, n. 4, dez. 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n4/v40n4a02>. Acesso em 08 out 2014.

GRISCI, C. L. I; DENGO, N. Universidades corporativas: modismo ou inovação? **Revista Eletrônica de Administração**, ed. 35, v. 9, n. 5,Out. 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/read/article/viewFile/42648/27033>. Acesso em 11 out 2014.

JOIA, L. A.; COSTA, M. de F. C. da. Fatores-chave de sucesso no treinamento corporativo a distância via web. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro , v. 41, n. 4, ago. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41n4/a02v41n4.pdf>. Acesso em 13 out 2014.

MARTINS, O.B. Sistemas de gestão em EAD. Os desafios de uma proposta crítica comprometida com a gestão em EAD, **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC**,v. 9, n. 2, 2010, p. 77-88. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4168366.pdf>. Acesso em 14 out. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância (2007). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 15 out 2014.

NONAKA, I. **A Empresa criadora de conhecimento**. In: Gestão do Conhecimento: Harvard Business Review. Editora Campus, 2001, p. 27-49.

PAIM, R.; CARDOSO, V.; CAULLIRAUX, H. CLEMENTE, R. **Gestão de processos: pensar, agir e aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

PERRY, G. T.; TIMM, M. I.; FERREIRA, R. C. F.; SCHNAID, F.; ZARO, M. A. Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**. v.4 Nº1, Julho, 2006. CINTED. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13880/7798>. Acesso em 15 out 2014.

PIZZA JUNIOR, Wilson. **Considerações sobre a teoria geral de sistemas**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 71-89, abr./jun. 1986.

PRIETO, Vanderli Correia; CARVALHO, Marly Monteiro de; FISCHMANN, Adalberto Américo. **Análise comparativa de modelos de alinhamento estratégico**. Prod., São Paulo, v. 19, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132009000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 08 out 2014.

RETAMAL, D. R.C. **A gestão em cursos de educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso**, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18252/000727582.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 out 2014.

ROMISZOWSKI, A.; ROMISZOWSKI, L. Retrospectiva e Perspectivas do Design Instrucional e Educação a Distância: análise da literatura. In: **Revista Brasileira de Educação a Distância**, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2005_Retrospectiva_Perspectivas_Design_Instrucional_Alexander_Romiszowski_Lina_Romiszowski.pdf >. Acesso em: 14 out 2014.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

SCHIAR, Lazaro B. H. P., DOMINGUES, J. **Organizações Voltadas para Processos: Um Paralelo com as Organizações Funcionais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 22., 2002, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR/ ABEPRO, 2002.

SEIXAS, C. A. MENDES, I. A. C. **E-Learning e educação a distância: guia prático para implantação e uso de sistemas abertos**. São Paulo: Atlas, 2006.

SERVIÇO FEDERAL DE PROCESSAMENTO DE DADOS - SERPRO. **Modelo de Governança de Processos do Serpro - MPGOP**. v. 2. Brasília, 2014.

SILVA, R. S. **Gestão de EAD: educação a distância na era digital**. São Paulo: Novatec, 2013.

SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudos de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**, 2012, p. 97-124. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10797/1/2012_%20JoniltoCostaSousa.pdf>. Acesso em 15 out 2014.

TESTA, M. G. **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via Internet**. Dissertação de mestrado, PPGA/EA/UFRGS, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3341/000336679.pdf?sequence=1>. Acesso em 13 out 2014.

TURBAN, E.; RAINER, Jr. R. K.; POTTER, R. E. **Introdução a Sistemas de Informação: uma abordagem gerencial.** Editora Campus. 4ª. Edição. 2007. Capitulo 4: Gerenciamento de dados e gestão do Conhecimento. p. 86-115.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO SERPRO - UNISERPRO. **Relatório de Gestão,** 2013. Disponível em <http://uniserpro.serpronet.serpro/conteudo/institucional/>. Acesso em 31 out 2014.

VERGARA, S. C.; BRAUER, M.; GOMES, A. P. C. Z. Universidades Corporativas: Educação ou Doutrinação? **Revisa de Administração Mackenzie**, v. 6, p. 167-191, 2006. Disponível em: <www.spell.org.br/documentos/download/11510> Acesso em 11 out 2014.

_____; RAMOS, D.R.M. Motivos para a criação de universidades corporativas: Estudo de casos. **Revista de Administração Mackenzie**, Ano 3, n.2, p. 79-98, 2002. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/Publicacoes/volume_3_numero_2/Motivos_para_a_Criacao.pdf>. Acesso em 11 out 2014.

Anexo A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

Dia da semana, Dia do Mês, Ano.

Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração

Prezado (a) Sr. (a),

Primeiramente, nós, coordenador e pesquisador, gostaríamos de manifestar a nossa gratidão pela sua prontidão em contribuir para que a nossa pesquisa sobre gestão de escolas virtuais possa ser realizada.

Como sabemos, a modalidade de educação a distância vem se expandindo a cada ano no Brasil e no mundo, demandando uma atuação cada vez mais profissionalizada de todos os profissionais que atuam no planejamento e execução das ações educacionais nessa modalidade.

Esse contexto, somado ao renome do (a) **NOME DA INSTITUIÇÃO,** no ramo da educação a distância certamente poderão trazer ainda mais avanços para a modalidade, buscando-se com essa pesquisa o compartilhamento de práticas e conhecimentos já estabelecidos.

Essa pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação em Gestão Pública, ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS em parceria com o Serviço Federal de Processamento de Dados - Serpros, instituição esta onde o pesquisador atua.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como se dá, atualmente, o alinhamento entre o Processo de Gestão de Escolas Virtuais com o Processo de Educação Corporativa da Universidade Corporativa do Serpro e entre os objetivos específicos concentra-se o levantamento, mediante benchmarking, de práticas de gestão de escolas virtuais de outras organizações, justificando, portanto, a aplicação de tal pesquisa.

Gostaríamos também de lhe informar que o nosso pesquisador lhe fornecerá maiores detalhes sobre os fins visados pela sua pesquisa, bem como sobre a forma de tratamento que será dada às informações que lhe forem fornecidas. Entretanto, esclarecemos antecipadamente que as informações que você julgar sigilosas, quer por razões pessoais ou da própria organização, serão tratadas confidencialmente, de forma a não ferirem a integridade do compromisso firmado entre pesquisador e pesquisado.

Sem mais para o presente momento, novamente agradecemos.

Profº. Ariston Azevedo Mendes
Coord. do Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública

Anexo B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

Dia da semana, Dia do Mês, Ano.

Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração

Anexo B - Questões para entrevista semiestruturada – externa – NOME DA INSTITUIÇÃO

Entrevistado: NOME DO (A) ENTREVISTADO (A)

1. Desde quando a instituição atua na modalidade de educação a distância?

2. Quantos alunos em média são matriculados mensalmente na instituição na modalidade de educação a distância (incluindo disciplinas, caso aplicável)?

3. Os cursos e disciplinas ofertados são produzidos pela própria instituição? Caso positivo, há profissionais responsáveis especificamente pelo desenvolvimento desses cursos?

4. A instituição adota alguma metodologia de gestão por processos? Caso positivo, o processo de gestão de escolas está atualmente mapeado?

5. Quais as principais etapas que envolvem a gestão de escolas virtuais na instituição?

- Gestão do Catálogo/Portfólio de cursos
- Gestão do Calendário de oferta de cursos
- Captação/Contratação e alocação de tutores
- Abertura e encerramento de turmas
- Enturmação dos alunos
- Alimentação e monitoramento dos sistemas
- Atendimento a alunos e tutores e serviço de "fale conosco" da escola virtual
- Geração de relatórios para subsidiar análise de impacto das ações educacionais realizadas na modalidade a distância.
- Análise dos resultados visando a melhoria contínua

6. Como se dá o processo de recrutamento, seleção, capacitação e avaliação de tutores na instituição?

7. A instituição possui coordenação ou supervisão pedagógica? Caso positivo, como se dá a prática dessa coordenação/supervisão?

8. Quais as ferramentas atualmente adotadas pela gestão de escolas (LMS, software de gestão de escolas, software de gestão de projetos, software de gestão de portfólio, etc)?

9. Como se dá a geração e análise dos dados relativos a temas como satisfação do aluno, atuação do tutor, qualidade do curso, evasão, etc, visando a avaliação de impacto das ações educacionais?

10. Quais as práticas de gestão de escolas que a instituição considera importantes, mas que ainda não teve possibilidade de aplicar?

Anexo C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

Dia da semana, Dia do Mês, Ano.

Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração

Anexo C - Questões para entrevista semiestrurada - equipe Gestão de Escolas Serpro

1. Você tem o hábito de consultar o subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais atualmente disponível em nosso portfólio de processos (Oryx)? Caso positivo, com qual frequência?

2. Quais as principais etapas do processo de gestão de escolas virtuais?

3. Dessas etapas qual ou quais você considera mais complexa? Por que?

4. Quais ou quais atividades da gestão de escolas você se sente mais à vontade e seguro (a) para realizar?

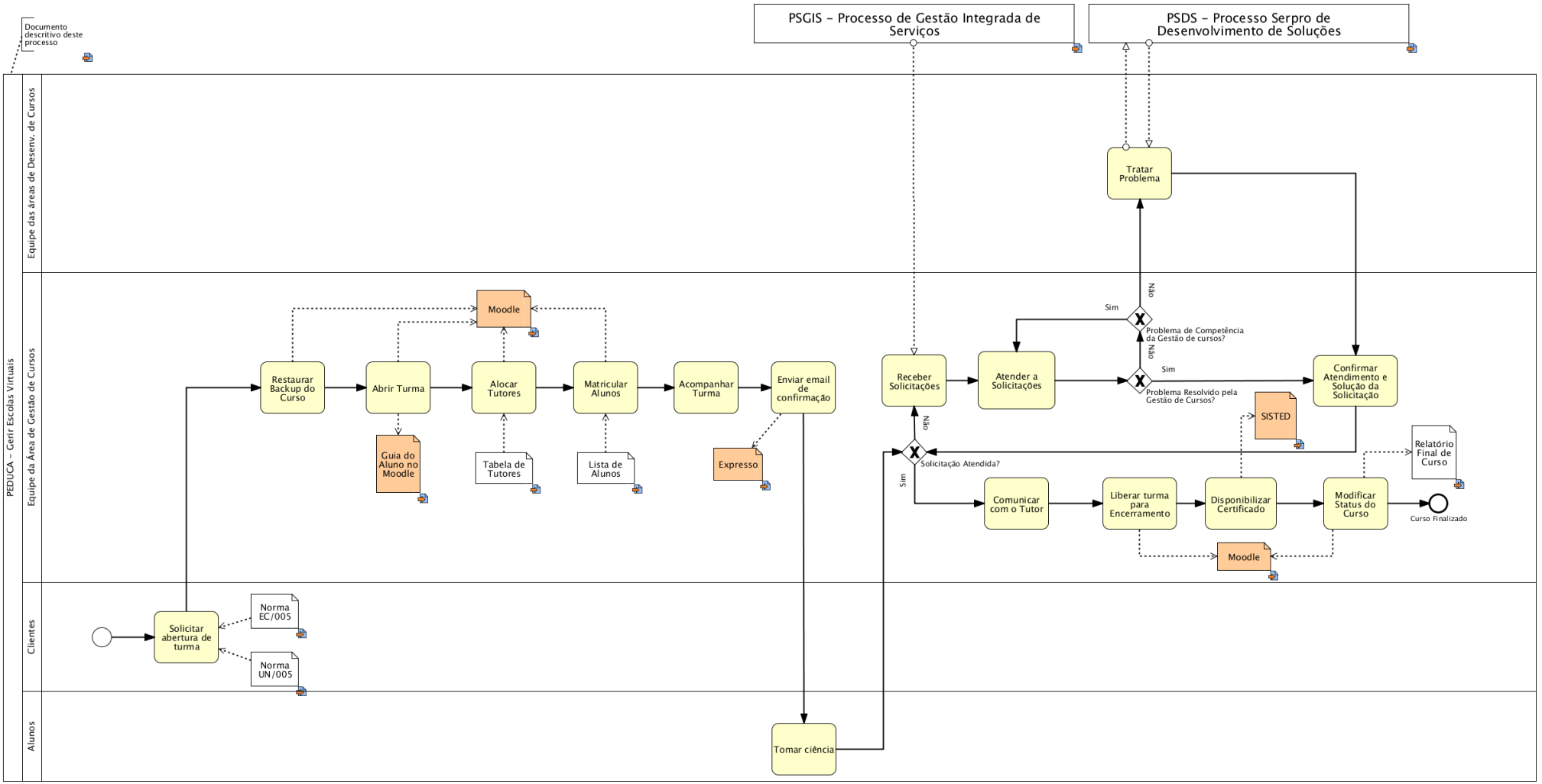
5. Qual ou quais etapas deveriam ser revistas? Por que?

6. Quando uma prática de gestão de escolas precisa ser melhorada, como geralmente você procede?

7. Você se sente subsidiado de informações para realizar as atuais tarefas de gestão de escolas?

8. Você tem o hábito de consultar o Processo de Educação Corporativa da UniSerpro - PEDUCA atualmente disponível em nosso portfólio de processos (Oryx))? Caso positivo, com qual frequência?

9. Como você avalia o alinhamento entre o Subprocesso de Gestão de Escolas Virtuais e o Processo de Educação Corporativa - PEDUCA?

10. Quais as práticas de gestão de escolas que você considera importantes, mas que ainda não são aplicadas na UniSerpro?

Anexo D - Diagrama do atual Subprocesso Gerir Escolas Virtuais