

Gestão de Pessoas em Cursos a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: recrutamento, seleção e capacitação no âmbito dos cursos da RENAFOR

Cristiane da Silva Duarte *

Christine da Silva Schröder**

Resumo

A política pública RENAFOR (Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica) objetiva fomentar a capacitação e qualificação dos professores da educação básica dos sistemas públicos, por meio da indução de ofertas de vagas em instituições públicas de ensino superior. A adesão a esta política acarreta peculiaridades nos processos de gestão de pessoal nas Instituições Federais de Ensino Superior, uma vez que o referido programa se materializa na implementação e execução de projetos de ensino, os quais, em sua grande maioria, são cursos ofertados na modalidade a distância. O presente estudo teve por objetivo, então, analisar os processos de recrutamento, seleção e capacitação dos cursos a distância RENAFOR ofertados pela UFRGS. A pesquisa, estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo, foi realizada com os bolsistas cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), participantes de três cursos de extensão e um de especialização, e que receberam pelo menos uma cota de bolsa referente ao desempenho da função na equipe acadêmica do projeto de ensino. Foi observado que, exceto para a função de tutor, o recrutamento interno foi utilizado em 100% dos processos, enquanto que, entre os tutores, este percentual foi de 45,4%. Com relação ao processo seletivo, apenas 37,6% dos respondentes informaram ter participado de seleção formal. No caso dos tutores, esse percentual chegou a 60%. Tratando-se dos requisitos previstos legalmente para a concessão de bolsas nos projetos de ensino, 25% dos entrevistados consideram que os requisitos legais são compatíveis com a função desempenhada no projeto, enquanto 75% consideram que existem requisitos irrelevantes, que são legalmente exigidos e/ou requisitos que deveriam ser obrigatórios e que a legislação não exige. Os resultados do estudo, mais do que traduzirem um diagnóstico, apontam possibilidades para estudos futuros junto aos demais cursos a distância na Instituição.

Palavras-chave: RENAFOR; Políticas Públicas; Educação a Distância; Formação Continuada.

* Pós-Graduada, aluna do Curso de Administração Pública Contemporânea da UFRGS. E-mail: cristiane.duarte@sead.ufrgs.br.

** Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Doutora em Administração pela UFRGS. E-mail: christine1004sch@gmail.com.

1 Introdução

Na atual conjuntura organizacional do Estado brasileiro, o desenvolvimento de políticas públicas federais tem ocorrido, convencionalmente, na forma de programas especiais, materializados em projetos de ensino. As políticas públicas educacionais ocupam posição de destaque neste modelo de gestão. Exemplo de política pública federal no campo da educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) foi instituída com objetivo precípuo de fomentar a capacitação e qualificação dos professores da educação básica dos sistemas públicos por meio da indução de ofertas de vagas em instituições públicas de ensino superior. Neste sistema, o Ministério da Educação (MEC) apresenta-se como formulador, além de oferecer suporte técnico e financeiro. Em contrapartida, as instituições públicas ocupam a função de executoras, planejando e executando os cursos ofertados.

A qualidade do ensino básico da rede pública é um tema contemporâneo e instigante, suscitando inúmeras discussões acerca das potenciais ações para elevar a qualidade da educação básica no sistema nacional de educação. Como parte de um complexo planejamento para elevar a qualidade do ensino público, a formação e a qualificação de professores do ensino básico apresentam-se como ações prioritárias para o alcance desta meta.

No que tange à qualificação destes profissionais, verifica-se que ainda há um amplo espaço para ações nesta área. O Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que 9.437 (6,26%) dos docentes em exercício na rede pública de ensino no País possuíam como última titulação a graduação. O mesmo levantamento assinalou que, no Estado do Rio Grande do Sul, este número correspondia a 1.096 professores (13,24%) (INEP, 2011). Os dados apresentados demonstram que atualmente há professores em exercício na rede pública não possuem nenhum tipo de formação continuada e, por conseguinte, aperfeiçoamento ou especialização em sua área de atuação profissional.

Vislumbrando este cenário, a formação continuada tem sido uma ferramenta governamental para incremento da qualidade na rede básica de ensino e aperfeiçoamento dos profissionais que nela atuam de forma a articular o poder público (Ministério da Educação), as instituições de educação básica (estados e municípios) e as instituições de ensino superior (IES) públicas e comunitárias. Portanto, a Rede articula as parcerias com as universidades, as quais são responsáveis pela elaboração e execução dos projetos, e estas, por sua vez, mantêm articulação com o sistema básico de ensino.

A Educação a Distância (EAD) tem ocupado lugar de destaque nesta Rede. O seu reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) alavancou sua expansão na educação formal, tornando-se uma opção de qualificação e capacitação profissional em função das inúmeras possibilidades de ensino-aprendizado (BRASIL, 1996). A supressão espaço-temporal, materializada na interação dos atores através de um ambiente virtual de comunicação, possibilita que o ensino formal abarque lugares longínquos e remotos onde a educação presencial, até então, apresentava-se impossibilitada de alcançar. Destarte, a política pública de formação continuada, especialmente amparada no ensino a distância, apresenta-se com grande potencial de equalizar distorções geográficas e culturais que permeiam as ações de formação de professores da rede pública.

Contudo, os recursos tecnológicos intrínsecos à educação a distância vão além da sua mera utilização no desenvolvimento dos processos pedagógicos. Incorporaram-se mais profundamente nas organizações, de forma a permear inclusive os processos administrativos e de gestão acadêmica. Desta forma, há necessidade de inovações e adaptações no planejamento, organização e gestão nas diversas fases dos processos acadêmicos e administrativos de forma a agregar e harmonizar as inovações e novas demandas suscitadas pelas tecnologias de comunicação.

Apesar dos avanços tecnológicos, legislativos e sociais, a EAD ainda é um recurso utilizado com certo receio. Ao mesmo tempo em que é vislumbrada como uma modalidade repleta de benefícios sócio-educacionais, deve ser problematizada como um sistema que necessita o desenvolvimento e aprimoramento de novas e distintas competências. Assim, ao se adotar esta metodologia educacional, alguns aspectos devem ser levados em consideração para a seleção da equipe administrativa e pedagógica que irá atuar no projeto de ensino.

Desta forma, a pesquisa que origina este artigo teve por objetivo analisar a gestão de pessoal destas equipes, em especial, os processos de recrutamento, seleção e capacitação, com o intuito de possibilitar traçar um perfil destas ações nos cursos de ensino a distância da UFRGS ofertados no âmbito da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

2 A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR)

A política educacional de formação de professores teve seu início em 2003, com a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores

(BRASIL, 2003), em consonância com a política educacional mundial explicitada no documento *Education Sector Strategy* (WORLD BANK, 1999). Em 2004, a Portaria 1.179 instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004a), integrando centros de pesquisas de várias universidades responsáveis pelo desenvolvimento de materiais didáticos destinados aos docentes da educação básica.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) foi instituída pela Portaria 1.328, de 23 de setembro de 2011, no intento de fomentar, incentivar e promover a capacitação e qualificação dos professores da educação básica dos sistemas públicos por meio da indução de ofertas de vagas em instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2011a). Esta Rede é ação integrante do Plano Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (PARFOR), o qual tem como desígnio fomentar a oferta gratuita de educação superior a professores em exercício na rede pública de educação básica de acordo com as diretrizes constantes na LDB (BRASIL, 1996) e no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação (BRASIL, 2009a).

As ações da RENAFOR desenvolvidas em nível nacional têm, entre seus objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e
- Construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005b, p. 22-23).

Além destes e outros objetivos, a Rede apresenta, em seu documento de orientações gerais, os seguintes princípios relativos à formação continuada:

- É exigência da atividade profissional no mundo atual;
- Deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- Vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento;
- Para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- É componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2005b, p. 23-27).

A Rede articula parcerias entre o poder público (Ministério da Educação - MEC) e as instituições de educação em todos os níveis, tanto do ensino básico (estados e municípios) quanto do nível superior (universidades públicas e comunitárias). O Ministério da Educação

apresenta-se como formulador do programa, determinando as diretrizes e as normativas. Em contrapartida, as instituições de ensino ocupam a função de executoras, cabendo-lhes a responsabilidade de projetar pedagógica e financeiramente os projetos de cursos, bem como executá-los em consonância com as diretrizes técnicas e financeiras dos órgãos de fomento.

A articulação entre o MEC e as IES (instituições de ensino superior) inicia-se forçosamente por meio da submissão de projetos de cursos de ensino pelas instituições. Cabe ao MEC apreciar e avaliar o plano de trabalho – pedagógico e financeiro – bem como aprovar o projeto. Assim, os projetos constituem o principal documento de articulação e negociação dos recursos para custeio e manutenção da equipe de pessoal dos cursos.

Os projetos submetidos ao MEC devem apresentar as seguintes informações: 1) razões que justifiquem a celebração do instrumento; 2) descrição completa do objeto a ser executado; 3) descrição de metas a ser atingidas, qualitativa e quantitativamente; 4) etapas ou fases da execução; 5) previsão do início e do fim da execução do objeto, bem como a conclusão das etapas ou fases programadas; 6) plano de aplicação dos recursos a serem desembolsados pela concedente e a contrapartida financeira do proponente, se for o caso; 7) cronograma de desembolso (BRASIL, 2011b).

Em contrapartida, são exigidas indiretamente, das instituições, condições de infraestrutura e de pessoal, uma vez que os recursos de custeio não viabilizam a aquisição de material permanente (TCU, 2000) e são, de forma geral, insuficientes para o pagamento integral de despesas com pessoal. Enquanto as equipes docentes dos projetos de ensino são viabilizadas pelos órgãos de fomento por meio de concessão de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a equipe administrativa não é contemplada por estes sistemas. As bolsas do apoio administrativo são custeadas por recursos alocados na matriz orçamentária da UFRGS e executadas através de convênio com a Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS).

As bolsas pagas para a equipe docente constantes no SGB/CAPES ou FNDE são regulamentadas pela Lei 11.273 (BRASIL, 2006a), a qual descreve direitos e deveres dos bolsistas de acordo com a função desempenhada. Complementarmente, as Resoluções CD/FNDE nº 26 de 2009 (BRASIL, 2009b), nº 8 e nº 24 de 2010 (BRASIL, 2010b; 2010c) e a nº 45 de 2011 (BRASIL, 2011b), também apresentam diretrizes para pagamentos das bolsas. O Quadro 1 apresenta uma compilação dos requisitos necessários para ocupar as funções, de acordo com a legislação supracitada.

Quadro 1 – Requisitos para provimento de bolsistas de acordo com a função

Função	Requisitos para provimento na função
Coordenador Geral	Comprovar experiência de 3 anos no magistério superior. Vínculo: coordenador/coordenador adjunto I.
	Ou: Comprovar experiência de 1 ano no magistério superior ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. Vínculo: coordenador/coordenador adjunto II.
Coordenador Adjunto	Comprovar experiência de 3 anos no magistério superior. Vínculo: coordenador/coordenador adjunto I.
	Ou: Comprovar experiência de 1 ano no magistério superior ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. Vínculo: coordenador/coordenador adjunto II.
Professor Pesquisador	Comprovar experiência de 3 anos no magistério superior. Vínculo: Professor pesquisador I.
Professor Formador	Comprovar experiência de 1 ano no magistério superior ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. Vínculo: Professor pesquisador II.
Supervisor de Curso	Comprovar formação mínima em nível superior e experiência de 1 ano no magistério e título de mestre ou doutor.
Tutor	Comprovar vínculo com instituição pública, formação de nível superior e experiência mínima de 1 ano no magistério ou ter formação pós-graduada ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

Fonte: Lei Nº 11.273, de 6/02/2006; Lei 11.502, de 11/7/2007; Resolução/CD/FNDE Nº 8, de 30/4/2010; Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16/8/2010 (BRASIL, 2006a; 2007a; 2010b; 2010c).

3 Educação a Distância

A Educação a Distância (EAD) caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2005a).

Na presente abordagem, entende-se como EAD o modelo de ensino-aprendizagem no qual professores e alunos estão presentes em locais diversos, dependendo, portanto, do uso de tecnologias de comunicação para transmitir informações e mediar a interlocução entre eles (MOORE; KEARSLEY, 2008). Especificamente no presente estudo, a tecnologia de comunicação referida é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O AVA possibilita que os diversos atores envolvidos – alunos, tutores, professores, Instituição – interajam de forma a arquitetar relações de comunicação e convívio virtuais, construindo-se um grupo onde cada indivíduo sente-se parte integrante deste sistema. Esse fluxo constante de informações e experiências concebe a construção do conhecimento, quando então o AVA sobrepõe ao

repositório virtual e abarca o sentido fidedigno de Ambiente Virtual de Aprendizagem propriamente dito.

Apesar de seu recente reconhecimento como modalidade educacional formal, a EAD é um modelo antigo nas sociedades, não devendo ser visto como uma metodologia de ensino contemporânea e moderna. A literatura aponta como marco inicial da EAD o curso noticiado pela Gazeta de Boston, em 1728, no qual o professor oferecia material para ensino por correspondência.

Contudo, ao longo da história, foram ocorrendo mudanças em função da incorporação de inovações tecnológicas e logísticas. Em 1935 o rádio passou a ser utilizado para o ensino a distância e, anos depois, com o advento da televisão, esta também passou a ser utilizada para o mesmo fim (PETERS, 2001). Desta forma, o uso das tecnologias de comunicação não é propriamente uma novidade no campo educacional.

A partir da década de 70, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) associadas ao uso de computadores possibilitaram a formação de um sistema de redes, o qual expandiu a circulação e a veiculação de informações com as diferentes partes do mundo. Em meados dos anos 90, o acesso doméstico à Internet massificou-se, abrangendo o público residencial (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2007). Assim, no que concerne à educação, fundamentado no potencial desta grande rede, ocorreu o desenvolvimento de espaços virtuais para a veiculação de cursos *on-line*.

Nacionalmente, o ano de 1996 marcou a legitimação da EAD com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), institucionalizou-a em alguns níveis educacionais. Até então, o ensino a distância era uma modalidade aceita e adotada, porém a normatização legal era inespecífica, bem como as condições legais de certificação. As mudanças legais acaloraram a expansão desta modalidade nos diversos níveis na estrutura de ensino, amparando inclusive algumas políticas públicas, destacando-se aquelas voltadas para a qualificação e formação continuada dos profissionais do magistério da rede pública, especialmente da educação básica, em conformidade com o artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996), o qual estipula que os sistemas de ensino devam prover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive utilizando a EAD para este fim.

Relativo ao ordenamento legal da EAD e às conseqüentes políticas públicas dele advindas, a Portaria 4.059 (BRASIL, 2004b) e o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005a) acarretaram relevantes alterações para a Educação a Distância, aproximando sua organização pedagógica aos cursos regulares tradicionalmente presenciais. Anteriormente, a Lei 10.172, de janeiro de 2001, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação, já trouxe um enfoque positivo para a

EAD ao apontar as suas potencialidades relativas à universalização e à democratização do ensino (BRASIL, 2001).

Recentemente, o Projeto de Lei Ordinário 8.035, que institui o Plano Nacional da Educação para o Decênio 2011-2020, apresenta, entre suas metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e strictu sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2010a).

Desta forma, esta “legalização” permitiu que a EAD se tornasse uma opção de qualificação e capacitação profissional em função das inúmeras possibilidades de ensino-aprendizado, além da supressão do espaço e do tempo, materializada na interação dos atores através de um ambiente virtual de comunicação. A política governamental tem, nos últimos anos, incentivado o uso de tecnologias da informação como forma de inclusão das minorias e expansão geográfica da educação, possibilitando a qualificação profissional destes professores.

Notoriamente observa-se que, a cada ano, ocorre incremento da oferta de cursos EAD no ensino superior, em especial, em nível de pós-graduação. Entre os anos de 2005 e 2007, o número de alunos cresceu 213%, e o número de instituições credenciadas ou com cursos autorizados cresceu 54% (ABRAEAD, 2008). Em 2012, as matrículas em cursos EAD em instituições públicas corresponderam a 15% do total, sendo 8% em instituições públicas federais e 7% em instituições públicas estaduais (ABED, 2012).

Nesta perspectiva de expansão, da mesma forma que ocorre incremento no número de alunos, ocorre a geração de vagas de trabalho e contratação de pessoal para atuar nos cursos a distância. Em relação à admissão e demissão de profissionais nesta área, em 2011 as contratações foram duas vezes superiores às demissões (ABED, 2012). As instituições públicas concentram o maior número destes profissionais em comparação às instituições privadas, 3.559 e 2.256, respectivamente, apesar de grande parte dos alunos estar concentrada nas instituições privadas de ensino (ABED, 2012). Também foi verificado que os profissionais que trabalham em ensino a distância nas instituições públicas têm maior grau de ensino quando comparados aos da iniciativa privada. Em empresas públicas, 22% dos profissionais têm doutorado, 20% mestrado e 12% especialização, enquanto que, nas privadas, esses números são 9,5%, 23% e 25%, respectivamente (ABED, 2012).

Contudo, apesar da expansão e evolução na regulamentação, os cursos na modalidade a distância para formação de professores, ainda são projetos especiais, temporários e ofertados de forma esporádica.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem acompanhado a expansão desta modalidade dentro das universidades brasileiras e, especialmente, sua utilização como ferramenta de qualificação dos professores do magistério da rede pública de ensino. A partir de 2011, a Universidade instituiu o Comitê Gestor Institucional, bem como o Centro de Formação Continuada de Professores (ForProf), cujo objetivo principal é articular e assessorar tecnicamente estes projetos de ensino, juntamente com a Secretaria de Educação a Distância, no que tange aos cursos EAD.

Em 2012, a UFRGS ofertou sete cursos pelo Programa RENAFOR, alcançando 2.500 vagas ofertadas em cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Deste montante, apenas 1 curso não era na modalidade a distância, representando 4% do total de vagas. Já em 2013, a previsão era de ofertar 12 novos cursos, totalizando 3.520 vagas. Destas vagas, aproximadamente 2,4% são destinadas a cursos presenciais, enquanto o restante representa vagas em cursos na modalidade distância. Desta forma, observa-se que o Programa representa um elevado aporte de vagas ofertadas na UFRGS, e dentre estas, a EAD representa quase que a totalidade das vagas.

4 A Gestão de Pessoas no Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica

A oferta não regular dos cursos RENAFOR/ForProf acaba por acarretar peculiaridades nos processos de recrutamento, seleção e capacitação da equipe dos cursos. Diferentemente dos cursos regulares, os quais já possuem uma equipe formalmente estruturada e organizada, as equipes dos projetos especiais necessitam ser selecionadas, estruturadas e capacitadas em um curto espaço de tempo, além de exigir uma multidisciplinaridade da equipe e de cada membro individualmente. Além disso, a EAD introduziu a construção de competências que até então não eram relevantes na educação presencial.

Esta forma peculiar de organização se reflete nos processos gerenciais, estratégicos e de execução, tanto destes projetos, quanto da própria Instituição. O planejamento passa a ser um processo relevante na gestão de pessoal, uma vez que expande as chances de sucesso nos processos posteriores de recrutamento e seleção dos membros da equipe. O planejamento potencializa as chances de sucesso na formação da equipe de trabalho, uma vez que visa

possibilitar estruturação e dimensionamento adequados, incluindo também a avaliação das competências necessárias para cada membro desta equipe.

Assim como nos projetos de ensino, a EAD inseriu mudanças relevantes na estrutura preexistente nas Universidades. Houve um redimensionamento da estrutura profissional do ensino, inclusive com a criação de novas funções. Surgiram novos papéis e alteração daqueles já existentes, implicando o desenvolvimento de novas competências e responsabilidades, como lembram estudos como o de Schröder (2009). Nos projetos de ensino a distância no âmbito do Programa RENAFOR/ForProf, as equipes se caracterizam pelo alto grau de interdependência de seus componentes, os quais devem estar focados na realização de uma meta ou tarefa. Portanto, a equipe deve ser planejada e formada por pessoas com habilidades complementares, com método de trabalho semelhante, e comprometidas com as metas pactuadas.

Estas características peculiares tornam complexos os processos gerenciais de pessoal, especialmente de recrutamento, seleção e capacitação, em função desta miscelânea de características organizacionais e burocráticas. Assim, organizar, capacitar e treinar as equipes é relevante para disponibilizar maior quantidade de recursos – informações, habilidades e competências (ALMEIDA; GOULART, 2009). A diversidade de recursos humanos favorece o desempenho de tarefas complexas com maior grau de segurança e eficácia, assim, a multidisciplinaridade da equipe tem papel relevante para a execução das tarefas dos projetos de ensino EAD, uma vez que inclui atividades administrativas, pedagógicas e técnicas.

Deste modo, os processos de recrutamento e seleção são fundamentais para uma eficiente gestão das equipes, pois têm a finalidade de suprir as necessidades de demandas de pessoal de forma a atender às expectativas da coordenação do curso e da própria instituição, dentro do perfil profissional requerido para uma determinada função.

4.1 Recrutamento e Seleção

O recrutamento é o processo de divulgar a disponibilidade de uma determinada vaga de forma a atrair candidatos devidamente qualificados para disputá-la. Na seleção, busca-se investigar, junto aos candidatos aprovados pelo recrutamento, quais são os profissionais que melhor preenchem os requisitos necessários a cada cargo, tratando-se, portanto, de um processo que necessita de investigações mais profundas. Consequentemente, a riqueza deste processo se encontra na possibilidade de serem realizadas múltiplas análises, incluindo

avaliação de currículos, entrevistas, avaliação psicológica, dinâmicas de grupo, dentre outras técnicas.

Nesse sentido, no presente estudo, parte-se de um olhar que pressupõe o cunho estratégico do processo seletivo, sem restringi-lo ao suprimento de pessoal, mas ampliando-o na direção da captação de talentos capazes de promover sucesso para as equipes dos cursos RENAFOR/ForProf.

A forma de recrutamento pode ser dentro da própria instituição (interno); fora desta (externo) ou uma combinação de ambos (misto). De acordo com Araújo e Garcia (2009), o recrutamento e a seleção de forma mista podem envolver três formas: a) recrutamento externo, passando para o interno, chegando à seleção; b) recrutamento interno, partindo-se para o externo, chegando à seleção; e c) recrutamentos interno e externo concomitantes, seguindo-se com a seleção.

O tipo de recrutamento adotado pelos cursos repercute no processo seletivo de pessoal, o qual tem grande relevância para a composição de uma equipe eficiente, harmoniosa e dentro dos requisitos legais e institucionais. A seleção adequada permite que a equipe trabalhe de forma colaborativa, somando-se esforços e gerando sinergia positiva, o que acarreta desempenho positivo da equipe (CHIAVENATO, 2004). O processo de seleção, se não bem conduzido, pode suscitar falhas na escolha do candidato mais adequado a cada função, gerando dificuldades no ambiente organizacional e, conseqüentemente, problemas nas equipes e na execução dos projetos.

Desse modo, o fator mais importante para se obter ganhos neste processo é o planejamento, de forma que seja especificada e detalhada qual é a função para a vaga que se está ofertando, o perfil necessário do candidato, a atividade a ser desenvolvida, os requisitos necessários para o desempenho adequado da função, bem como os requisitos legais para a ocupação da vaga.

4.2 Capacitação

Segundo Almeida e Goulart (2009), a aprendizagem acontece quando o método de treinamento da equipe é compatível com as habilidades desejadas. Por sua vez, as habilidades são desenvolvidas pela prática, não pela transmissão de informações. A informação gera conhecimento, enquanto a experiência gera habilidades. Assim, o treinamento e capacitação são ações relevantes no atingimento das metas propostas a fim de desenvolver as competências requeridas para desempenho da função ocupada na equipe.

Qualquer que seja o modelo de gestão adotado, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde as três categorias profissionais – docentes, tutores e técnico-administrativos – devem estar em constante qualificação e aperfeiçoamento, características essenciais para a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2007b).

O redimensionamento da estrutura organizacional gerado pelos cursos EAD criou novas funções que até então não existiam. A Resolução nº 45, em seu Art. 6º, descreve as atribuições de cada uma das funções dos bolsistas dos cursos de formação implementados no âmbito da RENAFOR: coordenador-adjunto; professor-pesquisador; supervisor de curso; formador e tutor (BRASIL, 2011b).

Além de todos os critérios técnicos e burocráticos emergentes, a EAD inseriu competências até então não relevantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e de gestão. Dentre os aspectos técnicos deve ser considerado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que será realizado o curso. Na UFRGS são utilizados três ambientes distintos: o Moodle; o NAVi e o Rooda. Todos eles apresentam funcionalidades, ferramentas e interfaces distintas. A fluência nestes sistemas de comunicação é competência imprescindível para o desempenho das funções docentes, tendo em vista que os AVAs são os únicos meios de interação professor-aluno. O desconhecimento e a falta de interação com os AVAs acarretam lapsos no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade do curso.

Diante deste cenário de constantes inovações, é necessário não apenas ter conhecimento técnico, mas também habilidades que permitam estar em constante adaptação e construção de requisitos essenciais para os profissionais em educação a distância. As ações de capacitação e treinamento são essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias para o efetivo desempenho das atividades e alcance das metas pela equipe acadêmica dos cursos EAD na UFRGS.

5 Procedimentos metodológicos

O estudo realizado trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, descritiva (GIL, 2002) e com propósito essencial de diagnóstico, e que se constitui um estudo de caso com triangulação de fontes de dados (YIN, 2001).

Foram utilizadas, como fontes de dados: observação participante (a pesquisadora e primeira autora do artigo é servidora na Instituição UFRGS, e cuja atividade tem relação com

os cursos analisados), documentação e registros em arquivos (histórico do curso, legislação, relatórios mensais dos coordenadores, cadastro pessoal no sistema de bolsas FNDE, bem como os documentos pessoais dos participantes utilizados para efetuar tal cadastro) e questionário contendo questões abertas e fechadas.

Previamente ao estudo de caso, também se realizou pesquisa bibliográfica sobre o tema, compreendendo estudo de relatórios, livros e artigos científicos. Já a pesquisa documental incluiu análise de literatura não técnica: relatórios mensais dos coordenadores, cadastro pessoal no sistema de bolsas FNDE bem como os documentos pessoais dos participantes utilizados para efetuar tal cadastro. A pesquisa bibliográfica e os documentos foram úteis tanto para a descrição do contexto, quanto para a elaboração do questionário, bem como para a análise como um todo, complementada por observação participante da pesquisadora, que se deu por meio de anotações não estruturadas no próprio cotidiano do trabalho.

O principal instrumento de pesquisa, porém, foi mesmo o questionário. Este instrumento foi aplicado junto aos sujeitos envolvidos nos processos de planejamento, gestão e execução dos projetos dos cursos a distância: coordenadores; supervisores; professores pesquisadores; professores formadores e; tutores. Os sujeitos foram escolhidos primeiramente por acessibilidade, mas também por intencionalidade, procurando-se manter pelo menos um representante de cada uma dessas áreas de atuação. A cada respondente, foi reiterado, antes do início da pesquisa, que o uso dos dados seria global e o anonimato garantido.

A pesquisa incluiu a participação das equipes acadêmicas de quatro cursos a distância ofertados pela UFRGS no âmbito RENAFOR/ForProf implementados no ano de 2012. Destes, três cursos são de extensão e um de especialização. Por questões éticas, os nomes cursos foram mantidos em sigilo.

Foram considerados aptos a participar da pesquisa os bolsistas cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas do FNDE (SGB) e que receberam pelo menos um mês de pagamento durante todo o período do curso de ensino. Os bolsistas foram contatados por e-mail e também convidados a participar da pesquisa. Dos participantes, 13 bolsistas responderam às questões presencialmente, já 10 optaram por responder as questões por e-mail. Todos os questionários foram aplicados entre os meses de setembro e outubro de 2013, e a análise foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2013.

Optou-se por apresentar os dados da pesquisa com auxílio de algumas tabelas, embora não se tenha buscado validação estatística, mas, tão simplesmente, a apresentação e a discussão dos resultados obtidos junto aos sujeitos pesquisados, já que os dados das questões

fechadas foram tratados por estatística descritiva, e os das questões abertas, por análise interpretativa.

6 Resultados e discussão

Participaram da pesquisa bolsistas de quatro cursos na modalidade EAD da UFRGS ofertados no âmbito RENAFOR/ForProf. Participaram 23 bolsistas, sendo que um bolsista desempenhou duas funções em períodos distintos, portanto foi considerado como dois respondentes. Conforme pode ser verificado no Gráfico 1, 45,8% dos respondentes foram de um mesmo curso, enquanto o restante ficou distribuído entre os demais três cursos.

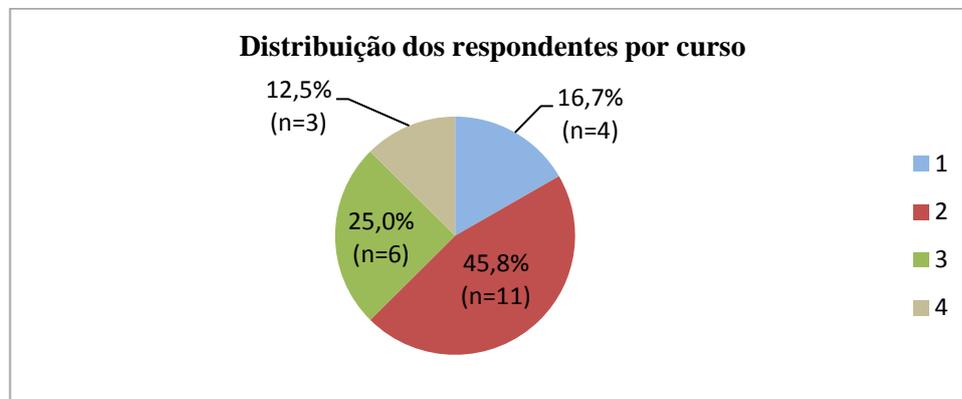


Gráfico 1 – Respondentes por curso

Fonte: dados da pesquisa.

A distribuição dos respondentes de acordo com a função desempenhada é apresentada no Gráfico 2. A maioria dos participantes foi de tutores (41%), enquanto o segundo maior número foi de coordenadores de curso, com 23% dos respondentes. A função com menos representação foi a de professor formador, com apenas um participante (4%).

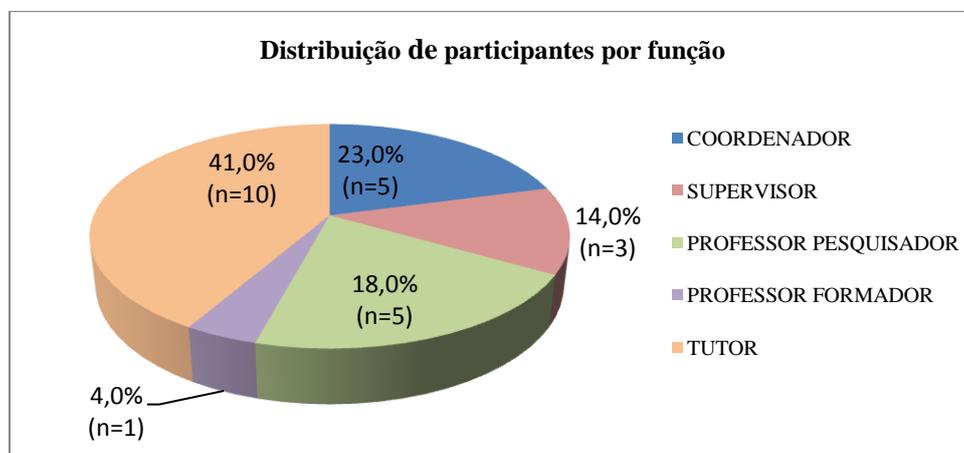


Gráfico 2 – Respondentes por função na equipe acadêmica

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação ao recrutamento, foi observado que há uma tendência a enfatizar o recrutamento interno (convite ou indicação), conforme apresentado na Tabela 1. Exceto para tutor, cujo percentual de recrutamento interno foi de 45,4%, verificou-se que para 100% das demais funções a forma de recrutamento utilizado foi o interno. Chiavenato (2002) menciona que dificilmente é realizado apenas o recrutamento externo ou interno; ambos se complementam e se completam em face das vantagens e desvantagens de um e de outro. Assim como verificado neste estudo, o autor considera que uma solução eclética, isto é, o recrutamento misto, pode ser uma alternativa viável para a formação de uma equipe, especialmente no setor público.

Tabela 1 – Tipo de recrutamento conforme função desempenhada na equipe

Função	Recrutamento % (n)	
	Interno	Externo
Coordenador	100,0 (5)	0,00 (0)
Supervisor	100,0 (3)	0,00 (0)
Professor Pesquisador	100,0 (5)	0,00 (0)
Professor Formador	100,0 (1)	0,00 (0)
Tutor	45,4 (5)	54,6 (6)

Fonte: dados da pesquisa.

O panorama observado neste estudo, corroborando o apresentado por Chiavenato (2002), pode estar associado à miscelânea de regulamentações normativas e diretrizes legais as quais fundamentam a contratação das equipes, bem como está associado à miscigenação de funções presente nas equipes dos projetos de ensino RENAFOR/ForProf. Além disso, o curto espaço de tempo entre a implementação da equipe e a execução do projeto praticamente inviabiliza o recrutamento externo, que finda por ser adotado apenas para a função de tutor.

Na prática, o recrutamento interno dos cursos se concretiza na escolha de docentes entre os professores do quadro da Universidade. Esta escolha muitas vezes se dá em função da experiência ou conhecimento profissional prévios da coordenação do curso e do professor recrutado. Este processo gera confiança e cumplicidade entre os membros da equipe, uma vez que há uma relação interpessoal anterior ao recrutamento. Além disso, o recrutamento interno também pode ser utilizado como forma de agilizar todo o processo, no sentido de viabilizar a formação da equipe acadêmica dos cursos em tempo hábil para a execução dos projetos de ensino. Desta maneira, acaba-se optando por restringir ou suprimir a etapa do processo seletivo, o que se torna viável através da adoção deste modelo de recrutamento.

Como pode ser verificado na Tabela 2, no presente estudo foi observado que apenas 37,5% dos entrevistados participaram de processo seletivo. Dentre os coordenadores, apenas 20% participaram de seleção, resultado idêntico entre os professores pesquisadores. Entre os supervisores, este percentual sobe para 33,3%. Neste cenário pode-se inferir que há uma inversão nas fases de gestão de pessoal, ocorrendo primeiramente a fase de seleção, representada pelo prévio conhecimento profissional do candidato à determinada vaga, seguindo-se, então, a fase de recrutamento propriamente dita, materializada pela indicação ou convite ao indivíduo selecionado.

Tabela 2 – Percentual de bolsistas que participou de processo seletivo de acordo com a função

Função	Seleção (%)	
	Sim	Não
Coordenador	20,00	80,00
Supervisor	33,33	66,67
Professor Pesquisador	20,00	80,00
Professor Formador	0,00	100,00
Tutor	60,00	40,00
Total	37,50	62,50

Fonte: dados da pesquisa.

Desse modo, o fator mais importante para se obter ganhos neste processo é o planejamento, de forma que seja especificada e detalhada qual é a função para a vaga que se está ofertando, o perfil necessário do candidato, a atividade a ser desenvolvida, os requisitos necessários para o desempenho adequado da função, bem como os requisitos legais para a ocupação da vaga. O processo de seleção, se não bem conduzido, pode suscitar falhas na escolha do candidato mais adequado a cada função, gerando dificuldades no ambiente organizacional e, conseqüentemente, problemas nas equipes e na execução dos projetos.

A situação dos tutores é inversa à das demais funções. Para estas vagas, 60% dos entrevistados informaram ter participado de processo seletivo (Tabela 2). No caso dos tutores, o edital de seleção faz-se necessário e deve apresentar obrigatoriamente os critérios considerados. Dentre os critérios citados pelos bolsistas pesquisados encontram-se: análise de currículo; entrevista com coordenadores; carta de intenções; experiência na função; experiência em informática; comprovação de experiência com a plataforma de ensino virtual (o AVA); formação; experiência na rede de ensino básica; e produção de lauda.

Este panorama em relação aos tutores decorre das orientações da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, a qual orienta que seja realizado processo seletivo formal,

com a divulgação de edital, conforme diretrizes regulamentares e da própria Instituição, forçando o recrutamento externo amplamente divulgado, bem como um processo seletivo devidamente instruído, cujo objetivo é garantir ampla concorrência entre os candidatos as vagas.

Contudo, em função do curto período de que os coordenadores de curso dispõem para implementar a equipe, podem ocorrer distorções e até mesmo supressão da fase de seleção, como pode ser observado na Tabela 2, na qual 40% dos tutores informaram não ter participado de processo seletivo. Um dos participantes, apesar de responder que foi recrutado através de convite, informou que participou de seleção para o curso, de forma a concorrer com outros candidatos pela vaga. Outros três tutores responderam não ter participado de processo seletivo posterior ao convite/indicação. Um destes tutores justificou que a indicação foi por motivo de desistência e necessidade de urgência no preenchimento da vaga.

O planejamento e a estratégia utilizados nestes processos têm influência relevante no resultado final, isto é, no perfil das pessoas que compõem a equipe. As equipes acadêmicas dos cursos RENAFOR/ForProf acabam tendo um grande percentual de bolsistas não-servidores da Universidade, conforme observado também por Goulart e Duarte (2013), o que pode ser ocasionado primordialmente pelo recrutamento externo e seleção de tutores não pertencentes ao quadro da Instituição, e que, no entanto, compõem as equipes de cursos UFRGS através de recebimento de bolsas para desempenhar tal função.

O pagamento destas bolsas para os componentes das equipes dos cursos RENAFOR/ForProf é regulamentado por leis e normativas específicas as quais impõem requisitos e restrições na seleção dos bolsistas, conforme a Lei nº 11.273 (BRASIL, 2006a) e a Resolução nº 45 (BRASIL, 2011b).

Tratando-se dos requisitos previstos legalmente, 25% dos entrevistados consideram que os requisitos legais são compatíveis com a função desempenhada no projeto de ensino, enquanto 75% consideram que existam requisitos não relevantes que são legalmente exigidos e/ou requisitos que deveriam ser exigidos obrigatoriamente e que a legislação não exige. O Quadro 2 mostra os requisitos citados como necessários pelos pesquisados, mas que não seriam exigidos legalmente:

Quadro 2 – Requisitos citados como necessários e não previstos legalmente

Função	Respondentes	Requisitos legais	Menções ao requisito
Coordenador	3	Experiência atividade de orientação	1
		Experiência em área administrativa	2
		Experiência no ensino superior igual ou superior a 3 anos	1
		Experiência no ensino básico	1
Supervisor	2	Formação em EAD	1
		Experiência docente acima de 1 ano	1
		Formação em tecnologias de informação e comunicação	1
Professor Formador	1	Experiência em sala de aula	1
		Graduação na área de atuação	1
		Experiência no ensino médio	1
Professor Pesquisador	4	Formação em tecnologias de informação e comunicação	1
		Experiência docente	1
		Experiência em EAD	2
		Experiência no ensino básico	1
Tutor	5	Experiência em EAD	3
		Domínio da escrita	1
		Conhecimento em informática	1
		Conhecimento tecnologias de informação e comunicação	1
		Formação na área	1

Fonte: dados da pesquisa.

Entre os coordenadores, 80% consideraram que não há requisitos legais desnecessários. Dos supervisores, 33,3% apontaram que há requisitos legais desnecessários, e dos professores pesquisadores, 25% apontaram incompatibilidades. O único professor formador acredita que a legislação é compatível com a necessidade, enquanto entre os tutores este percentual é de 77,3%. Diante disto, foram citados como irrelevantes ou incompatíveis os seguintes requisitos, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Requisitos legais citados como irrelevantes para a função

Função	Respondentes (%)	Requisitos legais	Menções ao requisito
Coordenador	1 (20,0)	Experiência docente não deve ter tempo limitado, 3 anos é “exagerado”	1
Supervisor	1 (33,3)	Formação pós-graduada <i>stricto sensu</i>	1
Professor Pesquisador	1 (25,0)	Experiência docente de 3 anos é “exagerada”	1
		Experiência em pesquisa	1
Tutor	5 (22,7)	Vínculo com instituição pública	5
		Bolsa de <i>stricto sensu</i> não poder acumular com bolsa de professor	1
		Formação pós-graduação <i>stricto sensu</i>	1

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme observado, apesar da regulamentação para o recebimento de bolsas para desempenhar as funções nos projetos de ensino EAD, há uma incompatibilidade entre as reais necessidades e competências para o desempenho das funções e os requisitos previstos legalmente.

Neste sentido, assumem grande importância as ações de capacitação, as quais são relevantes para a adequação e nivelamento das competências e habilidades dos membros das equipes dos projetos de curso. No entanto, verificou-se que apenas para a função de coordenador e tutor houve interesse de participar de capacitação, 60% e 66,7%, respectivamente, enquanto que, para as demais funções, pelo menos metade dos bolsistas não participou de nenhuma ação de capacitação ao ocupar a vaga, conforme mostram os dados na Tabela 3.

Tabela 3 – Percentual de entrevistados que participou de capacitação de acordo com a função

Função	Capacitação % (n)	
	Sim	Não
Coordenador	60,0 (3)	40,0 (2)
Supervisor	33,3 (1)	66,7 (2)
Professor Pesquisador	60,0 (3)	40,0 (2)
Professor Formador	0,0 (0)	100,0 (1)
Tutor	70,0 (7)	30,0 (3)

Fonte: dados da pesquisa.

Do total de bolsistas respondentes, apenas 52,2% (12) participaram de capacitação para ocupar a função nos projetos de cursos. Destas ações de capacitação realizadas pelos respondentes a maioria, 39,1% (9), abordou assuntos pedagógicos, 30,4% (7) assuntos administrativos, e somente 17,4% (4) abordaram temática financeira.

A Secretaria de Educação a Distância da UFRGS oferece um amplo programa de capacitações no que concerne a EAD, de forma a possibilitar o acesso ao desenvolvimento e aprimoramento das competências dos profissionais do ensino a distância, inclusive para profissionais inseridos nos cursos ofertados no âmbito da RENAFOR. Desde 2009 já foram ofertadas 180 ações de capacitação visando suprir as deficiências relativas ao ensino a distância, cujas demandas são oriundas dos próprios cursos (SEAD, 2013).

Contudo, apesar deste elevado número de eventos de capacitações, a grande maioria teve como foco a temática pedagógica. Aproximadamente 98% das ações desenvolvidas foram acerca dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, materiais e atividades pedagógicas, enquanto as funções administrativas foram pouco desenvolvidas e aprimoradas através de

capacitações. Ao longo destes cinco anos do programa, apenas três capacitações envolveram atividades relacionadas à equipe administrava dos cursos. Esta deficiência de treinamento pode ser verificada no andamento das demandas burocráticas e administrativas dos cursos que, muitas vezes, explicitam a ausência de desenvolvimento de competências dos docentes e de técnico-administrativos relacionados com a gestão de projetos de ensino.

Ademais, os servidores das IFES têm seu plano de desenvolvimento estabelecido legalmente no Decreto 5.825, de junho de 2006. Neste, capacitação é definida como:

processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais. (BRASIL, 2006b).

Assim, há uma explícita regulamentação para os servidores desempenharem suas funções institucionais. Porém, em projetos de ensino, cujas equipes são mantidas e implementadas através de bolsas, esta regulação se torna inexistente. A informalidade e precarização deste tipo de processo resultam inclusive na inexigibilidade de competências, restringindo-se somente ao cumprimento de requisitos legais, abdicando-se da relevante questão de aprimoramento e qualificação dos profissionais que ocupam funções nestes cursos. Conforme apresentado por Goulart e Duarte (2013), há uma importante quantidade de pessoas compondo as equipes dos cursos que não são servidores da Instituição que oferta o curso, sequer são servidores públicos, isto é, não passaram por qualquer processo seletivo e ocupam funções e atividades sem qualquer vínculo formal com a UFRGS, uma vez que são mantidos na função exclusivamente através do pagamento de bolsas.

A não-regularidade dos cursos, ofertados de forma esporádica e especial, inviabiliza o desenvolvimento de um programa de capacitação, tal qual ocorre no plano de carreira dos servidores. As ações de treinamento e desenvolvimento:

devem ser estruturadas em um plano de periodicidade certa [...] e balizadas, em primeiro lugar, pelas diretrizes emanadas do planejamento estratégico institucional [...], em segundo lugar, sua definição levará em conta as informações advindas das avaliações de desempenho dos servidores, contemplando as necessidades e deficiências apontadas no processo de avaliação; e, em terceiro lugar, as ações devem levar em consideração as alterações da tecnologia e nos processos de trabalho (MARCONI, 2004, p.13).

A capacitação adquiriu uma amplitude conceitual. O conceito de capacitação surge com a exigência de assimilação de novos conceitos, técnicas, atualização, desenvolvimento de competências e mudanças de atitudes, traduzidas por mudanças de comportamento [...]. a capacitação faz com a pessoa ou um grupo adquira conhecimentos e os compreenda, com o objetivo de larguear uma atividade profissional predeterminada com plena competência (...). Entende-se por capacitação o ato ou efeito de habilitar, de tornar uma pessoa capaz, possuidora de faculdades, potencial e habilidades para estar em estado de compreender e

desenvolver uma determinada atividade. Não se confunde com treinamento. Nesse, o processo de ensino-aprendizagem é tomado na perspectiva de instruir, de transmitir conhecimentos e informações, de acostumar o trabalhador às tarefas que deverá assumir no seu trabalho, ou seja, de habituar, disciplinar e até de adestramento (PACHECO *et al.*, 2009, p. 22 – 23).

Destarte, a partir dos resultados deste estudo, fica evidenciada a necessidade de se realizar uma análise mais aprofundada das reais necessidades de capacitação e treinamento tanto das equipes pedagógicas como das equipes administrativas de forma a alcançar as metas dos cursos e da instituição.

7 Considerações finais

O financiamento através de submissão e aprovação prévia de projetos de ensino, consequência do modelo gerencial do Estado, apresenta dificuldades práticas inerentes à burocracia de submissão e de execução dos projetos. Gera-se um cenário de volatilidade e incertezas na Universidade. A cada novo orçamento, podem ser alteradas regras, diretrizes, e processos, o que dificulta a oferta regular destes cursos e a gestão de pessoal das equipes acadêmicas destes projetos de ensino a distância da UFRGS ofertados no âmbito da RENAFOR.

Não obstante, a burocracia afeta também o planejamento e manutenção da equipe de pessoal. Este modelo de organização contribui para o enxugamento do tempo de planejamento das equipes e, conseqüentemente, gera distorções nos processos de recrutamento, seleção e capacitação das equipes destes projetos. O curto espaço de tempo entre a liberação dos recursos dos projetos aprovados e a efetiva implementação do projeto resulta em abreviação ou até mesmo supressão dos processos destes processos de gestão das equipes acadêmicas.

As dificuldades nos processos gerenciais de pessoal dos cursos RENAFOR/ForProf podem ser explicadas pelo fato de as equipes obrigatoriamente se constituírem em um curto lapso de tempo e seguirem diretrizes regulamentadas que impõem restrições técnicas e financeiras.

Como uma possível limitação do estudo, tem-se aqui a recomendação para sua replicação no âmbito de cada curso especificamente e, depois, da comparação dos resultados entre os diferentes cursos, podendo ser aplicadas entrevistas em profundidade, em que o professor formador também é convidado a analisar as necessidades de requisitos do tutor, por exemplo, e vice-versa. Também como possibilidades, tem-se a ideia de basear o estudo na discussão sobre competências, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem

como aprofundar e replicar o estudo em outros cursos a distância da UFRGS, ou, ainda, em outros cursos da RENAFOR, desenvolvidos em outras Instituições do País.

Ainda assim, acredita-se que o estudo apresenta, aqui, uma contribuição pertinente para a revisão e a melhoria dos processos de recrutamento, seleção e capacitação nos cursos RENAFOR na UFRGS, como um primeiro olhar.

Referências

ABED (Org.). **Censo Ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED)**, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALMEIDA, Tércia Pereira; GOULART, Íris Barbosa. Equipes de Trabalho nas Escolas. In: GOULART, Íris Barbosa; FILHO, Sudário Papa. **Gestão de Instituições de Ensino Superior: Teoria e Prática**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 31 – 52.

ARAÚJO, Luis C.; GARCIA, Adriana A. **Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, 2005 a**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.html. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. **Decreto n.º 5.825, de 29 de junho de 2006, 2006b**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, 2009a**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2013.

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. **Lei n.º 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, 2006a**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em < http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, 2007a**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis

nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Portaria Interministerial MPOG/MF/CGU N° 507, 2011, 2011b.** Regula os convênios, os contratos de repasse e os termos de cooperação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 de novembro de 2011.

_____. **Portaria nº. 1.328 de 23 de setembro de 2011, 2011a.** Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9940%26Itemid%3D&ei=qa0XUu7_B4e88wTfuYH4Ag&usg=AFQjCNGnHgLUAzIDzoVXQkt7wEN9rSoVeQ&bvm=bv.51156542,d.eWU. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. **Portaria nº. 1.179, de 06 de maio de 2004, 2004a.** Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Portaria nº. 1.403, de 09 de junho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. DOU de 10/06/2003, Seção 1, p. 50.

_____. **Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, 2004b.** DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34.

_____. **Projeto de Lei Ordinário nº. 8.035, de 15 de dezembro de 2010, 2010a.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.** Brasília: MEC, 2005b.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.** Brasília, DF, agosto de 2007, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 24, de 16 de agosto de 2010, 2010c. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjA>

[A&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7044%26Itemid%3D&ei=UcAXUqm0A4zG9gS8uoC4Aw&usg=AFQjCNEF5g4MSd-0zq7kR4QfG85jTOmrdQ&bvm=bv.51156542,d.eWU](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task=doc_download%26gid=7044%26Itemid%3D&ei=UcAXUqm0A4zG9gS8uoC4Aw&usg=AFQjCNEF5g4MSd-0zq7kR4QfG85jTOmrdQ&bvm=bv.51156542,d.eWU). Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009, 2009b. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 45, de 29 de agosto de 2011, 2011b. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 8, de 30 de abril de 2010, 2010b. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>. Acesso em: 25 abr. 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: O Capital Humano das Organizações**, 7. ed, São Paulo: Atlas, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de novos tempos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Deise Mazzarella; DUARTE, Cristiane da Silva. **A política pública de formação de professores: Conflitos emergentes no provimento de pessoal e na forma de financiamento na UFRGS**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 18., 2013. Buenos Aires. *Resumos...*Buenos Aires: Kollias Impressiones, 2013. p.243.

GOUVÊA, Guacira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a distância na formação de professores**. Viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial Ltda., 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>. Acesso em: 05 jul. 2013.

MARCONI, Nelson. **Gestão de recursos humanos nas organizações sociais**. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. Espanha, 2004. Disponível em: <http://siare.clad.org/siare/biblo/biblo_a.html>. Acesso em: 20 out. 2013.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada** [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

PACHECO, Luzia; SCOFANO, Anna C.; BECKERT, Mara; SOUZA, Valéria. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PETERS, Otto. **Didática da educação a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SCHRÖEDER, Christine da Silva. **Educação a distância e mudança organizacional na Escola de Administração da UFRGS: uma teoria substantiva**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SEAD (Org.) **Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: www.ufrgs.br/sead/capacitacoes. Acesso em: 05 set. 2013.

TCU. Tribunal de Contas da União . **Transferência de Recursos e a Lei de Responsabilidade Fiscal** – orientações fundamentais, DF, 2000. Disponível em <<http://sna.saude.gov.br/download/Transferencia%20de%20recursos%20-%202008-03-01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. World Bank: World Bank, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.