

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA ERHART RAUBER

**GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: O  
MODELO PUCRS *ONLINE* DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANA PAULA ERHART RAUBER**

**GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
***LATO SENSU: o modelo PUCRS Online de educação a distância***

Porto Alegre  
2022

**ANA PAULA ERHART RAUBER**

**GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
*LATO SENSU: o modelo PUCRS Online de educação a distância***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

**Orientador:** Dr. José Luís Schifino Ferraro

Porto Alegre  
2022

## Ficha Catalográfica

R239g Rauber, Ana Paula Erhart

Gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu :  
o modelo PUCRS Online de educação a distância / Ana Paula Erhart Rauber.  
– 2022.

101 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro.

1. Educação Online. 2. Especialização. 3. Pós-Graduação Lato Sensu. 4.  
Ensino Superior. 5. Gestão do Pós-Graduação. I. Ferraro, José Luís  
Schifino. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Loiva Duarte Novak CRB-10/2079

ANA PAULA ERHART RAUBER

**GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
***LATO SENSU*: o modelo PUCRS *Online* de educação a distância**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

Aprovado em: 02 de setembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff

---

Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos

---

Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro

*“O conhecimento gerado na academia é diferente do conhecimento comum, mas seria incompatível soberba não reconhecer neste também ‘saber’. O analfabeto ‘não sabe’ frente a critérios do culto, mas em seu universo gera níveis próprios do saber, que por vezes não precisam ser menos críticos. Sem recair jamais no elogio da ignorância – até porque seria coisa de esperto – cabe reconhecer que conhecimento é processo diário, como a própria educação, que não começa nem acaba. Diante da nossa ignorância e dos nossos limites, há sempre o que conhecer, sobretudo conhecer faz parte do conceito de vida criativa. Para criar, em especial para se emancipar, é mister informação competente” (DEMO, 1992).*

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é fruto de uma caminhada iniciada durante a pandemia da Covid-19, caminhada essa que não seria possível sem o apoio de algumas pessoas importantes nesta trajetória.

Ao meu orientador, José Luís Schifino Ferraro, pelo apoio, acolhida, presença e paciência, por acreditar no meu potencial e, principalmente, pelos conhecimentos compartilhados.

Agradeço aos membros da banca examinadora, professora Adriana Justin Cerveira Kampff e professora Pricila Kohls dos Santos, que aceitaram participar da qualificação do projeto de pesquisa e contribuíram com essa dissertação.

Agradeço à minha família, por estar sempre ao meu lado e por compreender minhas ausências durante este ciclo.

Ao meu pai Geraldo Rauber, por todo amor, colos e carinhos, por me incentivar, por me ensinar a nunca desistir e por sempre me mostrar a importância do estudo nas nossas vidas.

À minha mãe Leonides Inês Erhart Rauber, pelo modelo de amor, de força e de garra, por sempre estar presente e me ensinar a seguir em frente.

Ao meu irmão Guilherme Erhart Rauber, por ser meu melhor amigo, por todo amor e carinho, por me incentivar na busca dos meus sonhos, por estar longe, mas seguir sempre perto.

Ao meu namorado Gustavo Bueno Justo, por todo amor e carinho, por ser meu parceiro de vida, por estar e se fazer presente, por me acompanhar e me incentivar nesta jornada.

À minha amiga Waleska Pedruzzi pela presença, pelo incentivo, por sempre acreditar em mim e, principalmente, pela amizade.

Agradeço à minha gestão e colegas do EDUCON, por dividirem os dias, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio durante o mestrado.

E por fim, mas não menos importante, agradeço aos profissionais educadores que participaram desta pesquisa.

## RESUMO

A Educação a Distância (EAD) é uma realidade no contexto educacional brasileiro. No Brasil, a modalidade de EAD integra o sistema formal de educação. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o seu modelo pioneiro de EAD no Ensino Superior inovam aliando a educação e o mercado de trabalho. Com o objetivo de compreender organização da gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de *Lato Sensu* que integram o modelo PUCRS *Online* de Educação a Distância, bem como os desafios a ele impostos, propõe-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para tanto, foi realizada a aplicação de um questionário destinado aos coordenadores dos cursos em EAD, com o intuito de compreender elementos do processo de organização e gestão desse modelo, além do papel do coordenador de curso nestes processos. Os dados foram analisados pela escala do tipo Likert. A partir da análise dos resultados foi possível observar maior protagonismo dos coordenadores de curso nas etapas do processo de desenvolvimento dos cursos, quando comparado ao desenvolvimento do portfólio. Ainda, foi possível identificar, além do protagonismo do coordenador, principalmente na gestão, que estes coordenadores acreditam na qualidade acadêmica do modelo de EAD do PUCRS *Online*.

Palavras-chave: Educação *Online*. Especialização. Pós-Graduação *Lato Sensu*. Ensino Superior. Gestão do Pós-Graduação.

## ABSTRACT

Distance Education (EAD) is a reality in the Brazilian educational context. In Brazil, a distance education modality is part of the formal education system. The A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) and its pioneering EAD model in Higher Education innovate by combining education and the job market. To understand the organization of the study-pedagogical model of *Lato Sensu* teaching courses, they integrate the online qualitative study of Distance Education, with the challenges of taxes that outline management as the type of study of qualitative research. For which a model application was carried out, in addition to a role for course coordinators, to understand the elements of the model organization and management process, the application of the course coordinator in these courses. Data were analyzed using the Likert-type scale. From the analysis of the results, it was possible to observe a greater role of the course coordinators in the stages of the course development process, when compared to the development of the portfolio. Furthermore, it was possible to identify, in addition to the role of the coordinator, especially in management, that these coordinators believe in the academic quality of the distance learning model of PUCRS *Online*.

Keyword: Online Education. Specialization. Lato Sense Graduate. University education. Postgraduate Management

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Categorias de análise do Estado do Conhecimento	33
Figura 3 - Categorias da Gestão Acadêmico-Pedagógica	68
Gráfico 1 – Quantidade de artigos, dissertações e teses de acordo com as categorias de análise do Estado do Conhecimento.	33
Gráfico 2 – Período de publicação dos artigos, dissertações e teses selecionados para compor o Estado do Conhecimento.	34
Gráfico 3 - Tempo de atuação na IES	49
Gráfico 4 - Escolas de atuação dos professores	50
Gráfico 5 - Ano de início da coordenação de curso	51
Gráfico 6 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de definição do portfólio	53
Gráfico 7 – Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de definição do portfólio	54
Gráfico 8 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de redação do PPC	55
Gráfico 9 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de redação do PPC	56
Gráfico 10 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de lançamento do portfólio	59
Gráfico 11 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de lançamento do portfólio	60
Gráfico 12 - Frequência da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de conclusão dos cursos do modelo PUCRS Online	66
Gráfico 13 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de conclusão dos cursos do modelo PUCRS Online	67
Quadro 1 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES	28
Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas no SciELO	29
Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.	30
Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas no Google Acadêmico.	32
Quadro 5 - Classificação das etapas nos processos de desenvolvimento de portfólio do PUCRS Online	52
Quadro 6 - Frequência de participação e grau de importância do processo de avaliação do PPC	57
Quadro 7 - Classificação das etapas nos processos de desenvolvimento dos cursos do PUCRS <i>Online</i>	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama geral dos resultados encontrados da busca pelos termos relevantes à pesquisa.	27
Tabela 2 - Cursos de Graduação e Pós-graduação	49
Tabela 3 - Frequência de acompanhamento e análise de relatórios	70
Tabela 4 - Papéis para a qualidade dos cursos na modalidade <i>online</i>	72
Tabela 5 - Aplicação e atualização de metodologias e bibliografias	73
Tabela 6 - Autopercepção dos coordenadores em relação a comunicação interna	74
Tabela 7 - Autopercepção dos coordenadores em relação ao acompanhamento do curso	75

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
COVID-19 – SARS-Cov-2
EAD – Educação a Distância
ECAD – FAMECOS – Escola de Comunicação, Artes e Design – FAMECOS
ECSV – Escola de Ciências da Saúde e da Vida
ED – Escola de Direito
EDUCON – Centro de Educação Continuada
EH – Escola de Humanidades
EM – Escola de Medicina
EN – Escola de Negócios
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EP – Escola Politécnica
EXERN – Experimento Educacional do Rio Grande do Norte
IES – Instituições de Ensino Superior
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
MCT-PUCRS – Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
NASA – <i>National Aeronautics and Space Administration</i>
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada da PUCRS
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

SACI – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>142</b>	<b>172.1</b>
	DO ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA AO ENSINO	172.2
	LEGISLAÇÃO DO	222.3 O PUCRS
	ESTADO DO CONHECIMENTO	252.4
	27	
	2.4.1 Expansão do EAD no Ensino Superior	34
	2.4.2 Gestão da Educação a Distância	39
	2.4.3 Docência no Ensino a Distância	40
<b>3</b>	<b>433.1</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO</b>
	43	
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	45
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	45
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	46
3.5	CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA	47
<b>4</b>	<b>484.1</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>
	48	
4.2	DESENVOLVIMENTO DE PORTFÓLIO DOS CURSOS DE <i>LATO SENSU</i>	51
4.3	DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DO MODELO PUCRS <i>ONLINE</i>	61
4.4	GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA	68
	4.4.1 Suporte Institucional ao Coordenador	68
	4.4.2 Percepção do Modelo	71
	4.4.3 Autopercepção	74
<b>5</b>	<b>75</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>
		79
	<b>APÊNDICE A</b> – Questionário destinado à todos os participantes de pesquisa	89
	<b>ANEXO A</b> – Carta de Anuência para o aceite da pesquisa	99

## 1 UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Nunca imaginei que poderia me encantar pelo campo da Educação. Em minha infância, como a maioria das crianças, costumava brincar de escola com meus amigos. Desde aquela época, meu pai já observava em mim um potencial talento para docência. Segundo ele, já percebia os caminhos os quais eu trilharia; mesmo que naquele momento, uma escolha como esta ainda estivesse distante.

O tempo passou. E minha caminhada profissional iniciada com o título de Bacharela em Ciências Biológicas culminou na obtenção de outro título: a de Licenciada no mesmo curso, tendo realizado minha formação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS): lugar onde também me tornei Especialista em Educação. Atualmente, curso Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Escola de Humanidades da PUCRS; instituição onde também atuo profissionalmente como Analista Pedagógico.

Ao realizar a prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) ao final de minha graduação, fui contemplada com uma Bolsa de Especialização *Lato Sensu* da PUCRS. Quando pensava em qual curso gostaria de realizar, ainda no ano de 2019, optei pelo curso de *Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas* – iniciando, assim, a minha trajetória no PUCRS *Online*. Foi meu primeiro contato com o modelo de educação *online* que estava sendo proposto e implementado pela universidade.

Antes da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), mais especificamente até março de 2020, atuei no Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (MCT-PUCRS). Lá integrava a equipe da mediação e era responsável por atividades de divulgação científica e popularização da ciência na área de exposições do Museu – setor que foi dispensado do trabalho assim que as medidas de distanciamento social se acentuaram com a crise sanitária instaurada pela disseminação da Covid-19. Naquele momento, com o PUCRS *Online* em expansão, o setor de Educação Continuada da PUCRS (EDUCON) já estava com muitas demandas. Assim, alguns funcionários do museu foram cedidos para o setor no intuito de colaborarem em processos e fluxos internos relacionados ao acompanhamento dos cursos. Fui, então, convidada para auxiliar este setor, em especial nas demandas pedagógicas. Assim, comecei a trabalhar com processos internos relacionados ao modelo.

Uma vez no EDUCON, cada vez mais ia me familiarizando e me identificando com as funções que desempenhava no setor. Ao longo do tempo, percebi que propor o debate em torno desse inédito modelo de gestão de educação à distância poderia ser mote de minha dissertação de mestrado. Uma vez tendo definido o PUCRS *Online* como tema de minha investigação, percebi que deveria **compreender a organização da gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu que integram o modelo PUCRS Online de educação a distância a partir da visão dos coordenadores de curso**, tomando esse aspecto como o objetivo geral que orienta a pesquisa.

Assim, com o intuito de atingir esse objetivo, formulei os seguintes objetivos específicos:

(1) Destacar elementos relacionados à organização e gestão acadêmico-pedagógica de cursos do modelo de educação online do PUCRS *Online*.

(2) Analisar o papel do coordenador de curso na construção dos cursos do modelo de educação *online* do PUCRS *Online*.

(3) Analisar o papel do coordenador de curso na gestão acadêmico-pedagógica dos cursos do modelo de educação *online* do PUCRS *Online*

Pretendo, assim, responder o seguinte problema de pesquisa: **como se dá a organização da gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu que integram o modelo PUCRS Online de educação a distância a partir da visão dos coordenadores de curso?**

A partir da questão motivadora e dos objetivos estabelecidos nesta investigação, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo atual, *Uma trajetória em construção*, apresenta minha trajetória pessoal com o intuito de descrever o tema desta dissertação, além de apresentar os objetivos e a questão motivadora de pesquisa.

O segundo capítulo, a *Fundamentação teórica*, está subdividido em quatro seções, que apresentam parte da trajetória da Educação a Distância desde o ensino por correspondências até o ensino *online*, o modelo de cursos de *Lato Sensu* e extensão do PUCRS *Online*, bem como pesquisas desenvolvidas no Brasil que abordam o Ensino Superior a distância.

O terceiro capítulo, *Metodologia de pesquisa*, descreve o tipo de investigação, bem como as metodologias utilizadas; caracteriza os participantes da pesquisa e os

instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, além do método de análise de dados e os cuidados éticos implementados.

O quarto capítulo, *Análise e discussão dos resultados*, está subdividido em quatro seções que apresentam os resultados obtidos, a caracterização do perfil dos participantes do estudo, os processos envolvendo os participantes e a percepção de cada um acerca do modelo estudado.

O quinto capítulo apresenta as *Considerações finais* obtidas após a realização desta pesquisa e tem o intuito de refletir sobre a pesquisa como um todo, estabelecendo uma relação entre os objetivos e os resultados encontrados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como estruturação do presente capítulo, no sentido de evidenciar a modalidade de Educação a Distância (EAD), ele será organizado da seguinte maneira: na seção intitulada *Do ensino por correspondência ao ensino online*, contextualizarei a Educação a Distância no sentido de reconstruir parte da história dessa modalidade de ensino até a atualidade; na seção intitulada *Legislação do Lato Sensu* irei abordar a legislação que regula os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade *online*; na seção intitulada *O PUCRS Online*, irei conceituar seu modelo de educação a distância; e, por fim, na seção intitulada *Estado do Conhecimento*, apresentarei as pesquisas referentes a educação a distância desenvolvidas no contexto do Ensino Superior brasileiro.

### 2.1 DO ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA AO ENSINO ONLINE

Pedagogia e tecnologia (entendidas como processos sociais) sempre andaram de mãos dadas: o processo de socialização das novas gerações inclui necessária e logicamente a preparação dos jovens indivíduos para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o computador. (BELLONI, 2002, p. 118)

A comunicação educativa, com o objetivo de provocar a aprendizagem em pessoas fisicamente distantes, existe desde a antiguidade (SARAIVA, 1996). Primeiramente na Grécia e, depois em Roma, nasceu uma rede de comunicação que possibilitava o desenvolvimento significativo da correspondência, ao passo que as cartas que comunicavam informações de cunho cotidiano e pessoal passaram a transmitir informações de cunho científico, destinadas à instrução (Ibidem).

Provavelmente a primeira notícia registrada da introdução de um novo método de ensino a distância, segundo Nunes (2009), foi o anúncio de aulas por correspondência, ministradas por Caleb Philips, publicado no dia 20 de março de 1729 na Gazette de Boston, nos Estados Unidos. Phillips oferecia aulas de taquigrafia<sup>1</sup> via correspondência, enviando semanalmente lições para os estudantes inscritos em seu curso (NUNES, 2009; DUBEY, 2017). No Brasil, no início dos anos 1900, já existiam anúncios de jornais que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência, dentre eles, cursos de datilografia ministrados por professores particulares (ALVES, 2009). O primeiro curso por correspondência oferecido no Brasil foi o radiotécnico, ainda no ano de 1939,

---

<sup>1</sup> Taquigrafia é a arte de escrever tão depressa como se fala por meio de sinais e abreviaturas. TAQUIGRAFIA. In: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020, Disponível em: <https://www.dicio.com.br/taquigrafia/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

oferecido pelo então Instituto Radiotécnico Monitor, atual Instituto Monitor (MARQUES, 2004; INSTITUTO MONITOR, 2022). Segundo Mugnol (2009, p. 337), a oferta dos cursos a distância via correspondência

[...] tinha como finalidade ampliar a oferta de oportunidades educacionais, permitindo que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente pudessem participar do sistema formal de ensino, sobretudo da educação básica, uma vez que as preocupações iniciais da EAD estavam focadas neste nível de ensino e em cursos preparatórios para o trabalho.

Já no começo da década de 1940, surge o Instituto Universal Brasileiro, oferecendo cursos a distância via correspondência. Segundo Mendes (2012, p. 44-45), “[...] apesar do uso de novas tecnologias, o Instituto Universal Brasileiro utilizava apenas da educação mediada pela correspondência, enviando seu material de estudo ou kit diretamente para a casa do aluno”. Esse método de EAD perdurou durante muitos anos e foi descontinuado tendo em vista o surgimento de novas tecnologias e novos meios de comunicação (PALHARES, 2009).

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhorar o desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação em massa. (NUNES, 2009, p. 3)

Os meios de comunicação por rádio e televisão proporcionaram novas potencialidades e, portanto, outras concepções educacionais entre os anos de 1960 e 1990 no Brasil (FARIA; SALVADORI, 2010). O uso do rádio como meio de educação deu-se pela ampla cobertura geográfica e pela recepção acessível do sinal, mas, principalmente, porque esse meio de comunicação alcançava diferentes segmentos sociais (BIANCO, 2009). No ano de 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, emissora que tinha como objetivo “[...] possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo” (ALVES, 2009, p. 09). A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro fazia parte de um “[...] plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação” (SARAIVA, 1996, p. 19), criado por Roquette-Pinto<sup>2</sup>, entre os anos de 1922 e 1925. Os programas educativos por rádio, nessa época, se multiplicavam e repercutiam em diversas regiões do Brasil, fazendo com que a educação via rádio se tornasse o “[...] segundo meio de

---

<sup>2</sup> Roquette-Pinto, nascido no Rio de Janeiro (RJ) foi médico legista, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta. Fundou, em 1923, na Academia Brasileira de Ciências, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que possuía fins exclusivamente educacionais e culturais e que, no ano de 1936, doou ao Ministério da Educação. In: **Academia Brasileira de Letras**, Biografia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, [2022]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/print/120/biografia>. Acesso em 16 jan 2022.

transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência” (ALVES, 2009, p. 09).

A televisão, existente desde 1930, passou a ser utilizada, em 1950, como suporte à transmissão de programas educacionais, apresentando “[...] a vantagem de agregar imagens à voz, pois a evolução tecnológica permitia o acesso a equipamentos de telas maiores e as transmissões de razoável qualidade” (CARNEIRO, 2013, p. 19). Com a invenção do videocassete, nessa época surgiu a possibilidade de

[...] gravar os programas educativos e assisti-los quando se quisesse. Esse mecanismo permitia a produção antecipada dos materiais (vídeos) de um determinado curso e atribuía um pouco mais de controle ao próprio aluno, que poderia rever os materiais quantas vezes julgasse necessário. (Ibidem, p. 19)

A publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações no ano de 1967 determinou a transmissão de programas de cunho educativo por emissoras de rádio e televisão (ALVES, 2009). Foi nessa época que surgiu o termo teleducação, o qual era utilizado para definir a educação a distância mediada pelos meios audiovisuais de comunicação (BLOIS, 1996). Com o avanço da teleducação, passaram a surgir projetos de cursos a distância que incluíam encontros presenciais, possibilitando aos estudantes receber orientações e esclarecimentos de tutores e/ou professores, além de assistir aos programas educativos em sala de aula (CARNEIROS, 2013). A disponibilidade das tecnologias permitiu, segundo Peters (2003, p. 76) a implantação de um modelo de EAD envolvendo o

[...] uso regular e mais ou menos integrado do rádio e da televisão, juntamente com o material impresso sob forma de material de curso estruturado pré-preparado, que pode ou não ser a mídia principal e dominante, e o apoio mais ou menos sistemático aos estudantes por meio de centros de estudo.

Entre os anos de 1964 e 1974 foi desenvolvido e operacionalizado, em caráter experimental, o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), por meio de uma iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) (SARAIVA, 1996). O Projeto tinha como objetivo principal “[...] estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso de satélite” (SARAIVA, 1996, p. 20). No entanto, com a demora da NASA (*National Aeronautics and Space Administration*) na definição da utilização do satélite, o INPE iniciou o Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN), que teve como objetivo “[...] testar o uso do rádio e da televisão em educação, a fim de *melhorar a qualidade do ensino*, capacitando professores e oferecendo as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau” (PAIVA, 2013, p. 285, *grifo da autora*).

O projeto-piloto EXERN foi iniciado em 1972, no estado do Rio Grande no Norte (RN), utilizando apenas rádio e TV, através do sistema de micro-ondas (Ibidem).

A Educação a Distância ao longo de sua história traçou uma trajetória de avanços e retrocessos. No início do século XX, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formais, cujo objetivo é oferecer capacitação para a melhoria no desenvolvimento das atividades profissionais. (MUGNOL, 2009, p. 336)

Com o surgimento do CD-ROM e do computador, resultado do avanço tecnológico das décadas de 1970 e 1980, ampliaram-se as possibilidades de gravação dos programas em áudio e vídeo, além de aproximar as pessoas das tecnologias (CARNEIROS, 2013). Segundo a autora (2019, p. 20), os programas educativos, que antes eram baseados em material impresso e/ou áudio e vídeo “[...] passam a ser organizados e distribuídos por meio de gravações acessíveis, controladas pelo usuário em seu próprio computador”. Além do baixo custo, a distribuição de materiais didáticos através dos CD-ROMs possibilitou a utilização de recursos digitais como as animações e simulações (VALENTE, 2009).

Os projetos de curso agora previam o uso de guias de estudo impressos e a orientação por correspondência, a transmissão pelo rádio e televisão, os áudios gravados, as conferências por telefone, o envio de materiais didáticos para a realização de experiências em casa, a possibilidade de envio dos trabalhos via fax e o apoio de bibliotecas locais. Ou seja, às tecnologias já adotadas anteriormente, foram agregando recursos que propiciavam maior participação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. (CARNEIROS, 2013, p. 21)

O surgimento dos satélites, na década de 1960, possibilitou mudanças nos modelos de cursos a distância, no entanto, somente na década de 1980, quando a relação custo-benefício permitiu, ampliou-se o uso sistemático da tecnologia via satélite (SIMONSON, *et al.*, 2000). A tecnologia via satélite permitiu a realização de teleconferências, através da transmissão de imagem e áudio, ampliando o acesso a locais remotos (CARNEIROS, 2013). Dentre as tecnologias de teleconferência, a audioconferência foi utilizada em ampla escala através de equipamentos específicos acoplados às linhas telefônicas, o que possibilitou programas educacionais que “[...] previam reuniões de grupos de alunos, que se encontravam em locais em que estavam instalados esses equipamentos, podendo interagir em tempo real com o seu professor, via voz” (Ibidem, p. 21). O surgimento da videoconferência, criada com o intuito de facilitar a comunicação no campo empresarial, permitiu simular uma aula presencial em que os

estudantes estão geograficamente distantes, podendo conversar com os professores, além de receber orientações (CRUZ, 2009; CARNEIROS, 2013).

Com o passar dos anos, a inovação tecnológica foi responsável pela quebra de paradigmas, segundo Lapa (2008, n.p) “[...] o mundo tem sido atravessado por inovações que conduzem o estabelecimento de um novo contexto econômico, social e cultural”. O surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) mediadas pela Internet, nos anos 2000, modificou a forma de ensinar à distância. A presença diária dessas tecnologias alterou os meios de comunicação, bem como a forma como as pessoas se comunicam (VALENTE, 2014). Segundo Castro (2008, p. 28, *grifo do autor*) as TDIC’s configuram uma segunda comunicação, “[...] pois operam em uma lógica onde é eliminado o espaço ‘real’ e anuladas as limitações de tempo e distância”. Segundo Valente (2014, p. 146)

As TDICs podem ser utilizadas na busca da informação que o aprendiz necessita. Elas apresentam um dos mais eficientes recursos tanto para a busca, quanto para o acesso à informação, tornando possível utilizar sofisticados mecanismos de busca que permitem encontrar, de todo modo muito rápido, a informação existente em um banco de dados ou na Web.

Ao utilizar recursos tecnológicos, a EAD contribui para uma aprendizagem baseada na construção do conhecimento, utilizando abordagens pedagógicas que explorem os potenciais oferecidos pelas TDICs. Essas que além de facilitar o aprofundamento da interação professor-estudante, facilitam a interação entre os estudantes, mesmo que a distância (Ibidem).

A internet traz consigo a possibilidade de superar as limitações dos recursos de comunicação anteriores, restritos aos modelos de um-para-um (como a correspondência e o telefone) e de um-para-vários (como no rádio e na televisão) para um modelo vários-para-vários, com o auxílio de bate-papos, dos fóruns de discussão e da videoconferência. (CARNEIROS, 2013, p. 23)

Diante do rápido avanço da internet e das tecnologias a educação a distância passou a ser oferecida na modalidade *online*. Segundo Santos e Silva (2009, p. 269, *grifo dos autores*), no cenário atual, a EAD “[...] encontra-se diante da oportunidade de apresentar-se como uma disposição comunicacional que nunca lhe foi facultada pelos seus usuais meios de transmissão (rádio, impressão e televisão): a interatividade *online*”. No que tange o conceito de Educação *Online*, Aires (2016, p. 256) destaca que “a literatura recentemente publicada revela-nos que, embora muito se tenha escrito sobre o tema, a maioria dos estudos realizados orienta-nos mais para a descrição e análise de práticas do que para a construção e consolidação do campo teórico”.

A educação *online* é caracterizada, por diversos autores, como o acesso a experiências de ensino e aprendizagem por intermédio da Internet, com atividades orientadas por objetos educacionais disponibilizadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (MOORE, *et. al*, 2011; SANTOS, 2009), qualificando-a, segundo Aires (2016. p. 257) “[...] como elemento fundamental da mais recente versão da Educação a Distância”.

Analisando a evolução das diferentes gerações de Educação a Distância até à Educação à Distância Online, observa-se que a flexibilidade temporal e espacial nas aprendizagens, a autonomia e a mediação tecnológica são os princípios que lhe são transversais. No entanto, a educação a distância online redimensiona algumas vertentes estruturantes da relação pedagógica, como é o caso da dimensão interpessoal, social, de colaboração e interação. (Ibidem, p. 257)

No contexto atual brasileiro, a modalidade de EAD é oferecida na Educação Básica e no Ensino Superior. A partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no ano de 1996, a modalidade de EAD surgiu como integrante da educação formal brasileira.

## 2.2 LEGISLAÇÃO DO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA

*Lato* é um adjetivo da língua latina utilizado para designar a qualidade ampla, vasta ou extensiva de um substantivo. Quando associado à palavra *sensu*, também do latim, que significa “sentido”, passa a indicação uma ação ou empreendimento com “sentido amplo”. (PIRES; PUGGIAN, 2014, p. 14, *grifo das autoras*)

Esse é o caso dos cursos de Especialização e MBA (*Master Business Administration*), integrantes da Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil. Os cursos de *Lato Sensu* proporcionam ao estudante o “[...] aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional” (BRASIL, 1966, n.p).

Os cursos de Especialização e MBA são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, art. 44, item III), determinando que a educação superior abrangerá também a pós-graduação “[...] compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. No entanto, a primeira menção aos cursos de Especialização surgiu na LDBEN/1961, indicando que estes cursos poderiam ser abertos a candidatos

com os requisitos necessários que viessem a ser exigidos pelas instituições de ensino, sem deixar claro a natureza desses cursos de especialização (BRASIL, 1961).

No que tange a EAD, com a publicação do Decreto-Lei nº 236 (BRASIL, 1967), as universidades brasileiras puderam executar os serviços de radiodifusão e televisão educativa no Brasil. Com o surgimento da LDBEN (1996) a modalidade a distância foi integrada na educação formal brasileira, possibilitando “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (LDBEN, 1996, art. 80).

A educação a distância vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais cidadãos e instituições veem nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2003, p. 02)

Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, elaborados no ano de 1998 e atualizados em 2007 pelo Ministério da Educação, atua como um “[...] referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação” da modalidade de EAD no Brasil (BRASIL, 2007. p. 02). Apesar de não possuir força de lei, o documento, elaborado a partir dos diálogos entre especialistas, universidades e sociedade, tem como principal preocupação apresentar definições e conceitos, tendo em vista garantir a qualidade nos processos da educação a distância, além de reduzir a precarização da educação superior, assegurando condições básicas para o desenvolvimento de cursos de qualidade (Ibidem).

Na legislação vigente da EAD no Brasil, de acordo com o Art. 2º da Resolução de nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016) caracteriza-se a educação a distância

[...] 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros; de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Com base no Decreto de nº 9.057 é necessário que as IES privadas solicitem o credenciamento ao Ministério da Educação para a oferta de cursos superiores, exclusivamente de graduação e pós-graduação *Lato Sensu*, na modalidade a distância. Com relação as IES públicas, ainda não credenciadas para a oferta, estas serão

automaticamente credenciadas com prazo de cinco anos, a contar do início do primeiro curso de graduação na modalidade EAD, com condicionamento à previsão do Plano de Desenvolvimento Institucional. Ainda, de acordo com o Art. 13 desse Decreto (BRASIL, 2017a)

os processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação *in loco* na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

No que tange ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o documento é uma ferramenta de auxílio para as IES que fornece subsídios para o desenvolvimento do planejamento institucional, visando planos de melhoria além do acompanhamento da implementação das ações planejadas pela IES (SANT'ANA *et. al*, 2017). Elaborado para um período de cinco anos, o PDI identifica a IES no que se refere à missão proposta, à filosofia de trabalho, à estrutura organizacional, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e às atividades acadêmicas desenvolvidas (Ibidem).

Diante disso, os itens V e XI do art. 21 do Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017b) preveem, observada a organização acadêmica da instituição, que o PDI deverá conter “a oferta de cursos e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*”. Especificando, além da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal planejada e em consonância com os cursos a serem ofertados, a descrição das metodologias e das tecnologias a serem adotadas e sua correspondência com os projetos pedagógicos de cursos previstos, bem como a previsão da capacidade de atendimento do público-alvo da IES.

Com a instituição do Sistema e-MEC (Sistema eletrônico de acompanhamento de processos que regulamentem a educação superior no Brasil) através da Portaria Normativa nº 40 (BRASIL, 2007), os processos de regulação, avaliação e supervisão das IES passaram a ser realizadas por meio eletrônico, através do e-MEC. De forma mais recente, diversos artigos da Resolução de nº 1 (BRASIL, 2016) evidenciam a necessidade da previsão, em PDI e em PPC, da oferta de cursos na modalidade EAD, respeitando o atendimento às políticas educacionais vigentes (SANT'ANA *et. al*, 2017). O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o documento institucional responsável por informar o número de vagas, turnos das aulas e a carga horária do curso, bem como o programa, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos do curso, além de evidenciar os

recursos tecnológicos e elementos acadêmicos que deverão estar em consonância com a infraestrutura (física, tecnológica e de pessoal) da IES credenciada para oferta de cursos a distância (BRASIL, 2017b).

### 2.3 O PUCRS *ONLINE*

O PUCRS *Online*, é “resultado da união entre a solidez acadêmica” da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e da UOL EdTech. A PUCRS “é uma instituição de ensino superior, de pesquisa e de extensão” que promove formação a nível de Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu*, Mestrado, Doutorado e Extensão (PUCRS, 2021d). A iniciativa corresponde a um modelo de cursos de Especialização e MBA, em nível superior, e cursos de curta duração – profissionalizantes desenvolvidos em parceria entre a PUCRS e a UOL EdTech. A estruturação acadêmica dos cursos é desenvolvida e acompanhada pela PUCRS, ao passo que a plataforma e a tecnologia são monitoradas e atualizadas pela UOL EdTech (PUCRS *ONLINE*, 2021).

Segundo o Guia do Aluno do PUCRS *Online* (PUCRS, 2021c) “este modelo pioneiro de educação continuada no Brasil traz a excelência de uma proposta de ensino da Universidade com a experiência de profissionais de mercado que são referência em suas áreas de atuação”. Os cursos deste modelo são oferecidos nas modalidades *online* e presencial. As aulas, gravadas com a presença da turma na modalidade presencial, são editadas e disponibilizadas em uma plataforma *online* para as turmas de ambas as modalidades. A organização das disciplinas dos cursos oferecidos por este modelo se dá da seguinte forma: um professor da PUCRS, responsável pela programação do conteúdo, pelas avaliações e materiais complementares, e um professor convidado que, segundo o Guia do Aluno (PUCRS, 2021c), foi “escolhido especialmente por ser um dos maiores especialistas do mercado dentro do assunto da disciplina”.

As aulas na modalidade presencial ocorrem no *campus* da PUCRS, localizado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). As turmas nessa modalidade têm a experiência da interação presencial com os professores da Universidade e com os convidados, além do acesso à plataforma *online*, onde é possível assistir novamente às aulas, tendo acesso aos materiais e a realização das avaliações das disciplinas. Já as turmas na modalidade *online* interagem apenas com os professores da PUCRS e colegas, recebendo o acesso às aulas, materiais das disciplinas e complementares, bem como às avaliações através da plataforma *online*. O diferencial na modalidade *online* é a realização da avaliação final

do curso com tecnologia de reconhecimento facial, onde o estudante valida os conhecimentos adquiridos ao longo do curso (PUCRS, 2022b). Ainda, na modalidade *online* o ingresso é flexível, permitindo com que os estudantes possam ingressar nos cursos mensalmente.

Os cursos oferecidos na modalidade *online* são divididos em: (a) Certificações e (b) Especializações e MBAs<sup>3</sup>. As Certificações desse modelo são cursos de curta duração, com 10 horas, que oportunizam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos (PUCRS *ONLINE*, 2021). Essas certificações são geradas a partir dos conteúdos dos cursos de Especializações e MBAs, com o intuito de desenvolver “competências profissionais e conhecimentos aplicados” (PUCRS, 2022a, p. 11), possibilitando aos estudantes a experiência de realizar um curso na plataforma *online* do PUCRS *Online* (PUCRS, 2022a). Ao passo que as Especializações e MBAs são cursos de nível superior que, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, devem ter duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. Atualmente, de acordo com o *site* do PUCRS *Online*<sup>4</sup> são oferecidos cursos nas áreas de: (a) Administração e Auditoria; (b) Alimentação; (c) Arquitetura; (d) Design; (e) Educação; (f) Direito; (g) Eventos; (h) Estética; (i) Finanças e Economia; (j) Gestão e Liderança; (k) Humanidades; (l) Marketing e Vendas; (m) Neurociências; (n) Psicologia; (o) Saúde e (p) Tecnologia e Dados.

A estrutura acadêmica dos cursos é desenvolvida pela PUCRS. É por meio da articulação entre Escolas da PUCRS e o Centro de Educação Continuada da PUCRS (EDUCON) que ocorrem os processos de gestão acadêmica dos cursos. O EDUCON, pertence à Diretoria de Educação Continuada da PUCRS, que é vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada da PUCRS (PROGRAD). A Diretoria é o setor responsável pelo desenvolvimento, junto às Escolas, e pela coordenação dos cursos de MBA, Especialização e Extensão realizados na Universidade (PUCRS, 2021b).

A universidade, por sua vez, se encontra dividida em escolas desde 2017. As Escolas da PUCRS contemplam a Escola de Ciências da Saúde e da Vida; a Escola de Comunicação, Artes e Design – FAMECOS; a Escola de Direito; a Escola de Humanidades; a Escola de Medicina; a Escola de Negócios e a Escola Politécnica, sendo

---

<sup>3</sup> MBA (*Master Business Administration*), são cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltados para a área de administração e negócios. In: MEC. **Lato Sensu – Saiba Mais**. [Brasília]: MEC, [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lato-sensu>. Acesso em 22 jan 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://online.pucrs.br/>

responsáveis pelo desenvolvimento e coordenação pedagógica dos cursos pertencentes ao modelo do PUCRS *Online*. Por fim, a UOL EdTech, empresa parceira no desenvolvimento do modelo PUCRS *Online* atua no viés tecnológico, ficando responsável pelo acompanhamento e atualização da plataforma *online* e pela organização da logística de gravações das aulas (PUCRS *ONLINE*, 2021).

## 2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Tendo em vista a compreensão da amplitude e dos níveis de aprofundamento com que o tema abordado neste projeto vem sendo estudado no Brasil, realizou-se uma investigação em bancos de dados brasileiros referentes a este assunto. Para tanto, optou-se pela construção do Estado do Conhecimento, que, segundo Morosini (2015, p. 102)

[...] é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para a construção do Estado do Conhecimento foram realizadas pesquisas em repositórios digitais brasileiros com o intuito de investigar as produções acadêmicas e científicas relacionados à pesquisa. Os resultados referentes às pesquisas nos bancos de dados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Panorama geral dos resultados encontrados da busca pelos termos relevantes à pesquisa.

Descritores	CAPES	Google Acadêmico	SciELO	BDTD – IBICT
Educação <i>Online</i> AND Ensino Superior	52	22.000	68	1.147
“Educação <i>Online</i> ” AND “Ensino Superior”	-	5.080	-	21
“Educação <i>Online</i> no Ensino Superior”	-	30	-	-
Educação a Distância AND Ensino Superior	1.526	16.500	127	1.342
“Educação a Distância” AND “Ensino Superior”	52	16.500	75	34
“Educação a Distância no Ensino Superior”	-	1.630	-	-
Educação a Distância AND Pós-Graduação	-	104.000	-	4.026
“Educação a Distância” AND “Pós-Graduação”	-	20.000	-	5
“Educação a Distância na Pós-Graduação”	-	40	-	-
<b>Total</b>	<b>1.630</b>	<b>185.780</b>	<b>270</b>	<b>6.575</b>

Fonte: A autora (2021)

As buscas foram realizadas em quatro repositórios eletrônicos de artigos científicos, teses e dissertações, sendo eles a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-

IBICT)<sup>5</sup>, o Portal de Periódicos da CAPES<sup>6</sup>, o Google Acadêmico<sup>7</sup> e o SciELO<sup>8</sup>. Inicialmente a busca deu-se pelos termos Educação *Online AND* Ensino Superior e Educação a Distância *AND* Ensino Superior no período de 2001 a 2021, tendo em vista observar o panorama geral dos trabalhos encontrados.

Com a finalidade de selecionar o número de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES optou-se por utilizar, além dos descritores Educação *Online AND* Ensino Superior e Educação a Distância *AND* Ensino Superior, o descritor “Educação a Distância” *AND* “Ensino Superior” no período de 2001 a 2021. No quadro 1 é possível observar os trabalhos selecionados a partir das pesquisas deste repositório.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES

Repositório	Ano	Tipo	Referência
CAPES	2010	A	LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; SALVAGO, Blanca Martín; PISTORI, Jeferson; DORSA; Arlinda Cantero; ALMEIDA, Déa Terezinha Rímoli de. Educação a Distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. <b>Revista Diálogo Educacional</b> , Curitiba, v; 10, n. 29, p. 191-204, 2010.
	2010	A	PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; <i>et al.</i> Ensinagem na Docência Online: um olhar à luz das coreografias didáticas. <b>Em Teia Revista de Educação, Matemática e Tecnologia Iberoamericana</b> , Pernambuco, v. 01, n. 01, p. 001-012, 2010.
	2012	A	CLEMENTINO, Adriana; AJOURI, Yasmin Rodrigues; SOUZA, Diego Borda; FERNANDES, Wellington; DUTRA, Sthefany. A Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro: uma visão geral. <b>Revista Científica Hermes</b> , Osasco, v. 16, n. 01, p. 006-015, 2012.
	2012	A	SOUZA, Anderson Gomes de; <i>et al.</i> O impacto da educação a distância no ensino superior: uma análise na perspectiva dos alunos e docentes da Universidade Federal de Pernambuco. <b>Revista Iberoamericana de Educação</b> , Madri, v. 58, n. 01, p. 020-030, 2012.
	2012	A	MARCON, Karina; MALAGGI, Víttor. Ensino superior público e de qualidade na era digital: o potencial da educação online e das tecnologias digitais de rede. <b>Revista Espaço Acadêmico</b> , Maringá, v. 12, n. 139, p. 001-008, 2012.
	2013	A	GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A Educação a Distância no Ensino Superior e a Lógica das Competências. <b>Revista GUAL</b> Florianópolis, v. 06, n. 01, p. 273-286, 2013.
	2013	A	JÚNIOR, Henrique Sérgio Barros Cavalcanti; FERRAZ, Isabela Neves; A Expansão da Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil: caminhos tortuosos. <b>Revista HISTEDBR</b> , Campinas, v. 13, n. 49, p. 149-163, 2013.
	2013	A	RINALDI, Renata Portela; REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues. Educação Online e Desenvolvimento Profissional de Formadores: reflexões

<sup>5</sup> Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>6</sup> Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez94.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>7</sup> Disponível em <https://scholar.google.com/>

<sup>8</sup> Disponível em <https://scielo.org/>

		e apontamentos. <b>Revista Eletrônica de Educação</b> , São Carlos, v. 07, n.02, p. 173-194, 2013.
2015	A	ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Ducleina Ereni Pimenta. Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. <b>Educação em Revista</b> , Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, 2015.
2016	A	PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. Educação a Distância e a Expansão Mercantil do Ensino Superior Brasileiro. <b>Revista Trabalho Necessário</b> , Niterói, v. 14, n. 23, p. 094-117, 2016.
2016	A	COSTA, Everton Garcia da. Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. <b>Espacio Abierto</b> , Venezuela, v. 25, n.03, p. 265-289, 2016.
2017	A	VIEIRA, José Jairo; SILVA, Priscila Aleixo da; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A Política de Educação a Distância e o Aumentos das Vagas nas Instituições de Ensino Superior: apontamentos. <b>Revista Online de Política e Gestão Educacional</b> , Araraquara, v. 21, n. 01, p. 776-792, 2017.
2018	A	NEVES, Cláudia. A regulação das políticas de educação na União Europeia e os desafios para a Educação a Distância no ensino superior: uma perspectiva crítica e uma proposta de investigação. <b>RBPAAE</b> , Goiania, v. 34, n. 01, p. 035-052, 2018.

Legenda: A: Artigo; D: Dissertação; T: Tese

Fonte: A autora (2021).

Para o repositório digital do SciELO foram utilizados os descritores Educação Online AND Ensino Superior e Educação a Distância AND Ensino Superior, no período de 2001 a 2021. Tendo em vista o elevado número de trabalhos encontrados a partir do descritor Educação a Distância AND Ensino Superior, optou-se por refinar as buscas utilizando o descritor “Educação a Distância” AND “Ensino Superior”. No quadro 2 é possível observar a seleção dos trabalhos a partir das buscas neste repositório.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas no SciELO

Repositório	Ano	Tipo	Referência
SciELO	2003	A	VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. <b>Interface, Comunicação, Saúde e Educação</b> , v. 07, n. 12, p. 139-148, 2003.
	2013	A	GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. <b>Avaliação</b> , Campinas, v. 18, n.01, p. 013-0220, 2013.
	2015	A	ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A expansão no Ensino Superior a Distância em Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2012. <b>Ensaio Avaliação em Políticas Públicas em Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 23, n.87, p. 311-340, 2015.
	2015	A	ARAÚJO, Régia T. S.; ARAÚJO, Manuel E. S.; MEDEIROS, Fátima N. S. de; BARROSO, Giovanni C. Modelagem de um sistema de gestão na Educação a Distância no Brasil utilizando redes de Petri Coloridas. <b>Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería</b> , Chile, v. 23, n. 01, p. 145-158, 2015.

2016	A	NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. <b>Ensaio Avaliação em Políticas Públicas em Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, 2016.
2016	A	SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. <b>Educação Pesquisa</b> , São Paulo, v. 42, n. 01, p. 099-113, 2016.
2017	A	CASSUDÉ, Fernanda Roda de Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; BARBOSA, Milka Alves Correia. A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EAD: proposição de um modelo analítico. <b>Avaliação</b> , Campinas, v. 22, n.02, p. 469-493, 2017.
2019	A	CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Alécia Pádua. A docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. <b>Educação em Revista</b> , Belo Horizonte, v. 35, n. 01, p. 001-029, 2019.
2020	A	BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. <b>Psicologia: Ciência e Profissão</b> , v. 40, n. 01, p- 001-015, 2020.

Legenda: A: Artigo; D: Dissertação; T: Tese

Fonte: A autora (2021).

Para o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT) foram utilizados os descritores Educação *Online* AND Ensino Superior, Educação a Distância AND Ensino Superior. Observando um elevado número de trabalhos encontrados, optou-se por restringir a busca pelos descritores “Educação *Online*” AND “Ensino Superior” e “Educação a Distância” AND “Ensino Superior”, no período de 2001 a 2021. Com os novos descritores utilizados, foram encontrados apenas nove trabalhos, nesse sentido, foram adicionados dois novos descritores às buscas: Educação a Distância AND Pós-Graduação e “Educação a Distância” AND “Pós-Graduação”, com restrição de período entre 2001 até 2021. No quadro 3 é possível encontrar os trabalhos selecionados a partir das buscas neste repositório.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Repositório	Ano	Tipo	Referência
BDTD – IBCIT	2003	T	MAIA, Marta de Campos. <b>O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior</b> . 2003. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.
	2005	D	CARVALHO, Selma. <b>Um estudo da educação a distância via internet em instituições brasileiras de ensino superior pela perspectiva das competências organizacionais</b> . 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

2007	D	TORRENCILLAS, Geraldo Leopoldo Silva de. <b>Educação a Distância em uma Instituição de Ensino Superior:</b> estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
2008	D	MELO, Etelvino Snacha Silva de. <b>A Educação a Distância e suas Implicações no Ensino Superior.</b> 2008. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.
2010	D	BARBOSA, Ana Paula de Lima. <b>A resignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de ciências e matemática.</b> 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
2010	D	ROSIN, Claudia Aparecida Bueno. <b>A Educação a Distância no Brasil – limites e possibilidades na implantação da EAD no ensino superior.</b> 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.
2010	D	BEZERRA, Márcia Alves. <b>Docência em Educação a Distância:</b> tecendo uma rede de interações. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
2013	D	SIMONETTO, Kátia Cardoso Campos. <b>Afetividade na educação a distância sob o olhar de alunos de Pós-Graduação.</b> 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.
2015	D	SÁ, Georgina Marafante. <b>Educação a Distância em Instituições de Ensino Superior Federais:</b> aproximações e distanciamentos para a institucionalização. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
2015	T	AMARO, Rosana. <b>Docência online na Educação Superior.</b> 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Legenda: A: Artigo; D: Dissertação; T: Tese

Fonte: A autora (2021).

Para o repositório do Google Acadêmico, além de utilizar os descritores Educação Online AND Ensino Superior, Educação a Distância AND Ensino Superior, “Educação Online” AND “Ensino Superior” e “Educação a Distância” AND “Ensino Superior”, optou-se por refinar a busca utilizando os termos “Educação online no Ensino Superior” e “Educação a Distância no Ensino Superior” no período de 2001 a 2021.

Ainda com um elevado número de trabalhos encontrados, optou-se por adicionar novos descritores para refinar as buscas neste repositório. Com a restrição de período de 2001 a 2021, foram utilizados os descritores Educação a Distância AND Pós-Graduação, “Educação a Distância” AND “Pós-Graduação” e “Educação a Distância na Pós-Graduação”. No quadro 4 é possível observar os trabalhos selecionados a partir das pesquisas realizadas no Google Acadêmico.

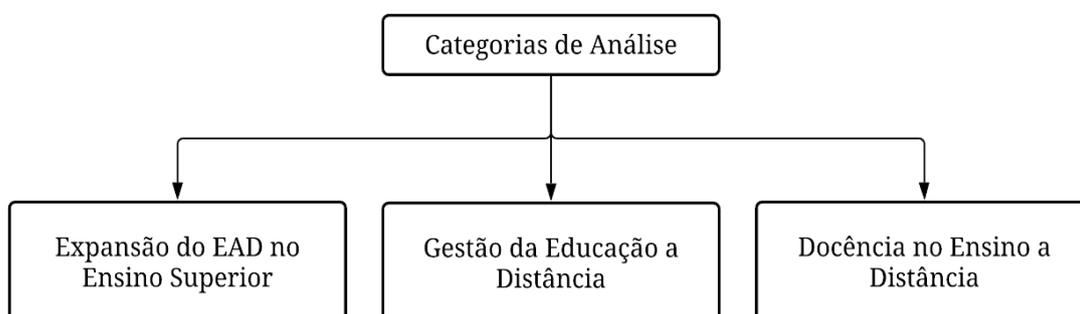
Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas no Google Acadêmico.

Repositório	Ano	Tipo	Referência
Google Acadêmico	2007	D	OLIVEIRA, Aristóteles da Silva. <b>Inclusão digital do professor no ensino superior para atuar na educação online</b> . 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2007.
	2009	A	CASTRO, José Márcio de; LADEIRA, Eduardo da Silva. Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. <b>Revista Gestão e Planejamento</b> , Salvador, v. 10, n. 02, p. 229-247, 2009.
	2011	A	LIMA, Gleice Carvalho de; FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. Educação à Distância e suas Peculiaridades: uma análise da aplicação no ambiente público. <b>Sociedade, Contabilidade e Gestão</b> , Rio de Janeiro, v. 06, n. esp., p. 055-066, 2011.
	2012	A	PEREIRA, Alda; MENDES, Antônio Quintas; MORGADO, Lina. Educação on-line no ensino superior: um programa de doutoramento em educação a distância e <i>e-learning</i> na Universidade Aberta (Portugal). <b>Revista Teias</b> , v. 13, n. 30, p. 355-375, 2012.
	2012	A	CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. <b>Perspectiva</b> , Florianópolis, v. 30, n. 19, p. 19-39, 2012.
	2014	A	PARDIM, Vanesa Itacaramby; MACCARI, Emerson Antonio. A educação a distância na pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira: limites e possibilidades. <b>Anais do XX Workshop de Informática na Escola</b> , p. 001-010, 2014.
	2014	T	ROSA, Selma dos Santos. <b>As tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a distância de nível superior</b> . 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
	2015	A	PASSOLLI, Gabriela Eyng; MAKUCH, Débora Maria Vargas; COSTA, Eliane Rozados Fernandes; ARCANJO, Salete Terezinha. Educação a Distância na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na Área da Saúde: uma revisão integrativa. <b>Interfaces da Educação</b> , Paranapiba, v.06, n.16, p. 027-045, 2015.
	2016	D	ROSÁLIO, Lina Manueal L. Henriques. <b>A Educação a Distância na Pós-Graduação</b> : um estudo sociológico exploratório sobre as opiniões e experiências dos atores. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2016.
2018	A	MILL, Daniel; BRITO, Nara D.; SILVA, Aparecida Ribeiro da; ALMEIDA, Leandro Fagner. Gestão da Educação a Distância: noções sobre planejamento, organização, direção e controle de educação a distância. <b>Revista Vertentes</b> , Minas Gerais, v. 18, n. 35, p. 01-15, 2018.	

Legenda: A: Artigo; D: Dissertação; T: Tese  
 Fonte: A autora (2021).

Após a construção do *corpus* de análise, realizou-se uma leitura flutuante dos trabalhos. A partir da análise dos artigos, dissertações e teses encontradas em decorrência das buscas realizadas nos quatro repositórios, foram criadas três categorias de análise como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Categorias de análise do Estado do Conhecimento

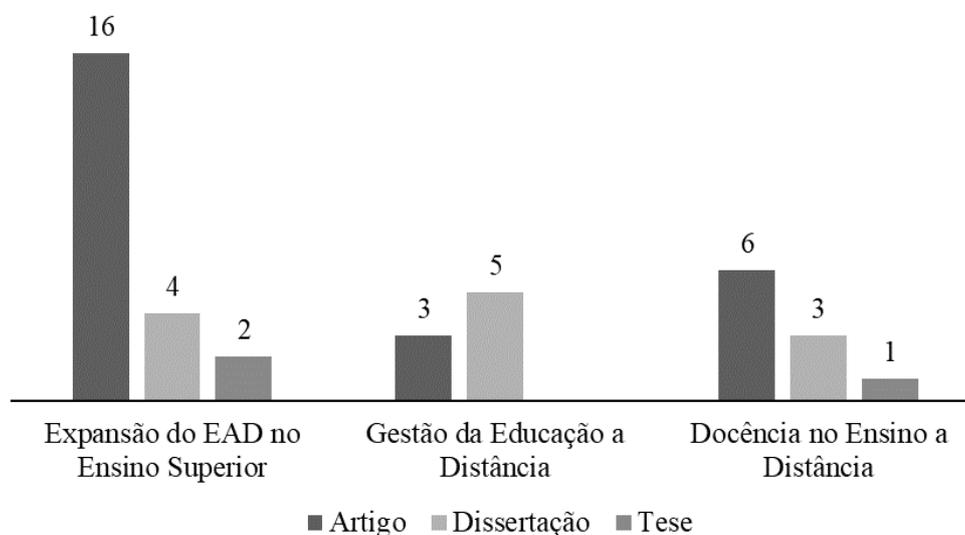


Fonte: A autora (2021).

A categoria de Expansão do EAD no Ensino Superior aborda os achados dos autores referentes a expansão da modalidade de Educação a Distância no Brasil. Buscando compreender a gestão do modelo, a categoria de Gestão da Educação a Distância discute processos de gestão do modelo nas Instituições de Ensino Superior. Finalizando o Estado do Conhecimento, a categoria de Docência no Ensino a Distância evidencia as particularidades da docência no modelo EAD.

As categorias (a) Expansão do EAD no Ensino Superior (22 trabalhos); (b) Gestão da Educação a Distância (8 trabalhos), e (c) Docência, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior à Distância (10 trabalhos), reúnem um total de 40 publicações encontradas, dentre artigos, teses e dissertações, no período de 2001 a 2021.

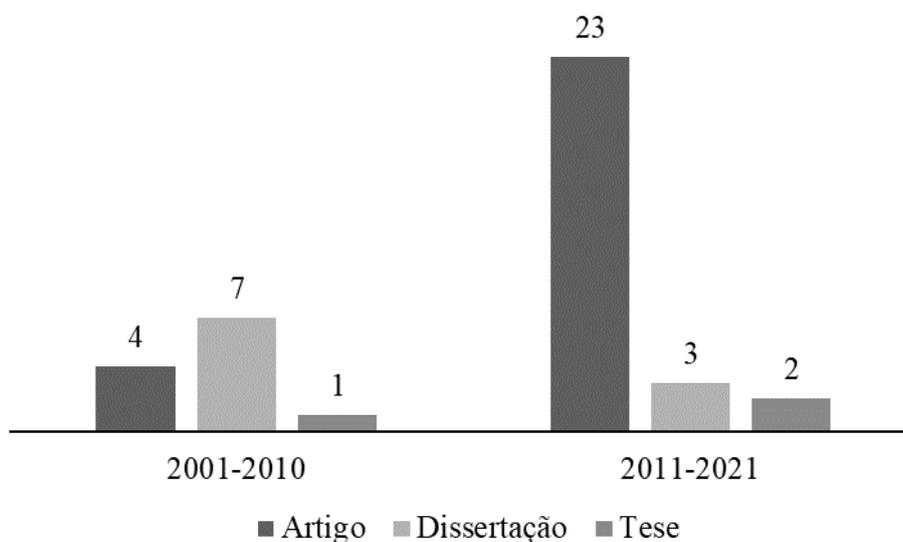
Gráfico 1 – Quantidade de artigos, dissertações e teses de acordo com as categorias de análise do Estado do Conhecimento.



Fonte: A autora (2021).

No gráfico 1 é possível observar o número de pesquisas encontradas, separadas pelas categorias de análise do Estado do Conhecimento, que abordam a Educação a Distância no Ensino Superior. Dentre os resultados obtidos, destaca-se o elevado número de artigos (29 trabalhos) quando comparados a quantidade de dissertações (10 trabalhos) e teses (3 trabalhos).

Gráfico 2 – Período de publicação dos artigos, dissertações e teses selecionados para compor o Estado do Conhecimento.



Fonte: A autora (2021).

Além disso, podemos observar, a partir do gráfico 2, que os primeiros trabalhos referentes a Educação a Distância no Ensino Superior surgem no período de 2001 a 2010, entretanto, a partir do ano de 2011 começa a surgir um número mais elevado de artigos publicados referentes a este assunto, o que coincide com o crescimento dessa modalidade de ensino na educação de nível superior. Nas subseções seguintes serão abordadas as categorias de análise do Estado do Conhecimento, dialogando com os achados de cada autor.

#### 2.4.1 Expansão do EAD no Ensino Superior

Como já mencionado anteriormente, a categoria denominada Expansão do EAD no Ensino Superior trata de uma conversa entre os achados dos autores selecionados referentes a expansão do modelo de EAD no Ensino Superior brasileiro. Serão abordadas questões referentes ao processo de expansão do modelo e as vantagens, bem como as dificuldades para a expansão desse modelo nas IES brasileiras.

Em decorrência do processo de globalização, é sabido que as mudanças ocorridas na economia não se restringem apenas ao crescimento de nações emergentes, mas também estão relacionadas ao desenvolvimento e crescimento de inovações tecnológicas. Costa (2016, p. 267), em seu trabalho, diz que “[...] a inovação tecnológica, hoje, tornou-se uma ferramenta essencial para sustentar o crescimento econômico, social e a competitividade dos estados nacionais”. O crescimento da Internet se deu de forma exponencial, tanto em número de usuários, quanto na quantidade de informações disponíveis, possibilitando que setores da sociedade fossem expandidos para novas formas e abrangessem diferentes condições de acesso, entre eles o setor educacional (CLEMENTINO, *et. al.*, 2012).

Clementino e colaboradores (2012) ainda destacam que no modelo de Educação a Distância (EAD), a flexibilização do tempo e a possibilidade de comunicação constante entre docentes e discentes, são duas das principais vantagens que mudaram a forma como este modelo pode ser visto e utilizado. Gomes (2013) concorda que os meios digitais potencializam novas formas de trabalho pedagógico, mas discorda no sentido de que “[...] a presença do professor ou dos alunos em tempo e espaços diferidos, como reza a definição legal da EAD não é, de fato, uma inovação”. Segundo ele

Há muito a escola solicita trabalhos domiciliares e, afinal de contas, os estudos sobre aprendizagem nos mostram que não dominamos inteiramente esse processo, e que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e tempo, inclusive independentemente de termos consciência de sua ocorrência naquele momento. (GOMES, 2013, p. 18)

Além disso, Valente (2003) evidencia ponderações de ordem pedagógica que são válidas tanto para cursos no modelo de educação presencial, quanto no modelo EAD. O autor salienta, em seu trabalho, que para construção do conhecimento no ensino a distância, deve-se atentar ao fato de que existe uma distinção clara entre a ação de transmitir o conhecimento e a necessidade de interação professor-estudante. O autor afirma que, para criar condições de construção do conhecimento nesse modelo, é necessária, além da interação professor-estudante e da transmissão da informação, também uma interação estudante-estudante.

Na esteira dessa interação, trabalhos como o de Lima e Feitosa (2011, p. 56), corroboram sobre a percepção em torno do modelo EAD como um “[...] sistema pedagógico de comunicação bilateral”, o qual permite uma comunicação entre emissor e receptor por meio de mensagens eletrônicas. Neste mesmo sentido, Pereira, Mendes e Morgado destacam que

Com o advento da comunicação digital e da internet novas possibilidades de interação foram criadas, tornando possíveis múltiplas formas de comunicação até então apenas imaginadas. Um dos aspectos mais salientes das transformações a que assistimos deriva da possibilidade de os formandos *on-line* poderem estar simultaneamente juntos e afastados, conectados a comunidades de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, sem estarem vinculados a um tempo e a um espaço específicos. (PEREIRA; MENDES; MORGADO, 2012, p. 355)

No que diz respeito a expansão da EAD no Ensino Superior, Barbosa (2010) afirma que o Brasil vivencia uma rápida expansão deste modelo. Além disso, a autora cita que diante do avanço tecnológico da década de 90, não se poderia esperar algo diferente senão a ampliação da modalidade a distância. Neste mesmo sentido, os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, a partir de 2000, segundo Araújo (2015), denotam um processo de expansão acentuada da EAD. Para a autora, o processo de expansão se deu

[...] em face ao credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos na modalidade a distância e da regulamentação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a modalidade, bem como da intencionalidade do Estado brasileiro em ampliar as taxas de escolarização neste nível de ensino e em regiões nas quais não se conta com a possibilidade efetiva de oferta, tanto no âmbito público como no setor privado. (ARAÚJO, 2015, p. 312)

Concomitantemente, Arruda e Arruda (2015) destacam que os números de matrículas no Ensino Superior na modalidade EAD no ano de 2014 demonstram a força que a modalidade ganhou nos últimos dez anos, mas afirmam que isso pouco demonstra as condições de infraestrutura, corpo docente e atividades pedagógicas nas quais estes cursos são ofertados. Nesse mesmo sentido, Gilberto (2013) aborda, em seu trabalho, que essas questões ainda são presentes nos debates educacionais e foram intensificadas na última década com a expansão da EAD no Ensino Superior. A autora afirma que essas questões pesam nas divergências entre pesquisadores, no que diz respeito ao crescimento de cursos a distância e o efeito deles na formação dos profissionais. Já Souza e colaboradores (2012) destacam que a Educação a Distância oferece aos docentes e discentes uma relação de aprendizado constante, utilizando novos/outros meios de comunicação, estabelecendo novas relações de trabalho e conduzindo novas formas diferenciadas de produção e acesso ao conhecimento. Entretanto, os autores evidenciam que

[...] a construção de um espaço intelectual de EAD precisa ser mais bem estruturada nas IES, como uma ação educativa em que se torna essencial estabelecer um suporte que garanta alcançar os objetivos desejados, analisando a proposta curricular dos cursos superiores, o perfil de alunos e professores e

as condições de infraestrutura para a implantação e o desenvolvimento dessa modalidade. (SOUZA, *et al.*, 2012. P 29)

Trabalhos como o de Junior, Ferraz e Pernambuco (2013) evidenciam que o processo de ampliação da modalidade de EAD tem início nos anos 2000, quando o processo de expansão do ensino superior privado encontrava-se em reta final. Os autores afirmam que a EAD passa a ser uma possibilidade a mais para os investimentos do setor privado, dentro de um mercado altamente competitivo. Nesse mesmo momento,

[...] pode-se dizer que a EAD torna-se um elemento de importância para o Estado, com o PNE (2001), quando em vista de metas estipuladas, a serem atingidas num curto espaço de tempo, a modalidade vira uma via célebre para a expansão do ensino superior público. (JUNIOR; FERRAZ; PERNAMBUCO, 2013, p. 160)

Além disso, Maia (2003) diz que o aumento da demanda de cursos na modalidade EAD, no início do século XXI, deveu-se a diversos fatores, dentre eles, a necessidade de um aprendizado constante, a reciclagem do conhecimento e a necessidade de especialização por parte dos profissionais, para suprir as demandas do mercado de trabalho, além da flexibilização do acesso pela ruptura das barreiras físicas entre os estudantes e as Instituições de Ensino Superior (IES). No que diz respeito ao desenvolvimento da modalidade EAD nas IES privadas e públicas, Passolli e colaboradores (2015) ressaltam que esse processo de desenvolvimento está relacionado diretamente com a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas que, além de possibilitar novas formas de acompanhamento/mediação pedagógica e progressos nos mecanismos de interatividade, permitiram a ampliação da oferta de oportunidades de formação em nível superior. Rosa (2014) notou, em sua tese, que o modelo de EAD está em permanente processo de reconfiguração nas IES e constatou que

[...] os pontos mais significativos se ligam às estratégias, aos espaços e aos meios de comunicação pedagógicas entre aluno e aluno, aluno e professor e aluno e material didático, sendo que essas componentes estão cada vez mais potencializadas pelas TDIC. (ROSA, 2014, p. 237)

Neste seguimento, Carvalho (2005) traz, em sua dissertação, algumas percepções sobre as tendências de desenvolvimento da EAD no Brasil. Dentre elas, destaca-se a demanda cada vez mais crescente das novas gerações de jovens egressos da Educação Básica que esperam universidades que utilizem novas tecnologias de informação no ensino, e o fortalecimento da necessidade de formação profissional continuada para os profissionais do mercado de trabalho. Nesta mesma perspectiva, Melo (2008) traz

proposições que conversam com os achados de Carvalho, no sentido de que dois grandes fatores apontados por Melo para o crescimento da EAD no ensino superior são a flexibilidade de transmissão do conhecimento em qualquer tempo e lugar, que possibilitam a facilidade do acesso a educação continuada, e o uso de novas/outras tecnologias, principalmente a Internet, atrativos para o público egresso da Educação Básica.

Diante disso, trabalhos como o de Paula (2016, p. 109) sugerem que tanto na forma, quanto no conteúdo, a política da EAD “[...] se configura como mais uma tática para privatizar a educação, compreendendo-a como um promissor nicho de mercado”. Em contraponto, Lopes e colaboradores (2010) constataram que a sociedade pode ser beneficiada com o modelo de EAD, promovendo a inclusão digital. Os autores corroboram que essa modalidade é uma ferramenta que pode suprir as necessidades da parcela da população que não tem acesso, por questões geográficas ou de tempo, ao ensino superior presencial. É nesse sentido que Marcon e Malaggi (2012, p. 6) destacam que ao se pensar no modelo de EAD “[...] não há como não refletir sobre os processos de inclusão digital, visto que são movimentos, muitas vezes, intrínsecos e correlacionados”.

No que diz respeito ao modelo EAD, Rosin (2010, p. 48) destaca que, apesar dos entraves, preconceitos e resistências enfrentados, este modelo apresenta resultados positivos, “[...] se antes o uso da modalidade era limitado a projetos experimentais e laboratórios de pesquisa em universidades, hoje é uma modalidade de ensino reconhecida e amplamente utilizada em todo país”. Além disso, a autora acrescenta que a implantação deste modelo com seriedade vem traçando um caminho em direção a um modelo de atendimento amplo, mostrando a qualidade necessária para que os processos educacionais sejam eficazes.

Trabalhos como o de Carvalho (2005) demonstram que com a expansão do modelo no início dos anos 2000, as IES já estavam desenvolvendo competências no campo da EAD com o intuito de explorar oportunidades imaginadas pelos gestores, tendo em vista o crescimento dessa modalidade e os processos de melhoria de desempenho no futuro. Vieira, Silva e Vieira (2017) destacam que, apesar de apresentar limitações visíveis quanto ao uso das tecnologias e da necessidade constante de se pensar os caminhos que o modelo EAD deve percorrer para alcançar uma formação pautada na qualidade de ensino, esse modelo diminuiu, de fato, as fronteiras físicas, além de revolucionar as concepções de tempo, espaço, ensino e aprendizagem.

#### 2.4.2 Gestão da Educação a Distância

Apesar do número não tão expressivo de trabalhos, a categoria de Gestão da Educação a Distância surgiu com o intuito de mapear as contribuições dos autores que abordam a gestão da Educação a Distância. Neste sentido, a referida categoria aborda os achados dos autores selecionados no que diz respeito a gestão do modelo de EAD nas IES brasileiras. Serão abordadas questões referentes aos processos de gestão, desafios e particularidades que as IES enfrentam na gestão modelo de EAD.

A Educação a Distância integra uma realidade na qual as IES estão inseridas. Segundo Nascimento e Vieira (2016), com o aprimoramento das TDICs e consequente expansão desse modelo, os gestores das IES arquitetam esforços para a consolidação das ações desenvolvidas nessas instituições no que diz respeito aos processos de gestão do modelo.

Um dos primeiros preconceitos a serem superados pela maioria dos novos gestores da EAD é compreender (e fazer com que os seus superiores também assim compreendam) que a educação a distância, mediada pela internet, quase nunca é sinônimo de soluções fáceis, implantadas sem esforço ou investimentos, com resultados rentáveis e lucros rápidos. (MILL, *et al.*, 2018, p. 12)

Trabalhos como o de Torrecillas (2007) destacam fatores que tornam os processos de implementação e gestão do modelo de EAD bem-sucedidos, dentre eles, os mais importantes dizem respeito ao planejamento estratégico, para a implementação, e ao apoio dos dirigentes das instituições, para a gestão desse modelo. Neste sentido, Araújo e colaboradores (2015) evidenciam a necessidade de contemplar, nos processos de gestão do modelo, aspectos referentes a planejamento, organização e direção, assim como o controle do processo, levando em consideração a disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos, físicos e técnicos, bem como recursos humanos.

No que tange esses recursos, Rosálio (2016) faz um alerta para as IES no sentido de que as TDICs têm contribuído, cada vez mais, para alterações profundas nos espaços educativos. A autora parte do princípio de que toda a educação que faz o uso dessas tecnologias deve desenvolver um processo de construção a partir delas, e não apenas um *checklist* que vai sendo aplicado. Na esteira dessa construção, trabalhos como o de Sá (2015) corroboram sobre os desafios que a incorporação das TDICs trouxe para as IES. Para a autora, a incorporação dessas tecnologias trouxe desafios de nível acadêmico-pedagógico, assim como administrativos e de gestão.

O desafio está na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma EAD efetiva. É importante que toda a estrutura organizacional da instituição esteja a favor dos responsáveis pela EAD, tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais. (MILL, *et al.*, 2018, p. 13)

Mill e colaboradores (2018) destacam que a gestão do modelo de EAD possui especificidades e particularidades. Os autores sugerem que, para um gestor desenvolver um trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EAD de qualidade, é necessária uma administração científica.

A administração científica embasa todo o trabalho de um gestor de EAD, auxiliando em aspectos administrativos (financeiros, logística, infraestrutura etc.), pedagógicos (concepção, implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional, busca por mudanças na mentalidade de quem ensina e aprende etc.) ou mercadológica (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade, sustentabilidade e retorno financeiro etc.). (MILL, *et al.*, 2018, p. 13)

Castro e Ladeira (2009) evidenciam que as IES vêm procurando adotar um modelo de gestão da EAD sob a ótica de processos. Segundo os autores (2009, p. 242) o planejamento e a gestão dos cursos no modelo EAD exigem a formação de equipes de trabalho, cujos membros “[...] tenham competências específicas e que trabalhem de forma a integrar essas competências através da execução de etapas e atividades”. Nesse sentido, trabalhos como o de Cerny e Almeida (2012) sugerem que o desenvolvimento de projetos de educação, na concepção da EAD, amplia novas/outras possibilidades para as equipes de trabalho responsáveis, permitindo a interação entre diferentes equipes, além de permitir o estabelecimento de pautas, bem como novos/outros acordos de trabalho.

#### 2.4.3 Docência no Ensino a Distância

Como já mencionado anteriormente, a categoria denominada Docência no Ensino a Distância trata de uma conversa entre os achados dos autores selecionados referentes à docência no modelo de EAD. Serão abordadas questões referentes às dificuldades enfrentadas pelos docentes na modalidade EAD, bem como as adaptações que essa modalidade impôs no fazer docente.

As mudanças propostas pela Educação a Distância refletem as novas relações da sociedade, que demanda formação de nível superior, das políticas nacionais, que norteiam as transformações educacionais, e de mudanças no mercado de trabalho (CASSUNDÉ, *et al.*, 2017). Padilha e colaboradores (2010) evidenciam que a discussão sobre a docência na modalidade EAD tem envolvido cada vez mais os grupos de docentes das IES. Os

autores sugerem que os docentes dessas instituições compreendem o novo tempo que as IES vivem por meio desse modelo, no entanto destacam que os integrantes do processo educativo nas universidades, devem refletir “[...] sobre o novo contexto social que permeia a problemática da docência e suas características” no Ensino Superior EAD (PADILHA, *et al.*, 2010, p. 2).

O surgimento dos processos de ensino e aprendizagem pelo uso das TDICs trazem, segundo Oliveira (2007, p. 30), “[...] à reflexão e a tomada de consciência sobre o papel do professor na atualidade”. Segundo o autor

Quando analisamos a necessidade do desenvolvimento de competências de professores, percebemos o grande desafio que é colocado: novas linguagens e meios são introduzidos nas universidades nas quais os professores não têm conhecimento e nem domínio o suficiente. (OLIVEIRA, 2007, p. 54)

Trabalhos como o de Amaro (2015) evidenciam que a docência na modalidade à distância, acompanhada pelo uso das TDICs, exigiu do professor processos de construção para as novas aprendizagens, além de demandar a (re)elaboração de novos/outros saberes e condutas pedagógicas. Nesse sentido, segundo Oliveira (2007, p. 54), tornou-se necessária a qualificação dos docentes para utilizar as tecnologias “[...] como instrumentos pedagógicos que ao auxiliarão na rua prática” através de uma formação continuada e permanente.

A distância espaço-tempo, existente na modalidade EAD, exigiu dos professores “[...] saberes docentes que lhes permitissem desenvolver práticas educativas” através do uso das TDICs (CARMO; FRANCO, 2019, p. 2). Trabalhos como o Carmo e Franco (2019) destacam que o docente nesta modalidade é aquele que, além de ministrar as aulas, faz o acompanhamento, orientação e motivação dos estudantes nas atividades acadêmicas. Bezerra (2010, p.140) observou que a prática docente na modalidade EAD “[...] tem sido solitária no ato de ensinar”. Segundo a autora “[...] os professores recorrem a recursos técnicos e tecnológicos, buscam novas metodologias, mas quase nunca procuram o outro” (BEZERRA, 2010, p. 141).

As mudanças promovidas pelas tecnologias ao longo da história e os impactos causados pelo desenvolvimento das TDICs causaram uma reconfiguração nos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade EAD (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016). Trabalhos como o de Bacan e Martins (2020) evidenciam que a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior na modalidade EAD pode estar associada com as metas de

aprendizagem dos estudantes, bem como com as estratégias de aprendizagem que são utilizadas neste modelo. Segundo Rinaldi e Reali (2013, p. 180)

[...] as possibilidades proporcionadas à educação a distância pelas TDIC tanto podem aperfeiçoar os processos de ensino centrados em métodos instrucionais (transmissão de conhecimentos), quando podem promover atividades que envolvam fortemente a interação e construção de conhecimentos, por exemplo, criando-se espaços digitais de autoria coletiva.

Diante do exposto, Bacan e Martins (2020, p. 10) destacam que “[...] o ambiente virtual de aprendizagem deve oferecer ao estudante EAD instrumentos de socialização”, dentre eles aulas em vídeo, chats, fóruns para dúvidas e para avisos, bem como “[...] outros meios didáticos de comunicação e interação com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” visando com que o estudante permaneça motivado para aprender neste modelo. Na esteira da motivação, trabalhos como o de Simonetto (2013), corroboram que a afetividade, por parte do docente, nos processos de ensino e aprendizagem do modelo EAD podem contribuir para a aquisição dos conhecimentos por parte dos estudantes. A autora destaca que a construção de vínculos entre educador e educando pode sustentar o processo de aprendizagem, possibilitando um clima propício além da abertura, por parte dos docentes e discentes, para novas descobertas (SIMONETTO, 2013).

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140)

Em assim sendo, no presente capítulo serão apresentados a caracterização do estudo, os participantes que fizeram parte da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, bem como os métodos utilizados para analisar os dados obtidos e os cuidados éticos nesta pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa – em que pese sua filiação majoritária seja a um paradigma qualitativo, tendo em vista as metodologias de interpretação de dados e técnicas de análise – apresenta uma abordagem mista, de natureza quali-quantitativa, considerando a importância também de dados quantitativos para compreender a gestão acadêmico-pedagógica modelo do PUCRS *Online* a partir das falas dos participantes de pesquisa.

De acordo com Creswell (2010, p. 272) a pesquisa quantitativa “[...] é um meio de testar teorias objetivas examinando a relação entre as variáveis”, medidas através de instrumentos, possibilitando a análise dos dados numéricos obtidos. No que tange o estudo qualitativo, Chizzotti (2003, p. 221) destaca que este estudo

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados latentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Para Creswell (2014, p. 229) a pesquisa qualitativa “é um processo de investigação da compreensão baseada em uma abordagem metodológica distinta da investigação, que exporá um problema social ou humano”. Esse processo de pesquisa envolve questões emergentes, analisando os dados indutivamente e fazendo interpretações dos significados obtidos (CRESWELL, 2010).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar atento à multiplicidade de dimensões do problema de pesquisa. Após a análise dos dados, o pesquisador deve tentar encontrar princípios implícitos ao caso estudado e situar descobertas em um contexto

amplo, promovendo possibilidades de explicação da realidade estudada (SUASSUNA, 2008).

Suassuna (2008, p. 349) também destaca que:

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as medições e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada.

A presente pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso tendo em vista a necessidade de compreender a gestão acadêmico-pedagógica do PUCRS *Online*. O estudo de caso investiga um fenômeno (o “caso”) com profundidade dentro de seu contexto no mundo real, principalmente quando não forem evidentes os limites entre o fenômeno e o contexto estudados (YIN, 2015).

Creswell (2014, p. 86) encara o estudo de caso como “uma metodologia: um tipo de projeto de pesquisa qualitativa que pode ser objeto de estudo, como também um produto de investigação”. Além disso, o autor também diz que:

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real [...] ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação e relata uma descrição do caso e temas do caso.

O estudo de caso, na pesquisa em educação, possui um sentido mais abrangente, focando um fenômeno em particular e levando em conta o contexto e as múltiplas dimensões desse fenômeno (ANDRÉ, 2013). Peres e Santos (2005, p. 114) destacam pressupostos que devem ser levados em conta no estudo de caso: (1) o conhecimento deve ser algo em constante processo de (re)construção; (2) o caso é complexo, envolvendo uma multidimensionalidade; e (3) a realidade pode possuir e ser compreendida a partir de diversas ópticas. Esses pressupostos implicam que: o pesquisador tenha uma atitude aberta e flexível, apoiando-se em referenciais teóricos, mas sempre atento à novos aspectos que podem surgir ao longo da investigação; a busca por diversas fontes de dados, tendo em vista complementar as dimensões do fenômeno, evitando interpretações superficiais; e, postura ética, por parte do pesquisador, na descrição dos eventos, pessoas e situações observadas durante o estudo (ANDRÉ, 2013).

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram escolhidos com o intuito de compreender a estrutura e os fluxos da gestão acadêmico-pedagógica do modelo de educação *online* do PUCRS *Online*. Nesse sentido, os participantes foram selecionados com base na atuação no modelo do Pós PUCRS *Online*.

Diante disso, o questionário foi enviado para 74 professores da PUCRS que atuam ou atuaram como Coordenadores de Cursos de *Lato Sensu*. O questionário contou com 19 professores participantes, pertencentes as sete Escolas da PUCRS, sendo elas: Escola de Comunicação, Artes e Design – FAMECOS (ECAD – FAMECOS); Escola de Ciências da Saúde e da Vida (ECSV); Escola de Direito (ED); Escola de Humanidades (EH); Escola de Medicina (EM); Escola de Negócios (em); Escola Politécnica (EP).

### 3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a realização da presente pesquisa, optou-se por utilizar como instrumento de coleta de dados um questionário, enviado para todos os participantes (APÊNDICE A). Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 200) o questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato do participante, o questionário se constitui de um meio rápido e barato de obter as informações desejadas (GIL, 2010).

No que diz respeito às vantagens do questionário como técnica de coleta de dados, Marconi e Lakatos (2003) destacam que há maior liberdade e mais segurança nas respostas, tendo em vista o anonimato, além de haver um menor risco na distorção das respostas, considerando que não há influência do pesquisador. No que se refere às desvantagens dessa técnica de coleta de dados, os mesmos autores sinalizam um significativo número de questões não respondidas por parte dos participantes, além da dificuldade de compreensão das perguntas e a impossibilidade de o entrevistador ajudar o participante no entendimento das questões. Entretanto, as dificuldades levantadas não devem servir para o desestímulo do uso desta técnica, mas sim para melhorar tanto a direção como a condução dela no que tange a escolha das questões bem como dos participantes (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

O questionário utilizado neste estudo, aplicado através de formulário *online* (*Qualtrics Survey*), teve como finalidade definir o perfil profissional dos professores

coordenadores de curso e de analisar os processos da gestão acadêmico-pedagógico do modelo do PUCRS *Online* nos quais os coordenadores de curso atuam. Foram abordadas questões gerais referentes ao gênero e idade dos participantes, questões de formação acadêmica, como nível de ensino e dos cursos realizados, além de questões referentes a atuação profissional dos participantes da pesquisa.

### 3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados coletados, optou-se por utilizar a Escala Likert, publicada por Rensis Likert, em 1932. Esta escala consiste em desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes irão emitir sua opinião. A escala originalmente construída por Likert tinha a proposta de ser aplicada com cinco pontos, variando entre concordância total até a discordância total, entretanto, segundo Júnior e Costa (2014, p.05) “[...] existem modelos chamados do tipo Likert com variações na pontuação, a critério do pesquisador”. Ainda, segundo os autores

A grande vantagem da escala Likert é sua facilidade de manuseio, pois é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer. Adicionalmente, a confirmação da consistência psicométrica nas métricas que utilizaram esta escala contribuiu positivamente para sua aplicação nas mais diversas pesquisas. (Ibidem)

Tourangeau e Rasinski (1988) ressaltam que cada resposta de uma escala envolve um processo mental, por parte do respondente, de quatro estágios: (1) interpretação do item; (2) recuperação de pensamentos e sentimentos relevantes; (3) formulação de um julgamento com base nestes sentimentos e pensamentos; e (4) seleção da resposta. Neste sentido, o número de pontos de cada escala pode modificar a complexidade deste processo, tornando-o mais simples ou complexo.

Diante disso, para a construção do questionário foram utilizadas 5 escalas do tipo Likert, sendo duas delas com três pontos e três com cinco pontos, com o intuito de aferir o grau de participação (1 – participo; 2 – participo ocasionalmente; 3 – não participo), importância (1 – muito importante; 2 – importante; 3 – razoavelmente importante; 4 – pouco importante; 5 – sem importância), concordância (1 – concordo plenamente; 2 – concordo; 3 – nem concordo, nem discordo; 4 – discordo; 5 – discordo plenamente), frequência (1 – sempre, 2 – frequentemente; 3 – ocasionalmente; 4 – raramente; 5 – nunca) e satisfação (1 – satisfeito; 2 – indiferente; 3 – insatisfeito) dos respondentes em relação às afirmações.

### 3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

Amparado pela Resolução 510/2016 que regula a conduta ética na pesquisa das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, o projeto de dissertação que originou este trabalho foi submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) por meio do cadastro no Sistema de Pesquisa da Universidade (SiPesq/PUCRS), sendo aprovado no ano de 2021.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como estruturação do presente capítulo, no sentido de apresentar e discutir os resultados obtidos, ele será organizado da seguinte maneira: na seção intitulada *Caracterização dos participantes da pesquisa*, são construídos dados relativos aos participantes no sentido de evidenciar o perfil do coordenador de curso; na seção intitulada *Desenvolvimento de portfólio dos cursos de Lato Sensu* é evidenciada a atuação do coordenador nas etapas deste processo; em *Desenvolvimento dos cursos do modelo PUCRS Online*, são apresentados os dados referentes a atuação do coordenador neste processo; e, por fim, em *Gestão Acadêmico-Pedagógica*, apresentam-se elementos relacionados ao suporte institucional da Universidade aos coordenadores, a percepção do modelo e a autopercepção destes coordenadores em relação à gestão dos cursos.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir do questionário aplicado no período entre 06 de janeiro a 05 de março de 2022, foi possível a caracterização dos participantes da pesquisa. Com idade entre 38 e 66 anos e média 47 anos, participaram da pesquisa 19 professores que atuam como coordenadores de cursos de *Lato Sensu* do modelo de EAD do PUCRS *Online*. Destes, 58% (n=11) se identificaram como gênero feminino e 42% (n=8), com o gênero masculino. Além disso, 100% (n=19) dos participantes da pesquisa se autodeclararam brancos e possuem Ensino Superior Completo, sendo 16% (n=3) com Mestrado e 84% (n=16), com Doutorado.

Dentre os participantes da pesquisa, 100% (n=19) realizaram o curso de Graduação na modalidade presencial, sendo 68% (n=13) em IES privadas e 32% (n=6) em públicas. Em relação aos cursos de Pós-graduação, 53% (n=10) dos participantes realizaram a formação em IES privadas, enquanto 47% (n=9) realizaram em IES públicas. Os cursos de Graduação e Pós-graduação realizados pelos participantes da pesquisa estão evidenciados na tabela 2.

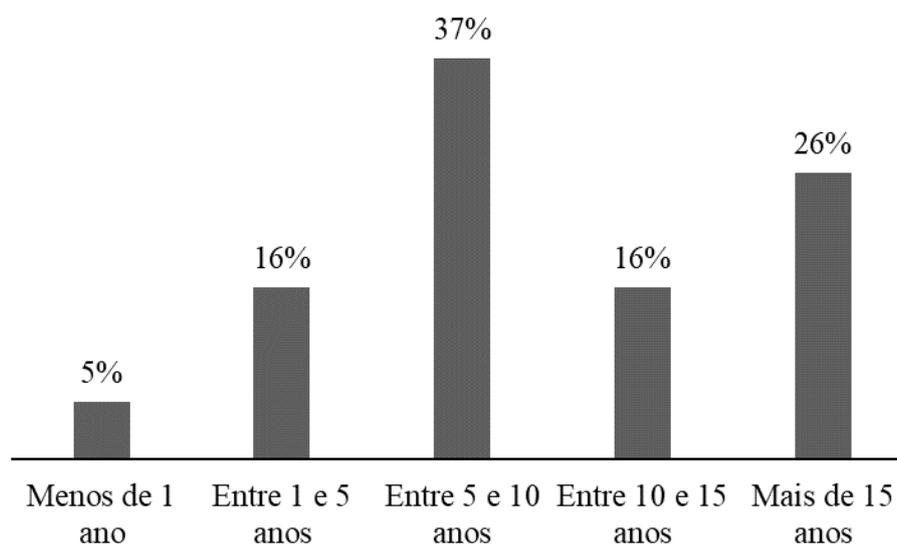
Tabela 2 - Cursos de Graduação e Pós-graduação

Graduação	Pós-graduação	
	Mestrado	Doutorado
Administração	Ciências da Computação	Administração
Arquitetura	Direito	Ciências do Movimento Humano
Biologia	Engenharia Elétrica	Computação
Contabilidade		Comunicação e Informática
Direito		Comunicação Social
Economia		Contabilidade
Educação Física		Direito
Engenharia Elétrica		Economia
Farmácia		Educação
História		Gerontologia Biomédica
Informática		História
Jornalismo		Medicina e Ciências da Saúde
Medicina		Psiquiatria e Ciências do Comportamento
Nutrição		
Pedagogia		
Publicidade e Propaganda		
Relações Públicas		

Fonte: A autora (2022)

Os participantes da pesquisa evidenciam tempos distintos de atuação na PUCRS, variando entre menos de 1 ano (n=1) até mais de 15 anos (n=5), sendo que 37% (n=7) atuam entre 5 e 10 anos na Instituição, conforme evidenciado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de atuação na IES



Fonte: A autora (2022)

De acordo com o gráfico 3, como dito anteriormente, 37% (n=7) dos professores atuam na Instituição entre 5 e 10 anos, 26% (n=5) atuam há mais de 15 anos, 16% (n=3) atuam entre 1 e 5 anos, bem como 16% (n=3) atuam entre 10 e 15 anos, enquanto apenas 5% (n=1) atuam há menos de 1 ano na IES. Em relação às Escolas de vínculo,

participaram da pesquisa professores vinculados às sete Escolas da PUCRS. Destes, 11% vinculados à Escola de Direito (n=2), 11% à Escola de Medicina (n=2), 16% à Escola de Negócios (n=3), 16% à Escola Politécnica (n=3), 16% à Escola de Humanidades (n=3), 16% à Escola de Ciências da Saúde e da Vida (n=3) e 16% à Escola de Comunicação, Artes e Design (n=3). Quando questionados referente às Escolas em que os professores ministram disciplinas, conforme demonstra o gráfico 4, 32% dos professores atuam nas Escolas Politécnica (n=6) e de Ciências da Saúde e da Vida (n=6), em cada uma das demais Escolas atuam 16% dos professores (n=3).

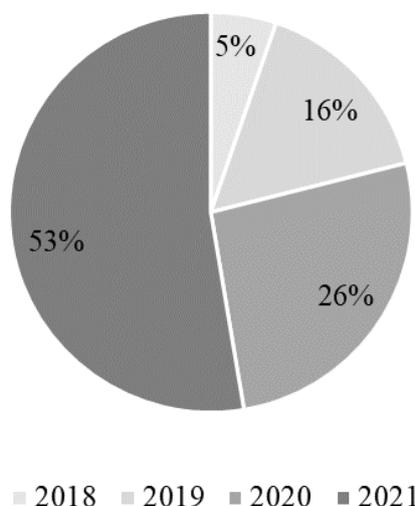
Gráfico 4 - Escolas de atuação dos professores



Fonte: A autora (2022)

Os professores participantes da pesquisa atuam desde 2018 (n=1) como coordenadores de curso do PUCRS *Online*. Com o decorrer dos anos, o número de coordenadores de cursos aumenta, conforme demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Ano de início da coordenação de curso



Fonte: A autora (2022)

Dos 19 coordenadores de curso, 53% (n=10) passaram a atuar no modelo a partir do ano de 2021, enquanto em 2020, 26% (n=5) iniciaram atuando como coordenadores de curso, seguido de 2019, onde apenas 15% (n=3) dos respondentes já atuavam no modelo. Com o crescimento da oferta de cursos e do modelo do PUCRS *Online*, nota-se a tendência de crescimento do número de coordenadores de curso com o passar dos anos.

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO DE PORTFÓLIO DOS CURSOS DE *LATO SENSU*

A estrutura acadêmica dos cursos de *Lato Sensu* pertencentes a PUCRS é desenvolvida por meio da articulação entre o EDUCON e as Escolas, contando com diversos atores, dentre eles, os professores coordenadores de curso. Além das informações referentes ao perfil dos participantes da pesquisa, o questionário teve como objetivo evidenciar quais processos contam com a atuação do coordenador de curso durante o desenvolvimento do portfólio de cursos ofertados pela PUCRS.

A definição dos cursos ofertados pela Instituição ocorre por meio de processos relacionados ao desenvolvimento do portfólio dos cursos. Cada processo é composto por etapas que podem contar com a participação dos coordenadores de curso. Os processos de definição e de lançamento do portfólio são compostos por três etapas cada, enquanto os processos de redação e de avaliação do PPC contam com duas e uma etapa, respectivamente, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Classificação das etapas nos processos de desenvolvimento de portfólio do PUCRS *Online*

Processo	Etapa
Definição do Portfólio	Escuta das temáticas propostas de cursos de <i>Lato Sensu</i> do modelo.
	Análise de mercado das temáticas dos cursos a serem ofertados.
	Alinhamento dos cursos a serem ofertados com as Escolas.
Redação do PPC	Reunião de alinhamento entre EDUCON e Escolas.
	Desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso.
Avaliação do PPC	Validação do Projeto Pedagógico de Curso.
Lançamento do Portfólio	Divulgação dos cursos de <i>Lato Sensu</i> do modelo.
	Captação de estudantes.
	Acompanhamento dos estudantes inscritos e matriculados.

Fonte: A autora (2022)

As etapas que compõem estes processos foram listadas para que os coordenadores indicassem a frequência, bem como o grau de importância da sua participação em cada uma delas. O primeiro processo do desenvolvimento de portfólio de cursos de *Lato Sensu* da PUCRS é a definição dos cursos que serão ofertados pela Universidade. É neste momento que ocorre o estabelecimento das temáticas a serem desenvolvidas nos cursos bem como os professores que irão coordenar eles, a partir de três etapas ocorridas em sequência: (a) escuta das temáticas propostas de cursos; (b) análise de mercado das temáticas selecionadas; e (c) alinhamento dos cursos que serão ofertados.

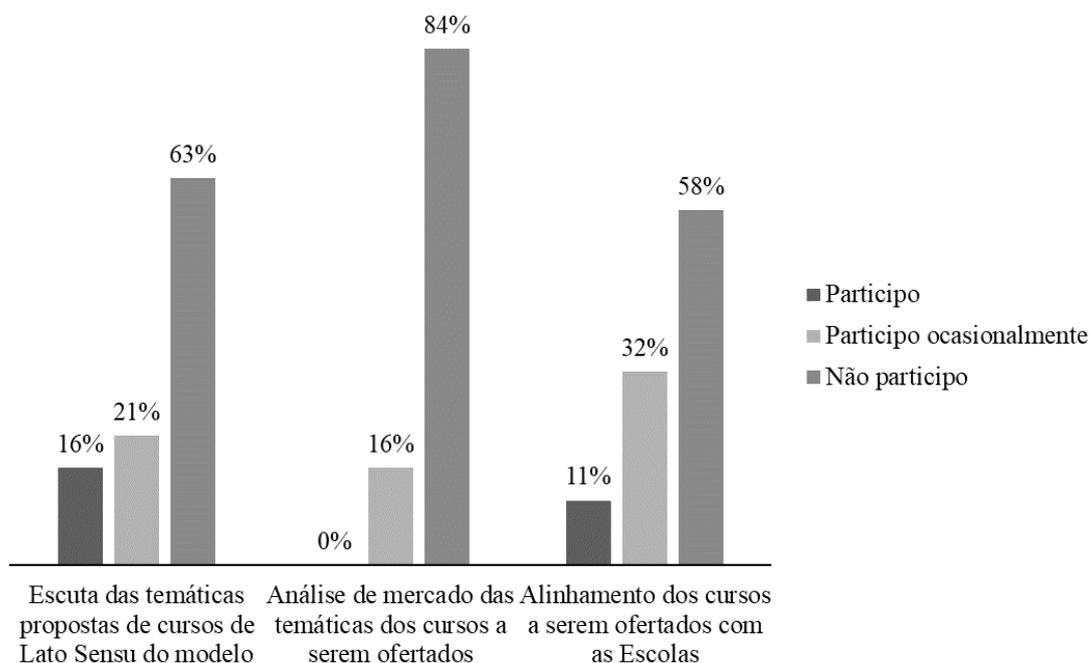
No que tange a *escuta das temáticas propostas de cursos*, 16% (n=3) dos coordenadores de curso indicaram que atuaram nesta etapa, 21% (n=4) participaram ocasionalmente e 63% (n=12) não participaram. Quando questionados referente a importância da participação do coordenador de curso na referida etapa, 37% (n=7) dos coordenadores consideram muito importante sua participação, 32% (n=6) consideram importante, enquanto 33% dos coordenadores consideram razoavelmente importante (n=2), pouco importante (n=2) e sem importância (n=2). Parte dos coordenadores acreditam que sua participação seja importante na escuta destas temáticas, no entanto, apenas um baixo índice deles participa. Neste caso, seria interessante que houvesse um espaço para a escuta destes professores que coordenarão os cursos posteriormente.

Em relação a *análise de mercado das temáticas selecionadas*, 16% (n=3) dos coordenadores de curso indicaram que participaram ocasionalmente da etapa, enquanto 84% (n=16) não participaram. No que se refere a importância da participação do coordenador de curso, 42% (n=8) dos coordenadores consideram muito importante sua participação, seguido de 21% (n=4) que consideram importante, sendo que 37%

consideram razoavelmente importante (n=3), pouco importante (n=1) e sem importância (n=3).

Acerca do *alinhamento dos cursos que serão ofertados*, 11% (n=2) dos coordenadores indicaram que participaram da etapa, 32% (n=6) participaram ocasionalmente e 58% (n=11) não participaram. Quando questionados a respeito da importância da participação do coordenador de curso na referida etapa, 47% (n=9) e 32% (n=6) consideram, respectivamente, muito importante e importante, enquanto, 22% dos coordenadores consideram pouco importante (n=2) e sem importância (n=2) sua participação.

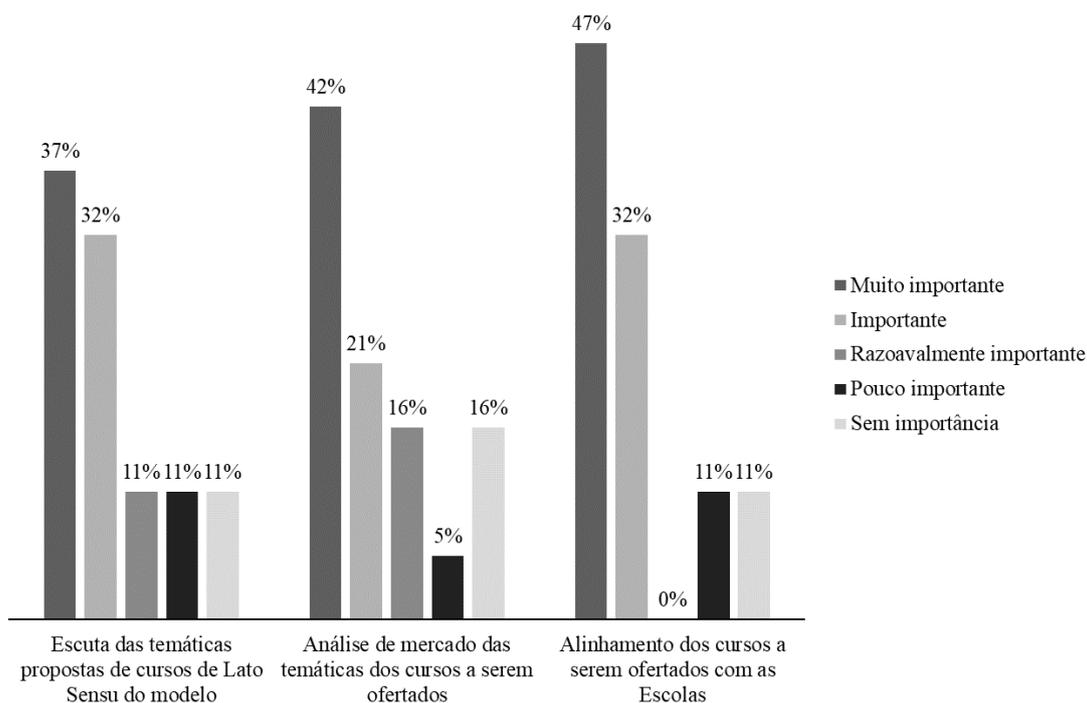
Gráfico 6 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de definição do portfólio



Fonte: A autora (2022)

É possível observar, de acordo com o gráfico 6, as porcentagens de participação dos coordenadores de curso nas etapas pertencentes à definição do portfólio de cursos. No entanto, apesar do baixo índice de participação dos coordenadores de curso nesse processo, mais de 50% deles, conforme demonstrado no Gráfico 7, demonstraram que consideram muito importante e importante a sua participação, evidenciando potencial interesse dos coordenadores em atuarem no processo.

Gráfico 7 – Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de definição do portfólio



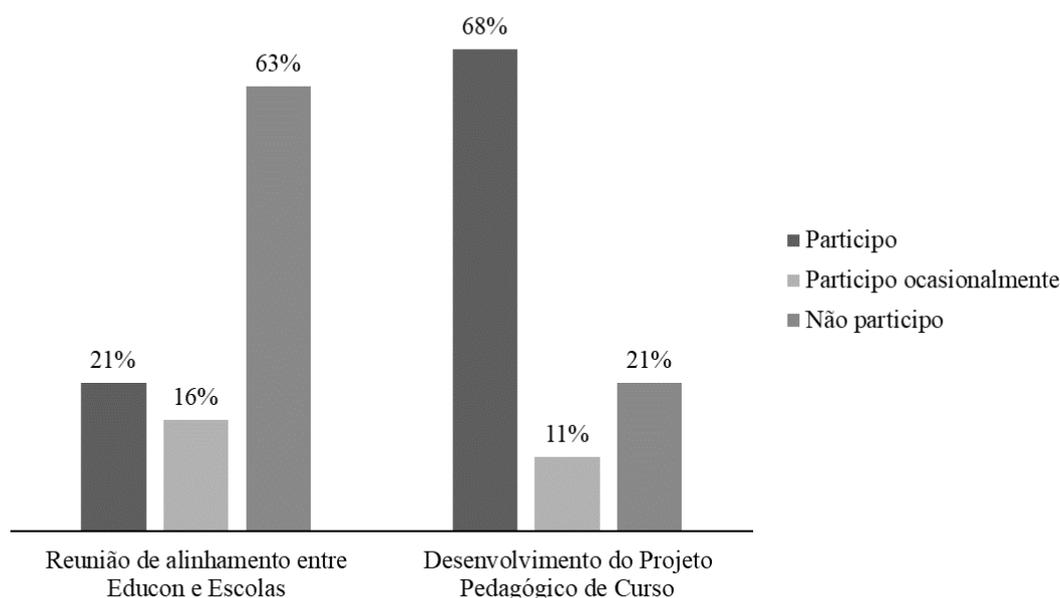
Fonte: A autora (2022)

A redação do PPC dos cursos, segundo processo do desenvolvimento do portfólio, é composta por duas etapas: (a) reunião de alinhamento entre o EDUCON e as Escolas; e (b) desenvolvimento do PPC. A primeira etapa marca o início do desenvolvimento dos cursos, uma reunião durante a qual são apresentados os cursos a serem desenvolvidos, bem como os respectivos professores que irão coordená-los. Ainda, os coordenadores são orientados referentes as ações que deverão ser realizadas na etapa seguinte. O desenvolvimento do PPC é a etapa de construção do curso, na qual os coordenadores, assessorados pela equipe pedagógica do EDUCON, irão definir a metodologia do curso, compor as disciplinas e o corpo docente, levando em consideração a legislação e o regulamento da Universidade, além da análise de mercado.

Dentre os 19 professores coordenadores de curso, 37% (n=7) indicaram que participaram da *reunião de alinhamento*, sendo que destes, 16% (n=3) participaram ocasionalmente e 63% (n=12) dos professores não participaram da reunião entre EDUCON e as Escolas. No que se refere a importância da participação do coordenador na reunião, 68% (n=13) consideram importante, sendo que destes, 37% (n=7) consideram muito importante, enquanto 32% consideram razoavelmente (n=2), pouco (n=1) e sem importância (n=3). No que se refere a segunda etapa, 68% (n=13) dos coordenadores de

curso consideram sua participação no *desenvolvimento do PPC* muito importante, 26% (n=5) consideram importante e apenas 5% (n=1) dos coordenadores consideram razoavelmente importante. Em relação a participação dos coordenadores nesta etapa, 79% (n=15) participam, sendo que 11% (n=2) ocasionalmente, no entanto, 21% (n=4) relataram não terem atuado. No gráfico 8 é possível comparar a participação dos coordenadores nas etapas do processo de redação do PPC do *Lato Sensu*.

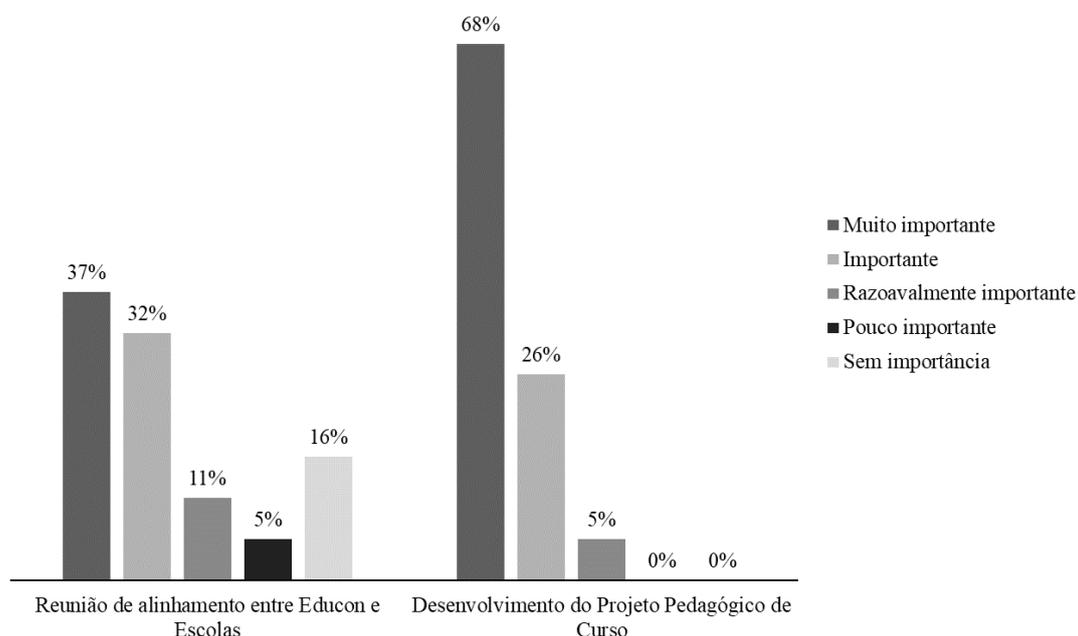
Gráfico 8 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de redação do PPC



Fonte: A autora (2022)

É interessante observar que as categorias de pouco e sem importância não foram assinaladas pelos coordenadores na etapa de desenvolvimento do PPC (Gráfico 9). Aliado a isso, ao comparar a participação dos coordenadores com o grau de importância que eles dão para ela, observa-se que a mesma porcentagem (68%) de coordenadores que consideram esta etapa muito importante, participam dela, indicando que a atuação do coordenador de curso na etapa de desenvolvimento do PPC é vista como relevante para o desenvolvimento do portfólio de cursos de *Lato Sensu* da Universidade na visão dos coordenadores.

Gráfico 9 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de redação do PPC



Fonte: A autora (2022)

O processo de avaliação do PPC dos cursos apresenta apenas uma etapa: validação do PPC. No entanto, essa etapa ocorre em duas instâncias: (a) validação do curso em colegiado da Escola e (b) validação do curso em Câmara de Graduação e Educação Continuada, sendo a instância B dependente do resultado da validação na instância A. O colegiado, composto pela organização administrativa da Escola, é responsável por analisar e validar os PPCs dos cursos de *Lato Sensu* que serão ofertados pela Escola. Os PPCs dos cursos aprovados em reunião de colegiado passam pela instância de validação em Câmara. A Câmara, pertencente a PROGRAD e composta pelos membros da gestão da Pró-Reitoria e das Escolas, analisa e valida os cursos de graduação e *Lato Sensu* da Instituição, emitindo a resolução de aprovação dos cursos para oferta.

Quadro 6 - Frequência de participação e grau de importância do processo de validação do PPC

Frequência de Participação			Grau de Importância				
Participo	Participo ocasionalmente	Não participo	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Sem importância
37%	32%	32%	68%	26%	5%	0%	0%

Fonte: A autora (2022)

Referente à frequência da participação na etapa de validação do PPC, conforme demonstra o Quadro 6, 37% (n=7) dos coordenadores participam dessa etapa, sendo que 32% participam ocasionalmente (n=6) e 32% não participam (n=6). No entanto, 95% (n=18) dos coordenadores classificaram a participação deles nesta etapa como muito importante (n=13) ou importante (n=5) enquanto apenas 5% (n=1) acreditam ser razoavelmente importante sua participação. É possível observar que, da mesma forma que o desenvolvimento, a participação dos coordenadores de curso no processo de validação do PPC é relevante para o desenvolvimento do portfólio, na visão deles. Neste sentido, os coordenadores poderiam ter espaço para apresentar o PPC do seu curso durante a reunião de colegiado de suas Escolas, momento em que outros olhares poderiam ser úteis à contribuição da validação deste PPC.

O lançamento do portfólio de cursos de *Lato Sensu* da Universidade é o último processo do desenvolvimento de portfólio. Esse processo é composto por três etapas, sendo que as duas últimas ocorrem de maneira concomitante: (a) divulgação dos cursos de *Lato Sensu*, incluindo os cursos do modelo do PUCRS *Online*; (b) captação de alunos; e (c) acompanhamento dos estudantes inscritos e matriculados. A divulgação dos cursos, que inicia com o evento de lançamento do portfólio, é o momento em que são apresentados todos os cursos de Especialização e MBA que serão ofertados ao público pela Universidade, além de dar início as campanhas de divulgação. A partir da divulgação dos cursos que as etapas de captação e acompanhamento de matriculados e inscritos passam a iniciar.

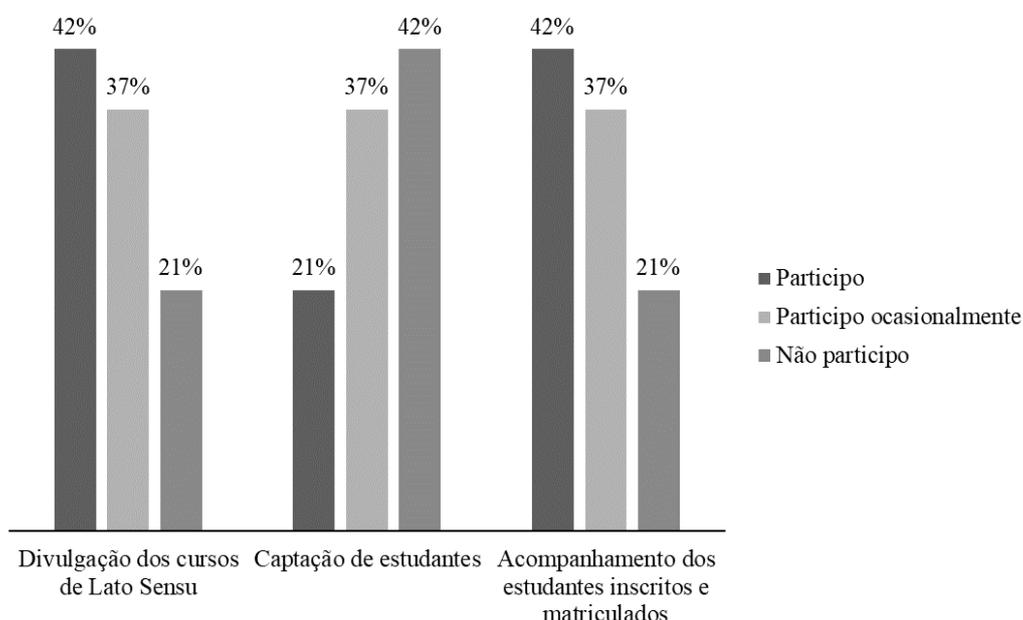
Relativa à participação dos coordenadores de curso na etapa de *divulgação dos cursos de Lato Sensu*, 42% (n=8) participam, 37% (n=7) participam ocasionalmente e 21% (n=4) não participam. Ainda, quanto ao grau de importância da participação do coordenador na etapa, 58% (n=11) acreditam ser muito importante, enquanto 26% (n=5) consideram importante, 11% (n=2) razoavelmente importante e 5% (n=1) dos coordenadores consideram sem importância.

As etapas de captação dos estudantes e acompanhamento dos inscritos e matriculados ocorrem em concomitância, ao passo que os cursos são divulgados ao público e iniciam as campanhas de divulgação, a Universidade passa a captar os estudantes que podem vir se inscrever e efetivar a matrícula nos cursos. No que tange a importância da participação dos coordenadores de curso na *captação de estudantes* 53% (n=10) consideram muito importante, 26% (n=5) importante e 16% (n=3) razoavelmente

importante, enquanto 10% consideram pouco importante (n=1) e sem importância (n=1). No entanto, participam desta etapa 21% (n=4) dos coordenadores de curso, enquanto 37% (n=7) participam ocasionalmente e 42% (n=8) não participam da captação dos estudantes.

No que diz respeito a atuação do coordenador de curso na etapa de *acompanhamento dos estudantes inscritos e matriculados* 42% (n=8) dos coordenadores realizam o acompanhamento, 37% (n=7) realizam eventualmente e 21% (n=4) não realizam. No entanto, quando questionados referente a importância da participação do coordenador de curso na etapa, 58% (n=11) acreditam ser muito importante, seguido de 21% (n=4) acreditam ser razoavelmente importante, 16 (n=3) consideram importante e 5% (n=1) dos coordenadores de curso acreditam não ser importante sua participação na etapa. De acordo com o gráfico 10 é possível observar que as porcentagens de participação e não participação dos coordenadores de curso nas etapas de captação dos estudantes e de acompanhamento dos inscritos e matriculados se opõem, e a de participação ocasional se mantem igual. Além disso, as etapas de divulgação dos cursos e de acompanhamento dos inscritos e matriculados possuem iguais porcentagens de frequência de participação dos coordenadores.

Gráfico 10 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de lançamento do portfólio

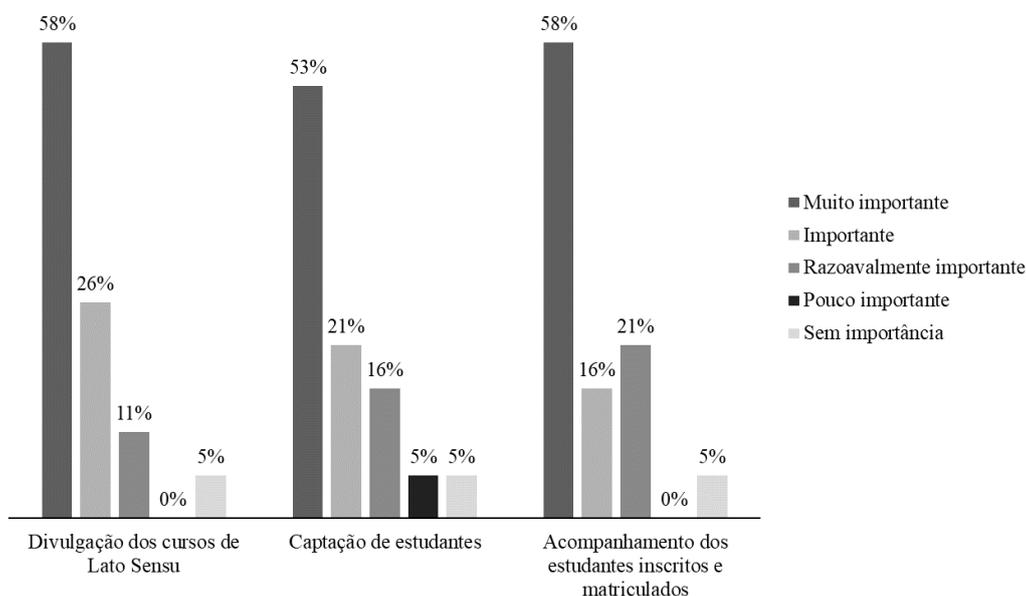


Fonte: A autora (2022)

No que se refere à importância dos coordenadores nas etapas do processo de lançamento do portfólio, é possível observar, de acordo com o gráfico 11, que a

participação dos coordenadores em ambas as etapas são consideradas muito importantes por mais de 50% deles. Sendo as últimas etapas do desenvolvimento de portfólio, é a partir da finalização do processo de lançamento do portfólio que existe a definição de quais cursos ofertados serão confirmados para início com base no número de alunos matriculados.

Gráfico 11 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de lançamento do portfólio



Fonte: A autora (2022)

Por meio da análise destes dados, foi possível evidenciar que 43% dos coordenadores participam do *desenvolvimento de portfólio dos cursos de Lato Sensu*, e 55% consideram sua participação muito importante. Ao comparar as médias de importância e frequência da participação dos coordenadores nos processos do desenvolvimento de portfólio, destaca-se que, apesar de ser um processo com viés mercadológico, em média 42% dos coordenadores consideram sua participação na *definição do portfólio* muito importante, no entanto apenas 9% participam deste processo. Em contrapartida, 53% dos coordenadores consideram muito importante sua participação no processo de *redação do PPC* e, em média, 45% participaram deste processo. Essa redação deve ser desenvolvida pelo próprio coordenador do curso, no entanto, pode ser observado que 42% dos coordenadores não participaram da redação do PPC dos cursos que coordenam. Em relação aos demais processos, pode ser observado que 68% dos

coordenadores consideram muito importante sua participação na *avaliação do PPC* e 37% participam deste processo, ainda, 56% dos coordenadores consideram muito importante sua participação no *lançamento do portfólio* e 35% participam do lançamento.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DO MODELO PUCRS *ONLINE*

O desenvolvimento e gestão dos cursos do modelo PUCRS *Online*, ao contrário dos cursos de *Lato Sensu* que não fazem parte desse modelo, ocorre por meio da articulação entre os coordenadores de curso, EDUCON e Uol EdTech. O desenvolvimento dos cursos, que ocorre a partir do lançamento deles, possui dois processos: (a) execução dos cursos; e (b) conclusão dos cursos. Conforme demonstrado no Quadro 7, o processo de execução dos cursos é organizado em cinco etapas, enquanto o processo de conclusão dos cursos possui três etapas.

Quadro 7 - Classificação das etapas nos processos de desenvolvimento dos cursos do PUCRS *Online*

Processo	Etapa
Execução dos Cursos	Definição dos cronogramas de gravações das disciplinas
	Alinhamentos acadêmico-pedagógicos com o Educon
	Produção de conteúdo e materiais para as disciplinas
	Acompanhamento das gravações das disciplinas
	Acompanhamento dos estudantes na plataforma <i>online</i>
Conclusão dos Cursos	Definição dos temas para o Trabalho de Conclusão de Curso
	Captação de orientadores de TCC
	Seleção dos orientadores de TCC

Fonte: A autora (2022)

As etapas que compõem estes processos foram listadas para que os coordenadores indicassem a frequência, bem como o grau de importância da sua participação em cada uma delas. O primeiro processo do desenvolvimento dos cursos do modelo PUCRS *Online* é a execução dos cursos. Esse processo inicia antes da confirmação dos cursos e é composto por cinco etapas que ocorrem em concomitância: (a) definição dos cronogramas de gravação das disciplinas; (b) alinhamentos acadêmico-pedagógicos com o EDUCON; (c) produção de conteúdo e materiais para as disciplinas; (d) acompanhamento das gravações das disciplinas; e (e) acompanhamento dos estudantes na plataforma *online*.

A etapa de *definição dos cronogramas de gravação das disciplinas* ocorre a partir da contratação dos convidados inspiracionais, realizada pelo parceiro tecnológico Uol EdTech. Conforme se dá o andamento das contratações destes professores, ocorrem os

agendamentos de suas respectivas disciplinas. Em relação a esta etapa, 32% (n=6) dos coordenadores de curso indicaram que participaram dela, 42% (n=8) participaram ocasionalmente e 26% (n=5) indicaram não terem participado da etapa. Referente a importância da participação do coordenador de curso nesta etapa, 53% (n=10) consideraram muito importante sua participação, 16% (n=3) consideraram importante e 32% (n=6) consideraram razoavelmente importante. Ainda, nenhum coordenador de curso considerou pouco importante ou sem importância a sua participação na etapa de definição dos cronogramas.

Quanto a etapa de *alinhamentos acadêmico-pedagógicos com o EDUCON*, etapa na qual os professores são orientados acerca de sua atuação, 58% (n=11) indicaram que participaram da etapa e 42% (n=8) participaram ocasionalmente, enquanto nenhum coordenador indicou não ter participado dos alinhamentos. Em relação à importância da participação do coordenador de curso nos alinhamentos, 74% (n=14) dos coordenadores indicaram ser muito importante sua participação, 21% (n=4) indicaram ser importante e 5% (n=1) indicaram ser razoavelmente importante. Da mesma forma que na etapa anterior, nenhum coordenador considerou pouco importante ou sem importância a sua participação nos alinhamentos acadêmico-pedagógicos.

Antecedida pela etapa de alinhamentos acadêmico-pedagógicos, a de *produção de conteúdo e materiais para as disciplinas* contou com a participação de 42% (n=8) dos coordenadores de curso, 47% (n=9) participaram ocasionalmente e 11% (n=2) não participaram da etapa. Quanto à importância, 74% (n=14) dos coordenadores de curso consideraram muito importante sua participação na etapa de produção de conteúdo e materiais, enquanto 16% (n=3) consideraram importante, seguido de 10% que consideraram razoavelmente importante (n=1) e pouco importante (n=1) sua participação na referida etapa. Ainda, nenhum coordenador de curso indicou não ter importância sua participação na produção de conteúdos e materiais para as disciplinas do modelo PUCRS *Online*. Apesar de 74% dos coordenadores considerarem muito importante a participação deles na produção dos conteúdos e materiais, menos da metade participa desta produção. Neste sentido, a participação dos coordenadores na revisão dos conteúdos e materiais produzidos pelos professores e na revisão das aulas editadas poderia contribuir para qualificar os conteúdos do curso disponibilizados aos estudantes no AVA.

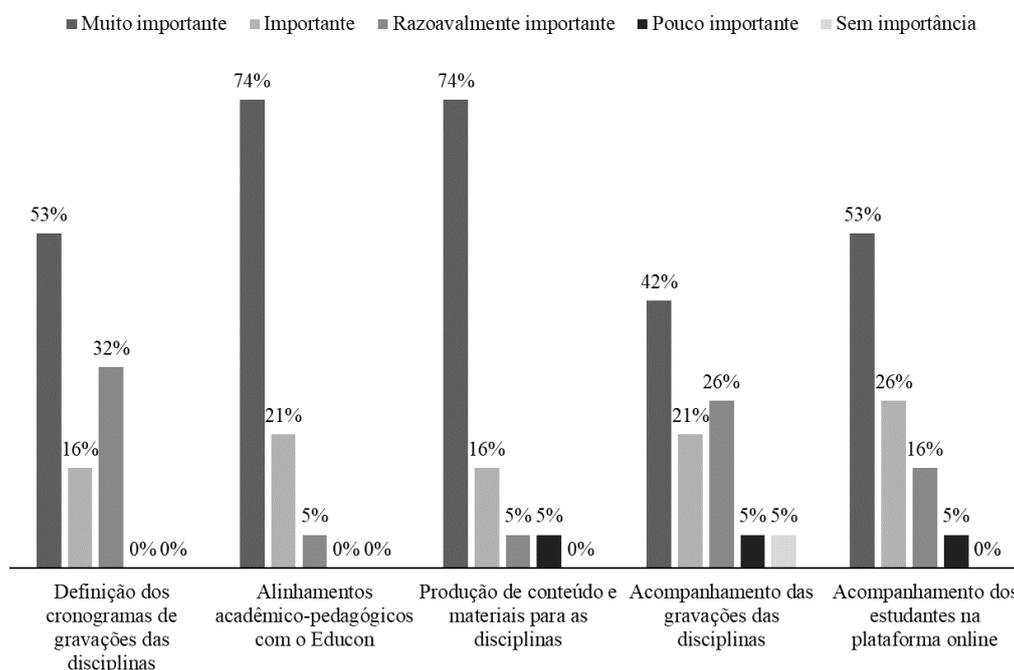
No que diz respeito a importância da participação do coordenador de curso no *acompanhamento das gravações das disciplinas*, 42% (n=8) dos coordenadores

consideram muito importante sua participação, seguido de 26% (n=5) que consideram razoavelmente importante, 21% (n=4) consideram importante, enquanto 10% consideram pouco importante (n=1) e sem importância (n=1). No que tange a frequência da participação dos coordenadores de curso no acompanhamento das gravações, 42% (n=8) dos coordenadores participaram e 42% (n=8) participaram ocasionalmente e, ainda, 16% (n=3) indicaram não terem acompanhado as gravações.

A última etapa do processo de execução dos cursos, que ocorre após a publicação das disciplinas na plataforma, é o *acompanhamento dos estudantes na plataforma online*. Essa etapa é realizada principalmente pelo professor de cada disciplina, no entanto, os coordenadores, além de serem estimulados a realizá-la, são obrigatoriamente professores de uma das disciplinas no curso. Neste sentido, 37% (n=7) dos coordenadores indicaram ter participado, 47% (n=9) indicaram participar ocasionalmente e 16% (n=3) indicaram não ter participado do acompanhamento dos estudantes na plataforma.

Acerca da importância da participação do coordenador de curso nesta etapa, 53% (n=10) consideram muito importante sua participação, 26% (n=5) indicaram ser importante e 16% (n=3), por sua vez, ser razoavelmente importante, enquanto 5% (n=1) consideraram pouco importante. O momento de interação entre os estudantes da modalidade *online* e o professor da disciplina ocorre através da plataforma e, neste momento, os estudantes podem trazer suas dúvidas através dos comentários e ser assessorados pelos professores. Neste sentido, entende-se como relevante o acompanhamento do professor e do coordenador, garantindo que os estudantes sejam assessorados no decorrer dos cursos.

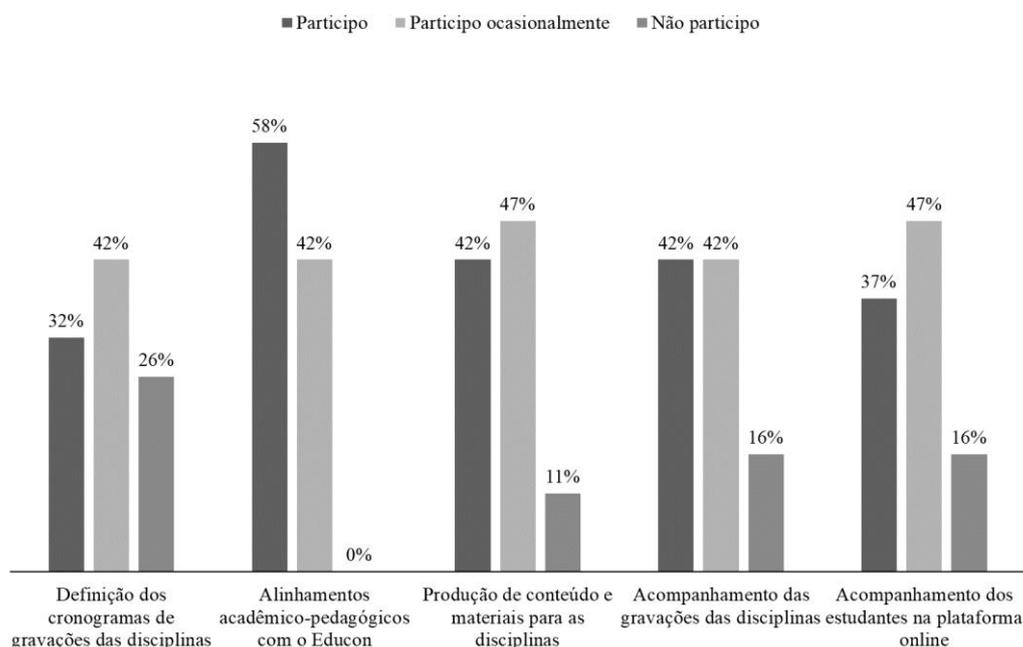
Gráfico 12 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de execução dos cursos do modelo PUCRS *Online*



Fonte: A autora (2022)

No gráfico 12 é possível observar a participação dos coordenadores nas etapas do processo de execução dos cursos do modelo PUCRS *Online* de educação a distância; que, em ambas as etapas de alinhamentos acadêmico-pedagógicos e produção de conteúdos e materiais para as disciplinas, são consideradas muito importante por mais de 70% deles. Em relação ao Gráfico 13, nota-se altos índices de participação e participação ocasional dos coordenadores nas etapas do processo de execução dos cursos em comparação aos índices de não participação. No entanto, a média de participação ocasional dos coordenadores (44%) é maior que a média de participação deles (42%).

Gráfico 13 - Frequência de participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de execução dos cursos do modelo PUCRS *Online*



Fonte: A autora (2022)

O último processo da execução dos cursos é a conclusão destes, composto por 3 etapas, sendo elas (a) definição dos temas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); (b) captação de orientadores de TCC e (c) seleção dos orientadores de TCC. Essas etapas, que ocorrem em sequência, estruturam e organizam o processo de desenvolvimento e orientação do TCC dos estudantes dos cursos.

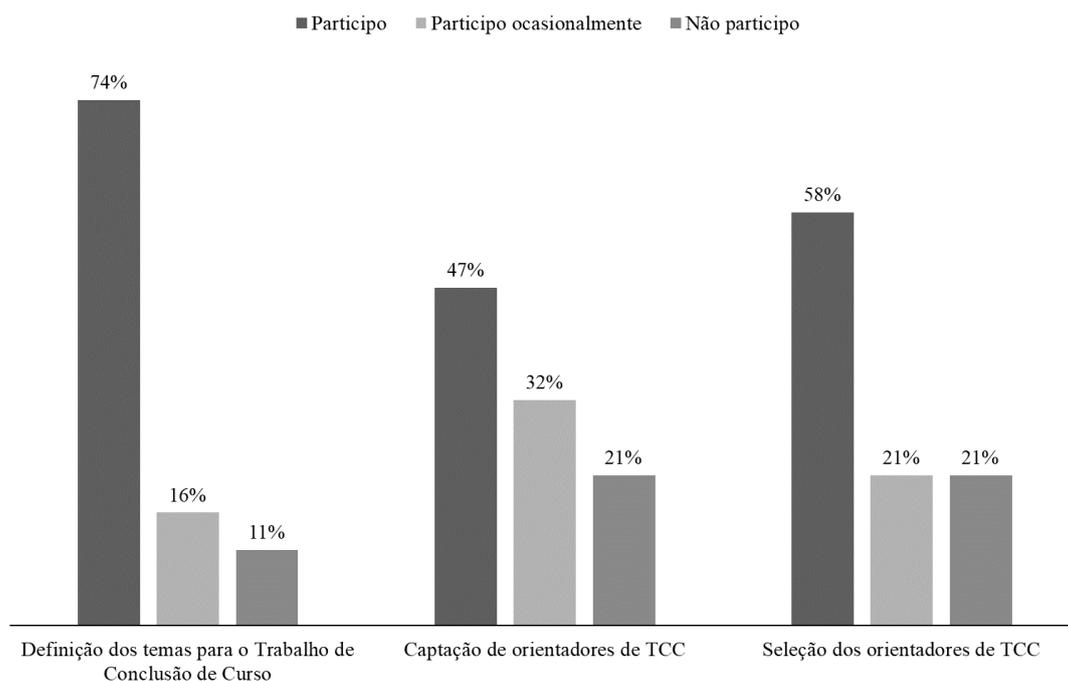
A primeira etapa do processo conclusão, a *definição dos temas para o TCC*, contou com a participação de 74% (n=14) dos coordenadores de curso, enquanto 16% (n=3) participaram ocasionalmente e 11% (n=2) não participaram. Essa etapa tem o intuito de planejar quais temas, dentro dos conteúdos do curso, poderão ser balizadores para o desenvolvimento do TCC dos estudantes. Acerca da importância da participação do coordenador de curso na definição destas temáticas, 68% (n=13) consideram muito importante, seguido de 26% (n=5) que consideram importante e 5% (n=1) que consideram razoavelmente importante.

Em relação à segunda etapa do processo, a *captação de orientadores de TCC*, 47% (n=9) dos coordenadores de curso consideram muito importante a sua participação na captação destes orientadores, 37% (n=7) consideram importante e 16% (n=3) razoavelmente importante. Essa etapa é organizada e gerida pelo EDUCON e conta com o apoio e divulgação por parte dos coordenadores e das Escolas pertencentes à

Universidade. Neste sentido, 47% (n=9) dos coordenadores indicaram participar, 32% (n=6) participaram ocasionalmente e 21% (n=4) não participaram da captação dos orientadores para os cursos que coordenam.

A *seleção dos orientadores de TCC*, última etapa do processo de conclusão dos cursos, é realizada pelos coordenadores com o apoio do EDUCON e contou com a participação de 58% (n=11) dos coordenadores, ainda, 21% (n=4) participaram ocasionalmente e 21% (n=4) não participaram da seleção. No que tange a importância da participação do coordenador de curso na seleção destes orientadores, 63% (n=12) consideram muito importante, 26% (n=5) importante e 11% (n=2) razoavelmente importante.

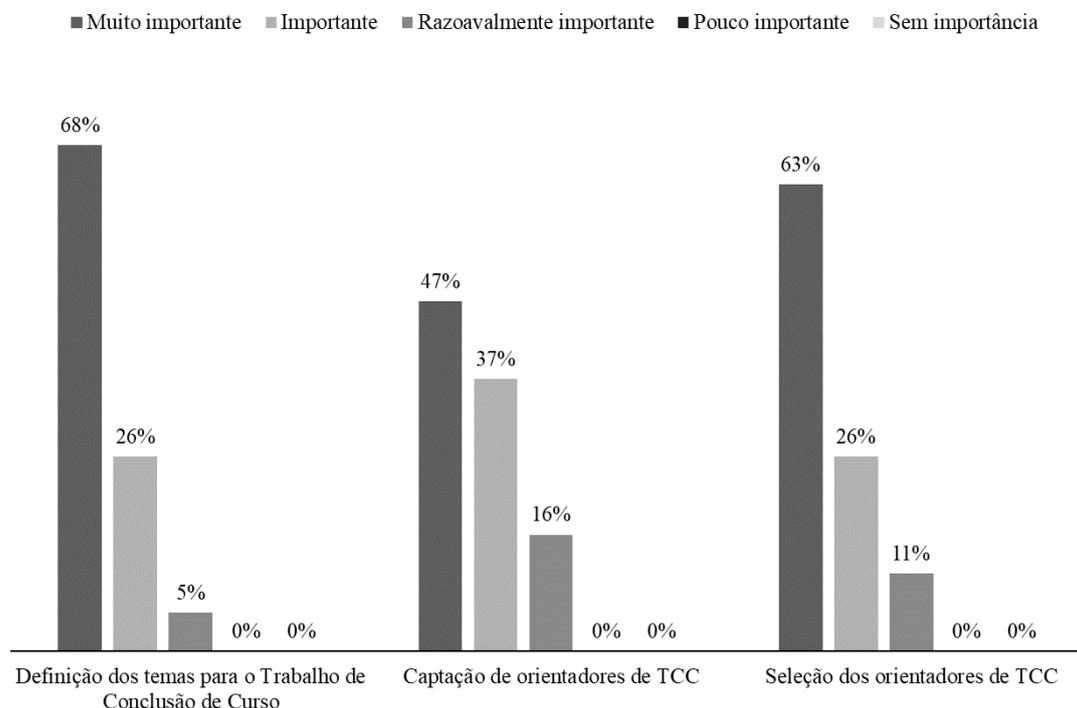
Gráfico 12 - Frequência da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de conclusão dos cursos do modelo PUCRS *Online*



Fonte: A autora (2022)

É possível observar, no Gráfico 12, a participação dos coordenadores nas etapas do processo de conclusão dos cursos. Destaca-se a média de 60% de participação dos coordenadores na conclusão dos cursos do modelo, quando comparada a média de 42% de participação dos coordenadores no processo anterior, a execução dos cursos.

Gráfico 13 - Importância da participação dos coordenadores de curso nas etapas do processo de conclusão dos cursos do modelo PUCRS *Online*



Fonte: A autora (2022)

No Gráfico 13 pode ser observado o grau de importância da participação dos coordenadores nas etapas do processo de conclusão dos cursos do modelo PUCRS *Online*. A participação dos professores coordenadores não é percebida como pouco importante ou sem importância. Ainda, destaca-se que em média 60% dos coordenadores consideram a participação neste processo muito importante.

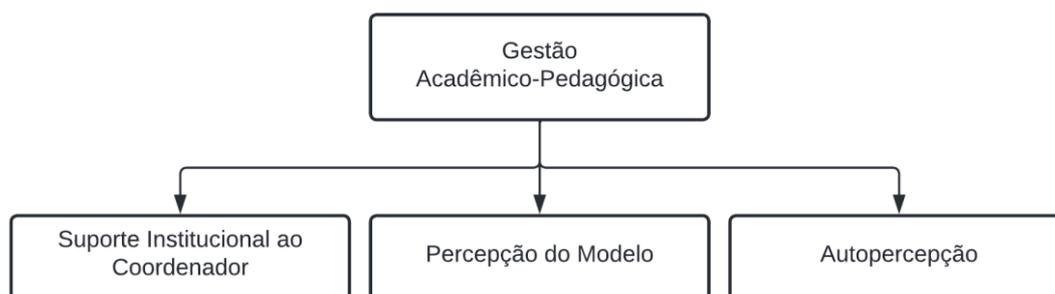
Os resultados permitem evidenciar que 51% dos coordenadores participam do *desenvolvimento dos cursos do modelo PUCRS Online*, e 59% consideram sua participação muito importante. Ao comparar as médias de importância e frequência da participação dos coordenadores nos processos do desenvolvimento dos cursos, destaca-se que apenas 1% dos coordenadores consideram sem importância o processo de *execução dos cursos*, em contrapartida, 59% consideram muito importante, ainda, 42% participam da execução deles. Já 60% evidenciaram ser muito importante sua participação na *conclusão dos cursos* e 60% participaram de fato deste processo.

#### 4.4 GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA

A fim de evidenciar a percepção do coordenador em relação a gestão acadêmico-pedagógica dos cursos pertencentes ao modelo do PUCRS *Online*, listaram-se afirmativas

para que os coordenadores indicassem a frequência, concordância e satisfação em relação a ela. Estas afirmações foram categorizadas *a priori* conforme demonstrado na figura 3, sendo elas, (a) *suporte institucional ao coordenador*; (b) *percepção do modelo* e (c) *autopercepção*.

Figura 3 - Categorias da Gestão Acadêmico-Pedagógica



Fonte: A autora (2022)

A categoria *Suporte institucional ao coordenador* aborda a percepção dos coordenadores referente a frequência com que a Universidade presta suporte aos coordenadores de curso. A categoria *Percepção do Modelo* evidencia o grau de concordância em relação ao modelo na visão destes coordenadores. Por fim, a categoria *Autopercepção* demonstra o grau de satisfação dos coordenadores em relação à sua atuação nos cursos do modelo PUCRS *Online*.

#### 4.4.1 Suporte Institucional ao Coordenador

Com o intuito de compreender a frequência com que os coordenadores de curso obtiveram auxílio dos setores da Universidade para a gestão acadêmico-pedagógico dos cursos, foram listas afirmações para que eles indicassem o grau dessa frequência de acordo com a seguinte escala: 1 – Sempre; 2 – Frequentemente; 3 – Ocasionalmente; 4 – Raramente; 5 – Nunca.

Em relação à clareza de suas atribuições como coordenadores de curso (M= 1,8, DP= 0,8), 42% (n=8) consideram que frequentemente tem clareza de suas atribuições, 37% (n=7) consideram sempre ter clareza e 21% (n=4) ocasionalmente. Ainda, não foram observados coordenadores que não possuem clareza de suas atribuições.

Quando questionados acerca do auxílio dos setores da Universidade durante o desenvolvimento do PCC do curso (M=1,6, DP=0,9), 63% (n=12) consideram sempre ter

o auxílio, 21% (n=4) consideram ter o auxílio frequente, 11% (n=2) ocasionalmente e apenas 5% (n=1) raramente. Ainda, não foram identificados coordenadores que nunca tiveram auxílio dos setores durante o desenvolvimento do PPC do curso pelo qual são responsáveis.

No que tange o acesso a informações necessárias para a gestão do curso, houve uma maior dispersão em relação à frequência dos acessos a estas informações (M=2,4, DP=1,2), sendo que 42% (n=8) dos coordenadores consideram que frequentemente têm acesso, 21% (n=4) consideraram sempre ter acesso, 21% (n=4) ocasionalmente, seguido de 11% (n=2) que consideram nunca ter acesso às informações e 5% (n=1) raramente. Na esteira dessas informações, os coordenadores foram consultados com o intuito de compreender se as orientações oferecidas a eles são suficientes para o cumprimento de suas atribuições com excelência e (M=2,3, DP=1,0), neste caso, 53% (n=10) deles consideram que frequentemente as orientações são suficientes, 21% (n=4) ocasionalmente, seguido de 16% (n=3) que consideram que as orientações sempre são suficientes para o exercício com excelência de suas atribuições, 5% (n=1) que raramente e 5% (n=1) que nunca são suficientes. Ainda, ao observar o baixo índice de coordenadores que sempre consideram ter acesso às informações e que as consideram sempre suficientes para o exercício de suas atribuições, estabelece-se ser essencial garantir a informação aos coordenadores dos cursos.

Ainda, os coordenadores foram questionados sobre o espaço para proposição de melhorias em seus cursos (M=2,1, DP=0,7): 47% (n=9) deles consideram frequentemente ter este espaço, 32% (n=6) ocasionalmente e 21% (n=4) sempre. Destaca-se que nenhum coordenador considera nunca ou raramente ter o espaço para proposição de melhorias, evidenciando que, mesmo que ocasionalmente, existe espaço para melhorias propostas pelos coordenadores dos cursos.

Exemplo destes espaços são as reuniões entre os coordenadores e as equipes do EDUCON, setor que auxilia na gestão acadêmico-pedagógico dos cursos. As reuniões ocorrem mensalmente com objetivo de alinhar e compartilhar informações entre estes atores. Neste sentido, 53% (n=10) dos coordenadores indicaram sempre ter participado destas reuniões, seguido de 37% (n=7) que frequentemente participa e 11% (n=2) participa ocasionalmente (M=1,6, DP=0,7). Os coordenadores ainda foram questionados se consideram as reuniões periódicas úteis para a execução de suas atribuições (M=1,8, DP=0,9) e 47% (n=9) deles consideram que sempre são úteis, seguido de 32% (n=6) que

frequentemente consideram úteis, 16% (n=3) ocasionalmente e apenas 5% (n=1) consideram raramente úteis.

Além das informações compartilhadas e alinhadas acerca dos cursos nas reuniões periódicas, os coordenadores recebem o relatório de Avaliação Institucional da Universidade e o relatório de Trabalho de Conclusão de Curso, que servem para acompanhamento e auxílio na gestão de seus cursos. Em relação a estes relatórios, os coordenadores foram questionados a respeito da frequência de acompanhamento e análise deles, bem como se são úteis para a execução de suas atribuições como coordenadores de cursos, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Frequência de acompanhamento e análise de relatórios

Afirmações	Sempre		Frequentemente		Ocasionalmente		Raramente		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Acompanho e analiso os relatórios de avaliação institucional do curso que coordeno.	32%	6	58%	11	5%	1	0%	0	5%	1
Considero os relatórios de avaliação institucional úteis para a execução de minhas atribuições como coordenador de curso.	42%	8	42%	8	16%	3	0%	0	0%	0
Acompanho e analiso os relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso que recebo periodicamente.	26%	5	37%	7	21%	4	0%	0	16%	3
Considero os relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso úteis para a execução de minhas atribuições como coordenador.	32%	6	37%	7	5%	1	16%	3	11%	2

Fonte: A autora (2022)

No que se refere ao acompanhamento e análise dos relatórios de avaliação institucional e TCC, em média, 47% dos coordenadores fazem o acompanhamento e análise frequentemente, 29% sempre acompanham e analisam, 13% o fazem ocasionalmente e 11% nunca acompanham e analisam os relatórios. A respeito da utilidade destes relatórios para a execução de suas atribuições como coordenadores de curso de PUCRS *Online*, em média 37% consideram esses documentos frequentemente úteis, seguidos de 29% que sempre consideram úteis, 11% ocasionalmente consideram úteis, 8% raramente e 5% nunca. Ao analisar os índices de acompanhamento destes

relatórios, observa-se que poucos coordenadores sempre fazem o acompanhamento destes e os consideram úteis para o exercício de suas atribuições, neste caso, a ressignificação destes relatórios poderia contribuir para o engajamento dos coordenadores na análise dos dados fornecidos. Destaca-se que, para os coordenadores, o relatório de avaliação institucional tem um maior nível de contribuição quando comparado ao relatório de TCC, sendo que dos 19 coordenadores, 84% consideram entre sempre e frequentemente úteis as informações compartilhadas através do relatório de avaliação institucional. Com os resultados obtidos por meio de afirmativas em relação ao suporte da instituição ao coordenador do curso, é possível evidenciar, a partir da visão dos coordenadores, que frequentemente a Universidade presta suporte institucional ao coordenador de curso de *Lato Sensu* do modelo PUCRS *Online*.

#### 4.4.2 Percepção do Modelo

A fim de compreender a percepção dos coordenadores de curso acerca do modelo de EAD do PUCRS *Online*, foram listadas afirmações para que indicassem o grau de concordância de acordo com a seguinte escala: 1 – Concordo Plenamente; 2 – Concordo; 3 – Nem concordo, nem discordo; 4 – Discordo; 5 – Discordo Plenamente.

Questionados a respeito de acreditar que o processo de desenvolvimento do PPC é fundamental para a qualidade dos cursos, 74% (n=14) dos coordenadores concordaram plenamente e 26% (n=5) concordaram. Não foram identificados coordenadores que indicaram nem concordar, nem discordar ou discordar plenamente, evidenciando que o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos é fundamental para a qualidade dos cursos, pois eles são balizadores para a execução desses.

Na esteira da qualidade dos cursos, os coordenadores foram questionados acerca dos próprios papéis e dos papéis dos professores, tendo que responder se eles são fundamentais para a qualidade destes cursos na modalidade *online*, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Papéis para a qualidade dos cursos na modalidade *online*

Afirmações	Concordo plenamente		Concordo		Não concordo, nem discordo		Discordo		Discordo plenamente	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
O papel do coordenador é fundamental para a qualidade do curso na modalidade <i>online</i> .	63%	12	32%	6	5%	1	0%	0	0%	0
O papel do professor é fundamental para a qualidade do curso na modalidade <i>online</i> .	79%	15	21%	4	0%	0	0%	0	0%	0

Fonte: A autora (2022)

Neste sentido, 63% (n=12) dos coordenadores concordam plenamente que o seu papel é fundamental à qualidade do curso, além disso, 79% (n=15) deles concordam plenamente que o papel do professor é fundamental à qualidade dos cursos. Ainda, 21% (n=4) concordam que o papel do professor é fundamental e 32% (n=6) deles concordam que o seu papel é fundamental. Apenas 5% (n=1) dos coordenadores não concordam nem discordam em relação ao seu papel ser fundamental à qualidade dos cursos na modalidade *online*. Não foram identificados coordenadores que discordam ou discordam plenamente em relação ao papel destes atores, corroborando que o corpo docente e a coordenação são fundamentais para a qualidade dos cursos do modelo PUCRS *Online*. Ainda, quando questionados sobre acreditar na qualidade acadêmica do modelo de cursos do PUCRS *Online*, 58% (n=11) dos coordenadores concordam, seguido de 31% (n=7) que concordam plenamente e 5% (n=1) que não concordam nem discordam da afirmação.

Tendo em vista que a Universidade oferta, além dos cursos do modelo do PUCRS *Online*, cursos de *Lato Sensu* na modalidade presencial, os coordenadores foram questionados se realizar a gestão de um curso deste modelo requer maior envolvimento do coordenador quando comparado à gestão na modalidade presencial. Neste sentido, 21% (n=4) dos coordenadores concordam plenamente, 37% (n=7) concordam, 32% (n=6) não concordam nem discordam e 11% (n=2) discordam que a gestão dos cursos no modelo PUCRS *Online* requer maior envolvimento da coordenação do curso em relação aos demais cursos na modalidade presencial.

Por fim, os coordenadores foram questionados acerca da utilização de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, bem como atualização de questões pedagógicas, como metodologias e bibliografias, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Aplicação e atualização de metodologias e bibliografias

Afirmações	Concordo plenamente		Concordo		Não concordo, nem discordo		Discordo		Discordo plenamente	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
O curso no modelo Pós PUCRS <i>Online</i> exige do coordenador e/ou professores atualização em questões metodológicas, bibliográficas etc.	53%	10	37%	7	11%	2	0%	0	0%	0
O modelo Pós PUCRS <i>Online</i> favorece a aplicação de metodologias de ensino e de aprendizagem inovadoras.	11%	2	26%	5	32%	6	32%	6	0%	0

Fonte: A autora (2022)

Diante disso, 53% (n=10) dos coordenadores concordam plenamente que os cursos pertencentes ao modelo do PUCRS *Online* exigem do coordenador e/ou professor atualização em questões pedagógicas, seguido de 37% (n=7) que concordam e 11% (n=2) não concordam, nem discordam. No que tange a aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, 32% (n=6) não concordam, nem discordam e, igualmente, 32% (n=6) discordam que o modelo do PUCRS *Online* favorece a aplicação dessas metodologias. Em relação a concordância, 26% (n=5) dos coordenadores concordam que o modelo favorece a aplicação de metodologias inovadoras e 11% (n=2) concordam plenamente. Com os resultados obtidos a partir das afirmativas é possível compreender, a partir da percepção dos coordenadores que, o papel do corpo docente e coordenação, juntamente com desenvolvimento do PPC, são fundamentais para a qualidade dos cursos do PUCRS *Online*. Ainda, apesar de não favorecer a aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, o modelo do PUCRS *Online* exige da coordenação e do corpo docente a atualização em relação a questões pedagógicas, como metodologias e bibliografias.

#### 4.4.3 Autopercepção

Com o intuito de compreender a percepção dos coordenadores de curso em relação à própria atuação, foram listas afirmações para que indicassem o grau de satisfação de acordo com a seguinte escala: 1 – Satisfeito; 2 – Indiferente; 3 – Insatisfeito.

Primeiramente, os coordenadores de curso foram questionados acerca do exercício de suas atribuições. Neste sentido, 95% (n=18) dos coordenadores consideram-se satisfeitos enquanto 5% (n=1) consideram-se insatisfeitos com o exercício de suas atribuições no modelo PUCRS *Online*.

Tabela 6 - Autopercepção dos coordenadores em relação a comunicação interna

Afirmações	Satisfeito		Indiferente		Insatisfeito	
	%	N	%	N	%	N
Comunicação com os professores do curso que coordeno	95%	18	0%	0	5%	1
Comunicação com os setores que auxiliam na execução do curso que coordeno.	89%	17	5%	1	5%	1
Comunicação com os orientadores de TCC do curso que coordeno.	47%	9	42%	8	11%	2

Fonte: A autora (2022)

Os coordenadores foram questionados acerca do grau de satisfação com a comunicação entre os professores do curso, entre os setores que auxiliam na execução dos cursos e com os orientadores de TCC, conforme demonstrado na Tabela 6. Em relação aos professores, 95% (n=18) estão satisfeitos com a comunicação que possuem com os professores do curso coordenado por eles, enquanto 5% (n=1) estão insatisfeitos. No que tange a comunicação com os setores, 89% (n=17) consideram-se satisfeitos, 5% (n=1) indiferente e, igualmente, 5% (n=1) consideram-se insatisfeitos com a comunicação que possuem com os setores que auxiliam na execução e gestão dos cursos coordenados por eles. Já, no que diz respeito a comunicação com os orientadores de TCC, 47% (n=9) consideram-se satisfeitos com essa comunicação, seguido de 42% (n=8) indiferentes e 11% (n=2) estão insatisfeitos. Os dados disponibilizados através dos relatórios de TCC, se sempre analisados e acompanhados pelos coordenadores, poderiam contribuir para a comunicação referente ao processo de TCC entre orientadores e coordenadores. Diante disso, 77% dos coordenadores estão satisfeitos em relação a comunicação que possuem com setores, professores, orientadores de TCC dos cursos que coordenam.

No que tange aos professores e orientadores, os coordenadores foram questionados acerca da satisfação em relação ao suporte que prestam a eles. Diante disso, 75% (n=14) dos coordenadores consideram-se satisfeitos com o suporte que prestam, 16% (n=3) consideram-se indiferentes e 11% (n=2) estão insatisfeitos com a assistência que realizam a orientadores e professores dos cursos.

Tabela 7 - Autopercepção dos coordenadores em relação ao acompanhamento do curso

Afirmações	Satisfeito		Indiferente		Insatisfeito	
	%	N	%	N	%	N
Acompanhamento do andamento do cronograma de gravação do curso que coordeno	95%	18	5%	1	0%	0
Acompanhamento da execução do curso que coordeno	84%	16	11%	2	5%	1

Fonte: A autora (2022)

Conforme demonstrado na Tabela 7, os coordenadores foram questionados em relação à satisfação com o seu acompanhamento do cronograma de aulas e da execução dos cursos. Neste caso, 95% (n=18) dos coordenadores estão satisfeitos com o seu acompanhamento do cronograma de gravações do curso, enquanto 5% (n=1) está indiferente. Ainda, 84% (n=16) dos coordenadores estão satisfeitos com seu trabalho no acompanhamento da execução dos cursos que coordenam, 11% (n=2) estão indiferentes e 5% (n=1) está insatisfeito. Diante disso, é possível observar que 89% dos coordenadores estão satisfeitos com sua atuação no acompanhamento do cronograma de gravações, bem como na execução dos cursos. Com os resultados obtidos é possível observar que 83% dos coordenadores estão satisfeitos com sua atuação na coordenação do curso no modelo do PUCRS *Online*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor os encaminhamentos finais à problematização da presente dissertação, é relevante, em primeiro lugar, ressaltar que o debate em torno do tema desta investigação não se encerra. Como pesquisadora, acredito que o papel da pesquisa e, por extensão, do pesquisador, é o de abrir caminhos para outros questionamentos permitindo que estes temas possam ser evidenciados, os tornando objeto de crítica de outros pesquisadores. Neste sentido, a presente pesquisa surgiu a partir de minha experiência como estudante do modelo do PUCRS *Online*, momento em que pude experimentar as duas modalidades, assistindo a aulas presenciais no *campus* da Universidade, além de poder revisitá-las no *online*. Ao iniciar minha trajetória profissional nesta Universidade, também pude trabalhar com o modelo aqui abordado, o que possibilitou a compreensão de diferentes visões acerca dele.

Diante disso, a presente dissertação teve como objetivo geral: *compreender a gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu que integram o modelo PUCRS Online de educação a distância a partir da visão dos coordenadores de curso*. Para conseguir alcançar este objetivo, considerei fundamental a realização de uma pesquisa teórica acerca de quais e de como são desenvolvidas pesquisas sobre modelos de EAD na modalidade *online*. No entanto, por se tratar de um modelo pioneiro de ensino a distância, tive dificuldade na construção deste Estado do Conhecimento, tendo que ampliar a busca de pesquisas acerca do EAD e do *Lato Sensu*. Das mais de 100 mil referências encontradas, foram utilizados 42 estudos – a partir de critérios que considerassem a *Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro* e que focassem cursos de *Pós-Graduação Lato Sensu* – que pudessem contribuir para a fundamentação teórica e para a escrita desta dissertação, evidenciando o ineditismo e relevância da pesquisa tanto para o modelo pesquisado, que pode se beneficiar na qualificação de seus processos, quanto para a sociedade, ao compartilhar os resultados.

Para contextualizar o presente estudo, abordou-se a trajetória da Educação a Distância, desde o ensino por correspondência, evidenciando os diferentes modos de ensinar a distância, até o ensino *online*. Ainda, abordou-se a legislação do *Lato Sensu* a distância com o fim de contextualizar a história da modalidade na legislação brasileira, ressaltando suas primeiras menções nesta legislação. Fez-se necessária a apresentação e contextualização do PUCRS *Online*, modelo pioneiro de EAD no Brasil, que traz a proposta de ensino da Universidade com a experiência do mercado que busca unir seus

professores com estes profissionais para compor o corpo docente dos cursos, permitindo ao estudante o contato com os professores no *campus* da Universidade, além de possibilitar que os estudantes fisicamente e geograficamente distantes possam realizar os cursos.

Para tanto, ao buscar compreender a gestão dos cursos do modelo PUCRS *Online*, foi realizado um questionário destinado aos coordenadores destes cursos com a finalidade de identificar sua participação nos processos e etapas da estruturação e gestão, além de evidenciar a percepção destes coordenadores em relação ao modelo e ao seu papel. A partir da análise destas informações, foi possível perceber um maior protagonismo dos coordenadores durante a gestão dos seus cursos, quando comparado à estruturação deles. Aliado a isto, constatou-se que estes coordenadores consideram que, apesar de sua participação ser muito importante em ambos os processos, os próprios coordenadores percebem ser mais relevante sua atuação na gestão destes cursos.

Apesar do protagonismo do coordenador, diferentes setores da Universidade atuam juntamente na gestão dos cursos do PUCRS *Online*. Neste sentido, se fez importante compreender a percepção dos coordenadores em relação ao suporte institucional destes setores. Foi possível perceber que, através das reuniões de alinhamento, da troca de informações e dos relatórios disponibilizados, os coordenadores se sentem frequentemente amparados pelos setores que auxiliam na gestão, além de possuírem espaço para proposição de melhorias nos cursos. Cabe destacar, no entanto, que uma parcela dos coordenadores nem sempre percebe o suporte institucional destes setores, principalmente no que diz respeito aos relatórios disponibilizados para análise dos coordenadores. Tais aspectos foram pesquisados, buscando responder objetivos específicos: *destacar elementos da organização e gestão acadêmico-pedagógica de cursos do modelo de educação online do PUCRS Online e analisar o papel do coordenador de curso na construção dos cursos do modelo de educação online do PUCRS Online.*

Como já citado, a PUCRS oferta, além dos cursos do PUCRS *Online*, outros cursos de *Lato Sensu*, na modalidade presencial, desenvolvidos somente pela Universidade. Assim, os professores da Instituição podem ser coordenadores de curso de ambos os modelos ofertados, portanto fez-se necessário compreender a percepção destes coordenadores em relação ao modelo de cursos do PUCRS *Online*. A partir dos resultados obtidos foi possível evidenciar que os coordenadores acreditam na qualidade acadêmica

deste modelo, destacando o protagonismo do professor para a qualidade dos cursos. Ainda, é importante ressaltar que o modelo, na percepção dos coordenadores, exige maiores atualizações metodológicas por parte dos docentes.

Na esteira das percepções da coordenação acerca do suporte da Instituição e do modelo do PUCRS *Online*, fez-se necessário compreender a percepção do coordenador em relação a sua própria atuação na gestão dos cursos. Diante disso, foi observado que, no geral, os coordenadores estão satisfeitos com sua atuação em seus cursos. No entanto, cabe destacar que, dentre os pontos observados, uma parcela dos coordenadores está insatisfeita com a comunicação e com o suporte que oferecem aos professores e orientadores de seus cursos. Tais aspectos foram pesquisados buscando responder aos objetivos específicos: *analisar o papel do coordenador de curso na construção dos cursos do modelo de educação online do PUCRS Online e analisar o papel do coordenador de curso na gestão acadêmico-pedagógica dos cursos do modelo de educação online do PUCRS Online.*

Nestes termos, considerando o que foi debatido ao longo deste trabalho, cabe ainda ressaltar a importância do presente estudo para o estudo dos novos modelos de cursos de *Lato Sensu* a distância, que vem crescendo ao longo dos anos, na modalidade *online*. Sabemos que temos um grande caminho a percorrer para uma educação *online* de qualidade nos diferentes níveis de ensino, neste sentido, este trabalho se propõe a abrir novos caminhos para o estudo de novos modelos de Educação a Distância.

## REFERÊNCIAS

- ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. Curitiba: InterSaberes, 2021.
- AIRES, Luísa. e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 01, p. 253-269, 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 328-340, 2003.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história do EAD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o Estado do Conhecimento. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 02, p. 09-13.
- AMARO, Rosana. **Docência Online na Educação Superior**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A expansão no Ensino Superior a Distância em Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2012. **Ensaio Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n.87, p. 311-340, 2015.
- ARAÚJO, Régia T. S.; ARAÚJO, Manuel E. S.; MEDEIROS, Fátima N. S. de; BARROSO, Giovanni C. Modelagem de um sistema de gestão na Educação a Distância no Brasil utilizando redes de Petri Coloridas. **Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería**, Chile, v. 23, n. 01, p. 145-158, 2015.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Ducelina Ereni Pimenta. Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, 2015.
- BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, n. 01, p. 001-015, 2020.
- BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 04, p. 480-442, 2011.
- BARBOSA, Ana Paula de Lima. **A resignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de ciências e matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em Educação a Distância**: tecendo uma rede de interações. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. *In*: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o Estado do Conhecimento. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 09, p. 56-64.

BLOIS, Marlene M. Educação a Distância via rádio e TV educativas: questionamentos e inquietações. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, p. 42-50, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994. 334 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Pronunciamento sobre a regulamentação dos cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jan. 1966.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominadas cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3ª da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/legislacao/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017a. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.034, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2, 18 dez. 2017. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. **Diário Oficial da União:** seção 1, p. 2432, 28 fev. 1967. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0236.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, ano 73, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em 16 fev. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 183, n. 116, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 39-43, 13 dez. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf). Acesso em 18 mai. 2022.

CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. A docência presencial à docência *Online*: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 01, p. 001-029, 2019.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. Educação a Distância: histórias e tecnologias. *In*: CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; TURCHIELO, Luciana Boff. **Educação a Distância e Tutoria:** considerações pedagógicas e práticas. Rio Grande do Sul: Editora Evangraf, 2013, p. 14-35.

CARVALHO, Selma. **Um estudo da educação a distância via internet em instituições brasileiras de ensino superior pela perspectiva das competências organizacionais.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CASSUDÉ, Fernanda Roda de Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; BARBOSA, Milka Alves Correia. A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EAD:

proposição de um modelo analítico. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n.02, p. 469-493, 2017.

CASTRO, Cosette. TV digital e EAD: uma parceria perfeita para a inclusão social. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 07, n. 13, p. 27-38, 2009.

CASTRO, José Márcio de; LADEIRA, Eduardo da Silva. Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 02, p. 229-247, 2009.

CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 19, p. 19-39, 2012.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 07, n. 07, p. 251-266, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CLEMENTINO, Adriana; AJOURI, Yasmin Rodrigues; SOUZA, Diego Borda; FERNANDES, Wellington; DUTRA, Sthefany. A Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro: uma visão geral. **Revista Científica Hermes**, Osasco, v. 16, n. 01, p. 006-015, 2012.

COSTA, Everton Garcia da. Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. **Espacio Abierto**, Venezuela, v. 25, n.03, p. 265-289, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

CRUZ, Dulce Maria. Aprendizagem por videoconferência. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 87-94.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, Paraíba, v. 10, n. 02, p. 02-12, 2000.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, mar. 2002.

DUBAY, Vineet Narain. Changes and Challenges in Distance Education: In Special Reference to Students, Teachers and Universities Interrelationships. *In*: ANSARI,

- Imran. **Distance Education and ICT**. Trivendrum Kerala: Trived Publications, 2017, cap. 19, p. 169-177.
- EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Notas de campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, v. 07, n. 01, p. 355-388, 2013.
- FARIA, Adriano Antonio Faria; SALVADORI, Angela. A Educação a Distância e Seu Movimento Histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 08, n. 01, p. 15-22, 2010.
- GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A Educação a Distância no Ensino Superior e a Lógica das Competências. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 06, n. 01, p. 273-286, 2013.
- GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n.01, p. 013-0220, 2013.
- IERVOLINO, Solange Aborcesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 02, p. 115-121, 2001.
- INPE. **INPE – 1968**. [São José dos Campos]: INPE, [2011]. Disponível em: [http://www3.inpe.br/50anos/linha\\_tempo/68.html](http://www3.inpe.br/50anos/linha_tempo/68.html). Acesso em 16 jan. 2022.
- INSTITUTO MOTOR. **Quem somos**. [São Paulo]: Instituto Monitor, [2022]. Disponível em: <https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos#red-divisor>. Acesso em 16 jan. 2022.
- JÚNIOR, Henrique Sérgio Barros Cavalcanti; FERRAZ, Isabela Neves; A Expansão da Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil: caminhos tortuosos. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 49, p. 149-163, 2013.
- JÚNIOR, S. D. da S.; COSTA, F. J. **Mensuração e Escalas de Verificação**: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, out., 2014.
- LAPA, Andrea Brandão. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2009.
- LIMA, Gleice Carvalho de; FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. Educação à Distância e suas Peculiaridades: uma análise da aplicação no ambiente público. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 06, n. esp., p. 055-066, 2011.
- LOPES, Felipe Tavares Paes; CORDEIRO, Mariana Prioli. Entrevistas individuais e grupos focais: alguns cuidados ético-metodológicos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 123, p. 58-67, 2011.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; SALVAGO, Blanca Martín; PISTORI, Jeferson; DORSA; Arlinda Cantero; ALMEIDA, Déa Terezinha Rímoli de. Educação a Distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v; 10, n. 29, p. 191-204, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.; **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

MAIA, Marta de Campos. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

MARCON, Karina; MALAGGI, Vittor. Ensino superior público e de qualidade na era digital: o potencial da educação *Online* e das tecnologias digitais de rede. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 139, p. 001-008, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311 p.

MARQUES, Caio C.; SOUZA, Paulo V.S. *In*: PUCRS. **Coleção Integridade na Pesquisa em Foco**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MARQUES, Camila. Ensino a distância começou com cartas a agricultores. **Folha Online – Educação**. São Paulo, 2004. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>. Acesso em 16 jan. 2022.

MELO, Etelvino Snacha Silva de. **A Educação a Distância e suas Implicações no Ensino Superior**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

MENDES, Andreia Regina Moura. Políticas Públicas em Teleducação: aportes para uma reflexão em torno da educação a distância. **Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação**, Natal, v. 01, n. 01, p. 39-50, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/56/103>. Acesso em 16 jan. 2022.

MILL, Daniel; BRITO, Nara D.; SILVA, Aparecida Ribeiro da; ALMEIDA, Leandro Fagner. Gestão da Educação a Distância: noções sobre planejamento, organização, direção e controle de educação a distância. **Revista Vertentes**, Minas Gerais, v. 18, n. 35, p. 01-15, 2018.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 001/2007**: Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf). Acesso em: 16 maio 2021.

MOORE, Joi L., DICKSON-DEANE, Camille; GALYEN, Krista. e-Learning, online learning, and distance learning environments: are they the same? **Internet and Higher Education**, v. 14, n. 01, 129-135, 2011.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2007, 398 p.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 09, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117298008.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, 2016.

NUNES, Ivônio Barros. A história do EAD no Mundo. *In*: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o Estado do Conhecimento**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 01, p. 02-08.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva. **Inclusão digital do professor no ensino superior para atuar na educação Online**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2007.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; *et al.* Ensinagem na Docência *Online*: um olhar à luz da tecnologia das didáticas. **Em Teia Revista de Educação, Matemática e Tecnologia Iberoamericana**, Pernambuco, v. 01, n. 01, p. 001-012, 2010.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. As primeiras iniciativas da Teleducação no Brasil: os Projetos SACI e EXERN. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 04, n. 02, p. 271-293, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6631/2737>. Acesso em 16 jan. 2022.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. *In*: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o Estado do Conhecimento**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 08, p. 48-55.

PASSOLLI, Gabriela Eyng; MAKUCH, Débora Maria Vargas; COSTA, Eliane Rozados Fernandes; ARCANJO, Salette Terezinha. **Educação a Distância na Pós-Graduação Lato Sensu na Área da Saúde: uma revisão integrativa**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.06, n.16, p. 027-045, 2015.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. Educação a Distância e a Expansão Mercantil do Ensino Superior Brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 23, p. 094-117, 2016.

PEREIRA, Alda; MENDES, Antônio Quintas; MORGADO, Lina. Educação on-line no ensino superior: um programa de doutoramento em educação a distância e e-learning na Universidade Aberta (Portugal). **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 355-375, 2012.

PERES, Rodrigo S.; Santos, Manoel A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, 2005.

PUCRS. **Avaliação Institucional**. [Porto Alegre]: PUCRS, [2021a]. Disponível em: <https://www.pucrs.br/avaliacao-institucional/>. Acesso em 15 maio 2021.

PUCRS. **Educação Continuada**. [Porto Alegre]: PUCRS, [2021b]. Disponível em: <https://educon.pucrs.br/conheca-o-educon/>. Acesso em 15 maio 2021.

PUCRS. **Guia do aluno**. [Porto Alegre]: PUCRS, [2021c]. Disponível em: <https://pucrs-public.s3.amazonaws.com/files/pdf/Guia-do-Aluno-Pucrs-Online.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

PUCRS. **Institucional**. [Porto Alegre]: PUCRS, [2021d]. Disponível em: <https://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>. Acesso em 15 maio 2021

PUCRS *ONLINE*. **Guia do curso**: certificação. [Porto Alegre]: PUCRS, [2022a]. Disponível em: [https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/2339975/Guia-de-Certifica%C3%A7%C3%B5es-Pucrs-Online.pdf?\\_\\_hstc=45930874.4e98fbfdfd4e40cc970659dc6d6841fe.1628538455632.1642272667246.1642273832953.22&\\_\\_hssc=45930874.8.1642273832953&\\_\\_hsfp=2216275561](https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/2339975/Guia-de-Certifica%C3%A7%C3%B5es-Pucrs-Online.pdf?__hstc=45930874.4e98fbfdfd4e40cc970659dc6d6841fe.1628538455632.1642272667246.1642273832953.22&__hssc=45930874.8.1642273832953&__hsfp=2216275561). Acesso em: 15 jan. 2022.

PUCRS *ONLINE*. **Guia do curso**: modalidades online e presencial Pós-Graduação em Neurociências e Comportamento. [Porto Alegre]: PUCRS, [2022b]. Disponível em: <https://assets-pucrs-pub.pucrs.br/files/pdf/neuro-12.11.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PUCRS *ONLINE*. **Como Funciona**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://Online.pucrs.br/como-funciona>. Acesso em 15 maio 2021

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; DA SILVA, Marion; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 04, p. 779-786, 2008.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues. Educação *Online* e Desenvolvimento Profissional de Formadores: reflexões e apontamentos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 07, n.02, p. 173-194, 2013.

ROSA, Selma dos Santos. **As tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a distância de nível superior**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROSÁLIO, Lina Manueal L. Henriques. **A Educação a Distância na Pós-Graduação: um estudo sociológico exploratório sobre as opiniões e experiências dos atores.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2016.

ROSIN, Claudia Aparecida Bueno. **A Educação a Distância no Brasil - limites e possibilidades na implantação da EAD no ensino superior.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

SÁ, Georgina Marafante. **Educação a Distância em Instituições de Ensino Superior Federais: aproximações e distanciamentos para a institucionalização.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANT'ANA, Tomás Dias, *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino.** Alfenas: FORDI, 2017, 130 p.

SANTOS, Edmeá; SILVA, Marco. O Desenho Didático Interativo na Educação *Online*. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 49, p. 267-287, 2009.

SIMONETTO, Kátia Cardoso Campos. **Afetividade na educação a distância sob o olhar de alunos de Pós-Graduação.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SIMONSON, M.; SMALDINO, S.; ALBRIGHT, M.; ZVACEK, S. **Teaching and learning at a distance: foundations of distance education.** New Jersey: Prentice Hall, 2000.

SOUZA, Anderson Gomes de; *et al.* O impacto da educação a distância no ensino superior: uma análise na perspectiva dos alunos e docentes da Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madri, v. 58, n. 01, p. 020-030, 2012.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 01, p. 099-113, 2016.

SUASSUNA, Lívía. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 321-377, 17 abr. 2008.

TORRENCILLAS, Geraldo Leopoldo Silva de. **Educação a Distância em uma Instituição de Ensino Superior: estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TOURANGEAU, R.; RASINSKI, K.A. **Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement.** *Psychology Bulletin*. v. 103, n. 3, p. 299–314, 1988.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, v. 07, n. 12, p. 139-148, 2003.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 65-71.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação Baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, v. 01, n. 01, p. 141-166, 2014.

VIEIRA, José Jairo; SILVA, Priscila Aleixo da; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A Política de Educação a Distância e o Aumentos das Vagas nas Instituições de Ensino Superior: apontamentos. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 01, p. 776-792, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de: Cristhiam M. Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 289 p.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. E-Book. Acesso restrito para assinantes. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788584290833>. Acesso em: 09 mai. 2021.

**APÊNDICE A** – Questionário destinado a todos os participantes de pesquisa

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Coordenador(a) de Curso,

Convidamos você a responder a um questionário de pesquisa, o qual faz parte de uma investigação sobre a gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* que fazem parte do modelo do Pós PUCRS *Online*, que está sendo desenvolvida com coordenadores de cursos do modelo. O objetivo do estudo é compreender a organização e os desafios da gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* que integram o modelo PUCRS *Online* de educação a distância a partir da visão dos coordenadores de curso. Esta investigação é liderada pela Mestranda em Educação Ana Paula Erhart Rauber sob orientação do Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Para cumprir os princípios éticos da pesquisa, todas as informações fornecidas serão confidenciais e anônimas. Se você desejar obter mais informações sobre como as informações fornecidas serão usadas, entre em contato pelo e-mail: [Ana.rauber95@edu.pucrs.br](mailto:Ana.rauber95@edu.pucrs.br).

Obrigada pelo seu tempo!

Ana Paula Erhart Rauber – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS, Brasil.

Você entende o objetivo dessa pesquisa e concorda em responder livremente este questionário?

( ) Sim ( ) Não

**Informações Pessoais**

1. Com qual gênero você se identifica?

( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

Se outro, especifique:

---

2. Idade:

---

3. De acordo com sua cor, como você se declara:

Amarela  Branca  Indígena  Parda  Preta

### **Formação Acadêmica**

4. Qual curso de graduação você realizou?

---

5. Seu curso de graduação foi realizado em qual instituição?

Pública  Privada

6. Em qual modalidade você realizou seu curso de graduação?

Presencial  EAD  Semipresencial

7. Você possui alguma Pós-Graduação? Qual(is)?

Especialização ou MBA

Curso:

---

Instituição:  Pública  Privada

Modalidade:  Presencial  EAD  Semipresencial

Mestrado

Curso:

---

Instituição:  Pública  Privada

Modalidade:  Presencial  EAD  Semipresencial

Doutorado

Curso:

---

Instituição:  Pública  Privada

Modalidade:  Presencial  EAD  Semipresencial

### **Atuação Profissional**

8. Há quanto tempo você atua na PUCRS?

Menos de 1 ano.

Entre 1 e 5 anos.

- ( ) Entre 5 e 10 anos.  
 ( ) Entre 10 e 15 anos.  
 ( ) Mais de 15 anos.

9. Qual Escola você é vinculado?

- ( ) Escola de Ciências da Saúde e da Vida  
 ( ) Escola de Comunicação, Artes e Design  
 ( ) Escola de Direito  
 ( ) Escola de Humanidades  
 ( ) Escola de Medicina  
 ( ) Escola de Negócios  
 ( ) Escola Politécnica

10. Marque qual(is) a(s) Escola(s) que você atua como docente (considere os diferentes cursos onde suas disciplinas estão inseridas):

- ( ) Escola de Ciências da Saúde e da Vida  
 ( ) Escola de Comunicação, Artes e Design  
 ( ) Escola de Direito  
 ( ) Escola de Humanidades  
 ( ) Escola de Medicina  
 ( ) Escola de Negócios  
 ( ) Escola Politécnica

11. Em que ano você começou a atuar como coordenador de curso de *Lato Sensu* do modelo Pós PUCRS *Online*?

- ( ) 2017    ( ) 2018    ( ) 2019    ( ) 2020    ( ) 2021

12. Considerando a frequência que você participa de cada uma das etapas abaixo, responda a questão de acordo com a seguinte escala:

Processos	Etapas	Participo	Participo ocasionalmente	Não Participo
Definição do Portfólio	Escuta das temáticas propostas de cursos de <i>Lato Sensu</i> do modelo Pós PUCRS <i>Online</i>			

	Análise de mercado das temáticas dos cursos a serem ofertados			
	Alinhamento dos cursos a serem ofertados com as Escolas			
Redação do PPC	Reunião de <i>kickoff</i> entre Educon e Escolas			
	Fluxo de desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso			
Avaliação do PPC	Fluxo de validação do Projeto Pedagógico de Curso			
Lançamento do Portfólio	Divulgação dos cursos de Lato Sensu do modelo Pós PUCRS <i>Online</i>			
	Captação dos estudantes			
	Acompanhamento dos estudantes inscritos e matriculados			
Execução dos Cursos	Definição dos cronogramas de gravações das disciplinas			
	Alinhamentos acadêmico-pedagógicos com o Educon			
	Acompanhamento das gravações das disciplinas			

	Acompanhamento dos estudantes na plataforma <i>online</i>			
	Produção de conteúdo e materiais para as disciplinas			
Conclusão dos Cursos	Definição dos temas para o Trabalho de Conclusão de Curso			
	Captação de orientadores de TCC			
	Seleção dos orientadores de TCC			

13. Para cada uma das etapas a seguir, responda considerando a importância da sua participação nas etapas, de acordo com a seguinte escala:

Processos	Etapas	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Sem importância
Definição do Portfólio	Escuta das temáticas propostas de cursos de <i>Lato Sensu</i> do modelo Pós PUCRS <i>Online</i>					
	Análise de mercado das temáticas dos cursos a serem ofertados					
	Alinhamento dos cursos a serem ofertados com as Escolas					
Reunião	Reunião de <i>kickoff</i> entre Educon e Escolas					

do PP C	Fluxo de desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso					
Av alia ção do PP C	Fluxo de validação do Projeto Pedagógico de Curso					
La nça me nto do Por tfól io	Divulgação dos cursos de <i>Lato Sensu</i> do modelo Pós PUCRS <i>Online</i>					
	Captação dos estudantes					
	Acompanhamento dos estudantes inscritos e matriculados					
Ex ecu ção dos Cu rso s	Definição dos cronogramas de gravações das disciplinas					
	Alinhamentos acadêmico-pedagógicos com o Educon					
	Acompanhamento das gravações das disciplinas					
	Acompanhamento dos estudantes na plataforma <i>online</i>					
	Produção de conteúdo e materiais para as disciplinas					
Co ncl usã o dos	Definição dos temas para o Trabalho de Conclusão de Curso					

Cursos	Captação de orientadores de TCC					
	Seleção dos orientadores de TCC					

14. Para cada uma das afirmações a seguir, responda considerando o seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Realizar a gestão de um curso no Modelo Pós PUCRS <i>Online</i> requer mais envolvimento do coordenador do que um curso presencial.					
O modelo Pós PUCRS <i>Online</i> favorece a aplicação de metodologias de ensino e de aprendizagem inovadoras.					
O curso no modelo Pós PUCRS <i>Online</i> exige do coordenador e/ou professores atualização em questões metodológicas, bibliográficas etc.					
Acredito que processo de desenvolvimento do PPC é fundamental para a qualidade do curso					
Acredito na qualidade acadêmica do modelo Pós PUCRS <i>Online</i>					
O papel de um bom coordenador é fundamental para a qualidade do curso na modalidade <i>online</i> .					
O papel de um bom professor é fundamental					

para a qualidade do curso na modalidade <i>online</i> .					
---	--	--	--	--	--

15. Para cada uma das afirmações a seguir, responda considerando a frequência, de acordo com a seguinte escala:

	Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Tive auxílio dos setores durante o desenvolvimento do PPC do meu curso.					
Tenho clareza das minhas atribuições como coordenador de curso.					
Participo das reuniões com os setores que auxiliam na execução dos cursos.					
Considero as reuniões periódicas de coordenadores de curso úteis para a execução de minhas atribuições.					
Acompanho e analiso os relatórios de avaliação institucional do curso que coordeno.					
Considero os relatórios de avaliação institucional úteis para a execução de minhas atribuições como coordenador de curso.					
Tenho acesso a todas as informações necessárias à					

gestão do curso que coordeno.					
Acompanho e analiso os relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso que recebo periodicamente.					
Considero os relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso úteis para a execução de minhas atribuições como coordenador.					
Considero que as orientações oferecidas ao coordenador de curso são suficientes para que ele cumpra com excelência suas atribuições.					
Tenho espaço para propor melhorias em meu curso.					

16. Para cada uma das afirmações a seguir, responda considerando o seu grau de satisfação em relação a sua atuação como coordenador de curso, de acordo com a seguinte escala:

	Satisfeito	Indiferente	Insatisfeito
Exercício das minhas atribuições como coordenador de curso.			
Comunicação com os setores que auxiliam na execução do curso que coordeno.			
Comunicação com os professores do curso que coordeno.			

Acompanhamento da execução do curso que coordeno.			
Acompanhamento do andamento do cronograma de gravação do curso que coordeno.			
Comunicação com os orientadores de TCC do curso que coordeno.			
Suporte da coordenação do curso aos professores e orientadores de TCC quando necessário.			

## ANEXO A – Carta de Anuência para o aceite da pesquisa

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora **Ana Paula Erhart Rauber**, desenvolva seu projeto de pesquisa intitulado **GESTÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL: o modelo PUCRS *Online* de educação a distância**, que está sob orientação do Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro, cujo objetivo é **compreender a organização da gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu que integram o modelo PUCRS *Online* de educação a distância a partir da visão dos coordenadores de curso, bem como os desafios a eles impostos.**

Essa autorização está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber os esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Diretoria de Educação Continuada



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)