

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOSÉ CARLOS PEREIRA

**ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DA MODALIDADE EaD DO IFPR**

JUIZ DE FORA

2015

JOSÉ CARLOS PEREIRA

**ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DA MODALIDADE EaD DO IFPR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza

JUIZ DE FORA

2015

JOSÉ CARLOS PEREIRA

**ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DA MODALIDADE EaD DO IFPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 17/12/2015.

---

Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)

---

Prof. Dr. Victor Claudio Paradela Ferreira  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cynthia Paes de Carvalho

Dedico a Deus, meu pai, minha esposa, minha filha e meus irmãos, que souberam compreender minhas ausências, me incentivando sempre a continuar firme na realização de mais um sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao CAEd/UFJF, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

À minha orientadora, Professora Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, pelo interesse e confiança depositados em meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd, pela experiência partilhada.

Aos assistentes de suporte acadêmico – ASAs Monica Henriques, Amanda Quiossa, Patrícia Otoni e Fernanda Amaral, que me acompanharam na produção deste texto, contribuindo significativamente com críticas e sugestões pontuais a tudo que foi produzido. Agradeço-lhes ainda pela paciência que tiveram com minhas limitações e pelo incentivo, que fizeram com que eu acreditasse que seria possível.

A todos os funcionários do PPGP/CAEd/UFJF, em especial à Débora Vieira, a qual sou grato por sua capacidade de organização, disponibilidade e atenção.

Ao Marcelo Camilo Pedra, que incentivou a inscrever-me e ser aceito neste conceituado Programa.

Ao Professor Fernando Amorim, à Profa. Kriscie Venturi, ao Eduardo Fofonca, à Rebeca, à Carmem e a todos os demais colegas de trabalho da Educação a Distância do Instituto Federal do Paraná.

Ao casal Débora Chavinski e Fabiano Carvalho, obrigado pelo apoio!

Em especial a minha esposa, Simone Lang Pereira, e a minha filha Amanda Lang Pereira, pelo incentivo e pelo apoio durante esta jornada.

Por fim, agradeço a Deus por ter me dado saúde e paz espiritual.

Todo homem recebe duas espécies de educação: a que lhe é dada pelos outros, e muito mais importante, a que ele dá a si mesmo.

(EDWARD GIBBON).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Teve como objetivo analisar o atual modelo de gestão da Educação à Distância, bem como o projeto piloto de descentralização para os *campi* Pinhais e Colombo e, com base nos resultados, propor um plano de ação como suporte aos gestores para a oferta da modalidade de Educação à Distância no Instituto Federal do Paraná. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com aplicação de questionários com perguntas abertas junto aos gestores do projeto piloto. Também fizemos uma análise documental do Estatuto Interno do Instituto Federal do Paraná, da legislação pertinente e do Projeto Político Pedagógico dos cursos Técnicos em Transações Imobiliárias e Agente Comunitário de Saúde. Os dados foram analisados por meio do método de histórias e narrativas temáticas da situação estudada. Os resultados dos questionários, somados às análises documentais e aos aportes teóricos sobre o tema, demonstraram resultados que foram sistematizados em cinco categorias (planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação). Além disso, foram identificadas e discutidas as dificuldades da atuação dos diretores dos *campi* Pinhais e Colombo, em relação ao Modelo de Gestão da Educação à Distância do Instituto Federal do Paraná, trazendo à tona evidências de como esse modelo tem influenciado no desenvolvimento da Educação à Distância no Instituto Federal do Paraná. Todas essas informações colaboraram para o desenvolvimento de um Plano de Ação Estratégica para descentralização da Educação à Distância no Instituto Federal do Paraná, cuja operacionalização se dá por meio de Núcleos de Educação a Distância, somados a um Plano de Capacitação dos Gestores.

**Palavras-Chave:** Descentralização; Diretoria de Educação a Distância (DEaD); Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

## ABSTRACT

This work was developed under the Professional Master in Management and Education Assessment of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora. This study aimed to analyze the current management model of distance education and the decentralization pilot project to Pinhais and Colombo campuses, and based on the results, to propose an action plan to support the management to offer distance education at Federal Institute of Paraná. Therefore, it was conducted a case study with open questions to the pilot project managers. It was also carried out a documentary analysis of the Federal Institute of Paraná Internal Statute, relevant legislation and Political-Pedagogical Project of technical in real estate transactions and community health worker courses. The data were analyzed using methods of stories and thematic narratives of the studied situation. The results of the questionnaires added to the documentary analysis and theoretical studies on the subject have shown results that were organized into five categories (Planning, Training, Implementation, and Assessment). In addition, it was identified and discussed the difficulties of principals' practices at Pinhais and Colombo campuses towards distance education management model at Federal Institute of Paraná, and that evidences the way this model has influenced the development of distance education network at Federal Institute of Paraná. The gathering of information has contributed to the development of a Strategic Action Plan for the decentralization of distance education at Federal Institute of Paraná, whose operation has been performed by the Distance Education Centers added to a Training Program for the Management.

**Keywords:** Decentralization. The Distance Education Board Members. Distance Education Center.



## LISTA DE ABREVIATURAS

ACS	Agente Comunitário em Saúde
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria-Geral da União
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONSAP	Conselho de Administração e Planejamento
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
DEaD	Diretoria de Educação a Distância
DTIC	Diretoria da Tecnologia da Informação e Comunicação
EaD	Educação a Distância
ET/UFPR	Escola Técnica/Universidade Federal do Paraná
FAO	Fórum de Aprendizado Organizacional
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal Educação Técnica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IIP	Instrução Interna de Procedimentos
NEAD	Núcleos de Educação a Distância
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEPI	Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPEGE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROPLAN	Pró Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
TTI	Técnico em Transações Imobiliárias
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas

USAID

*United States Agency for International Development*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cenário da Rede Federal .....	23
Figura 2 - Estrutura referencial de administração dos Institutos Federais .....	28
Figura 3 - Organograma da Reitoria - IFPR .....	35
Figura 4 - Organograma da Diretoria Geral de campus - IFPR.....	38
Figura 5 - Representação do Modelo de Excelência de Gestão .....	69
Figura 6 - Diagrama da gestão do MEG para itens de processos gerenciais .....	70
Figura 7 - Ciclo PDCA.....	73
Figura 8 - Organização centralizada x organização descentralizada.....	81
Figura 9 - Organograma.....	95
Figura 10 - Rede interorganizacional – NEAD .....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura de Pró-reitorias.....	33
Quadro 2 - Evolução da oferta de cursos entre 2005 e 2008 - UFPR .....	42
Quadro 3 - Protocolo de desenvolvimento do estudo de caso.....	60
Quadro 4 - Caracterização dos tipos de análise de narrativas .....	63
Quadro 5 - Membros do NEAD.....	92
Quadro 6 - Rede Interorganizacional - NEAD.....	98

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 APRESENTAÇÃO DO CASO DE GESTÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 O surgimento dos Institutos Federais no Brasil</b> .....	<b>19</b>
1.1.1 A Estrutura administrativa dos Institutos Federais .....	24
1.1.2 A Autonomia dos Institutos Federais .....	29
1.1.3 Os <i>campi</i> dos Institutos Federais .....	30
<b>1.2 O Instituto Federal do Paraná</b> .....	<b>31</b>
1.2.1 A estrutura organizacional dos <i>campi</i> do IFPR .....	36
<b>1.3 A ET/UFPR e a modalidade EAD</b> .....	<b>38</b>
1.3.1 O Reordenamento Administrativo da gestão da Educação a Distância no IFPR .....	42
<b>1.4 O caso de gestão</b> .....	<b>47</b>
1.4.1 A Nova Política de Ensino no IFPR .....	50
1.4.2 Os Campi Pinhais e Colombo .....	51
1.4.3 Desafios da transição: exemplo dos <i>campi</i> Pinhais e Colombo .....	52
<b>2 DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLOGIA</b> .....	<b>54</b>
<b>2.1 Reflexão teórica do caso de gestão</b> .....	<b>54</b>
<b>2.2 Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>57</b>
<b>2.3 Método de coleta de dados</b> .....	<b>60</b>
2.3.1 Procedimentos para os questionários .....	61
2.3.2 Procedimentos para análise documental .....	62
<b>2.4 Método de análise das evidências</b> .....	<b>63</b>
<b>2.5 Análise dos questionários</b> .....	<b>64</b>
2.5.1 Planejamento .....	65
2.5.2 Capacitação .....	69
2.5.3 Execução .....	73
2.5.4 Estrutura .....	77
2.5.5 Avaliação .....	82
<b>3 PROPOSTA PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA OFERTA DA MODALIDADE EAD NO IFPR</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1 Plano de Ação Estratégica</b> .....	<b>88</b>
3.1.1 Planejamento Estratégico .....	88

3.1.2 Plano de Capacitação dos Gestores .....	90
3.1.3 Execução do Plano de Ação Estratégica – Instituição dos NEAD's .....	91
3.1.4 Estrutura NEAD .....	92
3.1.5 Avaliação do NEAD .....	97
<b>3.2 Síntese do Plano de Ação Estratégica .....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

A Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET/UFPR) passou a integrar formalmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como Instituto Federal do Paraná (IFPR) a partir de dezembro de 2008, em razão da promulgação da Lei Federal nº 11.892/2008.

Assim como os 38 Institutos Federais formados a partir da mesma Lei, o IFPR passou por um processo de reordenação de sua gestão, para que, de forma gradativa e sistêmica, a instituição reconhecesse a autonomia da unidade, bem como pudesse desenvolver um trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre seus *campi*.

Atualmente composto de 20 *campi* estruturados com base no potencial e nas condições estruturais da ET/UFPR, o recém-constituído IFPR assumiu mais de 23 mil estudantes matriculados entre os 39 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 18 cursos superiores presenciais, 3 cursos de especialização na modalidade presencial e 1 curso de especialização na modalidade à distância, distribuídos entre 28 cidades paranaenses. Com isso, seu plano de gestão tornou-se extremamente complexo, tendo em vista a dimensão de seus *campi* e, sobretudo, a modalidade EaD, que passou a ser gerida pelo IFPR.

Com a absorção dos cursos EaD pelo IFPR, houve a necessidade de criação de um núcleo de gestão, denominado de Diretoria de Educação a Distância (DEaD), que passou a assumir os cursos em andamento ofertados pela ET/UFPR em 2008. Para manter o padrão de gestão oferecido pela UFPR, optou-se por uma estrutura organizacional semelhante à que tinha na ET/UFPR, ou seja, com todos os subsistemas (pedagógico, tecnológico e administrativo) centralizados na DEaD.

Neste contexto, a DEaD iniciou suas atividades a partir da estrutura física e tecnológica já instalada na ET/UFPR (estúdios, camarins, salas de aula, rede lógica, sala da direção, entre outros), além de suporte e instalações dos *campi* do IFPR, gerando, com isso, maior demanda, sem nenhuma contrapartida (recurso financeiro) ou ganho real aos *campi*, seja de ordem financeira ou estrutural. Assim, passaram a ser fornecidos apenas os equipamentos necessários à oferta da modalidade EaD, tais como tecnológicos (antenas, receptores e decodificadores) e de pessoal (2 coordenadores e 1 tutor), sendo que as instalações físicas, a segurança e o apoio aos alunos ficaram a cargo dos *campi*.

Neste modelo de gestão, apenas o coordenador e o tutor de polos são remunerados pelo programa, por meio de uma bolsa de formação, que corresponde a uma bonificação financeira estabelecida de acordo com a titulação.

Esse modelo de gestão continuou sendo praticado com a transformação da ET/UFPR em IFPR, em 2008, mantendo-se até 2014. Embora essa reordenação administrativa tenha colaborado para que o IFPR alcançasse, em 2012 e 2013, aproximadamente 45 mil alunos matriculados, em 2014, houve redução no número de cursos ofertados, e conseqüentemente a diminuição no número de alunos matriculados. Encontrou-se, ainda, dificuldade em manter o modelo centralizado de gestão na EaD. Dessa forma, esta pesquisa almeja contribuir para a formatação de um novo modelo de gestão que contemple estratégias relativas à ampliação da oferta de cursos. Nesse sentido, o problema desta pesquisa é: como o atual modelo de gestão da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) tem influenciado no desenvolvimento da modalidade EaD no Instituto Federal do Paraná?

Portanto, esta dissertação tem como objetivo analisar o atual modelo de gestão da EaD, bem como sua influência no desenvolvimento da modalidade, e do projeto piloto de descentralização para os *campi* Pinhais e Colombo e, com base nos resultados, propor um plano de ação como suporte aos gestores para a oferta da modalidade EaD no IFPR. Para isso, a pesquisa é organizada e alicerçada em três objetivos específicos:

- a) Descrever o modelo de gestão atual da Modalidade EaD, do Instituto Federal do Paraná, nos *campi*;
- b) Identificar e discutir as dificuldades de atuação dos diretores dos *campi* Pinhais e Colombo quanto ao Modelo de Gestão da EaD do Instituto Federal do Paraná;
- c) Propor um plano de ação baseado na análise do modelo atual de gestão da modalidade EaD do IFPR para suporte aos gestores dos *campi* do IFPR.

Cabe salientar que a análise do modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR em relação ao projeto piloto é relevante, pois permitirá identificar os pontos positivos e negativos como subsídios para a elaboração de estratégias mais assertivas de um plano de ação global para a oferta da modalidade na esfera do IFPR.



Para que seja possível atingir os objetivos propostos, o método adotado consiste em um estudo de caso com abordagem qualitativa. Para tanto, foram aplicados questionários aos gestores dos *campi* Pinhais e Colombo, aos diretores de ensino, aos coordenadores dos cursos ofertados na modalidade EaD, ao Diretor geral e ao diretor de ensino da DEaD, com perguntas abertas, a fim de levantar os pontos fortes, os fracos, e as oportunidades e ameaças relativas ao sistema de gestão adotado nos referidos *campi*.

Estruturamos este trabalho em três capítulos. O primeiro apresenta o caso de gestão, iniciado por um estudo do arcabouço legal que fundamenta a expansão da rede Federal de Educação Profissional Brasileira e, conseqüente, o surgimento dos IFs no Brasil. Para tanto, são apresentados os principais elementos que suportam esse novo modelo de educação profissional em sua estrutura administrativa, sua autonomia e sua organização por meio de *campi*. O capítulo contribui, ainda, com informações específicas do Instituto Federal do Paraná, desde sua criação a sua atual estrutura organizacional, enfatizando o processo de transição da modalidade EAD da ET/UFPR para a EaD/IFPR. Também abordamos, de forma específica, o reordenamento administrativo da gestão e da EAD/IFPR.

O Capítulo 1 apresenta, ainda, uma visão geral sobre a nova política de ensino no IFPR, exclusivamente em relação à oferta da modalidade EaD, explicando, para tanto, como ocorreu o processo de redistribuição do poder com a descentralização da DEaD. Dessa forma, são apresentados os projetos pilotos dos *campi* Pinhais e Colombo por integrarem essa nova política.

O segundo capítulo está estruturado em duas seções: reflexão teórica do caso de gestão e procedimentos metodológicos. Na primeira seção, são apresentadas as contribuições teóricas de autores como Fernandes (2009), o qual apresenta estudos sobre gestão dos Institutos Federais; Tavares e Gonçalves (2012) e suas importantes contribuições teóricas sobre gestão EaD e seus desafios relativos à nova estrutura administrativa nas instituições de ensino superior; além dos comentários e reflexões de Juracy Resende Silva (2009) sobre a Lei nº 11.892/08, o marco legal dos Institutos Federais.

Esta seção apresenta, ainda, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR (2014-2018), principal instrumento que norteia a gestão da instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão, aos objetivos estratégicos e às diretrizes pedagógicas. Além disso, outros autores são consultados para

fundamentarem a proposta de intervenção, tais como Ferreira (2013), em relação ao processo de descentralização enquanto estratégia de gestão; Dusi (2013), no que diz respeito aos conceitos aplicados no processo administrativo; e Mendonça (2013), que colabora com seus estudos teóricos no campo da Administração Estratégica, com base na análise do ambiente no contexto da gestão organizacional.

Na segunda seção, são apresentados os procedimentos metodológicos, de modo a fundamentar a estratégia de investigação. Neste momento, justificamos a escolha do estudo de caso – com pesquisa exploratória, por meio de questionário com perguntas abertas aplicados aos gestores dos *campi* Pinhais e Colombo e aos gestores da DEaD do IFPR –, e a análise documental. Apresentamos, também, os passos adotados para a coleta de dados e a descrição detalhada de como foram desenvolvidos o instrumento de pesquisa e a análise documental. Descrevemos, ainda, os procedimentos para a aplicação dos questionários aos gestores, por meio de análise de narrativas temáticas e de análise documental, após a leitura do Estatuto Interno do IFPR, e análise da legislação pertinente e do Projeto Político-Pedagógico do curso.

No terceiro capítulo, apresentamos a proposta de intervenção para suporte aos gestores na oferta da modalidade EaD no IFPR, avaliando em que medida o projeto piloto implantado nos *campi* Colombo e Pinhais atingiu o objetivo proposto.

Esta pesquisa foi motivada pela observação e pela participação direta do pesquisador na atual gestão da DEaD, onde exerceu cargo de técnico administrativo no serviço público federal de 1992 a 2012, atuando como coordenador de assuntos comunitários na Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 2002 e 2008. Em 2008, transferiu-se para o IFPR, onde ocupou função de assessor do gabinete do reitor até março de 2012. Desde 2012, mediante concurso público, assumiu o cargo de professor no IFPR na modalidade EaD, e ocupa, também, a função de assessor da DEaD. Essa trajetória, principalmente na função de assessor da gestão, contribui para a análise deste caso de gestão em desenvolvimento.

Por fim, salientamos a importância do tema para a comunidade acadêmica, sobretudo em virtude da necessidade de elevar o padrão de qualidade dos processos de ensino, uma vez que a atual discussão em torno da democratização do ensino não está essencialmente fundamentada na necessidade de ampliar a rede, mas sim em desenvolver competências que promovam a qualidade do processo educativo.

## **1 APRESENTAÇÃO DO CASO DE GESTÃO**

Este capítulo tem o propósito de apresentar o caso de gestão. Para tanto, está organizado em quatro seções que, juntas, possibilitam uma melhor compreensão do problema da pesquisa. No decorrer do capítulo, serão citadas algumas Leis consideradas importantes na história da educação profissional no Brasil, desde o seu surgimento em 1909, até a criação dos Institutos Federais (IFs) em 2008. Dessa forma, para que o leitor compreenda as relações existentes neste estudo, o capítulo descreve, primeiramente, como se deu a criação dos IFs e sua reordenação administrativa, a partir da Lei nº 11.892/2008, destacando o processo de reestruturação legal e administrativa, assim como a autonomia e a gestão. Recortamos, deste processo histórico, o caso específico do IFPR.

Também apresentamos, de forma específica, a reordenação administrativa do IFPR, bem como os desafios da nova política de ensino na instituição, e o modelo atual de gestão, sendo o objeto principal deste estudo a forma de gestão da modalidade EaD.

### **1.1 O surgimento dos Institutos Federais no Brasil**

A criação e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – (IFETs), por meio da Lei nº 11.892/2008, é resultado de um plano de reengenharia da Rede Federal de Educação Profissional brasileira, prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007).

Com uma história que remonta há mais de 100 anos, a Rede Federal de Educação Profissional Brasileira teve seu início no governo de Nilo Peçanha, em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, e era subordinada ao Ministério dos Negócios, da Agricultura, da Indústria e do Comércio (MEC, 2015). A rede de escolas de aprendizes e artífices tinha como objetivo formar trabalhadores para conter as demandas próprias de transição do processo de urbanização brasileira. Além disso, era explícito, no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909<sup>1</sup>, que a educação profissional estava associada aos “desfavorecidos da fortuna”; portanto, se caracterizava como um mecanismo de regulação social. Ao

---

<sup>1</sup> Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Criou as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909).

analisar a expressão “desfavorecidos da fortuna”, subentende-se que a Rede Federal de Educação Profissional Brasileira foi criada inicialmente para atender aos pobres e àqueles que não possuíam qualificação profissional.

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com isso, as escolas de aprendizes e artífices passaram a ser supervisionadas por esse órgão do governo federal, por meio da inspetoria do ensino profissional técnico (MEC, 2015). Naquele mesmo período, o país iniciou um processo de intensa industrialização, o que requeria mecanismos para a qualificação de sua mão de obra.

Com a promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1934, pela primeira vez o ensino técnico, profissional e industrial passou a ser legalmente instituído, dando força para a publicação da Lei nº 378, que transformou as escolas de aprendizes e artífices em liceus industriais, bem como para o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou os liceus industriais em escolas industriais e técnicas (MEC, 2015).

Em 1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, e passaram a ter autonomia didática e de gestão. Naquele período, conforme relatam Tavares e Gonçalves (2012), o Brasil passou a ser dependente do capital internacional, o que impulsionou a expansão da oferta de educação profissional e, conseqüentemente, da rede federal, em virtude de uma série de acordos de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, firmados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development (USAID)*.

Cabe salientar que, entre 1960 e 1970, foi desenvolvida uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas Federais –, vinculadas ao Ministério da Agricultura e baseadas no modelo escola fazenda. Em 1967, essas escolas se tornaram escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura. Com isso, em 1978, a promulgação da Lei nº 6.545/1978 transformou três escolas técnicas federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009).

Em 1994, durante o mandato do presidente Itamar Franco, foi promulgada a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com isso, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais

tornaram-se Cefets, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica (SILVA, 2009).

Cabe salientar que o propósito da Lei nº 8.948/1994 era constituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as antigas escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Cefets, seguindo, para isso, o mesmo modelo gerencial dos Cefets de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, instituídas desde 1978 (BRASIL, 1994). Com isso, embora as Escolas Agrotécnicas Federais também integrassem o mesmo sistema ou rede, essas instituições receberam tratamento diferenciado, de modo que sua instituição só ocorreu mediante avaliação de desempenho, medida que foi coordenada pelo MEC e que teve como objetivo manter o padrão de qualidade dessas unidades (TAVARES & GONÇALVES, 2012).

A Lei nº 8.948/94 deixou um “entrave” para a expansão da rede federal, que perdurou por 11 anos. Isso porque, em seu artigo 3º e § 5º, era determinado que:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, grifo nosso).

Com isso, as unidades criadas no período de vigência desta lei se mantiveram vinculadas a outras autarquias federais como Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), sem autonomia financeira, administrativa e pedagógica, “congelando” o desenvolvimento da rede federal.

Silva (2009) explica que, naquele período, o esforço pedagógico passou a ser direcionado para a preparação do estudante para o ensino superior, que, por sua vez, apresentava propostas acadêmicas voltadas às engenharias e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados.

Em 2005, o § 5º foi alterado, com a promulgação da Lei nº 11.195, cujo conteúdo passou a ser o seguinte:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Com isso, foi retomada a política federal para a educação profissional e tecnológica, abrindo novamente a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem exigido do Brasil uma nova postura, e evidenciado que a educação profissional só é possível se concebida como política pública. Entretanto, alguns aspectos ainda precisam ser analisados, como por exemplo, o processo de reordenação administrativa dos Institutos Federais formados a partir da Lei nº 11.892/08 (TAVARES & GONÇALVES, 2012). Para tanto, mostra-se necessário compreender como surgiram os IFs no Brasil, fazendo um paralelo com o momento político e econômico do país, bem como o tratamento que a Lei oferece em relação à autonomia e à gestão dessas instituições.

Ao longo de sua trajetória, a Rede Federal de Educação Profissional foi se reorganizando e se adaptando à legislação e ao cenário econômico, político e produtivo nacional e, sobretudo, às demandas por formação e qualificação profissional da população, de modo que as escolas de aprendizes e artífices deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET). Entre 1909 e 2002, ou seja, ao longo de 93 anos, a Rede Federal de Educação Profissional Brasileira contava com apenas 140 escolas técnicas. No período de 2003 a 2010, sofreu a maior expansão de sua trajetória, quando o Ministério da Educação entregou à população 214 escolas técnicas, além da federação de outras escolas. A adesão ocorreu de forma opcional, por meio da minuta do Decreto nº 6.095/2007 e da Chamada Pública 02 (dezembro de 2007). Com isso, os Cefets e as Escolas Técnicas e Agrotécnicas puderam enviar para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC – suas propostas de transformação em Institutos Federais, cujo prazo estabelecido foi até março de 2008.

Com os requisitos básicos necessários para a transformação em Universidades Tecnológicas, alguns Cefets, tais como o do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, argumentavam que a transformação em Instituto Federal seria um retrocesso acadêmico, uma vez que contavam com um processo de graduação consolidado, e com programas de mestrado e projetos de implantação do doutorado, o que inviabilizava o atendimento estabelecido pela Lei de 50% de cursos técnicos. Com isso, houve resistência, visto que a expectativa era transformar essas unidades

em Universidade Tecnológicas, a exemplo do Cefet do Paraná que, desde 2005, por meio da Lei nº 11.184/2005, tinha se tornado Universidade Tecnológica, e não Instituto Federal.

Uma consulta no sítio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), em maio de 2015, permitiu-nos observar, em termos quantitativos, a representatividade da expansão da rede federal a partir de 2003, quando saltou de 354 unidades para 562 unidades.

**Figura 1 - Cenário da Rede Federal**



Fonte: Ministério da Educação, 2015.

Essa expansão da rede federal foi resultado de um conjunto de decisões relacionadas a políticas públicas educacionais, que podem ser observadas em três fases (TAVARES, 2012, p. 12-16):

- a) Fase I (2005 - 2007): A Setec anuncia a construção de 64 novas unidades (previstas 37 Unidades de Ensino Descentralizadas – Uneds –, 9 novas autarquias, além da federalização de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal). Em 23 de dezembro de 2005, a Lei nº 11.249 aprovou a liberação de crédito extraordinário em favor do MEC, no valor de R\$ 57 milhões.
- b) Fase II (2007 - 2010): A Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, criou, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet-RJ e de Minas Gerais - Cefet-MG; as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, que

juntas passaram a gerar condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. A Setec propôs a instalação de 150 novas unidades de ensino, as quais, somadas a outras 64 já contabilizadas na Fase I, atingiriam o total de 214.

- c) Fase III (2011 - 2013): implantação de 86 novos *campi* de instituto federal, dos quais 46 eram remanescentes da Fase II. Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Com a adesão ao programa de institucionalização, alguns Institutos Federais passaram a oferecer cursos superiores que não lhes eram permitidos pelas universidades às quais estavam subordinadas. Além disso, com essa desvinculação, conquistaram autonomia orçamentária e administrativa, o que demandou novos desafios em relação à gestão dos IFs, explicados na subseção a seguir.

#### 1.1.1 A Estrutura administrativa dos Institutos Federais

Com a aprovação da Lei nº 11.892, em 2008, os 31 CEfets, as 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), as 39 escolas agrotécnicas, as 7 escolas técnicas federais e as 8 escolas vinculadas a universidades que compunham a Rede Federal de Educação Profissional passaram por transformações administrativas e operacionais, para então formarem 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MEC, 2015).

Cabe ressaltar que o nome instituto federal (IF) se refere a uma estrutura administrativa de gestão, e dentro de cada unidade de gestão há unidades descentralizadas denominadas *campus*. Neste ano de 2015, os 38 institutos federais respondem por 562 *campi*, distribuídos dentro do limite de cada estado.

Além disso, a referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino,

[...] uma estrutura que congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações, tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social (BRASIL, 2008, p.16).

Cabe ressaltar que a Lei nº 11.892/2008 criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, cuja estrutura se deu com base no potencial já instalado. Isso forçou as instituições a uma nova forma de gestão, mais ampla,



democrática e orientada para a interatividade e para o relacionamento intra e extrarrede, o que exigiu sistematização, desenvolvimento e reconhecimento de cada unidade (*campus*). Para Silva (2009, p.11), esse novo modelo de gestão deve ser baseado, em essência, “[...] no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis, tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o ensimesmamento<sup>2</sup> das instituições”, fatores essenciais para o equilíbrio estrutural dos institutos.

No caso dos institutos federais, a reordenação administrativa deverá, de forma integrada, manter sua função social, garantindo, a cada exercício, no mínimo 50% de vagas para cursos técnicos de nível médio, e 20% para a educação de nível superior (cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica) para professores da educação básica e profissional, possuindo autonomia (Lei nº 11.982/08 - Art. 8º).

Os 30% (trinta por cento) restantes serão preenchidos pela oferta de cursos previstos nas alíneas a), c), d), e) do Inciso VI, do Art. 7º:

- [...] a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Outro ordenamento da Lei nº. 11.892, Art. 9, em relação à organização dos institutos federais, é que, por ser multicampi, a proposta orçamentária anual é “identificada para cada *campus* e reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores”. Essa condição aponta para a possibilidade de autoestruturação e, novamente, para o exercício da autonomia. Além disso, ao determinar que os institutos federais apresentem propostas orçamentárias anuais, de cada *campus* e para a reitoria, a lei decide que os recursos

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pelo autor para descrever o ato de viver apenas em função de suas próprias vontades e de seus próprios problemas.

orçamentários destinados para cada unidade de um instituto federal serão identificados, respeitados os critérios previamente estabelecidos. Neste contexto, Silva (2009) lembra que:

[...] A Constituição Federal de 1988 dispõe de uma seção específica sobre orçamento – artigos 165 a 169. No que tange à Lei Orçamentária Anual (LOA), infere-se que discriminará os recursos orçamentários e financeiros para o atingimento das metas e prioridades estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Destarte, os recursos orçamentários e financeiros dos *campi* deverão ser devidamente identificados (SILVA, 2009, p. 48).

Cada Instituto Federal necessita de uma estrutura administrativa capaz de atender a seus objetivos finais. Para tanto, o Artigo 10 da Lei nº 11.892/2008 determina a seguinte estrutura administrativa para os institutos federais:

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior (BRASIL, 2008).

O Artigo 11 da Lei nº 11.892/2008 determina que “[...] os institutos federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 reitor e 5 pró-reitores”, de modo que, assim como os reitores, os pró-reitores respondam executivamente pela unidade.

Embora a lei não especifique as funções dos pró-reitores, Fernandes (2009, p. 7) apresenta uma composição de pró-reitorias que, na visão do autor, são indispensáveis para a estrutura e para o funcionamento da instituição. São elas: Reitoria; Pró-Reitoria de Ensino ou Acadêmica (da educação continuada à pós-graduação); Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, de extensão e Integração instituto-sociedade; Pró-reitoria de Gestão e Planejamento ou equivalentes; Pró-

Reitoria de Desenvolvimento Institucional; Pró-Reitoria de Planejamento e Administração.

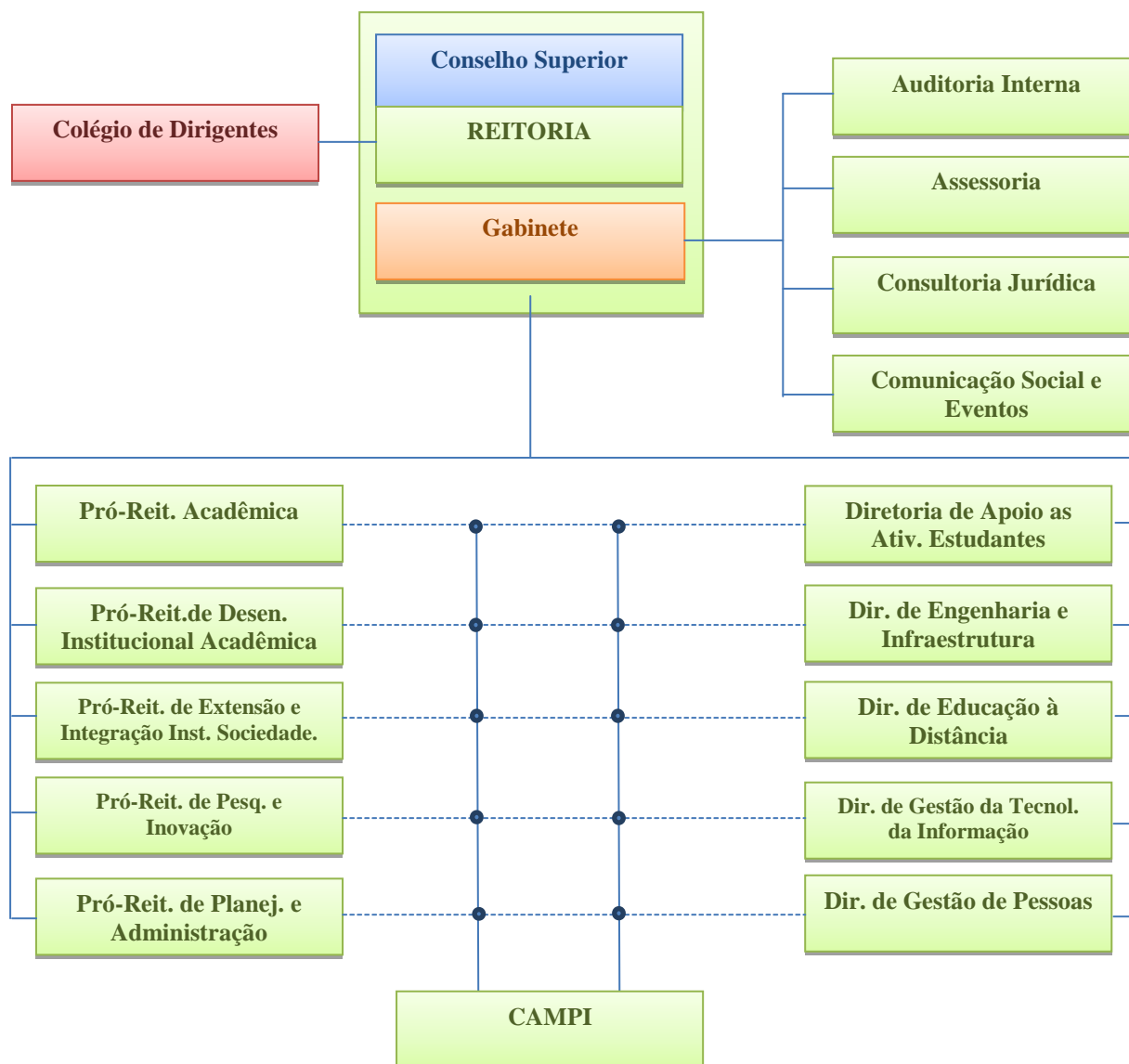
À reitoria compete a definição das políticas adotadas pelo instituto, bem como a supervisão e o controle, o que, por sua vez, requer uma estrutura física administrativa que agregue os órgãos de assessoramento e assistência ao reitor, e unidades administrativas vinculadas aos órgãos afins dos *campi*.

Neste contexto, as pró-reitorias são unidades administrativas de apoio ao gabinete do reitor, responsáveis pela implantação do plano de gestão de cada reitor eleito, além da execução dos procedimentos administrativos da instituição. Assim, as pró-reitorias formulam diagnósticos dos problemas da instituição conforme sua área, assim como elaboram políticas de atuação e coordenação das atividades dos órgãos que estão sob sua responsabilidade.

Cada instituição possui sua estrutura de pró-reitoria, conforme a necessidade e o plano de gestão, e forma uma rede administrativa que trabalha em conjunto para atender às demandas dos setores, dos núcleos, dos laboratórios, dos departamentos e das demais unidades administrativas da instituição. Por esse motivo, as atribuições específicas de cada pró-reitoria serão definidas no Regimento da Reitoria.

A Figura 2, a seguir, apresenta um modelo de estrutura referencial de administração dos institutos federais:

**Figura 2 - Estrutura referencial de administração dos Institutos Federais**



Fonte: Fernandes, 2009, p. 7

Conforme observamos, a Diretoria de Educação a Distância é uma unidade vinculada à Reitoria, cuja finalidade consiste em coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, exercidas mediante ações de educação à distância.

Cabe ressaltar que o novo arranjo educacional estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 concedeu aos IFs autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que explicaremos nas seções a seguir.

### 1.1.2 A autonomia dos institutos federais

Conforme o artigo 1º da Lei nº 11.892/2008, a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira é constituída pelas seguintes instituições:

[...] I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;  
 II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;  
 III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;  
 IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012).  
 V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012).  
 Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 12.677, DE 2012).

Conforme observamos, enquanto autarquias, as instituições constituídas pela Lei nº 11.892/2008 se caracterizam como entes administrativos autônomos e instituições pública estatais, com um determinado grau de autonomia que, por sua vez, é limitado aos objetivos do Estado.

É importante salientar os limites dessa “autonomia”, que não se concretizam propriamente no cotidiano escolar, mas na criação e na extinção de cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como no registro de diplomas dos cursos oferecidos, inclusive no caso da oferta de cursos à distância, bastando para tanto a autorização de seu Conselho Superior.

Entretanto, conforme o Decreto nº 5.773/2006, os IFs são equiparados a universidades federais, em respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Essa prerrogativa foi o vetor que gerou polêmicas em torno da adesão dos Cefets à reestruturação para IFs (BRASIL, 2006).

No âmbito administrativo, a Lei nº 11.892/2008 especifica, em seu Artigo 2º, que:

[...] Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Portanto, os institutos federais se caracterizam por uma estrutura diferenciada em relação às outras instituições educacionais do país, pois são criados a partir da reordenação e da agregação administrativa de antigas instituições profissionais (multicampi), enquanto as demais instituições (escolas técnicas e agrotécnicas) optaram pela não integração a um instituto federal, preservando sua estrutura administrativa (SILVA, 2009). Além disso, esse modelo diferenciado permite atuação nos diversos níveis da educação nacional e a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, o que conduz a uma nova forma de gestão (FERNANDES, 2009).

Por ser uma estrutura multicampi, reafirma-se a vocação regional dos institutos, em uma relação na qual cada *campus* possui um grau de autonomia, o qual é maior que o concedido às universidades. Entretanto, conforme explica Silva (2009), os institutos não são uma federação de *campus*, condição que dificultaria a concretização de seu projeto político-pedagógico; sua estrutura concede autonomia a cada *campus*, respeitando os limites da legislação, seu projeto político-pedagógico e seu plano de desenvolvimento institucional (PDI).

### 1.1.3 Os *campi* dos Institutos Federais

Os *campi* são unidades de execução da ação educacional, de modo que sua estrutura deverá viabilizar o diálogo e a interação entre os vários departamentos da área acadêmica e as unidades operacionais das áreas de administração, orçamento e finanças, de apoio ao ensino, de extensão e integração instituto-sociedade, de pesquisa e inovação, e de gestão de unidade produtiva (quando houver) (FERNANDES, 2009).

Ainda segundo Fernandes (2009), os *campi*, como unidades de execução da ação educacional, responsável pelo cumprimento dos objetivos finalísticos do

instituto federal, necessitam de uma estrutura administrativa híbrida, por meio da associação da departamentalização funcional e da matricial.

Convém frisar que existem diferentes dimensões e especificidades para cada *campus*, o que, por sua vez, implica sua estrutura administrativa, que varia conforme os quantitativos de cargos de direção e de funções gratificadas aplicados em cada instituto federal.

Para que se tenha uma visão geral da instituição, apresentaremos de forma detalhada, na próxima subseção, a estrutura administrativa e organizacional do IFPR.

## **1.2 O Instituto Federal do Paraná**

A Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) aderiu ao Decreto nº 6095/2007 (chamada pública nº 02/2007 - MEC/SETEC) e, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, passou a se configurar como IFPR, integrando-se à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, com autonomia administrativa e pedagógica (IFPR, 2015), o que será detalhado nas subseções que seguem. Tal iniciativa partiu de uma tendência nacional de ampliação da rede federal de ensino. Para o IFPR, foi uma oportunidade de institucionalizar o ensino técnico no estado.

O IFPR conta com uma estrutura de 20 *campi* implantados, 5 em fase de implantação e mais 3 em fase de estudos, e tem em seu quadro funcional, conforme dados da pró-reitoria de gestão de pessoas, 1671 servidores, entre docentes e técnicos administrativos. Sua gestão central é a reitoria, que tem como gestor máximo o reitor. A reitoria define as políticas a serem adotadas pelo instituto, assim como a supervisão e o controle delas. Isso requer uma estrutura física administrativa que agregue os órgãos de assessoramento e assistência ao reitor, bem como unidades administrativas vinculadas aos órgãos afins dos *campi*.

O reitor responde por todos os assuntos relacionados ao Instituto Federal do Paraná, coordenando, administrando e planejando o cotidiano. Contudo, está sujeito à Lei nº 11.892/2008, que determina sua subordinação ao Conselho Superior, cuja composição é a seguinte:

- I - o Reitor, como presidente;
  - II - representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada aos servidores docentes, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 04 (quatro) representantes, eleitos por seus pares;
  - III - representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada ao corpo discente, dentre os alunos matriculados nos cursos regulares do IFPR, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 04 (quatro) representantes, eleitos por seus pares;
  - IV - representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada aos servidores técnico-administrativos, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 04 (quatro) representantes, eleitos por seus pares;
  - V - 01 (um) representante dos egressos da instituição;
  - VI - 6 (seis) representantes externos, da sociedade civil, sendo 02 (dois) indicados por entidades patronais, 02 (dois) indicados por entidades dos trabalhadores, e 02 (dois) representantes do setor público e/ou empresas estatais;
  - VII - 01 (um) representante do Ministério da Educação, designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
  - VIII - representação de 1/3 dos diretores gerais dos *campi*, sendo no mínimo 02 (dois) e no máximo 04 (quatro), eleitos por seus pares;
  - IX - representação de 1/3 dos pró-reitores, sendo no mínimo 02 (dois) e no máximo 04 (quatro), escolhidos entre seus pares;
  - X - será membro do Conselho Superior o último ex-reitor do Instituto Federal do Paraná.
- §1.º Os representantes de que tratam os itens II a IX terão igual número de suplentes.
- §2.º Por ato do Conselho Superior, será baixado Regulamento Eleitoral para a escolha dos membros constantes dos itens II, III, IV, VIII e IX.
- §3.º Os mandatos serão de 04 (quatro) anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, excetuando-se os membros natos, de que tratam os incisos I, VIII, IX e X, e os membros discentes que terão mandato de 02 (dois) anos.
- §4.º Com relação aos membros de que tratam os incisos II, III e IV, cada *campus* que compõe o Instituto Federal poderá ter no máximo 01 (uma) representação por categoria.
- §5.º Ocorrendo o afastamento definitivo de qualquer dos membros do Conselho Superior, assumirá o respectivo suplente para a complementação do mandato originalmente estabelecido.
- §6.º O Conselho Superior reunir-se-á, ordinariamente, a cada três meses e, extraordinariamente, quando convocado por seu Presidente ou por 2/3 (dois terços) de seus membros.
- §7.º A participação de pessoas que não sejam membros efetivos dependerá de convite ou convocação, previamente aprovado pela plenária.
- §8.º Os membros do Conselho Superior de que tratam os incisos II a IX, após indicados ou eleitos, serão designados por ato do reitor.
- §9.º O Conselho Superior será instância recursal aos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho de Administração e Planejamento, e demais colegiados.
- §10. Na ausência do reitor, assumirá a presidência o reitor substituto, e na ausência desse, o decano presente (IFPR, 2012, p.7).

Portanto, o Conselho Superior é a instância maior de deliberação do IFPR, competindo a ele aprovar as diretrizes relativas à atuação do Instituto Federal e a execução de sua política educacional, e ainda aprovar as normas de consulta à comunidade escolar para a escolha do reitor do Instituto Federal e dos diretores



gerais dos *campi*, conforme estabelecem os Arts. 12 e 13 da Lei n.º 11.892/2008 (IFPR, 2012).

O Conselho Superior também aprova os planos de desenvolvimento institucional e de ação, e aprecia a proposta orçamentária anual dos *campi*. Além disso, verifica as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e a regularidade desses registros.

Em relação ao subsistema pedagógico, o Conselho Superior aprova o projeto pedagógico institucional, a organização didática, os regulamentos internos e as normas disciplinares. Também é responsável por aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais. Portanto, é quem autoriza o reitor a conferir títulos de mérito acadêmico.

Dessa forma, a natureza das atividades do Conselho Superior o caracteriza como um representante da comunidade interna, da sociedade e do próprio MEC. Ainda, o sistema de gestão do Conselho Superior é legitimamente democrático, tendo em vista que seus integrantes são indicados, especialmente, na representação da sociedade civil, garantindo a presença de empregados e empregadores.

A estrutura organizacional da reitoria da IFPR abrange cinco pró-reitorias, conforme pode ser observado no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Estrutura de Pró-reitorias**

<b>Pró-Reitorias</b>	<b>Atribuições</b>
REITORIA	É a unidade responsável pelo assessoramento, controle e execução das atividades pertinentes aos colegiados superiores, pela comunicação social, pela editoração e pela programação visual, bem como pelos eventos institucionais e atividades de apoio administrativo, orçamentário e financeiro. Essa unidade é composta por assessorias, diretorias, coordenações e seções, que terão a função de auxiliar nas atribuições gerais da unidade. As atribuições específicas de cada coordenação e seção serão definidas e detalhadas por meio de ato da administração.
PROPLAN	A Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional compete: promover, acompanhar, consolidar e supervisionar as políticas de planejamento estratégico, tático e operacional da instituição, visando ao pleno desenvolvimento institucional; elaborar a proposta orçamentária anual do IFPR e propor mecanismos organizacionais de gestão orçamentária e financeira, fomentando o pleno desenvolvimento das atividades administrativas, acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão; consolidar as informações gerenciais e estatístico-educacionais, elaborando anualmente o relatório de gestão e a prestação de contas institucionais.

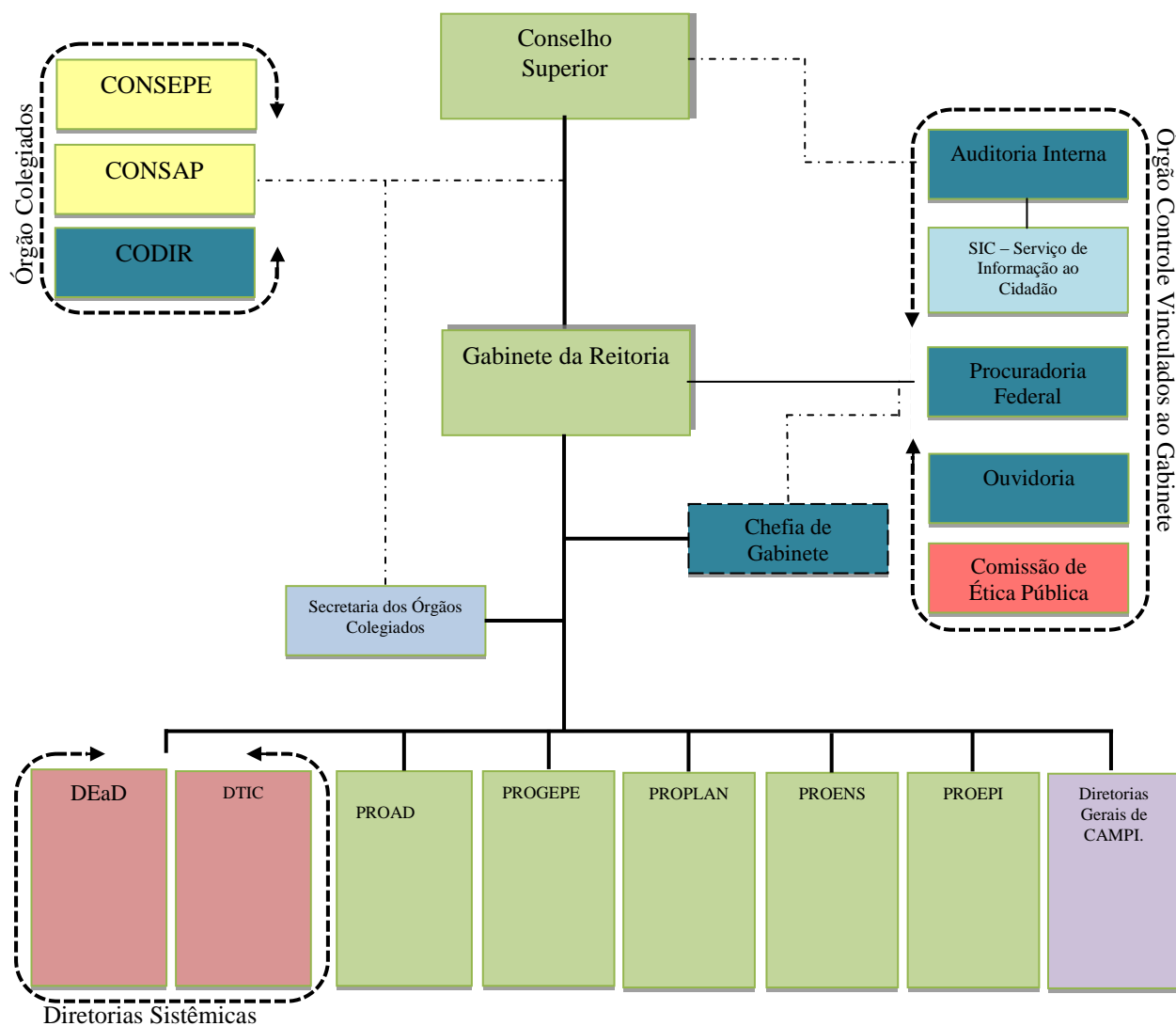
Pró-Reitorias	Atribuições
PROGEPE	À Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas compete: planejar, superintender, coordenar e fomentar as políticas de gestão de pessoas, visando ao alcance das metas e ao cumprimento da missão institucional, por meio de servidores capacitados e motivados; normatizar e organizar processos de administração de pessoas, visando à valorização e ao aumento da competência de seus servidores, necessários ao pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão.
PROAD	À Pró-Reitoria de Administração compete: exercer a administração para garantir o atendimento das necessidades relacionadas à infraestrutura do IFPR; implantar o processo decisório da instituição, pelo fornecimento de sistemas administrativos; otimizar os recursos orçamentários destinados a despesas com materiais, obras e serviços; promover e renovar os procedimentos administrativos inerentes à área de atuação; promover o contínuo abastecimento de materiais de uso comum e serviços necessários ao desenvolvimento das atividades do IFPR; promover a integração com as demais pró-reitorias e <i>campi</i> do IFPR.
PROENS	À Pró-Reitoria de Ensino compete: o planejamento, a superintendência, a coordenação e o fomento das políticas; o acompanhamento da execução das atividades de ensino, na área de educação profissional e tecnológica, de graduação e pós-graduação, articuladas com a extensão, a pesquisa, o empreendedorismo e a inovação tecnológica no âmbito do IFPR.
PROEPI	À Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação compete: o planejamento, a estruturação e o desenvolvimento das políticas de incentivo às atividades de extensão social e tecnológica, pesquisa científica e aplicada, e empreendedorismo inovador em toda a rede formada pelos <i>campi</i> do IFPR.

Fonte: IFPR (2015).

Conforme observamos, a estrutura administrativa do IFPR segue as bases estabelecidas pela Lei nº 11.892/2008, adequando-se ao modelo de gestão elaborado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Na Figura 3, a seguir, é ilustrado o organograma relativo à estrutura da reitoria do IFPR:

Figura 3 - Organograma da Reitoria - IFPR



Fonte: IFPR (2015).

É possível observar que, além da estrutura de reitoria, colegiados e pró-reitorias, também fazem parte dessa composição as Diretorias Sistêmicas, compostas pela Diretoria de EaD e pela Diretoria da Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC). Essas são dirigidas por diretores nomeados pelo reitor, e são órgãos responsáveis por planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e as atividades em sua área de atuação, de interesse estratégico finalístico ou de suporte, que poderão ter *status* de pró-reitoria ou de *campus*.

A estrutura da reitoria é composta, ainda, pelas Diretorias Gerais de Campus, e os diretores gerais dos *campi* respondem solidariamente com o reitor por seus atos de gestão, no limite da delegação. Apesar de o *campus* estar vinculado à

reitoria, os diretores gerais de *campi* são figuras eleitas por seus pares, portanto, sua função não é subordinada diretamente ao reitor.

Duas estruturas são essenciais para o apoio à reitoria: os órgãos Colegiados (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, Conselho de Administração e Planejamento - CONSAP, e Colégio de Dirigentes - CODIR), e os órgãos de controle, vinculados ao gabinete ou às Diretorias Sistêmicas, que respondem pela auditoria interna, pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), pela Procuradoria Federal, pela Ouvidoria e pela Comissão de Ética Pública.

É relevante destacar que cada instituto federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e para a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. Dessa forma, a administração multicampi é gerida por meio de uma Diretoria Geral de *campus*, o que será mais bem explicado na subseção a seguir.

### 1.2.1 A estrutura organizacional dos *campi* do IFPR

A gestão dos *campi* se dá por intermédio dos Diretores Gerais e de uma estrutura organizacional que define a integração e a articulação dos diversos órgãos situados em cada nível.

Conforme o Art. 60 do Regimento Geral do IFPR, os *campi* são unidades administradas por diretores gerais nomeados de acordo com o que determina o Art. 13 da Lei nº 11.892/2008 e com o Decreto nº 6.986 de 20 de outubro de 2009 (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). Seu funcionamento é estabelecido por regimento interno único para todos os *campi*. A estrutura organizacional terá a seguinte composição:

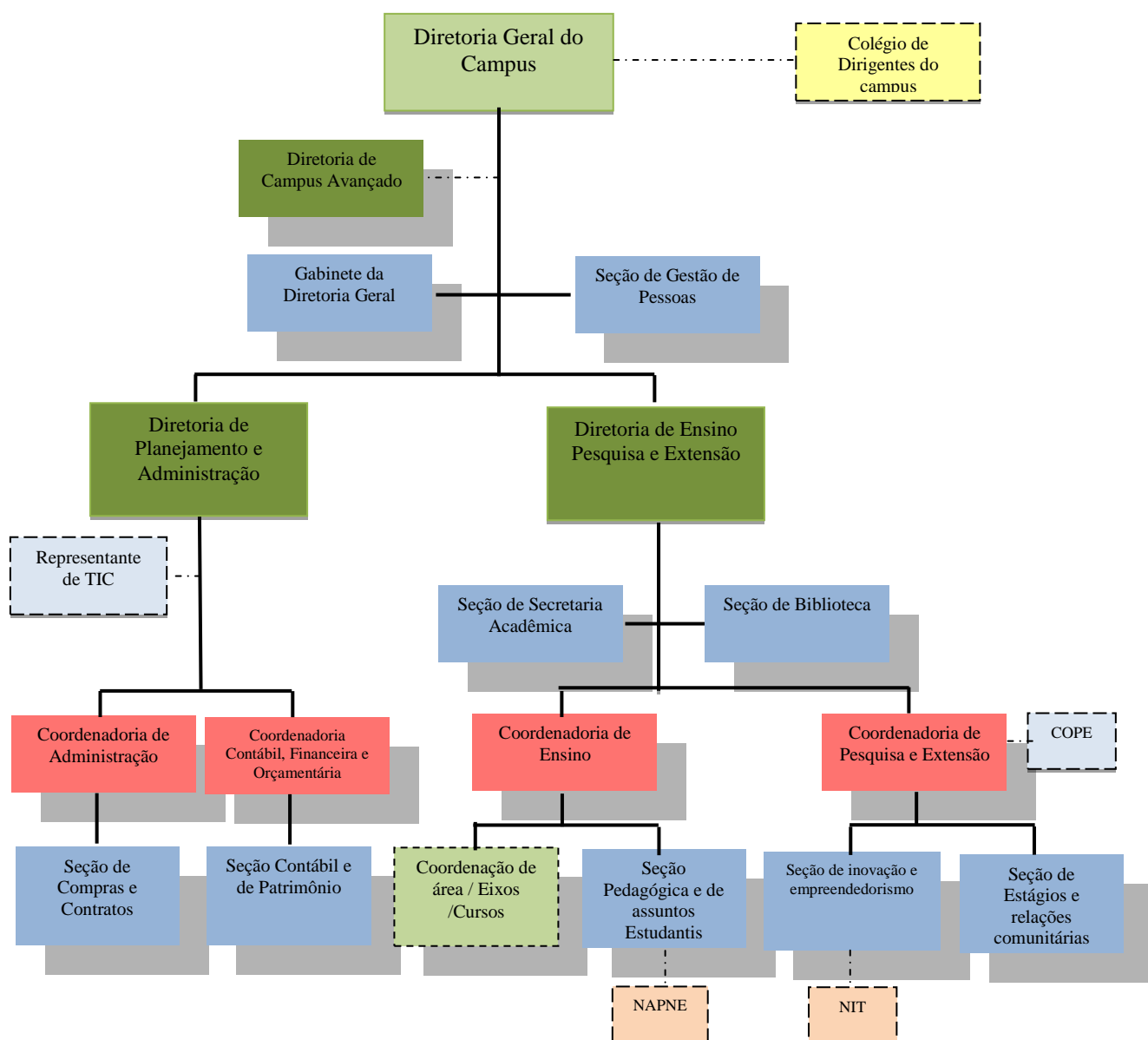
- a) Colégio de dirigentes do *campus*: é uma instância responsável pela administração econômica, orçamentária e financeira da instituição, bem como pelas relações sociais amparadas pela programação anual de diretrizes orçamentárias do instituto federal. Responde pela assessoria da reitoria, apreciando e recomendando as normas e os critérios relativos à distribuição do orçamento anual.
- b) Direção geral: é o representante legal do *campus*. Responde pelo acompanhamento, pela supervisão e pela avaliação da execução dos planos, dos programas e dos projetos do *campus*. Também faz a

coordenação da política de comunicação social e informação da instituição, e a gestão do Conselho de campus;

- c) Diretoria de planejamento e administração: responde pela coordenação do planejamento, relativa à elaboração, ao controle e à execução orçamentária, financeira e patrimonial do *campus*. Acompanha e controla a execução dos programas, dos projetos e dos convênios firmados e suas prestações de contas. Responde pelas ações administrativas dos serviços gerais, pelos bens móveis e imóveis do *campus*, e ainda pelo planejamento e pela coordenação dos materiais e do patrimônio, entre outras atividades administrativas.
- d) Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão: consiste em uma diretoria responsável pelas ações relacionadas à promoção do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como pela interação com a comunidade, interrelacionando o saber acadêmico e o saber popular. Também fomenta planos para integrar o ensino e a pesquisa, em conformidade com as demandas da sociedade, entre outras atividades.

Na figura 4, a seguir, apresentamos o organograma referente à Diretoria Geral do *campus*:

Figura 4 - Organograma da Diretoria Geral de campus - IFPR



Fonte: IFPR, 2015.

O IFPR, além da estrutura representada na figura 4, voltada à gestão administrativa dos *campi* IFPR na modalidade de ensino presencial, também oferta cursos na modalidade EaD. Essa modalidade será apresentada nas seções a seguir, uma vez que ela e seu modelo de gestão no IFPR é foco deste trabalho.

### 1.3 A ET/UFPR e a modalidade EAD

A Educação a Distância (EaD) tem se configurado como um instrumento de inclusão social e uma importante ferramenta para a melhoria quantitativa e

qualitativa da educação. O primeiro registro dessa modalidade de ensino é atribuído à Gazeta de Boston, em 20 de março de 1728, quando o professor de taquigrafia Cauleb Phillips publicou um anúncio de aulas à distância (PICONEZ, 2003, pp. 2-3). Também existem relatos históricos que atribuem o primeiro registro às Epístolas de São Paulo, ou quando na invenção da Imprensa, no século XV, em que os livros impressos eram lidos e transmitidos aos alunos. Importa saber que a difusão da EaD ocorreu amplamente nos séculos XIX e XX, em países europeus tais como Suécia, França, Espanha e Inglaterra, e também nos Estados Unidos, e até hoje tem se ampliado, seja em termos de abrangência ou de formas de aplicação.

Embora a EaD mantenha até os dias atuais os materiais escritos, a modalidade passou a incorporar diversas ferramentas tecnológicas, tornando cada vez mais dinâmico o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, essa modalidade de ensino conta com uma rede de sistemas, o que inclui rádios educativas, telefone, cinema, televisão e Internet, para fins educacionais, os quais, ao lado dos correios, compõem meios essenciais para o processo de aprendizagem. Além disso, recursos como vídeos, filmes, *chats*, fórum, *e-mails*, textos eletrônicos, entre outros, são muito importantes. A partir desses recursos, o programa educativo na modalidade EaD tem sido utilizado em vários países.

Segundo Gouvêa e Oliveira (2006), a Educação a Distância tem sido adotada em mais de 80 países, abrangendo os cinco continentes, tanto em programas formais quanto não formais. Não se caracteriza como um privilégio dos países ricos, tampouco como estratégia social dos países em desenvolvimento. É, na verdade, uma ferramenta de democratização e qualidade da educação que, embora tenha evoluído em sua dinâmica sistêmica, ainda esbarra em sua gestão estratégica em EaD, no desenvolvimento e na adequação da base tecnológica, bem como na qualificação profissional dos docentes. Apesar disso, tem sido usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço, e de forma não formal tem sido largamente utilizada por adultos nas áreas de saúde, agricultura e previdência social, tanto pela iniciativa privada quanto pela governamental.

No Brasil, a EaD é regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que a caracteriza como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O sistema de EaD se organiza a partir de metodologia, gestão e avaliação diferenciadas, de modo que o Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394/96<sup>3</sup>, em seu Art. 2, institui a obrigatoriedade de momentos presenciais para as seguintes situações:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, p.1).

Cabe destacar que a EaD pode ser ofertada em praticamente todos os níveis e modalidades educacionais, respeitadas as disposições do decreto.

Com o crescimento econômico alcançado pelo país nos últimos anos, a EaD tem recebido grande quantidade de investimentos governamentais por meio do sistema Rede e-Tec Brasil. Tal rede tem como propósito ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Dessa forma, é por meio do e-Tec Brasil que o IFPR tem viabilizado boa parte de seus cursos na modalidade EaD.

A EaD é caracterizada como uma modalidade de educação mediada por tecnologias de informação e comunicação (TIC), as quais permitem aulas em que alunos e professores estão separados espacial e/ou temporalmente (MORAN, 2013). Por isso, tem permitido democratizar a educação, ampliando seu alcance para regiões em que as demais modalidades ainda não chegaram ou que não comportam cursos específicos.

A Educação a Distância é entendida como uma modalidade importante para os sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação, e a disponibilização de recursos educacionais (midiáticos, centros de recursos técnicos, monitorias e tutorias) de forma ampla e democrática (BELLONI, 2009).

Com a promulgação da Lei n.º 11.892/2008, os institutos federais passaram a intensificar a formação de professores, dando prioridade para as licenciaturas, bem

---

<sup>3</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB.



como para programas especiais de formação pedagógica. Essa disposição da lei demonstra uma atenção especial do MEC quanto à oferta de cursos de licenciaturas, tanto na modalidade presencial quanto em EaD.

Após a opção pela institucionalização, o IFPR e as demais instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica tiveram de intensificar as ações destinadas à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o desenvolvimento da EaD. No caso do IFPR, sua história referente à implantação de EaD é anterior à própria criação do instituto. Esse processo será apresentado nas próximas subseções.

Em 2005, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET/UFPR) iniciou o processo de descentralização curricular de seus cursos presenciais e implantou os mesmos cursos já ofertados, na modalidade de EaD. Com isso, entre 2005 e 2007, a ET/UFPR esteve presente em vários municípios do Paraná, de Santa Catarina e de São Paulo, ofertando cursos técnicos em Contabilidade, Administração Empresarial, Gestão Pública e Secretariado, em parceria com os governos dos estados e prefeituras (IFPR, 2015).

A partir de 2007, a ET/UFPR iniciou as atividades dos cursos técnicos de Vigilância em Saúde, Radiologia, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente, em 130 municípios dos três estados citados no parágrafo anterior. No ano seguinte, mediante parceria firmada entre o governo do estado do Paraná e a Universidade Federal do Paraná, a ET/UFPR deu início à oferta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

Em dezembro de 2008, também em parceria com o governo paranaense, a ET/UFPR reofertou o curso técnico em secretariado e deu início ao curso superior de Tecnólogo em Gestão Pública, como projeto de desenvolvimento da EaD e instrumento de fortalecimento dos Programas Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil<sup>4</sup> – que havia sido lançado no ano de 2007. No Quadro 2, a seguir, é apresentada a evolução da oferta de cursos entre os anos de 2005 e 2008.

---

<sup>4</sup> E-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica à distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos são ministrados por instituições públicas.

**Quadro 2 - Evolução da oferta de cursos entre 2005 e 2008 - UFPR**

2005	2007	2008
Tec. Contabilidade	Tec. Vigilância em Saúde	Técnico em Secretariado
Tec. Administração	Tec. Radiologia	Tecnólogo em Gestão Pública
Tec. Gestão pública	Tec. Segurança do Trabalho	
Tec. Secretariado	Tec. Meio Ambiente	

Fonte: IFPR, 2015

Em 29 de dezembro de 2008, chegou ao fim o ciclo da Escola Técnica da UFPR, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro. A partir de então, ela passou a assumir nova identidade, integrando a Rede Federal de Educação Tecnológica como Instituto Federal do Paraná (IFPR). Com isso, além da sua unidade gestora (reitoria), o recém-criado IFPR trouxe consigo mais três *campi* localizados nos municípios de Curitiba, Paranaguá e Foz do Iguaçu, e a modalidade EaD, que também passou a ser gerida pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) com sede no município de Curitiba. Nessa transição, a EaD/IFPR seguiu, utilizando as dependências físicas da ET/UFPR, para dar continuidade à oferta da modalidade EaD. Isso quer dizer que o IFPR reproduziu o mesmo modelo utilizado pela UFPR, até o reordenamento administrativo e estrutural da gestão da EaD do IFPR.

Para uma melhor compreensão deste processo de reordenamento administrativo, apresentaremos, na próxima subseção, um recorte das estratégias adotadas pelo IFPR para a operacionalização de seu modelo de gestão.

### 1.3.1 O Reordenamento Administrativo da gestão da Educação a Distância no IFPR

Como já exposto, no início do ano de 2009, o IFPR iniciou suas atividades na modalidade EaD com uma grande demanda. A ET/UFPR vinha ofertando, na modalidade à distância, dois cursos — técnico em secretariado e tecnólogo em gestão pública —, nos quais havia aproximadamente 7000 alunos matriculados. Isso, de imediato, acarretou a criação de uma estrutura capaz de gerir essa demanda.

Como plano de ação, a gestão do IFPR criou um núcleo sistêmico específico para atender à procura da modalidade EaD. Esse núcleo foi denominado Diretoria de Educação a Distância (DEaD), assumindo os cursos ainda em andamento ofertados pela ET/UFPR. A estrutura dessa nova diretoria foi composta por uma Diretoria Geral, uma Diretoria de Ensino, uma Diretoria Administrativa,

Coordenadorias de Cursos (uma para cada curso ofertado), Coordenadoria de Polos e um coordenador Audiovisual.

Na dinâmica desse reordenamento administrativo, a DEaD requereu a transformação da diretoria em *campus*, o que não foi possível devida à falta de amparo legal para isso. Porém, a gestão do IFPR propôs que essa diretoria passasse a atuar com o “*status*” de *campus*.

Essa atuação com o “*status de campus*” passou a ser regulamentada internamente, conforme a Resolução IFPR nº 56, de 03 de dezembro de 2012, Art. 33:

[...] Art. 33. Diretoria de Educação a Distância é a unidade, com *status de campus*, responsável por planejar, acompanhar e executar as políticas institucionais, bem como por fomentar o desenvolvimento da Educação a Distância (EaD), articulando investimentos em equipamentos, processos e tecnologias, de forma a dar sustentação aos projetos considerados prioritários no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, que envolvam EaD. Parágrafo único. Esta diretoria será composta de Coordenações e Seções, que terão a função de auxiliar nas atribuições gerais da diretoria. As atribuições específicas de cada coordenação e seção serão definidas e detalhadas por meio de regulamento próprio (IFPR, 2012, p.9).

Com o reordenamento administrativo da DEaD, houve a necessidade de estruturação dessa diretoria, sobre a qual falaremos na próxima seção.

A Estruturação da DEaD teve início logo após a sua criação, com um processo para contratação de mão de obra especializada na oferta da modalidade EaD. Considerando as restrições legais para contratação de pessoal no serviço público (Art. 37 da CF/88), e tendo em vista a necessidade imediata de mão de obra, o gestor do IFPR optou pela contratação de uma instituição que garantisse o funcionamento da recém-criada DEaD (BRASIL, 1988).

A instituição contratada deveria estar encarregada de conduzir e gerenciar as atividades administrativas, assim como o gerenciamento de pessoal em atividade na Diretoria de Educação a Distância do IFPR.

A DEaD optou pela contratação na modalidade de concurso, que tem previsão legal no Art. 1º da Lei nº 8.666/1993. Essa modalidade dá à instituição a possibilidade de contratação de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)<sup>5</sup>, regulada pela Lei nº 9790/1999. Conforme o Art. 23:

---

<sup>5</sup> As OSCIPs foram introduzidas pelo Decreto 3.100/99, que regulamentou a Lei 9.790/99, que trata de uma modalidade de seleção de projetos por critérios públicos e vinculados; portanto, não se

[...] a escolha da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, para a celebração do Termo de Parceria, poderá ser feita por meio de publicação de edital de concursos de projetos pelo órgão estatal parceiro para a obtenção de bens e serviços e para a realização de atividades, eventos, consultorias, cooperação técnica e assessoria (BRASIL, 1999).

Definida a modalidade, montou-se uma comissão para dar sequência ao processo de contratação e, em março de 2009, foi publicado um edital com os critérios a serem preenchidos pelas OSCIPs interessadas. Dentro do prazo estabelecido, cinco OSCIPs apresentaram propostas e, após avaliações dentro dos critérios pré-estabelecidos no edital, duas foram selecionadas. A primeira era a Agência Brasileira de Desenvolvimento Social (ABDES), e a segunda era o Instituto Brasileiro de Estudo e Pesquisas para Otimização da Tecnologia e Qualidade Aplicada (IBEPOTEQ), ambas caracterizadas como OSCIPs.

Após a chamada pública e a seleção das OSCIPs, a DEaD apresentou seu plano de gestão, onde constava a contratação imediata de 133 funcionários para dar continuidade às atividades herdadas pela DEaD. Finalizada essa etapa, a atenção da gestão se voltou para a questão educacional, especificamente para as formação e qualificação dos professores.

Com isso, não foram observados grandes problemas em relação ao corpo docente, uma vez que, com a criação do IFPR, os 48 professores pertencentes ao antigo quadro da ET/UFPR optaram pela transferência da UFPR para o IFPR. Entretanto, a estrutura administrativa e de gestão da DEaD passou a ser a principal lacuna no processo de reordenação administrativa do IFPR.

A segunda fase do planejamento relativo à reordenação administrativa da DEaD do IFPR foi a contratação dos coordenadores de polos e tutores, realizada mediante chamada pública em edital, o qual fixou normas e critérios. Dessa forma, com uma estrutura administrativa e educacional formatada e com um quadro mínimo desejável de professores e de apoio administrativo, a DEaD/IFPR iniciou seu processo de capacitação dos profissionais, visto que a modalidade de EaD requer algumas particularidades em relação ao ensino presencial. Segundo Fleury e Fleury (1997), a questão da aprendizagem tem que ser sempre pensada de forma sistêmica, o que implica a busca da integração organizacional para atingir objetivos

---

caracterizava como uma licitação estabelecida pela Lei 8.666/93, que é legalmente vinculada aos contratos administrativos e possui outra natureza (ALMEIDA, 2012).

compartilhados, seguindo uma estratégia com a qual cada pessoa e cada unidade organizacional saibam como contribuir.

Essa capacitação ocorreu da seguinte maneira: aos gestores, foram oferecidos cursos de especialização em gestão pública pelo próprio IFPR; aos professores, foram ofertados treinamentos e capacitação em estúdios de televisão, e posicionamento de câmera por equipe especializada contratada especificamente para esse fim; aos tutores, foram realizados treinamentos em forma de seminários; aos técnicos, foi oferecida capacitação dentro da área específica de atuação de cada um.

Com um quadro de pessoal capacitado e parcerias firmadas, a DEaD deu continuidade às atividades iniciadas pela ET/UFPR, assim como passou a planejar a oferta de novos cursos. Com isso, além dos cursos iniciados pela ET/UFPR, a DEaD/IFPR passou a ofertar mais dois novos cursos técnicos em 2009 (logística e eventos) e, em 2010, três cursos de especialização (gestão de pessoas; gestão pública; e logística) além da especialização em Educação Profissional Técnica de nível médio. Com a absorção dos cursos e com o planejamento de expansão, a DEaD também começou a planejar uma formatação na gestão que fosse capaz de suprir a demanda.

Há uma Diretoria de Educação a Distância, que é composta pelo diretor geral; uma Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão; e a Diretoria de Planejamento e Administração. As três estão vinculadas à direção geral, à secretaria do gabinete e à seção de gestão de pessoas. A última, apesar de ser a responsável pela gestão de pessoas, não respondia pelo gerenciamento daquelas vinculadas às OSCIPs, visto que o regime de trabalho delas é regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), enquanto os servidores públicos são regidos pela Lei n. 8112/90.

A seção da tecnologia da informação e comunicação (TIC) é a responsável pelo gerenciamento dos estúdios onde são transmitidas as aulas ao vivo para as telessalas e para os *campi* do IFPR.

A Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão é responsável pela oferta e pelo gerenciamento dos cursos. Para isso, conta com o apoio das coordenadorias de ensino e das coordenações de cursos, além das seções de registros acadêmicos, da biblioteca, da seção de pedagogia e dos assuntos estudantis.

A Diretoria de Planejamento e Administração é responsável pelas estruturas física e logística, e pelas compras e licitações. Para isso, é composta pela

Coordenadoria Administrativa e por suas seções de compras, contratos, transporte e patrimônio, e pela Coordenadoria Contábil, Financeira e Orçamentária.

Para a oferta da modalidade EaD, a DEaD conta com uma estrutura composta por, além de suas diretorias, unidades de apoio definidas como pólos ou telessalas. Esses pólos são os responsáveis por receber os alunos matriculados nos cursos ofertados. Compõem essas unidades um coordenador de pólo, um coordenador de tutoria e um tutor presencial. Para a atividade de coordenador e tutor, a Setec disponibiliza recurso financeiro em forma de bolsa.

Os polos são equipados pela DEaD com um *kit* receptor de sinais, contendo antena, decodificador, tela de projeção e projetor multimídia. Em contrapartida, deverão oferecer condições mínimas que garantam a qualidade pedagógica de atendimento ao aluno, tais como: espaço físico adequado, sala de aula com mobiliário, sanitários, bebedouros, laboratórios de informática, limpeza, segurança e acessibilidade às instalações.

Os cursos são definidos pela equipe pedagógica da DEaD, bem como a construção dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), os quais são ofertados aos parceiros (união, estados e municípios), que mediante convênios firmam parcerias com a DEaD. Os *campi* do IFPR atuam nesse processo como unidade executora, ou seja, apenas como pólo, sem nenhum outro tipo de participação na oferta dos cursos.

Os alunos matriculados nos cursos ofertados pertencem à DEaD. Portanto, mesmo com a colaboração dos *campi* para a oferta da modalidade à distância, nenhuma contrapartida é dada, senão os equipamentos para a montagem da telessala, assim como a possibilidade de indicarem seus coordenadores e tutores.

A DEaD do IFPR segue um modelo de gestão centralizada, embora a execução de suas ações aconteça de forma descentralizada, conforme definido no PDI/IFPR, uma vez que as unidades estão sujeitas às decisões de ordem financeira, didática e tecnológica da DEaD. Isso é diferente do que ocorre na modalidade presencial, na qual o sistema é centralizado na dimensão tecnológica e pedagógica, porém com autonomia financeira e administrativa do *campus* (PDI & IFPR, 2009).

A administração dos cursos EaD, segundo Ferreira et al. (2006, p. 18), assemelha-se a qualquer outro tipo de gestão, sobretudo em sua sistematização, porque cada instituição segue um modelo único para alcançar o objetivo proposto.

Freeman (2003, p. 11 apud RIBEIRO, TIMM & ZARO, 2007, p. 5) explica que

[...] gerir uma instituição de EaD requer uma diversidade de conhecimentos muito maior do que gerir uma escola, um liceu ou uma universidade e, no seu todo, não será possível recrutar pessoal com estes conhecimentos. A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que ele atinja a diversidade e a profundidade de conhecimentos necessários. Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EaD precisa de 2 a 5 anos até que o núcleo do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional.

Sabe-se que a gestão é um processo contínuo e interativo, voltado para alinhar projetos a objetivos em comum de forma eficiente e eficaz. No caso específico da EaD, é necessário que o gestor compreenda as variáveis que compõem o complexo conjunto de seu sistema. Nesse contexto, conforme assinalam Bernardi, Daudt e Behar (2013, p. 138), “[...] o conhecimento acerca de sua abrangência poderá permitir a busca de soluções criativas, inovadoras e viáveis economicamente. Por outro lado, coloca outros desafios para os gestores”.

Segundo Oliveira (2010, p.17), a gestão democrática e participativa na modalidade EaD é um sistema de integração de seus subsistemas, que podem ser descritos em “[...] avaliação, acompanhamento e apoio ao estudante/tutoria, produções de material, comunicação, gestão”. Assim, “[...] integrar esses sistemas significa promover o encontro, oferecer voz e vez aos sujeitos que humanizam o sistema de EaD” (OLIVEIRA, 2010, p.17).

Para exemplificar o modelo de gestão EaD, na seção que segue, será apresentado o caso de gestão.

#### **1.4 O caso de gestão**

Para compreender o caso de gestão aqui apresentado, apresentaremos uma breve contextualização da situação vivenciada pelo IFPR durante a transição do modelo de gestão da DEaD.

Em 2011, o Reitor do IFPR recebeu, por meio da ouvidoria da instituição, informações de que os livros didáticos não estavam chegando às telessalas, nem no tempo e nem na quantidade prevista em relação ao número de alunos matriculados nos cursos na modalidade EaD. Em busca de resposta sobre o fato, foi convocada pelo reitor uma reunião com a DEaD, com o objetivo de esclarecer as informações repassadas pela ouvidoria. Ao perceber a divergência entre as respostas dos diretores da DEaD e ao tomar conhecimento dos recursos financeiros repassados

pelo MEC para a confecção desses livros — que eram de valor considerável —, o reitor, a fim de assegurar a lisura de sua gestão perante a instituição, solicitou à Controladoria Geral da União (CGU) uma auditoria para apurar os fatos da denúncia.

A Controladoria Geral da União (CGU) é o órgão do governo federal responsável por assistir direta e imediatamente o Presidente da República quanto aos assuntos que, no âmbito do Poder Executivo, sejam relativos à defesa do patrimônio público e ao incremento da transparência da gestão, por meio das atividades de controle interno, auditoria pública, correção, prevenção e combate à corrupção e ouvidoria (CGU, 2015).

Em março de 2011, deu-se início à auditoria, e uma equipe da CGU atuou por 6 meses na DEaD, analisando documentos e conversando com funcionários em busca de fatos que pudessem comprovar algum tipo de irregularidade.

Ao finalizar suas atividades, a CGU apresentou, no início de 2012, um relatório apontando vários indícios de irregularidades, não só em relação aos livros, mas também na fiscalização do processo da DEaD com as OSCIPs. Dentre os indícios de irregularidades apontadas, constavam contratações, pelas OSCIPs, de serviços gráficos sem licitação, falta de registro de entrega dos livros, despesas com cursos de capacitação de tutores sem a devida comprovação, contratação de empresa de suporte ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) sem licitação e com suspeita de valores acima do praticado no mercado, dentre outras. Diante de todos os problemas apontados entre a DEaD e as OSCIPs, a CGU recomendou ao reitor a troca imediata de toda a direção da DEaD e a suspensão dos contratos com as OSCIPs.

O reitor, de imediato, acatou a recomendação da CGU em relação à troca da direção da DEaD, enquanto aguardava novas orientações quanto ao procedimento a ser realizado frente às OSCIPs. Isso porque as suspensões dos contratos com as OSCIPs causariam grandes transtornos na continuidade dos cursos da DEaD. Nesse ínterim, a CGU abriu um processo com o seu relatório e o encaminhou ao Tribunal de Contas da União – TCU –, órgão responsável por julgar as contas das instituições federais, que de imediato solicitou à Justiça Federal que determinasse o cancelamento do contrato entre as OSCIPs e a DEaD/IFPR, o que acabou ocorrendo em agosto de 2013.

Ao cancelar o contrato com as OSCIPs, iniciou-se uma série de problemas na gestão que dificultaram a continuidade da oferta da modalidade EaD. Dos 135



funcionários que atuavam na área administrativa, 133 eram contratados pelas OSCIPs, e o IFPR não tinha código de vagas suficiente para preencher o quadro mínimo necessário de servidores técnicos para dar continuidade às atividades da Educação a Distância. Entretanto, a DEaD permanecia com as obrigações assumidas com seus parceiros, e a interrupção das aulas causaria prejuízos aos alunos, os quais nada tinham a ver com o problema.

Com isso, o reitor nomeou uma nova diretoria de EaD e convocou uma reunião com o Conselho Superior (CONSUP) do IFPR, com o objetivo de buscar o apoio dos diretores dos *campi* do IFPR para concluir as atividades iniciadas pela EaD, como também de planejar um novo modelo de oferta da modalidade de EaD. Depois dessa reunião, alguns *campi* e pró-reitorias colocaram servidores à disposição da nova DEaD, de forma temporária, em substituição aos funcionários demitidos, até a conclusão dos cursos em andamento. Esses servidores vinham durante dois ou três dias por semana para dar expediente nas estruturas da DEaD e, à medida que os cursos eram encerrados, os servidores retornavam aos seus *campi* de origem. Nessa reunião, ficou decidido também que a DEaD não faria a oferta de novos cursos até que fosse apresentado um novo modelo de gestão de EaD.

Com a decisão de que a DEaD/IFPR não ofertaria novos cursos, e com a necessidade de continuar a oferta de cursos na modalidade EaD, chegou-se ao entendimento de que a melhor solução seria a descentralização das atividades da DEaD. Com isso, cada *campus* passaria a ter autonomia administrativa e pedagógica, ligando-se à DEaD pelo subsistema tecnológico e gerencial.

Junqueira (1998, p. 2) define descentralização como “um processo de transferência de poder dos níveis centrais para os periféricos”, exatamente o que ocorreu com a DEaD do IFPR. Assim, segundo o autor, na perspectiva progressista, refere-se a uma estratégia de estruturação do aparelho estatal, cujo objetivo principal é torná-lo mais ágil e eficaz, a partir da criação de novas instâncias de poder e redefinição das relações Estado/sociedade.

Com o entendimento da descentralização da modalidade, colocou-se em prática o projeto denominado de “a nova política de ensino no IFPR”, regulamentada pela resolução IFPR nº 54/11. Cabe frisar que, apesar de ter sido aprovada em 2011, apenas na modalidade EaD, essa nova política ainda não havia sido implantada.

#### 1.4.1 A nova política de ensino no IFPR

Em 2011, o Consup aprovou a Resolução nº 54, que estabelece a organização didático-pedagógica dos cursos no âmbito do IFPR, sendo que as modalidades de ensino deveriam ser tratadas de forma igualitária, com direitos e deveres iguais para todos os discentes da instituição, sem nenhuma distinção entre o ensino presencial e à distância.

Na política de ensino do IFPR, os *campi* devem observar, na definição da oferta dos cursos, os arranjos produtivos locais e a concentração em no máximo dois eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de cursos técnicos, conforme Instrução Interna de Procedimentos (iIP) nº 18, de 15 de dezembro de 2011.

Como essa nova determinação era oriunda da Pró-reitoria de Ensino do IFPR, até então o ensino a distância concentrava-se na estrutura centralizada da DEaD, ou seja, todos os cursos na modalidade à distância eram ofertados exclusivamente por essa diretoria, contrariando as determinações da referida resolução. Em seu parágrafo primeiro, do artigo segundo, é textualmente expresso que os cursos são organizados nas formas presenciais e à distância, e que podem ser implantados nos *campi* do IFPR (IFPR, 2011).

No início de 2013, com a mudança da direção geral da DEaD, propôs-se a descentralização da modalidade para todos os *campi* do IFPR. Assim, a diretoria teria um novo papel: a de supervisionar, avaliar e regular as atividades dessa modalidade de ensino (IFPR, 2013). Essa mudança seria de forma gradativa, a começar pelas próximas ofertas de cursos à distância, entretanto, teria início um projeto piloto. Dois cursos foram implantados: técnicos em transações imobiliárias e técnico em agente comunitário de saúde. O primeiro foi transferido para o campus Pinhais, que já tinha um curso no mesmo eixo tecnológico, e o segundo foi descentralizado para o *campus* Colombo.

A descentralização da DEaD<sup>6</sup> gerou um processo de redistribuição do poder em sua dimensão funcional. Com isso, em 2013, dois *campi* foram escolhidos para dar início ao processo de descentralização na oferta da modalidade EaD do IFPR: os *campi* Pinhais e Colombo, ambos na região metropolitana de Curitiba. Tal escolha se justifica pela proximidade física com a DEaD, bem como pela existência

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada com diretor da DEaD em 19 de junho de 2015.

de cursos nesses *campi* no mesmo eixo tecnológico. Esse projeto piloto integrou a nova política de ensino do IFPR elaborada em 2011.

#### 1.4.2 Os *campi* Pinhais e Colombo

Pinhais é um município do estado do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba, a 8 km de distância. Tornou-se oficialmente município em 1992, e é o menor dos 399 municípios paranaenses em área territorial, com 60,92 km<sup>2</sup>. Figura entre as 14 cidades mais populosas do estado, com 117.166 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a).

O *campus* Pinhais teve suas atividades iniciadas em junho de 2013, regulamentadas posteriormente pela Resolução nº 02 de 10 de março de 2014, que altera o Anexo I do Estatuto do IFPR e oferece cursos técnicos na modalidade presencial em administração, informática, multimeios didáticos e secretaria escolar; na modalidade EaD, oferece o curso técnico em transações imobiliárias, atualmente para 1410 alunos, segundo dados da secretaria acadêmica do *campus*. Para a modalidade EaD, dispõe de um coordenador geral do curso e apoio acadêmico, sendo que os professores para a modalidade são contratados através de edital de chamada pública, de acordo com a especificidade da disciplina a ser ofertada.

O *campus* tem o seu quadro funcional composto por 21 servidores, sendo 13 docentes e 8 técnico-administrativos, e segue a mesma estrutura organizacional dos outros *campi*.

Colombo é um município do estado do Paraná, localizado na região metropolitana de Curitiba, a 17 km de distância, com uma área de 159,14 km<sup>2</sup>, e população de 213.027, segundo dados do IBGE (2010b).

O *campus* Colombo teve suas atividades iniciadas em junho de 2013, regulamentadas posteriormente pela Resolução nº. 02 de 10 de março de 2014, que altera o Anexo I do Estatuto do IFPR, e oferece curso técnico em informática na modalidade presencial e o curso técnico em agente comunitário de saúde, na modalidade EaD, com 3169 alunos matriculados, conforme dados da secretaria acadêmica.

Com 21 servidores, sendo 16 docentes e 5 técnico-administrativos, para a modalidade EaD, o *campus* Colombo dispõe ainda de um coordenador geral do curso e apoio acadêmico, e os professores para a modalidade são contratados

através de edital de chamada pública de acordo com a especificidade da disciplina a ser ofertada.

#### 1.4.3 Desafios da transição: exemplo dos *campi* Pinhais e Colombo

Em uma análise preliminar do modelo proposto nos *campi* Pinhais e Colombo, como projeto piloto de descentralização, percebe-se que em muito se assemelha ao que era aplicado pela DEaD. Os cursos foram ofertados com os seus PPCs já elaborados, e os *campi* do IFPR continuaram com a responsabilidade de auxiliar na execução. Os alunos matriculados nos cursos pertencem aos dois *campi* ofertantes, e os outros *campi* do IFPR ficam sem contrapartida. Percebe-se que, no modelo proposto, os cursos somente foram passados para serem geridos por esses 2 *campi*, embora a forma de oferta e a estrutura sejam as mesmas utilizadas pela DEaD.

Assim, como o IFPR é uma instituição multicampi, conforme a Lei nº 11892/08, e cada *campus* é dotado de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, como fazer com que os *campi* aceitem a modalidade centralizada em apenas um *campus*? Se um curso é centralizado, como pode ser institucionalizado em outros *campi* do IFPR? Qual é o nível de motivação de um *campus* em contribuir para a elaboração dos PPCs de outros *campi* que não pertencerão aos seus? O modelo do projeto piloto nos *campi* Pinhais e Colombo é entendido como descentralizado? A estrutura física e o pessoal envolvido são suficientes para manter o modelo de oferta? A oferta de cursos em conjunto nos *campi* do IFPR na modalidade EaD, em que o aluno passa a pertencer a cada *campus*, e não somente a um único campus como é hoje em Colombo ou Pinhais, pode ser um fator de motivação para a oferta da modalidade? Essas questões são objetivas e serviram de base para o desenvolvimento dos questionários. Além disso, subsidiam todo o desenvolvimento da pesquisa e servem como um fio condutor para o levantamento das informações e para a organização estrutural da pesquisa.

A análise das respostas aos questionários aplicados aos gestores dos *campi* Pinhais e Colombo, assim como aos gestores da DEaD, e o estudo realizado no IFPR permitirão compreender como o atual modelo de gestão da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) tem influenciado no desenvolvimento da EaD do Instituto Federal do Paraná. O resultado deste estudo será utilizado para o

planejamento de uma proposta de intervenção, em busca de um modelo e de uma forma adequada para a oferta da modalidade EaD.

## 2 DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Este capítulo apresenta uma análise do caso de gestão, tendo como base o problema descrito no Capítulo 1. Para isso, serão apresentados o referencial teórico utilizado e os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa com os Gestores da DEaD e dos *campi* Pinhais e Colombo.

Levando em consideração que a apresentação do caso de gestão embasou-se quase exclusivamente na legislação ou em autores que comentam e discutem o processo de institucionalização da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, neste capítulo realizaremos uma reflexão voltada para os conceitos relativos à gestão de EaD, aos modelos de gestão, ao gerenciamento de projetos e à elaboração de instrumentos de pesquisa.

### 2.1 Reflexão teórica do caso de gestão

O ponto de partida para a análise do processo de transição da modalidade EAD da ET/UFPR para a EaD/IFPR e seu reordenamento administrativo é a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entretanto, para se compreender a organização da gestão dos institutos federais, foram consultados os estudos desenvolvidos por Fernandes (2009) e suas contribuições acerca dos novos arranjos situacionais desses Institutos e seus desafios quanto à nova estrutura administrativa e de gestão.

Para Fernandes (2009), o planejamento é uma ferramenta decisiva para o processo de reordenamento institucional, uma vez que, por meio dele, é possível viabilizar a comunicação entre os diversos níveis da estrutura administrativa, e promove-se a tomada de decisões mais rápidas e em consonância com as prioridades e com a função social do instituto.

Cumprido destacar que a expansão da EaD no Brasil sofreu grandes transformações nos últimos anos, o que tem requerido do gestor habilidades para alinhar as ideias com seu grupo de trabalho e, com isso, colocar a estrutura em funcionamento. Esta dissertação teve como principal fonte de pesquisa as contribuições teóricas de Tavares e Gonçalves (2012) para as reflexões relativas à EaD e à implantação e gestão da modalidade nas instituições de ensino superior. Esses autores discutem a importância do planejamento na EaD em todos os seus

aspectos administrativos para a implantação e para a execução de projetos nessa modalidade.

Outro fator orientado por Tavares e Gonçalves (2012) é a importância em investir na pesquisa constante, bem como no planejamento para a implantação de novos cursos na modalidade EAD. Para eles, é fundamental analisar as demandas do mercado e caracterizar o público a ser atendido. Nesse contexto, o gestor em EaD deve investir em formação continuada, ter habilidade para trabalhar com o capital intelectual, ser proativo, e reconhecer as necessidades humanas e a importância dos indivíduos no sucesso da gestão. Entretanto, Tavares e Gonçalves (2012, p. 8) salientam que, em relação à capacitação, a realidade do perfil desses profissionais tende a não colaborar com a necessidade que se requer de um gestor de EaD, ou seja, “excelente currículo acadêmico, mas carente de conhecimentos administrativos, ou vice-versa”.

Além do planejamento e da capacitação, outros elementos são essenciais para a gestão de EaD, como a execução dos projetos, a disponibilidade de estrutura física, tecnológica e de pessoal, e também a adequação dos pontos de apoio às novas demandas (FNQ, 2008). Diferentemente de uma estrutura corporativa, no caso do IFPR, sua gestão se torna uma prática complexa por ser autarquia, uma vez que sua constituição e seu funcionamento são fundamentados pela Lei nº 11.892/2008, que determina seu grau de autonomia e os limites administrativos.

Dessa forma, para que fosse possível discutir questões relativas à Lei 11.892/08, a dissertação teve como fonte de consulta os comentários e as reflexões sobre a lei apresentados nos estudos organizados por Silva (2009).

As questões relativas à estrutura administrativa e de gestão específicas do IFPR foram construídas com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR (2014-2018). Esse instrumento norteia a gestão da instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão, aos objetivos estratégicos e às diretrizes pedagógicas.

Estruturado em dez eixos temáticos, o PDI fornece informações relativas ao perfil institucional, ao projeto pedagógico institucional, ao planejamento estratégico, ao Plano Diretor de Infraestrutura Física, ao Plano Diretor de Tecnologia da Informação, à organização e gestão de pessoal, à organização administrativa, à capacidade e sustentabilidade financeira, à avaliação, ao acompanhamento do desenvolvimento institucional e aos mecanismos de relacionamento com a

sociedade. Com isso, fornece subsídios para compreender o atual modelo de gestão da organização nas categorias de planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação, elementos que compõem os questionários, permitindo, com isso, a comparação com os resultados obtidos.

Sabe-se que a descentralização tem sido uma prática defendida pelas principais teorias contemporâneas de gestão. Para fundamentar a proposta de intervenção, será necessário enfatizar as vantagens e os riscos em adotar essa prática. Para tanto, serão utilizadas as contribuições teóricas desenvolvidas por Ferreira (2013) em relação ao processo de descentralização enquanto estratégia de gestão. Segundo o autor, a descentralização na gestão promove melhores condições para o oferecimento de maior agilidade e qualidade aos processos decisórios.

Além disso, Ferreira (2013) destaca a importância da descentralização para o processo de criatividade das pessoas, uma vez que favorece a adoção de arranjos mais descentralizados e proporciona maior autonomia aos funcionários, abrindo espaços para a inovação. Esta perspectiva dos estudos de Ferreira (2013) amparará a avaliação da eficiência operacional dos elementos de capacitação e planejamento do projeto piloto. Essa avaliação, conforme Dusi (2013, p.76), pode ser feita com base nos seguintes elementos: “complexidade dos problemas organizacionais; a delegação de autoridade; a necessidade de mudança e o grau de incerteza; o nível de estabilidade e previsibilidade do ambiente”.

Assim, para fundamentar como ocorre a integração entre as categorias elencadas na pesquisa (planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação) e a prática da gestão no IFPR, serão utilizados conceitos aplicados no processo administrativo, desenvolvidos por Dusi (2013).

Por fim, para se estabelecer o alinhamento entre a estratégia previstas no PDI e as categorias do projeto piloto, faz-se necessário entender a prática de análise de cenário, assim como considerar o funcionamento da organização com fundamento nos diversos atores envolvidos (MENDONÇA, 2013). Para tanto, serão utilizados os estudos de Mendonça (2013) relativos às ferramentas voltadas para monitorar o desdobramento de estratégias.

Mendonça (2013) traz importantes contribuições teóricas para o campo da Administração Estratégica, a partir da análise do ambiente no contexto da gestão organizacional, o que será essencial para a análise dos resultados obtidos nesta



pesquisa, principalmente no que tange à formação/formulação das estratégias e ao detalhamento dos elementos construtivos que orientaram o gestor na implementação do projeto piloto.

## 2.2 Procedimentos metodológicos

Analisar o modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR em relação aos *campi* consiste em uma prática complexa, pois envolve muitos atores (gestores dos *campi* Pinhais e Colombo, diretores de ensino, coordenadores dos cursos ofertados na modalidade EaD e diretor geral e diretor de ensino da DEaD), que se conectam em uma teia de assuntos específicos. Dessa forma, compreender o fluxo de comunicação entre os *campi* não é possível apenas através de pesquisa bibliográfica, análise de dados quantitativos ou pesquisa observacional, mas também por meio da análise de documentos (Estatuto Interno do IFPR, Resolução e Projeto Político-Pedagógico dos cursos Técnico em Transações Imobiliárias - TTI e Agente Comunitário de Saúde - ACS) e aplicação dos questionários. Portanto, isso requer um método que seja capaz de avaliar múltiplos instrumentos.

Nesse sentido, Yin (2005) explica que o estudo de caso requer múltiplos métodos e fontes para explorar, descrever e explicar um fenômeno em seu contexto. Para melhor organizar as informações, o método prevê a elaboração de um protocolo, ou seja, de um documento que contenha os procedimentos, os instrumentos e as regras gerais que serão utilizadas; um material que facilitará a coleta de dados e, sobretudo, sua organização.

Conforme Ludke e André (1986, p. 18), o estudo de caso visa a uma descoberta, e “[...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Por esse motivo, o estudo de caso é caracterizado por Ludke e André (1986, p.18) como um estudo qualitativo, uma vez que “se desenvolve em um ambiente natural”, sendo “rico em dados descritivos”. Com isso, “o quadro teórico inicial servirá de esqueleto, de estrutura básica, a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados à medida que o estudo avance” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.18).

A própria natureza desta dissertação já a caracteriza como um estudo de caso, sobretudo pelo caráter exploratório e específico da pesquisa. Assim sendo, entre os procedimentos metodológicos, a pesquisa qualitativa contemplou a análise de documentos (Estatuto Interno e legislação pertinente) e aplicação de questionários aos gestores dos *campi* Pinhais e Colombo, diretores de ensino, coordenadores dos cursos ofertados na modalidade EaD, diretor geral e diretor de ensino da DEaD.

A fim de uma melhor compreensão do texto, cabe apresentar a função dos gestores dentro de cada unidade ou *campus* do IFPR. O termo gestor é aplicado aos diretores gerais, aos diretores de ensino e aos diretores administrativos, conforme Regimento Geral do IFPR. O diretor geral é o responsável por planejar, implementar e acompanhar as políticas institucionais do IFPR. A Diretoria de ensino, por sua vez, é a unidade responsável pelas coordenação, orientação, execução, supervisão e avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Diretoria Administrativa é responsável pelas coordenação, orientação e execução das atividades relacionadas ao planejamento, às compras, aos contratos, aos transportes, ao patrimônio, à manutenção, à contabilidade e ao orçamento do *campus*.

Convém realçar que, inicialmente, estavam previstas entrevistas individuais com os gestores. Entretanto, após reuniões nos *campi* (Pinhais, Colombo e DEaD) com os gestores, ficou decidido por unanimidade que o método mais adequado para a coleta de dados seria a aplicação de questionário com perguntas abertas enviadas via e-mail. Procedendo dessa forma, manteve-se o mesmo instrumento de pesquisa com pequenas adaptações, e foi definido um prazo de sete dias para a devolutiva.

Cabe ressaltar que, embora o pesquisador componha a equipe da DEaD na função de assessor, isso não interferiu nas respostas dos gestores dos *campi*, uma vez que os mesmos são servidores públicos de carreira e suas funções são hierarquicamente superiores à do pesquisador, além de não serem diretamente subordinadas à DEaD.

Cada questionário foi tabulado pelo *software* Excel, levando em consideração as categorias “planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação”, conforme preconizado pelo MEG – Modelo de Excelência de Gestão (FNQ, 2008). Com isso, a opção por esse método se justificou pela necessidade de uma maior aproximação das questões norteadoras com a realidade da prática existente na

gestão dos *campi* Pinhais e Colombo, e ainda pela dificuldade de reunir esses importantes gestores.

Evidenciar as experiências dos gestores e compartilhar suas percepções são elementos essenciais para compreender os pontos que precisam ser mais bem avaliados no projeto piloto. Dessa forma, direcionar as perguntas do questionário por meio de categorias (planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação) foi uma forma de organizar previamente o conteúdo a ser trabalhado.

A esse respeito, Ludke e André (1986, p. 22) explicam que o estudo de caso não parte de uma visão predeterminada da realidade; por meio dele, “se aprendem os aspectos, riscos e imprevistos que envolvem uma determinada situação”.

Cabe ressaltar que o estudo de caso, segundo Nisbet e Watt (1978 apud LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 22), possui três fases: 1) aberta e exploratória; 2) mais sistemática em coleta de dados; 3) análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração de relatórios. Dessa forma, é necessário “[...] juntar as informações, analisá-las e torná-las disponíveis aos informantes, para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado” (NISBET & WATT, 1978 apud LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.22). Neste contexto, o pesquisador poderá optar pela coleta sistemática de informações, utilizando, para tanto, instrumentos estruturados e/ou técnicas variadas, conforme “as características próprias do objeto estudado”.

Como o estudo de caso propõe uma pesquisa exploratória por meio de questionário com perguntas abertas, envolvendo todos os gestores e coordenadores de cursos dos *campi* Pinhais, Colombo e DEaD, a coleta foi sistemática e orientada por 5 categorias essenciais para compreender o estágio, os pontos fortes, os fracos e as oportunidades relativas à implantação do projeto piloto. Além disso, cada categoria foi apresentada no questionário, enfatizando seu conceito e sua importância no contexto da gestão do projeto piloto.

Em relação à pesquisa documental, foi realizada leitura e análise dos principais instrumentos relativos ao sistema de gestão do IFPR, i.e., do Estatuto Interno do IFPR, do PPC e da Lei nº 11.892/2008, que determinam seu grau de autonomia e os limites administrativos.

### 2.3 Método de coleta de dados

Os procedimentos metodológicos seguem o planejamento de um estudo de caso à luz da metodologia científica proposta por Yin (2005). Tal autor propõe o desenvolvimento de um protocolo que englobe o instrumento de coleta de dados (por exemplo, as questões a serem utilizadas em um questionário), bem como as regras e os procedimentos a serem seguidos ao se utilizar esse instrumento. Assim, para facilitar a coleta de dados, foi realizado um protocolo de desenvolvimento do estudo de caso, como um roteiro a ser seguido pelo pesquisador durante cada fase da pesquisa, desenvolvido com base nos objetivos específicos (YIN, 2005). Dessa forma, no Quadro 3, a seguir, é ilustrado o protocolo de desenvolvimento do estudo de caso:

**Quadro 3 - Protocolo de desenvolvimento do estudo de caso**

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Fontes de Dados</b>	<b>Estratégia</b>
1) Descrever o modelo de gestão atual da modalidade EaD do Instituto Federal do Paraná em relação aos <i>campi</i> .	<i>Campus</i> Pinhais e Colombo	Fundamentação por meio de estudo do PPC, da legislação pertinente e do Estatuto Interno IFPR;
		Aplicação dos questionários;
		Análise dos fluxos de informações relativas às dimensões: 1) Planejamento; 2) Capacitação; 3) Execução; 4) Estrutura e 5) Avaliação.
2) Identificar e discutir as dificuldades da atuação dos diretores dos <i>campi</i> Pinhais e Colombo em relação ao modelo de gestão da EaD do Instituto Federal do Paraná.	Gestores dos <i>campi</i> Pinhais e Colombo, diretores de ensino, coordenadores dos cursos ofertados na modalidade EaD, diretor geral e diretor de ensino da DEaD.	Aplicação dos questionários com perguntas abertas aos gestores. Questionário enviado via e-mail, com prazo de 7 dias para devolutiva.
3) Propor um plano de ação baseado na análise do impacto do modelo atual de gestão da modalidade EaD do IFPR para suporte aos gestores dos <i>campi</i> do IFPR.	Gestores dos <i>campi</i> Pinhais e Colombo, diretores de ensino, coordenadores dos cursos ofertados na modalidade EaD, diretor geral e diretor de ensino da DEaD	Com base no aporte teórico sobre os temas inerentes ao caso e nos resultados obtidos nos questionários e na descrição do modelo de gestão, serão levantados os pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades e as ameaças ao sistema de gestão. Os resultados poderão ser utilizados como uma ferramenta de suporte aos gestores e como um instrumento para a melhoria da gestão do IFPR.

Fonte: O autor (2015).

Conforme pode ser observado, o protocolo apresenta os procedimentos adotados para se atingirem os objetivos específicos propostos. Trata-se de uma descrição detalhada de cada estratégia, com suas regras e os procedimentos a serem seguidos.

### 2.3.1 Procedimentos para os questionários

As perguntas do questionário têm por objetivo analisar o atual modelo de gestão da EaD, e também o projeto de descentralização para os *campi* de Pinhais e de Colombo. Para tanto, o referido instrumento (questionário) é composto por perguntas que foram respondidas individualmente, sem a presença de nenhum mediador, e devolvidas via e-mail após sete dias. Cabe salientar que as perguntas dos questionários foram baseadas no Modelo de Excelência da Gestão (MEG) desenvolvido pela Fundação Nacional da Qualidade. Esse método reflete o que de mais avançado existe em tecnologia de gestão nas organizações Classe Mundial (FNQ, 2008).

Dessa forma, para a realização do questionário, foi elaborado um roteiro temático estruturado a partir de cinco categorias: 1) planejamento; 2) capacitação; 3) execução; 4) estrutura e 5) avaliação. Esse roteiro teve por objetivo motivar a discussão.

Dessa forma, como pretendemos uma maior aproximação entre o problema norteador desta pesquisa e a experiência dos gestores com a execução do projeto piloto, compreendemos que a pesquisa individual, por meio do questionário com perguntas abertas, atenderá a esse objetivo, fornecendo informações relevantes e inéditas em relação ao sistema de gestão do projeto piloto.

Neste cenário, é importante frisar que a gestão de um projeto compreende, em sua essência, as práticas que no dia a dia são desenvolvidas para que os fluxos de informação ocorram de forma sinérgica (FNQ, 2008). Assim, compreender as experiências e as informações temporais e espaciais de cada ator envolvido no projeto pode ser uma importante estratégia para a análise do modelo de gestão. É o que pretendemos com a realização do questionário com perguntas abertas: identificar, por meio do conteúdo comunicado pelos gestores, os fatores que têm influenciado, interferido ou permitido a eficácia da gestão. Assim, a partir da análise de cada categoria (planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação) evidenciamos o posicionamento estratégico do projeto piloto e seus resultados organizacionais, colaborando para com o objetivo desta dissertação.

Os questionários foram enviados para os gestores e para os coordenadores de cursos dos *campi* Pinhais, Colombo e DEaD, com o cuidado de evitar o constrangimento do confronto de ideias, já que todos se conhecem e têm

conhecimento das dificuldades que o projeto piloto vem enfrentando. Para tanto, os questionários foram enviados via e-mail conforme a unidade a ser estudada. Ou seja, no caso do *campus* Pinhais, foram enviados questionários individuais para o diretor geral, o diretor de ensino e o coordenador de curso (Técnico em Transações Imobiliárias – TTI).

No *campus* Colombo, foram enviados questionários para o diretor do *campus*, o diretor de ensino e o coordenador do curso de Agente Comunitário de Saúde. Do mesmo modo, foram enviados questionários para o diretor geral, o diretor de ensino e o coordenador geral de cursos da DEaD.

Paralelamente, foram analisados os elementos do projeto piloto e seu fluxo de comunicação, a fim de identificar os sucessos e os fracassos com a implantação do projeto e seu impacto na aplicação da modalidade.

### 2.3.2 Procedimentos para análise documental

Para que fosse possível descrever o modelo de gestão atual da Modalidade EaD do Instituto Federal do Paraná em relação aos *campi* Pinhais e Colombo, foi necessário integrar as informações levantadas nos questionários às contidas no Estatuto Interno do IFPR. Esse documento possui as disposições gerais e básicas das unidades e dos demais órgãos do Instituto Federal do Paraná, em seus aspectos didático-científicos, administrativos, financeiros, patrimoniais e disciplinares. Além disso, realizamos também a leitura do Projeto Político-Pedagógico dos cursos TTI e ACS, que serviu de base conceitual para avaliar detalhes inerentes ao programa de capacitação de professores.

Dessa forma, a análise documental foi realizada após a leitura minuciosa desses documentos, buscando refletir sobre as informações em cinco dimensões: 1) planejamento; 2) capacitação; 3) execução; 4) estrutura e 5) avaliação. Tal procedimento deve-se ao fato de que, por se tratar de uma análise de um sistema de gestão, a base para essa análise é o Modelo de Excelência de Gestão (MEG), o qual, por sua vez, preconiza a importância de se estabelecer e constantemente avaliar o desempenho dessas cinco dimensões.

## 2.4 Método de análise das evidências

Considerando que o estudo de caso do projeto piloto dos *campi* Pinhais e Colombo integram uma nova política de gestão adotada pelo IFPR, o que demandou análise de múltiplas evidências em relação ao sistema de gestão da EaD, foi necessária a criação de um banco de dados, composto pelas respostas de cada questionário, e organizado a partir de categorias pré-estabelecidas. Esse banco de dados será utilizado para a construção do Plano de Ação. Desse modo, a análise dos dados coletados através dos questionários foi realizada por meio do método de histórias e narrativas abordado por Riessman (1993).

O método proposto por Riessman (1993) permite avaliar as múltiplas informações coletadas de forma integrada, e todos os dados (Estatuto Interno IFPR, Legislação pertinente e PPC) formam uma narrativa descritiva e interpretativa da situação estudada.

Convém ressaltar que, no processo da narrativa, a experiência vivida é um instrumento essencial e inclui cinco níveis de representação: 1) dar sentido; 2) contar; 3) transcrever; 4) analisar e 5) ler (RIESSMAN, 1993).

Conforme aponta Riessman (1993), existem diversos modos de se desenvolver uma narrativa (contar uma história), já que ela está intrinsecamente relacionada aos dados e ao contexto local, o que pode reprimir ou encorajar tanto os entrevistados quanto o entrevistador a interpretá-la de formas diferentes. Assim, segundo assevera Riessman (2008, p. 8), “[...] o papel social das histórias – como elas estão conectadas ao fluxo de poder no mundo mais amplo – é uma importante faceta da teoria narrativa”. Essa autora compara vários estudos e propõe três tipos de análise de narrativas: temática, estrutural e dialógica ou de desempenho, conforme resumo ilustrado no Quadro 4.

**Quadro 4 - Caracterização dos tipos de análise de narrativas**

<b>Tipos de análise narrativa</b>	<b>Temática</b>	<b>Estrutural</b>	<b>Dialógica/performance</b>
<b>Foco da análise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conteúdo comunicado pela narrativa;</li> <li>– Experiência do narrador;</li> <li>– Preservação da sequência dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrutura e forma da narrativa;</li> <li>– Narrativa em si mesma;</li> <li>– Como o conteúdo é organizado pelo narrador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As identidades dos narradores são situadas e dramatizadas em função da audiência;</li> <li>– Pesquisadores carregam a própria identidade para o ambiente de pesquisa e</li> </ul>

Tipos de análise narrativa	Temática	Estrutural	Dialógica/performance
	fatos; – Atenção às informações temporais e espaciais.		refletem sobre suas influências na produção e interpretação dos dados narrativos
<b>Objetivos das narrativas</b>	– O que é contado?	– Como é contado?	– Para quem é contado? – Quando é contado? – Por que é contado?
<b>Uso</b>	– Gerar estudos de casos de indivíduos, grupos e tipologias	– Estudos de casos detalhados e comparação de casos – Proporciona ferramentas para investigar como os narradores usam a fala em suas histórias.	– Dados etnográficos – Questionário simples – Conversas em grupos em ambientes como salas de aulas

Fonte: Adaptado de Riessman (2008).

Em relação ao tipo de análise das narrativas deste trabalho, optamos pela análise temática, tal como descrito no Quadro 4, pois nosso interesse é a identificação do conteúdo comunicado, ou seja, “o que é contado”, mais do que “como é contado” ou “para quem é contado, quando é contado ou por que é contado” (RIESSMAN, 2008).

Dessa forma, nesta pesquisa, foram priorizadas as experiências e as informações temporais e espaciais das narrativas, para que os resultados sejam organizados a partir de categorias conceituais de dados, os quais, por sua vez, são guiados pelos questionários. Essas categorias são: planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação, indicadores essenciais de um sistema de gestão, conforme preconiza o MEC (FNQ, 2008). É conveniente enfatizar que o questionário possui questões abertas e, assim, novas categorias poderão surgir com a análise dos resultados.

## 2.5 Análise dos questionários

Para a análise dos questionários, retoma-se o problema que norteia essa pesquisa, que se ocupou em investigar como o atual modelo de gestão da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) tem influenciado no desenvolvimento da EaD do Instituto Federal do Paraná. As narrativas dos gestores dos *campi* Pinhais e Colombo foram analisadas a partir de cinco categorias do sistema de gestão da



instituição, conforme preconiza o Modelo de Excelência em Gestão (FNQ, 2008): 1) planejamento; 2) capacitação; 3) execução e 4) estrutura e 5) avaliação. Elas serão apresentadas em relação a essas categorias não com o intuito de individualizar a temática, mas, sobretudo, de entender o papel de cada um e suas interrelações no atual modelo de gestão da DEaD. Com base nisso, essa seção apresenta um conjunto de ideias e concepções que permitem uma melhor compreensão em relação à temática.

No que tange à pesquisa de campo, foi realizada inicialmente uma reunião com o Diretor da DEaD, a fim de estabelecer as regras, os limites e a possibilidade de aplicação dos questionários aos gestores. Houve total adesão do diretor à pesquisa, mormente em relação à importância do estudo e ao resultado da pesquisa para a tomada de decisão.

Assim sendo, ficou estabelecido que os questionários seriam individuais e realizados por envio eletrônico. O diretor da DEaD forneceu os e-mails de cada gestor, de acordo com o *campus*.

Foram enviados e-mails, com cópia para a Diretoria DEaD, para os seguintes gestores:

- a) DEaD: diretor geral, diretor de ensino e coordenador geral de cursos;
- b) Unidade Pinhais: diretor geral, diretor de ensino e coordenador do curso (Técnico em Transações Imobiliárias – TTI);
- c) Unidade Colombo: diretor geral, diretor de ensino e coordenador do curso (Agente Comunitário de Saúde).

A adesão foi de 100% dos gestores, cujas respostas colaboraram para atender aos objetivos desta pesquisa. Posto isso, nas seções que seguem, serão apresentados os dados apurados e os resultados da pesquisa, os quais, por sua vez, foram organizados com base nas categorias planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação.

### 2.5.1 Planejamento

Consoante preconiza o MEG (FNQ, 2008b, p. 14), “[...] o amadurecimento da gestão de uma organização ocorre pela busca sistemática e pelo lance de níveis superiores de conhecimento”. Esse amadurecimento, entretanto, deve respeitar

ciclos que se iniciam pelo planejamento, condição essencial para que qualquer organização alcance sucesso em um projeto.

Dusi (2013) salienta que é na fase de planejamento que são definidos os objetivos organizacionais e os recursos e tarefas necessários para alcançá-los. Assim, serve como um instrumento de orientação, que deve ser baseado em algum método, plano ou lógica, para que o projeto não seja dirigido ao acaso. Em relação à sua função, pode ser definido como “uma proposta de ações organizacionais que abrange o horizonte pretendido para o negócio e os rumos necessários” (DUSI, 2013, p. 91-92). Portanto, pode ser considerado como a fase mais importante de qualquer projeto, porque sinteticamente é o momento no qual é definido “aonde se quer chegar, o que deve ser feito, quem deve fazer, como deve ser feito e em que sequência” (DUSI, 2013, p. 75).

É necessário ressaltar que o atual modelo de gestão adotado para o projeto piloto em Pinhais e Colombo tem na DEaD o que Dusí (2013, p.92) caracteriza como “Função Direção”, que deve “fornecer e encaminhar os recursos materiais, humanos e administrativos necessários para a execução do planejado, tantas vezes se valendo de reestruturações organizacionais e realinhamento das atividades”. Com base nisso, o questionário para avaliação do sistema de gestão da DEaD buscou compreender como se deu o planejamento do projeto piloto e, para isso, a primeira pergunta buscava identificar como foi a participação dos gestores na elaboração do projeto de descentralização da modalidade EaD.

Em relação à DEaD, o gestor P1 explicou que o atual modelo foi baseado na observação da gestão da EaD de outras instituições. Segundo ele, é baseado em três pilares:

[...] 1. A concepção de criação dos IFs, em especial o IFPR que concede autonomia pedagógica, financeira e administrativa aos seus *campi*; 2. A EaD como uma modalidade de ensino; por essa razão, não tem sentido uma estrutura centralizada com uma modalidade de ensino; as modalidades devem se confundir, gerando um modelo híbrido de ensino; 3. O financiamento do ensino. No caso da rede federal de EPT, é preciso ofertar o ensino dentro de sua estrutura de funcionamento, e não ficar na total dependência de projetos de fomento do governo (P1).

Conforme P1, o projeto piloto teve como *start* uma demanda vinculada à criação do IFPR, o que demonstra a capacidade do gestor de empreender e de resolver um problema. Entretanto, como “Função Direção”, observam-se falhas em

relação à influência e à orientação ao comportamento dos trabalhadores, especialmente no que concerne à contribuição para a efetivação daquilo que foi planejado. Essa afirmação é baseada nas respostas que os demais gestores deram sobre o envolvimento com o projeto:

[...] Não tive participação desde o início pelo fato de ter assumido a direção de ensino posteriormente (P2).

[...] Não participei (P3).

[...] Não. O projeto foi apresentado como proposta de execução (P4).

[...] Sim (P5).

[...] Não participei do projeto de descentralização do EAD, apenas atendi às solicitações da Direção Geral do EAD (P6).

[...] Não participei (P7).

[...] Embora eu tenha figurado desde o início como coordenador do curso técnico, feito a estrutura e o Projeto Político-Pedagógico do Curso, assim como a apresentação junto aos Conselhos do IFPR, não participei do projeto de descentralização. Ele foi imposto pela Diretoria de EaD aos professores e *campus* (P8).

[...] Não participei. O processo de descentralização já veio pronto da Diretoria Geral do EaD (P9).

Conforme verificamos, 9 gestores não tiveram envolvimento direto com o planejamento do projeto. Essa condição deve ser observada, especialmente, porque a não participação dos processos de comunicação no planejamento tende a comprometer todo o processo de gestão, criando, com isso, desmotivação, falta de envolvimento e de colaboração dos envolvidos.

Outra observação oportuna refere-se à condição contraditória das respostas, se comparada com os apontamentos feitos por esses mesmos gestores quando foram questionados sobre como avaliam o processo:

[...] Avaliamos de grande importância o projeto, pois instrumentalizará e capacitará os *campi* a pensar outras possibilidades de oferta de curso, otimizando seus recursos, sejam financeiro, sejam de pessoal, sejam de infraestrutura (P1).

[...] Vejo como importante essa possibilidade de compartilhamento de ações, visto que se dividem responsabilidades e torna-se mais fácil a tomada de decisão (P4).

[...] Fundamental para alinhar os cursos ofertados, os locais de oferta, o número de profissionais envolvidos etc. (P5).

Com base nas narrativas, pode-se considerar que, embora a maioria dos gestores não tenha participado do processo de descentralização logo no planejamento do projeto piloto, é de consenso que o processo de descentralização é importante para o IFPR. Nesse contexto, pode-se observar uma evidente insatisfação entre os gestores em relação à operacionalização do processo de descentralização, marcada pelas narrativas que apontam “ausência de envolvimento entre os gestores de ensino”, processo “antidemocrático” e “confuso”:

[...] Avalio o processo como coerente. Todavia, percebo a ausência de envolvimento entre os gestores de ensino, no caso do IFPR, intitulados como diretores de ensino (P2).

[...] Não participei do projeto de descentralização do EAD, apenas atendi às solicitações da direção geral (P6).

[...] Mesmo sendo coordenador do curso, não participei, de forma que o considero, no mínimo, antidemocrático (P8).

[...] Foi confuso, pois no novo modelo descentralizado não sabíamos ao certo como ficaram as funções de cada sujeito no curso, nem cada responsabilidade da Diretoria do EaD ou do *campus* onde o curso estava sendo ofertado (P9).

Do mesmo modo, pode-se observar na fala dos gestores que o modelo de gestão é centralizado na DEaD, de onde saem todas as estratégias e ações a serem seguidas. Portanto, coube aos *campi* a adoção do projeto, o que descaracteriza, de certa forma, a proposta de “descentralização” da EaD:

[...] Fomos convidados a participar dessa proposta de descentralização, em que optou-se pelo aceite, buscando a melhoria da qualidade de oferta (P4)

[...] Na medida em que eu figurava como coordenador do curso e aceitei minha lotação no *campus* Pinhais, o curso foi descentralizado, mas houve o completo abandono de apoio necessário por parte da EaD (P8).

O MEG (FNQ, 2008b, p. 14) explica que, no caminho para a excelência, um projeto não segue necessariamente uma “linha reta”, mas um caminhar cheio de obstáculos que são superados com a mobilização de todas as suas competências. Nesse contexto, são estabelecidos três estágios em relação ao modelo de gestão: iniciantes, intermediários e avançados.

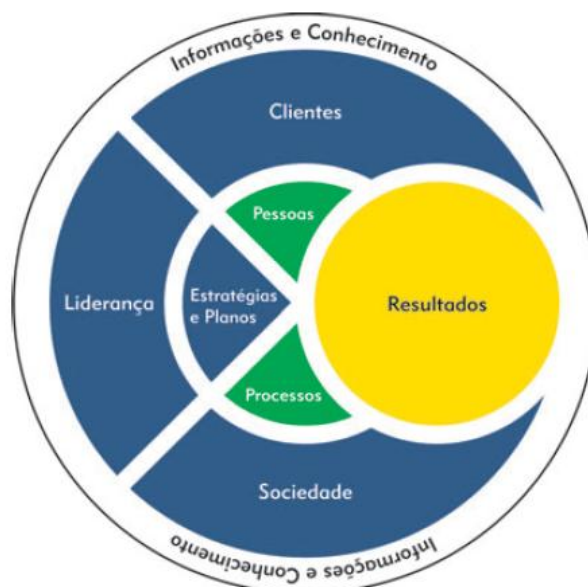
No caso do IFPR, pode-se considerar que, em relação ao projeto piloto dos *campi* Pinhais e Colombo, trata-se de um modelo de gestão iniciante, pois “[...] não se tem claramente identificados os seus clientes e às vezes tampouco os seus

próprios produtos”. No caso do IFPR, existem os clientes internos (gestores, professores, colaboradores em geral) e externos (comunidade a ser atendida), e o produto é a EaD. Assim, a falta de um modelo de gestão consistente, sistemático, claro e integrado não tem permitido que o projeto piloto tenha êxito, por não possuir um plano detalhado que permita o alcance de resultados superiores.

### 2.5.2 Capacitação

A implementação de um modelo de gestão é realizada por meio das pessoas componentes da força de trabalho, utilizando-se dos processos existentes na organização (MEG, 2008b). Assim, o ciclo de gerenciamento adotado representa um modelo de gestão. No caso do MEG, modelo de referência adotado para esta dissertação, esse modelo é ilustrado na Figura 5, a seguir:

**Figura 5 - Representação do Modelo de Excelência de Gestão**



Fonte: MEG, 2008b, p. 10

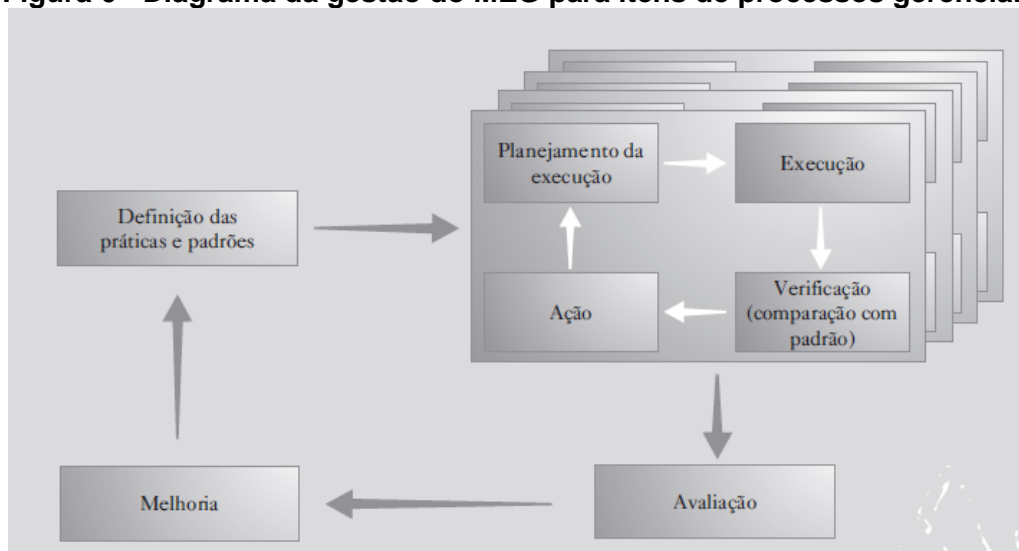
Estruturado conforme a Figura 5, o Modelo de Excelência de Gestão - MEG (2008b, p.10) segue a seguinte lógica:

[...] O direcionamento da organização, dado pela liderança, ouvindo os clientes e a sociedade, é definido por meio das estratégias e planos; sua implementação é realizada por meio das pessoas, que compõem a força de trabalho, utilizando-se dos processos existentes na organização; todo esse ciclo, ao ser executado, deverá conduzir a resultados, que devem ser analisados e entendidos, gerando informações e conhecimento a serem

utilizados no processo de tomada de decisão, gerando um novo ciclo de gestão.

Nesse caso, o MEG (2008b) segue o conceito de PDCL<sup>7</sup>, conforme sugere o Diagrama da Gestão do MEG para itens de processos gerenciais (Figura 6).

**Figura 6 - Diagrama da gestão do MEG para itens de processos gerenciais**



Fonte: MEG (2008b, p. 15).

É importante destacar que para atingir esse ciclo PDCA, os processos devem ser bem definidos em suas práticas e padrões. Além disso, devem ser claros e esclarecedores, a fim de que todos os pertencentes ao grupo de trabalho consigam identificar cada fase do processo. Dessa forma, a capacitação das pessoas é fator essencial para que seja possível atingir os objetivos propostos.

A esse respeito, Mendonça (2013, p. 131) explica que a relação funcional em um modelo de gestão une capacitação e estratégia, de modo que a direção escolhe estratégias que lhe permitam ampliar suas capacitações nas direções desejadas. Isso quer dizer que “[...] a capacitação acumulada atua também como restritora<sup>8</sup> à adoção de estratégias, porquanto uma organização só pode adotar estratégias para as quais reúne as competências necessárias” (MENDONÇA, 2013, p. 131). Essa condição ficou bem clara na pesquisa realizada com os gestores do projeto piloto nos *campi* Pinhais e Colombo, uma vez que, ao serem questionados em relação ao desenvolvimento da capacitação dos gestores na etapa de planejamento, pôde-se

<sup>7</sup> PDCL – iniciais em inglês de *Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (monitorar) e *Learn* (agir). O método PDCA foi desenvolvido por Edward Deming e utilizado por Mendonça (2013), que utilizaremos nesta dissertação.

<sup>8</sup> Termo utilizado por Mendonça (2013).

observar que esse processo, quando ocorreu, foi informal, por meio de reuniões e informações (possivelmente genéricas), multiplicadas através de e-mails, videoconferências e fóruns:

[...] A capacitação, até o momento, restringiu-se à discussão entre os membros da equipe, tanto da Diretoria de Educação a Distância quanto da equipe dos dois *campi* para onde as atividades estão sendo descentralizadas (P1).

[...] Acredito que não tenha ocorrido formação ou capacitação (P2).

[...] Não houve capacitação, somente discussão e definição de ações (P4).

[...] Como se tratava de um projeto piloto, não houve capacitação, apenas informações repassadas por e-mail, videoconferência e repostas às dúvidas que surgiram (P6).

[...] Não houve capacitações. O que houve foram eventuais reuniões entre a Diretoria do EaD e os integrantes da equipe de gestão do curso no *campus*. Nessas reuniões, era estabelecido de forma não muito específica o que cada cargo de gestão iria fazer. Porém, mais detalhadas explicações não eram dadas. A impressão que se tinha é que essas explicações não aconteciam por conta de nem a equipe multiprofissional da Diretoria do EaD ter muito claro o papel de cada um (P9).

Embora se compreenda que o número de gestores envolvidos no projeto piloto seja relativamente pequeno (9 gestores), a falta de uma norma padrão escrita de gestão a ser seguida para a modalidade de EaD tende a não permitir a comparação com um padrão de qualidade, colaborando para que novos processos (aleatórios) sejam desenvolvidos, baseados na experiência ou na necessidade do gestor. Essa condição tem influenciado na avaliação e na melhoria do projeto, já que esses gestores, em sua maioria, tendem a seguir sua intuição na base do erro e do acerto.

Com base nas respostas dos 9 gestores, 5 afirmaram que não houve capacitação dos gestores para esse novo modelo e, com isso, percebe-se que todo o processo ficou sujeito à habilidade do gestor, comprometendo sobremaneira o modelo de gestão, que não seguiu de maneira uniforme.

A execução de um projeto está diretamente relacionada aos esforços da direção, no sentido de aumentar o grau de capacitação das pessoas, o que pode ocorrer por meio da combinação entre as ações de educar e treinar (MENDONÇA, 2013). O não atendimento a esse requisito colabora para que a organização se mantenha estática em relação a sua cultura organizacional e frágil diante das variações relativas às novas demandas (MENDONÇA, 2013).

É importante acentuar que a falta de um modelo formal de gestão tem influenciado a atuação dos gestores do projeto piloto, que, ao serem questionados em relação a como se deu a capacitação da equipe operacional, de forma controversa, especificaram que houve um tipo de capacitação, porém, de maneira informal, sem contemplar o processo como um todo:

[...] É importante ressaltar que, durante o processo, as dúvidas vão surgindo na operacionalização, e essas vão sendo sanadas. Não deixa de ser uma capacitação durante o processo, já que os membros da equipe vão adquirindo e incorporando novos conceitos e reflexões (P1).

[...] Os tutores, após seleção, tiveram capacitação da equipe do EAD na forma presencial, com atividades em Curitiba. A equipe de coordenação não teve capacitação específica, mas teve orientações da equipe do EAD para o desenvolvimento do processo de descentralização e atuação no EAD. Algumas pessoas que estavam envolvidas já tinham a experiência de EAD (P4).

[...] Essas capacitações ocorreram no próprio *campus*. A equipe operacional (tutores online) foi capacitada de forma coletiva em encontros estabelecidos especificamente para isso. A equipe administrativa foi capacitada de forma individual, de acordo com as especificidades de cada função (P9).

Fica claro que no desdobramento do projeto piloto nos *campi* Pinhais e Colombo ocorrem problemas em relação ao delineamento dos processos gerenciais, sobretudo em relação à capacitação de seus gestores. As respostas controversas dos gestores deixaram evidente que não há consenso em relação a esse processo tão importante e principal referência para qualquer modelo de gestão, visto que os gestores P1 e P5 responderam que houve capacitação e que ela ficou a cargo de cada *campus*; P2 e P3 afirmaram não terem conhecimento se houve capacitação, enquanto P4, P6, P7, P8 e P9 disseram que não houve. Dessa maneira, embora o projeto piloto siga a linha da gestão participativa do IFPR, não existe um plano de capacitação para os gestores nessa modalidade EaD. Com isso, o fluxo das atividades está sujeito à experiência ou vivência dos gestores com a EaD, tornando estática as atividades relacionadas a estratégias e planos do projeto piloto.

A capacitação, conforme explica Mendonça (2013), requer mobilização e envolvimento da força de trabalho, o que não está bem definido no atual modelo de gestão adotado pela DEaD. Isso não tem colaborado para evidenciar até que ponto o esforço despendido em capacitação e qualificação foi capaz de produzir resolutividade prática e favorável para o projeto.



Essa falha no atual modelo de gestão não tem permitido o ciclo PDCA, influenciando, com isso, todo o processo produtivo do projeto piloto. Esse, sem planejamento e base formal para a execução (qualificação dos gestores), vem estagnando as linhas de melhoria contínua, fator essencial para ampliar as bases dos projetos, o que tem refletido no número de adesão na EAD dos *campi*, que vem reduzindo ano após ano.

Comparativamente, a pesquisa documental evidenciou que o número de cursos ofertados atualmente (dois) está muito aquém dos números de 2012, que eram de (doze) cursos.

### 2.5.3 Execução

Vencidas as fases de planejamento e capacitação, procede-se, então, à execução. Nesse contexto, Mendonça (2013) sugere que a melhor maneira de se observar um projeto a partir de distintas fases é por meio da análise do ciclo PDCA (*plan, do, check, action*).

O método PDCA foi desenvolvido por Edward Deming e se configura como uma das metodologias mais utilizadas em ambientes organizacionais (MENDONÇA, 2013). Também conhecido como *Ciclo de Deming*, o método PDCA é ilustrado conforme a Figura 7, a seguir, que apresenta o ciclo, suas fases correlatas e subdivisões:

**Figura 7 - Ciclo PDCA**



Fonte: Mendonça (2008, p. 165).

Conforme pode ser observado na Figura 7, a fase de execução está intimamente relacionada à capacitação dos envolvidos. Assim, conforme explica Mendonça (2013), na fase de execução a organização é necessário investir esforços para aumentar o grau de capacitação das pessoas, combinando, para tanto, ações de educar e treinar. Concluída a fase de capacitação, cumpre, então, executar o trabalho e pôr em prática todo o arcabouço de qualificação recém obtido. Como o sistema de gestão adotado pela DEaD não atendeu às etapas de planejamento e capacitação, é possível que ocorram sérios problemas na execução, visto que o *planejar* é a força motriz do ciclo PDCA.

A pesquisa com os gestores EaD do projeto piloto *campi* Pinhais e Colombo evidenciou que todos tinham conhecimento em educação a distância. No entanto, as narrativas evidenciaram pouca experiência em relação à gestão da modalidade:

[...] Particularmente, temos um amplo conhecimento sobre educação a distância dada a vivência da metodologia, tanto do ponto de vista da legislação quanto da gestão pedagógica e administrativa (P1).

[...] Já tinha tido experiência na gestão da educação básica, como também na gestão de Polo de EaD, além de ter produzido materiais e ter atuado como docente na modalidade; todavia, experiência com um projeto de descentralização de EaD ainda não (P2).

[...] Somente como professora, e por ter curso de aperfeiçoamento em EAD. Também pela experiência como gestora e pela formação na área do curso ofertado no campus (P4).

[...] Havia atuado como tutor presencial em um *campus* do IFPR, participado de treinamento e lido a respeito, antes da intervenção no EAD (P6).

[...] Como fui diretor da DTIC, tinha conhecimento sobre algumas tecnologias envolvidas em EAD. Como fiz um curso de graduação em EAD, tenho conhecimento de algumas dificuldades envolvidas (P7).

[...] Eu era professor no *campus* de EAD do IFPR, então conhecia os processos (P8).

[...] Possuía já um prévio conhecimento de mais de 1 ano em gestão de EaD (P9).

Conforme pode ser observado na divisão do trabalho entre os gestores do projeto, não houve planejamento estratégico na seleção desses profissionais, embora tenha ficado evidente que foram estabelecidos critérios. Assim, conquanto apresentem experiência e, em alguns casos, vivência com a EaD, não é clara entre esses profissionais a qualificação para gerir um projeto com a dimensão do projeto piloto nos *campi* Pinhais e Colombo.

Ferreira (2013) explica que a divisão de trabalho nas organizações exige uma atuação adequada por parte dos gestores, no sentido de coordenar as ações dos diferentes setores para garantir a obtenção dos resultados desejados. No caso do projeto piloto *campi* Pinhais e Colombo, percebe-se que ele não partiu de uma ideologia democrática, participativa e colaborativa, mas de um modelo pronto, já que, ao observar a fala dos gestores em relação à execução do projeto, essa situação foi evidenciada.

[...] Eu não tive atribuições como gestor do projeto de descentralização, pois ele já veio pronto para o *campus* em que estava lotado (P9).

Existem exceções em relação ao projeto. Entretanto, a fala dos gestores colabora para considerar que o projeto segue um modelo pronto, e que talvez não atenda integralmente à atual condição de recursos humanos da instituição:

[...] Sim. Inclusive fomos críticos ao modelo anterior por ser utilizado por grandes corporações educacionais e por ser um modelo massivo, o que não corresponde à concepção filosófica do IFPR (P1).

Ferreira (2013), ao discorrer sobre o papel da direção e da liderança, explica que cabe a esses profissionais a tarefa de comunicação e integração interpessoal e intersetorial. Com isso, percebe-se que, na execução do projeto piloto, em relação à atuação dos gestores, ainda existem falhas que precisam ser mensuradas para que o projeto alcance o sucesso almejado:

[...] Tenho experiência cotidiana com a execução do projeto, pois as equipes de coordenação dos cursos de Técnico em Agente Comunitário em Saúde e Técnico em Transações Imobiliárias estão sempre em reuniões, discutindo problemáticas que surgem do curso: estágio supervisionado; carga horária; contratação de docentes e tutores; evasão escolar; troca de coordenações; ausência dos diretores de ensino nas tomadas de decisão dos dois cursos. Todas essas demandas recaem na própria Diretoria de Educação a Distância, sem grande envolvimento das equipes gestoras de ensino dos *campi* (P2).

A comunicação intersetorial é essencial, pois permite que a organização aprenda com os erros. Esse aprendizado interferirá na cultura organizacional, transformando-se, assim, “[...] numa organização melhor preparada para suportar as variações de demanda com a flexibilidade adquirida e disseminada” (MENDONÇA, 2013, p. 166).

Na fala do Diretor da DEaD, percebe-se que ocorre uma gestão macro:

[...] De gestão macro, acompanhando cada passo na execução do mesmo e avaliando os pontos fortes e fracos (P1).

Entretanto, não é possível avaliar um nível de desempenho sem compará-lo a alguma coisa. A falta de um planejamento que estabeleça metas claras parece tornar o projeto piloto mais uma rotina administrativa. Isso pode ser observado também nas falas dos demais gestores em relação à execução do projeto:

[...] De certa forma, é positiva, pois favorece o conhecimento da modalidade a distância, bem como propicia novas formas de atuação junto aos estudantes e à equipe que desenvolve atividades (P4).

[...] A execução ocorre mais no âmbito da coordenação, cabendo à direção geral questões mais gerenciais (P5).

[...] Por ser um projeto piloto, é natural que várias dúvidas e mudanças ocorram; porém, a gestão do EAD sempre tem se mostrado pronta a solucionar as dúvidas que surgem. O projeto é desafiador, e algumas dificuldades sempre surgem (P6).

[...] Com base nas experiências pessoais e nas diretrizes recebidas, mas com total abandono por parte da gestão da EaD (P7).

[...] Construindo e aprendendo dia a dia com a equipe do *campus* e da Diretoria do EaD (P9).

Enfatizamos, assim, a necessidade de uma análise do atual estágio que evidencie os pontos fortes, os fracos, as oportunidades e os riscos, e que, sobretudo, assuma um sistema de gestão capaz de reunir as práticas padronizadas, logicamente interrelacionadas, a fim de produzir resultados que sejam balizados por metas e objetivos claros e pré-estabelecidos (FNQ, 2015).

No fragmento de entrevista a seguir, é possível perceber a visão do gestor DEaD em relação à experiência dos gestores na modalidade EaD:

[...] Em parte, não totalmente, o que acreditamos ter facilitado a execução do projeto, pois a equipe estava imune aos vícios do projeto anterior (P1).

Embora seja uma estratégia aceita na administração, ela tende a ser inadequada, considerando que os demais gestores podem ainda não estar preparados para as questões gerenciais:

[...] Como estamos em fase de implantação, a equipe ainda está em fase de capacitação (P7).

[...] Sim, mas precisava de apoio estrutural por parte da EaD, que atualmente apenas cobra resultados sem dar meios necessários (P8).

[...] Algumas pessoas diretamente envolvidas na coordenação sim. Os tutores foram selecionados via edital, que tinha como critério a pontuação e a experiência em EaD. No entanto, foi realizado treinamento para a capacitação de todos (P4).

O que se percebe é uma controvérsia entre “houve capacitação” e “não houve capacitação”, e isso tem sido resultado do atual modelo de gestão. Essa condição é natural, levando-se em consideração que o projeto piloto está em um estágio inicial do seu sistema de gestão, pois apresenta características de uma gestão não integrada em que as práticas ainda não se apresentam alinhadas com as estratégias e os objetivos da organização. Entretanto, o projeto já possui 2 anos e meio desde sua implantação em 2013, e deverá ser mais bem observado.

Com base nisso, e seguindo o que preconiza o Modelo de Excelência de Gestão, é necessário que a instituição inicie um programa em que priorize seu processo de integração das práticas de gestão para que haja coerência do conjunto dessas práticas com as estratégias e os objetivos. Esse estágio é sucedido pela construção do inter-relacionamento entre as práticas de gestão, de forma que todas elas somem esforços para a obtenção dos objetivos da organização (FNQ, 2015). Somente dessa forma, ocorrerá evolução no processo de gestão do IFPR.

#### 2.5.4 Estrutura

Organizações em estágio inicial de implementação de um modelo de gestão, como é o caso do projeto piloto Pinhais e Colombo, tendem a não possuir dados suficientes para avaliar suas tendências, pois isso requer tempo para que sejam realizados os ciclos de execução e medição (FNQ, 2015). Essa condição declina ainda mais quando a estrutura não é adequada para atender às necessidades de execução do projeto.

Conforme Santos (2013, p. 16),

[...] toda organização interage com outros membros do seu ambiente, de forma cooperativa ou competitiva, para obter os recursos necessários à sua atividade produtiva (insumos, mão de obra, capital etc.) e para desempenhar as atividades que facilitam a disponibilização dos seus

produtos ao mercado (por exemplo, distribuidores e agências de publicidade).

Dessa forma, a rede interorganizacional deve ser vista como um sistema dinâmico, e não como uma estrutura estática. Entretanto, sabe-se que toda organização, para operar, necessita de recursos (materiais, financeiros, tecnológicos e humanos) que, por sua vez, são obtidos no ambiente externo, e isso gera um certo grau de dependência da estrutura em relação ao recurso. Portanto, a organização é controlada por seu ambiente externo e, por isso, cabe aos gestores buscar a sobrevivência dela, gerenciando de forma eficaz essa relação de dependência (SANTOS, 2013).

Com base na fala dos gestores, consideramos que o projeto piloto Pinhais e Colombo tem atuado a partir de uma rede interorganizacional estruturada em quatro segmentos principais: sociocultural (formação de professores e alunos), tecnológico (estúdios, Internet e outras coisas mais), infraestrutura e ambiente físico (telessalas) e político legal (regimento interno do IFPR). Com base nisso, é importante salientar que a DEaD possui uma estrutura funcional e organizacional que se caracteriza pelos fluxos de recursos, de influência, de comunicação e de dependência. Isso quer dizer que todos os recursos utilizados pelo projeto piloto são compartilhados.

Em relação à organização da EaD do IFPR, o PPC explica que a instituição adota como metodologia para seus cursos, na modalidade à distância, o modelo intitulado Ensino Presencial Virtual, dentro de uma perspectiva de educação interativa, significativa e flexível, que vem se tornando realidade em muitas instituições de ensino, nas quais os recursos tecnológicos apresentam-se como suporte alternativo e eficiente (PPC, 2012). Com base nisso, o gestor da DEaD explica que a estrutura física e administrativa relativa à execução do projeto piloto Pinhais e Colombo também segue essa linha estratégica. Nas palavras dele,

[...] A educação a distância tem inúmeras possibilidades de modelos e metodologias. A atual estrutura física adotada pelo IFPR é cara e de eficiência duvidosa. Estamos introduzindo novas metodologias, exclusivamente *web*, para demonstrar que é possível fazer muito com pouco (P1).

Neste contexto, para atender às demandas da modalidade EaD, a estrutura técnica é suficiente para a maioria dos gestores:

[...] Não exatamente, devido ao fato de nunca ter contato ou experiência com educação à distância. No momento da descentralização, foram aportados (sic) pessoal bolsista para dar suporte, até a equipe, principalmente a equipe gestora, entender como aperfeiçoar a modalidade (P1).

[...] Não existe um número grande, mas o suficiente para atender à demanda. Também existe a possibilidade de servidores de outros *campi* atuarem no processo, favorecendo o desenvolvimento das atividades (P4).

[...] Sim. Inclui servidores efetivos e bolsistas temporários (P5).

Apesar de haver consenso em relação à suficiência da equipe técnica, uma observação chama a atenção em relação à qualidade do atendimento prestado *versus* a estrutura ofertada:

[...] O curso que estamos gerindo possui um grande volume de estudantes, de forma que também demanda muito suporte. Neste contexto, considero que talvez a equipe poderia ser maior, de modo a atender com maior qualidade as demandas do curso (P6).

É conveniente sublinhar que a interdependência e a influência do segmento sociocultural, enquanto recurso compartilhado do projeto piloto Pinhais e Colombo, ficaram evidentes na fala dos gestores no que se refere a destacar profissionais (bolsistas) para incrementar a estrutura de apoio. Do mesmo modo, a estrutura tecnológica também é compartilhada, o que requer maior complexidade na gestão desses recursos.

Em relação à estrutura física e administrativa do projeto piloto Pinhais e Colombo, parece que os gestores vêm enfrentando dificuldades:

[...] Os *campi*, no momento de implementação do projeto, não contavam com uma estrutura física adequada. Até o momento, somente o *campus* Pinhais possui estrutura física adequada (P2).

Apesar de considerarem suficiente a estrutura física e administrativa para a execução do projeto piloto Pinhais e Colombo, também é evidenciado o alto nível de dependência do projeto em relação ao sistema de gestão global do IFPR:

[...] Existe uma telessala em parceria com uma escola da rede estadual de educação, e equipamentos para transmissão das aulas. Algumas atividades são desenvolvidas no *campus*, e outras na diretoria do EAD. No entanto, para os próximos cursos, a equipe ficará diretamente no *campus* (P4).

[...] A estrutura física é compartilhada com as atividades normais do *campus*, e não existe uma estrutura específica para as atividades do EAD.

De igual forma, a estrutura administrativa é compartilhada com o *campus* (P6).

[...] Está sendo implantado um estúdio; existe uma Coordenação Adjunta do E-tec, um coordenador de pólo, e uma estrutura de tutores para atendimento do curso de TTI (P7).

Conforme pode ser observado, as ações dos gestores, em relação à estrutura, estão sujeitas à gestão do IFPR; a gestão DEaD atua como um subsistema. Assim, é na integração desse subsistema ao sistema de gestão global (IFPR) que a descentralização será efetivada. Essa condição ficou evidenciada inclusive quando os gestores foram questionados em relação à qualidade da comunicação entre os *campi* e a DEaD:

[...] Com as direções gerais e coordenações dos cursos, a comunicação ocorre de maneira satisfatória. Tenho como percepção que se as direções de ensino dos *campi* fossem mais envolvidas com a modalidade, compreendendo que a partir da descentralização é o próprio *campus* que deve gerir todo o processo e somente algumas decisões são compartilhadas com a direção de EaD, sem dúvidas todo os processos administrativos e pedagógicos seriam oportunamente desenvolvidos com maior fluidez e sucesso (P2).

[...] Poderia ter havido mais troca de informações. As demandas somente são solucionadas pela EaD com muita pressão por parte do *campus*. Um exemplo é o ambiente virtual AVA. A EaD do IFPR atualmente não cumpre com os requisitos estabelecidos inicialmente nos PPCs dos cursos (P8).

Sem apoio da reitoria, o subsistema DEaD tende a atuar de forma centralizada. Portanto, a descentralização requer ações verticais e reavaliação do impacto sociocultural da instituição. Essa condição ficou bem exemplificada na fala dos gestores em relação ao apoio da reitoria ao projeto:

[...] A reitoria ainda entende a EaD como algo centralizado, e isso faz com que dê total apoio à Diretoria de Educação a Distância e, quanto ao apoio aos *campus*, encara a modalidade EaD como vê a presencial. É importante relatar que graças a esse projeto de descentralização a Reitoria iniciou uma força tarefa envolvendo todos os setores para apoiar a sua execução (P1).

[...] Diretamente não houve apoio. Todo processo de descentralização foi desenvolvido juntamente com a diretoria do EAD. Entretanto, a reitoria deu condições para que essa diretoria cumprisse com seu objetivo. Assim, entendo que a reitoria apoiou indiretamente todo o processo (P4).

[...] Sim. Disponibilizando servidores e mais recentemente cedendo um estúdio de ensino a distância (P5).

[...] Sim, de modo semelhante, a Reitoria ofereceu suporte adequado dentro das limitações existentes (P6).

É importante salientar o impacto dos líderes sobre a ação dos colaboradores. É no líder que ocorre a inspiração, que se obtém o exemplo e o modelo de



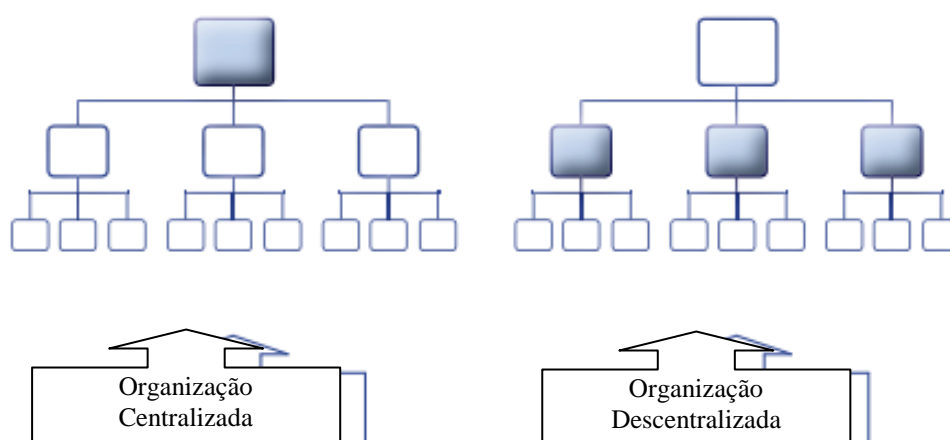
realização. Assim, com uma rede interorganizacional complexa, desenvolvida por vários níveis hierárquicos — necessária, diga-se de passagem —, entretanto centralizada, os colaboradores não seguem uma linha definida em relação à constância de propósito. Do mesmo modo, um projeto que não reflete de forma clara e objetiva os valores, princípios e objetivos da organização tende a desestimular os colaboradores, prejudicando, nesse contexto, a interação entre as partes interessadas. É nessa precária interação que deveria ocorrer o processo de autonomia.

É possível perceber que nesses dois anos e meio de implantação do projeto piloto não houve real descentralização, uma vez que, se isso efetivamente ocorresse, seria necessária primeiramente a transferência (delegação) de autoridade e responsabilidade para os servidores dos níveis organizacionais inferiores — no caso do IFPR, para a DEaD —, o que implica autonomia.

Dusi (2013) explica que o conceito de descentralização está diretamente relacionado ao de delegação. Segundo a autora, embora a delegação de responsabilidade gere “[...] maior agilidade, flexibilidade e assertividade na tomada de decisões, a delegação de autoridade e responsabilidade é um processo difícil, pois exige funcionários preparados para tomar decisões que reflitam os objetivos organizacionais” (DUSI, 2013, p. 98).

Na Figura 8, a seguir, é apresentado um esquema comparativo entre uma organização centralizada e uma organização descentralizada:

**Figura 8 - Organização centralizada x organização descentralizada**



Fonte: Dusi (2013, p. 98).

Conforme pode ser observado na Figura 8, nas organizações centralizadas o fluxo de decisões é concentrado em uma única unidade, diferentemente do que ocorre na gestão descentralizada, em que o poder é delegado para outras unidades, proporcionando maior sinergia e participação na gestão e subsidiando as tomadas de decisões.

Com base nisso, é possível observar que sem o processo de descentralização da modalidade EaD não é possível falar em um sistema de gestão descentralizada, já que é total a interdependência dos recursos para a efetivação do projeto. Dessa forma, deve-se considerar que o ambiente externo ao projeto piloto não considera a DEaD como uma divisão produtiva, mas um elemento estratégico da gestão global.

### 2.5.5 Avaliação

Considerando o ciclo PDCA para análise do sistema de gestão adotado pela DEaD, a avaliação (*C = Check*) é um processo essencial na evolução do ciclo. De acordo com Mendonça (2013), nessa fase, a instituição pode executar um processo de autoavaliação do trabalho realizado e, com base na análise crítica dos resultados, estabelecer novos caminhos que permitirão direcionar, manter ou redirecionar os rumos.

Neste aspecto, a pesquisa com os gestores do projeto Pinhais e Colombo buscou verificar se existe uma análise crítica de cada etapa ou processo que possibilite identificar o sucesso e o insucesso em relação ao projeto. Os resultados evidenciaram que “[...] não há uma avaliação em cada etapa do projeto” (P1).

Percebe-se, então, que o projeto piloto segue sem dados relativos a seu desenvolvimento, o que tem prejudicado o processo decisório.

[...] Ele foi executado no total, e fomos observando (avaliando) seu comportamento como um todo nos *campi* (P1).

[...] Não existe. Acredito que seria pertinente uma reunião bimestral para a resolução de problemas de maneira compartilhada *campi* / direção de EaD (P2)

[...] Reuniões com a coordenação do EAD são desenvolvidas com certa frequência; porém, em grande parte, focada na resolução de problemas, e apenas algum esforço dedicado ao planejamento futuro. A análise existe, mas também existem várias condições limitantes (P6).

Considerando as narrativas dos gestores, é possível inferir que a implementação do projeto piloto tem se mantido estática em relação aos problemas, o que possivelmente tem interferido na flexibilidade e na rapidez dos gestores em relação à adaptação a novas demandas geradas pelo projeto piloto, bem como às mudanças do ambiente, já que preserva apenas o atendimento às questões emergenciais, sem respeitar um ciclo produtivo do ambiente.

Uma das ferramentas capazes de satisfazer os requisitos para uma análise de ambiente, visando à construção de cenários consistentes para formulação de planos estratégicos, é denominada Matriz SWOT ou FOFA, cuja sigla é composta pelas iniciais das palavras inglesas “*Strength*” (forças), “*Weakness*” (fraquezas), “*Oportunities*” (oportunidades) e “*Threats*” (ameaças) (MENDONÇA, 2013).

Com base na análise SWOT feita pelos gestores, foram levantadas as seguintes forças e fraquezas do projeto piloto Pinhais e Colombo:

[...] Pontos fortes: entendimento sobre a modalidade de ensino pelos *campi* envolvidos; capacitação da equipe dos *campi* sobre o uso de novas tecnologias, inclusive para o ensino presencial (P1).

[...] No que diz respeito aos pontos fortes, acredito que a iniciativa de descentralização torna-se uma inovação de ensino, justamente pelo fato de equiparação entre as modalidades presencial e a distância, pois traz aos *campi* a oportunidade da metodologia não presencial, dando chance aos estudantes de integrarem-se a um novo contexto de aprendizagem. Ainda como ponto forte, observo que todos os atores envolvidos com o projeto e com a sociedade ganham com o desenvolvimento deste trabalho. É importante lembrar que sempre deve ter uma gestão compartilhada do projeto (P2).

[...] Como ponto forte identifico a divisão de tarefas e a oportunidade dos *campi* atuarem diretamente na oferta do EAD. Também, a oportunidade de conhecer o EAD e propiciar aos *campi* a formação dos servidores e a aplicação de recursos tecnológicos no ensino presencial (P4)

[...] fortes: autonomia do *campus* na oferta, contratação de bolsistas (P5).

[...] Acredito que a descentralização tem como ponto forte a distribuição da carga de trabalho (P6).

Em relação às fraquezas:

[...] Pontos Fracos: falta de sensação de pertencimento à instituição por parte do estudante; centralidade de gestão em um único local (*campus*) (P1).

[...] Já com relação aos pontos fracos, acredito que deve ocorrer uma discussão constante e, até mesmo, a elaboração de manuais sobre as demandas, decisões e processos. Ainda como ponto fraco, percebo que a

falta de envolvimento dos gestores de ensino é um lócus negativo para o projeto (P2)

[...] Como pontos fracos vejo a dificuldade na comunicação e na definição de estratégias de oferta, visto que nem sempre os *campi* participam dessa decisão (P4).

[...] Ponto Fraco: em função de ser uma experiência nova e natural, há algumas dificuldades de implementação, comunicação e atribuição de funções. Porém, estão sendo gradativamente superadas (P5).

[...] Apresenta como ponto fraco a desconcentração de informações e a conseqüente dificuldade na localização das mesmas. Cortes de recursos tendem a ameaçar o bom andamento das atividades, e atrasos no repasse das bolsas geram transtornos por desmotivarem tutores, coordenadores e professores (P6).

Por fim, a pesquisa buscou identificar o grau de aceitação do atual modelo de gestão adotado pela DEaD, e os gestores foram questionados se ofertariam novos cursos no mesmo modelo de gestão apresentado no projeto piloto. A maioria (5) respondeu que sim, justificando com questões relacionadas a fatores externos, tais como demanda e oportunidades macroambientais.

[...] Sim. O modelo de EaD é definido de acordo com o perfil do público alvo. Assim, se houver necessidade da oferta de um curso de forma massiva, para atingir a muita gente, e que o público tenha uma faixa etária condizente com o modelo, é possível sim utilizá-lo (P1).

[...] SIM. Em virtude dos pontos fortes apontados na resposta anterior, e principalmente porque é uma ferramenta essencial na educação, bem como a possibilidade de levar educação profissional a cidadãos que não teriam a oportunidade de estudar numa instituição pública e de qualidade (P4).

[...] Sim. Apesar das dificuldades, mudanças precisam de certo tempo para ajuste. De certa forma, acredito que o novo formato seja positivo, porém os cortes nos recursos tendem a afetar negativamente este projeto atual ou qualquer outro formato. Uma estrutura centralizada tende a oferecer recursos mais especializados, mas a condição atual obriga a mudanças, e a adaptação torna-se necessária (P6).

Sim. A EaD parece adotar uma gestão a distância no que tange ao *campus* e aos alunos. Parece não se importar com as demandas dos alunos e dos professores dos cursos (P8).

Conforme pode ser observado, embora exista uma adesão dos gestores em relação à modalidade EaD, o modelo de gestão não foi mencionado. Apenas um gestor condicionou sua aceitação, evidenciando, entretanto, os problemas relacionados à gestão:

[...] Sim. Desde que seja explicado melhor o papel de cada ator no projeto e que haja uma maior participação do *campus* no desenvolvimento do projeto (P7).

Entre os gestores que declararam não ou talvez, a justificativa parece relacionar-se a falhas no problema de gestão. Um exemplo é a interdependência da Direção em relação a recursos físicos e tecnológicos, bem como à falta de compreensão integral em relação ao projeto piloto.

[...] Minha opinião é que não, justamente por pensar que é necessário criar fluxos de trabalho na relação entre *campus* e Direção de EaD, e repensar a metodologia dos cursos, que atualmente é muito interconectada a recursos audiovisuais, isto é, às teleaulas (P2).

[...] Talvez. Não me sinto à vontade para dizer SIM ou NÃO, pois não conheço o projeto implantado (P3).

Ao aguardar decisões de instâncias superiores do IFPR, os demais atores envolvidos tendem a não tomar decisões, isso em virtude da falta de autonomia e, conforme foi identificado nesse projeto, consequência de um plano de ação. Essa condição tem impedido a equipe envolvida no projeto piloto de olhar para o futuro, ou seja, de realizar projeções em relação ao atual cenário (também não existe nenhum processo de análise). Com isso, os gestores não se mostraram seguros em relação aos efeitos do projeto sobre a organização (seja em curto ou longo prazo), tampouco evidenciaram perspectivas.

O que se pode perceber com as narrativas temáticas é que o projeto piloto não tem se mostrado eficaz, inclusive em relação à criação de condições positivas para as pessoas se desenvolverem integralmente. Não traz perspectivas para o futuro, já que não enfatiza a maximização do desempenho. Atuar ou não atuar no projeto piloto é uma condição que não possui diferenciais competitivos, não agrega valor à vida profissional dos colaboradores, inclusive não fortalece o desenvolvimento de crença ou comportamentos favoráveis ao desenvolvimento do projeto. Ou seja, não valoriza as pessoas.

Convém ressaltar que toda narrativa apresentada nesta dissertação segue a proposta de Riessman (2008), com base nos dados apontados pela pesquisa e na experiência e vivência do narrador, que atua diretamente na instituição pesquisada. Além disso, a opção pela narrativa temática preserva o conteúdo comunicado, conforme quadro sistematizado no Quadro 4, na seção 3.2.

Considerando essas questões, pode-se considerar que o atual modelo de gestão não segue uma estrutura sistêmica de aplicação. Com isso, o projeto tem tido problemas relacionados à gestão da modalidade EaD, uma vez que não contempla um ciclo de desenvolvimento, a exemplo, o PDCA.

Outro fator a ser considerado é em relação à rede interorganizacional do projeto piloto, que embora seja formada por uma estrutura relativamente enxuta, apresenta falhas relacionadas à atuação em rede. Ainda que o IFPR possua um plano de gestão que preserve uma organização sistêmica, isso não se aplicou na gestão do projeto piloto, que segue reproduzindo o modelo de gestão da instância maior, ou seja, o IFPR. Portanto, percebe-se que não ocorreu a descentralização em relação aos processos e às tomadas de decisões.

Sem um planejamento estratégico, sem um plano de qualificação e, sobretudo, sem o desenvolvimento operacional, resta um ambiente que não incentiva a criatividade, a experimentação e a implementação de novas ideias. Isso favorece a estagnação do projeto e promove uma ideia não real (já que não foi medido) de que se trata de um projeto improdutivo, considerando que não tem evoluído em termos quantitativos e em sua forma de gestão.

Conforme prevê o segundo objetivo específico deste estudo de caso, que é identificar e discutir as dificuldades de atuação dos diretores dos *campi* Pinhais e Colombo em relação ao Modelo de Gestão da EaD do Instituto Federal do Paraná, nas linhas que seguem apresentaremos essas dificuldades com base na análise das narrativas:

- a) O projeto não foi estruturado de forma sistêmica;
- b) a rede interorganizacional é complexa e institucionalizada por legislação interna, mas não favorece a autonomia;
- c) o atual modelo de gestão do projeto piloto não promove o aprendizado organizacional;
- d) o ambiente não favorece a inovação – é desfavorável à criatividade, à experimentação e à implementação de novas ideias – “*Bottom-up*” (de baixo para cima);
- e) o atual modelo de gestão não apresenta mecanismo para conhecer os clientes internos e externos;
- f) não existe uma cultura de liderança transformadora;
- g) não segue uma cultura de valorização das pessoas;

- h) as decisões não são fundamentadas, ou seja, não são tomadas baseadas no conhecimento gerado ou no tratamento de informações (medições).

Por fim, o presente capítulo apresentou uma reflexão de como o atual modelo de gestão da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) tem influenciado no desenvolvimento da EaD do Instituto Federal do Paraná. Trouxe, portanto, colaborações teóricas e práticas, fundamentadas em um estudo bibliográfico sobre o tema e em narrativas dos gestores do projeto piloto implantado em Pinhais e Colombo.

Com base neste estudo, no Capítulo 3 será apresentado um Plano de Ação Estratégico (PAE), que busque corrigir as falhas apontadas pelos gestores do projeto piloto e criar novos direcionamentos rumo a um modelo de gestão para a EaD, mais próximo do ideal que o IFPR procura oferecer.

### 3 PROPOSTA PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA OFERTA DA MODALIDADE EAD NO IFPR

Conforme verificamos no capítulo anterior, o modelo de gestão da EaD, bem como o projeto piloto de descentralização para os *campi* Pinhais e Colombo, não têm atingido sua plenitude em relação à eficácia e à eficiência dos processos da organização; com isso, nos dois anos e meio de implantação, não foi possível medir seu patamar de competência, especialmente porque não foram identificados – nem desenvolvidos - mecanismos que favoreçam a percepção, a reflexão, a avaliação e o compartilhamento de conhecimento e experiências. Com isso, o projeto segue sem um plano estratégico que permita avaliar seu desempenho. Pensando nisso, este capítulo propõe um plano de ação estratégico como suporte aos gestores para a oferta da modalidade EaD no IFPR. Assim, na sequência, serão descritas as estratégias propostas, conforme as cinco categorias avaliadas nas narrativas, ou seja, planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação.

#### 3.1 Plano de ação estratégica

Nas próximas subseções, serão apresentadas as propostas conforme cada categoria avaliada no atual modelo de gestão da DEaD do IFPR.

##### 3.1.1 Planejamento estratégico

O Plano de Ação Estratégica leva em consideração o atual modelo de EaD do instituto federal em relação aos *campi*, como também as dificuldades de atuação dos diretores dos *campi* Pinhais e Colombo em relação ao Modelo de Gestão da EaD do IFPR. Essas duas diretrizes têm como ponto de partida a primeira categoria avaliada, ou seja, o *planejamento*, principal queixa identificada entre os gestores e elemento essencial para o desdobramento de um sistema de gestão.

Diante dessa problemática, a primeira estratégia para que os gestores passem a atuar como líderes do projeto é o desenvolvimento de um plano de gerenciamento do projeto e dos documentos necessários para alcançá-los. Nesse plano de gerenciamento, deverão estar contidas as definições relativas a papéis e responsabilidades de cada parte interessada no projeto, identificando inclusive as



competências necessárias dos gestores e de seus membros participantes. Também deverão estar previstos tempo, custos, recursos humanos e financeiros disponíveis para a realização do projeto, desdobrados em metas.

A proposta estabelece, então, um novo formato de gestão, no qual a DEaD assume as funções propositora, reguladora e fiscalizadora das parcerias estabelecidas e dos cursos em andamento, oferecendo em contrapartida o suporte necessário para que os *campi* desenvolvam núcleos locais de tecnologia e educação à distância. Assim, a DEaD responderá pelo planejamento das ações relativas à descentralização da oferta dos cursos EaD em colaboração com os *campi* do IFPR, utilizando, para tanto, as melhores técnicas e ferramentas de gestão para avaliação da qualidade e para o atendimento das metas do projeto.

Nesse contexto, a Diretoria de Educação a Distância do IFPR (DEaD), ao gerir a modalidade EaD da instituição, deverá atuar prioritariamente em duas linhas de ação: 1) desenvolvimento de tecnologias e objetos educacionais que beneficiem a qualidade didático-pedagógica dos cursos do IFPR e; 2) oferta de cursos à distância, que poderá ser feita diretamente pela DEaD ou pelos *campi* IFPR.

Outra dificuldade identificada pelos gestores foi a rede interorganizacional complexa e institucionalizada por legislação interna, que não favorece a autonomia. Nesse caso, é necessário analisar duas questões evidentes: autonomia e formalização.

Sabe-se que a autonomia dos *campi* atualmente é limitada, já que o gerenciamento da demanda tem sido realizado pela DEaD. Com isso, não é atribuído ao *campus* o mérito relativo ao desenvolvimento dos cursos (em termos quantitativos), o que, provavelmente, enfatiza ainda mais a sensação de dependência da DEaD.

Entretanto, entende-se que a autonomia é possível a partir da elaboração e da formalização de um plano estratégico que concretize e delimite a atuação de cada *campus*, conforme sua área de atuação e sua demanda regional. Assim, entende-se que, para se obter sucesso no processo de descentralização, faz-se necessário primeiramente o mapeamento dos municípios em relação aos *campi*, o que permitirá uma maior compreensão da DEaD sobre a dimensão de cada *campus* e sua capacidade produtiva. Além disso, esse mapeamento, por meio de uma normatização específica, permite a formalização e o estabelecimento de um processo padrão para o gerenciamento macro pela DEaD, sem que ocorra perda de

autonomia dos *campi* e de controle da Diretoria. Com isso, propõe-se a criação dos Núcleos de Educação a Distância (NEAD) nos *campi* IFPR, o que será melhor explicado na seção 3.1.3, sobre execução.

### 3.1.2 Plano de capacitação dos gestores

A análise das narrativas também evidenciou que os gestores têm encontrado dificuldades em relação ao aprendizado organizacional. Certamente, essa dificuldade é um desdobramento das outras falhas identificadas no projeto.

O aprendizado organizacional se caracteriza pela evolução tecnológica (conhecimento) para a organização (FNQ, 2013). Como o projeto piloto não tem uma estrutura definida, partindo apenas de uma proposta baseada em modelos semelhantes, mesmo não formalizados, percebe-se uma dificuldade em sua evolução, sobretudo porque não existe abertura para avaliar a percepção, a reflexão, a avaliação e o compartilhamento de experiências. Dessa forma, caberá à DEaD a realização do Programa de Formação Permanente, direcionado a todos os atores envolvidos (coordenadores gerais, coordenadores de curso *in loco*, coordenadores de mediação e tutores), com ciclos de formação e discussão sobre a gestão da modalidade EaD e temáticas complementares que contribuam para o aperfeiçoamento das ações iniciadas e para o desenvolvimento de novos projetos e parcerias envolvendo a modalidade e as tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Além disso, propõe-se como estratégia a criação de um Fórum de Aprendizado Organizacional (FAO-EaD), formado por representantes de cada *campus*, que consistiria em um espaço para o debate, para a criação de novas estratégias de avaliação, para o desenvolvimento e para o aprimoramento das técnicas de gestão para a EaD no IFPR.

É preciso frisar que o IFPR tem se posicionado como uma instituição de ensino que busca ser referência de excelência em formação profissional e tecnológica no país, o que favorece o desenvolvimento de núcleos de aprendizagem e fóruns de discussão, como o FAO - EaD, considerando que já existe estrutura tecnológica para essa demanda.

A criação do FAO-EaD irá atender inclusive outra dificuldade identificada pelos gestores, que é o ambiente não favorável à inovação, ou seja, à criatividade, à

experimentação e à implementação de novas ideias. Assim, a criação de um núcleo de estudo, aprimoramento e desenvolvimento tecnológico irá integrar os *campi* ao que há de mais moderno em gestão, tecnologia e processos.

É importante enfatizar que, com a criação do FAO-EaD, propõe-se desenvolver cursos de aperfeiçoamento em gestão, voltados à promoção e ao desenvolvimento da cultura da excelência, à promoção de relações de qualidade e à proteção dos interesses dos atores envolvidos. Isso será possível a partir da proposição e do gerenciamento de cursos de formação continuada destinados aos gestores. Para tanto, esses cursos serão voltados a temas específicos à atuação, ao papel, à importância e à influência dos líderes no desenvolvimento institucional.

### 3.1.3 Execução do Plano de Ação Estratégica – instituição dos NEADs

Conforme consideramos até aqui, o Plano de Ação Estratégica para a descentralização da modalidade EaD no IFPR se desdobra em 3 metas: 1) desenvolvimento de um planejamento estratégico sistêmico, 2) plano de capacitação dos gestores, 3) instituição dos Núcleos de Educação a Distância.

No primeiro caso, a DEaD continuará atuando no desenvolvimento dos grupos de processos (planejamento, capacitação, execução, estrutura, avaliação) e coordenando as atividades necessárias para a conclusão do Plano de Ação Estratégica. Entretanto, a descentralização ocorrerá após a instituição dos Núcleos de Educação a Distância (NEAD) e, conseqüentemente, do Plano de Capacitação dos Gestores.

O NEAD é a estratégia chave para a operacionalização e para a descentralização da modalidade EaD nos *campi*. Essa estratégia, entre outras, permitirá maior capilaridade e dinâmica ao IFPR na oferta de cursos técnicos no estado do Paraná, possibilitando o atendimento a um maior número de municípios, sem que esse aumento comprometa a qualidade pedagógica dos cursos implantados.

Nesse modelo, os alunos matriculados nos cursos do IFPR, na modalidade Educação a Distância, terão seu registro acadêmico efetivado pelos *campi* IFPR. Isso quer dizer que cada *campus* será responsável pelo registro e pelo controle das atividades acadêmicas demandadas por seus alunos durante o período de sua

permanência na instituição. Dessa forma, o valor referente a cada matrícula será computado à matriz orçamentária do *campus* ao qual o aluno pertence.

É importante realçar que compete aos *campi* a composição dos NEAD em suas unidades. Entretanto, poderá ocorrer mediante a incidência de duas situações institucionais distintas do IFPR:

- a) Oferta de cursos EaD com financiamento externo (modo atual de oferta) pela Setec - MEC: na ocorrência da oferta dos cursos EaD com financiamento externo, os membros do NEAD serão vinculados como bolsistas ao IFPR; portanto, sua indicação será feita pela direção do *campus*, precedida por um processo de seleção através de edital de chamada pública.
- b) Oferta de cursos EaD com financiamento próprio (modo de oferta a ser alcançada em médio prazo): na ocorrência da oferta de cursos EaD com financiamento próprio, a composição dos NEAD será feita com servidores dos *campi*, por meio de chamada interna ou, quando necessário e possível, concurso para preenchimento de vagas (recursos arrecadados mediante parcerias com outras instituições ou municípios).

### 3.1.4 Estrutura NEAD

O NEAD será composto pelos seguintes membros:

**Quadro 5 - Membros do NEAD**

<b>Membros</b>	<b>Atribuições*</b>	<b>Pré-Requisitos</b>
Coordenador Geral de NEAD	Gerenciar as atividades de Educação a Distância no <i>campus</i> ; coordenar os membros que atuam no NEAD; promover a interação entre as atividades presenciais e a distância do <i>campus</i> ; zelar pelo devido andamento dos cursos; garantir que a direção do <i>campus</i> seja sempre informada do desenvolvimento dos cursos EaD. É responsabilidade do coordenador geral do NEAD manter-se em constante articulação com as orientações do diretor de ensino do <i>campus</i> .	Ser docente, graduado, com no mínimo três anos de experiência no magistério (educação básica ou ensino superior).
Coordenador de curso in loco	Coordenar as atividades pedagógicas do curso no <i>campus</i> , a partir de uma relação dialógica com o coordenador geral do curso, localizado na Diretoria EaD. É responsabilidade do coordenador de curso <i>in loco</i> manter-se em constante articulação com as orientações do coordenador geral do NEAD.	Ser docente ou pesquisador e possuir três anos de experiência no magistério no ensino superior.
Coordenador de Mediação	Coordenar as atividades desenvolvidas pelos tutores presenciais e à distância que atuarão em todos os cursos EaD no <i>campus</i> , fomentando postura proativa	Ser docente ou pesquisador e possuir três anos de

Membros	Atribuições*	Pré-Requisitos
	e de mediação com os alunos. Suas atividades englobam recolher, organizar e encaminhar à DEaD a documentação dos tutores selecionados para atuar nos cursos; manter registro dos dados de contato dos tutores e garantir a sua atualidade; inserir os tutores no ambiente virtual de aprendizagem; fazer controle do envio mensal de relatório dos tutores à DEaD. É responsabilidade do coordenador de mediação manter-se em constante articulação com as orientações do coordenador geral de NEAD.	experiência no magistério no ensino superior.
Assistente Pedagógico	Desenvolvimento das atividades do controle acadêmico dos cursos EaD no <i>campus</i> , tais como: registro acadêmico; recolhimento, solicitação e emissão de documentos; inserção e atualização de dados nos sistemas de gestão (SIGAA); promoção de informações aos acadêmicos. É responsabilidade do assistente pedagógico manter-se em constante articulação com o coordenador geral de NEAD.	Ser docente ou pesquisador e possuir três anos de experiência no magistério no ensino superior.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Nota: \* as atribuições dos membros do NEAD são especificadas com base na Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010.

É relevante destacar que o coordenador geral de NEAD será indicado pelo diretor de ensino do *campus* em que atua. Além disso, cada curso ofertado pelo *campus* deverá ter um coordenador *in loco*, preferencialmente especializado na área do curso em que atuará.

No caso dos assistentes pedagógicos, sugere-se uma proporcionalidade de acordo com a demanda, em uma relação de 1 para 1000 alunos, sendo que essa proporção poderá ser revista quando necessário.

Embora a modalidade EaD possua total dependência das decisões de ordem financeira, didática e tecnológica da DEaD, a proposta de motivação via remuneração se baseia na bonificação direta (PDI & IFPR, 2009). Trata-se de um incentivo financeiro em forma de bolsa-auxílio. Desse modo, para a remuneração da equipe, propõe-se uma bolsa com os valores conforme descritos no Artigo 7, Inciso 1, 2, 4 e 8, da Resolução CD/FNDE nº 36/2009.

Nesse contexto, é fundamental salientar que a eficácia dessa nova proposta de gestão de pessoas depende fortemente da sinergia<sup>9</sup> das equipes de trabalho, o que ocorrerá com a seleção de pessoas comprometidas com o projeto. Esse comprometimento inicialmente ocorrerá via competência e habilidade, reforçado pela capacitação contínua fundamentada na maximização do desempenho e no

<sup>9</sup> Força que resulta do trabalho bem integrado realizado por um grupo de pessoas, fazendo com que o resultado final seja maior do que a simples soma das contribuições individuais. Por exemplo: dois operários são capazes (FERREIRA, 2013, p. 211).

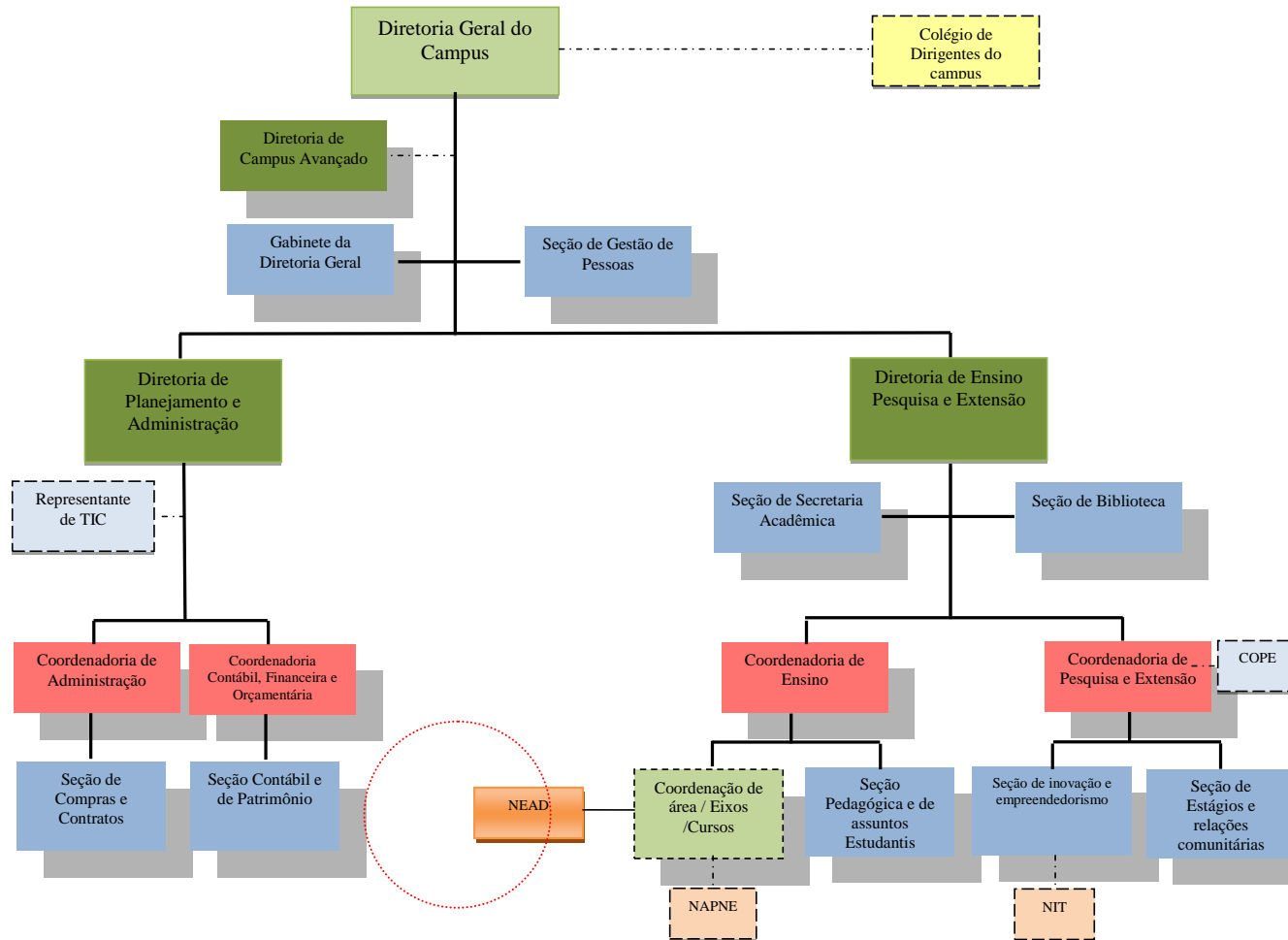
desenvolvimento de competências por meio de espaços de aprendizagem continuada, ou seja, da NEAD.

Outro ponto a ser observado em relação às vantagens dessa nova política de valorização de pessoas é que, além da bonificação direta ao servidor, por meio de bolsas, o *campus* passará a receber um valor por aluno da EaD em uma relação onde 4 alunos EaD equivalem a 1 aluno presencial. Os recursos serão revertidos ao próprio *campus*, e isso poderá colaborar, a longo prazo, para a equiparação entre as modalidades (EaD x Presencial).

Assim, a política de valorização das pessoas integrará uma nova forma de gestar o projeto de descentralização EaD, a partir da qual todos os envolvidos passarão a ser valorizados pela prosperidade e pelo desenvolvimento do projeto.

A partir dessas considerações, a instituição da NEAD irá alterar o organograma da Diretoria Geral de *campus* do IFPR, que passará a ser estruturado da seguinte forma:

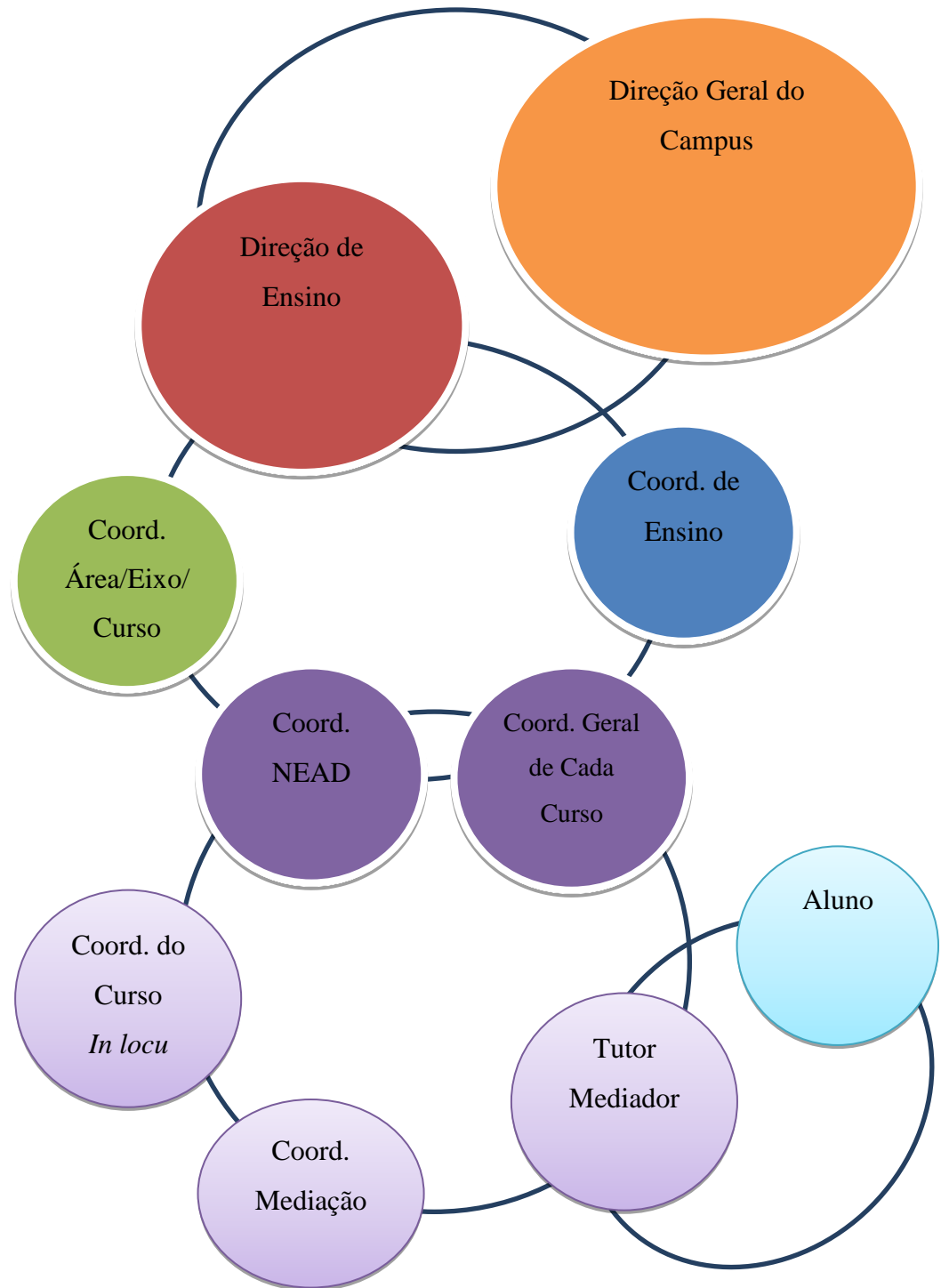
Figura 9 - Organograma



Fonte: elaborado pelo próprio pesquisador.

Conforme verificamos, o NEAD estará vinculado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, operando em parceria com a Coordenadoria de Ensino e com a Coordenação de Cursos. Sua estrutura interorganizacional, ou seja, seu fluxo de interação se dará da seguinte forma:

**Figura 10 - Rede interorganizacional – NEAD**



Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no conceito de rede interorganizacional de Santos (2013).



Nessa nova proposta de estruturação da gestão EaD do IFPR, a DEaD irá responder por funções específicas que serão necessárias para o bom andamento do planejamento estratégico e para o alcance das metas, como a gestão de todo o processo de oferta do curso ou de componente curricular devidamente autorizado.

Em relação à NEAD, caberá à DEaD a formulação e a aplicação de diretrizes e orientações para a formação dos núcleos em cada *campus* IFPR, orientando os *campi* IFPR sobre a gestão, o credenciamento e a avaliação dos pólos de apoio presencial, bem como sobre a gestão do horário, as capacidades física e estrutural dos laboratórios, as salas de aula e a tutoria do pólo de apoio presencial.

Também caberá à DEaD o auxílio aos *campi* IFPR na comunicação e na gerência do corpo de tutores presenciais e à distância, nas coordenações de mediação, e nos assuntos pertinentes a cada curso EaD. Assim, em parceria com a DTIC e a Proplan, a DEaD auxiliará os *campi* por meio de orientações e/ou recursos tecnológicos, para o controle acadêmico dos alunos matriculados nos cursos na modalidade EaD.

Por fim, é necessário acentuar que, além dos *campi*, a DEaD também contará com uma estrutura de NEAD ao ofertar cursos.

### 3.1.5 Avaliação do NEAD

Foi apontado pelos gestores que as decisões não são bem fundamentadas, ou seja, não são tomadas a partir do conhecimento gerado ou do tratamento de informações (medições), e isso tem prejudicado sua atuação no projeto piloto. Assim, compreende-se que o desenvolvimento de um projeto fundamentado em um planejamento estratégico permitirá que cada etapa apresente as deliberações sobre direções a seguir, ações a executar, entre outras coisas. Em longo prazo, as métricas estabelecidas no planejamento serão continuamente executadas e retroalimentadas, a fim de possibilitar que os conhecimentos gerados a partir do tratamento de informações obtidas nas avaliações formulem decisões mais assertivas. Propõe-se, então, que essa avaliação siga um ciclo PDCA.

Faz-se necessário destacar que decisões fundamentadas só ocorrerão com controle (acompanhamento, monitoração e avaliação do desempenho organizacional). Dessa forma, a avaliação dos processos referentes à eficiência de

gestão da NEAD caberá à DEaD, que fará a avaliação para verificar se tudo está acontecendo de acordo com o que foi planejado, organizado e dirigido.

### 3.2 Síntese do Plano de Ação Estratégica

A integração das categorias avaliadas possibilita o desenvolvimento sistêmico de estratégias para inovar o atual modelo de gestão da DEaD. Essas estratégias foram sistematizadas com base no método 5W2H. É relevante destacar que 5 W correspondem a *what* (o que será feito?), *why* (por que será feito?), *where* (onde será feito?), *when* (quando?), *who* (por quem será feito?), e 2H corresponde a *how* (como será feito?) e *how much* (quanto vai custar?). Assim, partimos do princípio de que as respostas para essas sete perguntas permitem o mapeamento das atividades, tornando a execução mais clara e efetiva. Tal como defende Meira (2003), trata-se de um método que sintetiza as principais ações do plano de ação e serve como um *check list* para a uma análise mais global da operação.

O Quadro 6, a seguir, apresenta uma síntese das ações propostas, lembrando que todas as atividades ocorrerão na DEaD do IFPR, e não apresentarão custos adicionais para a instituição. Portanto, a coluna “quanto” e “onde” foram suprimidas.

**Quadro 6 - Rede Interorganizacional - NEAD**

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?
Planejamento Estratégico	DEaD	Dezembro/2015	Seminário de Planejamento com encontro presencial com duração de uma semana.	Para assegurar a eficiência e eficácia do projeto.
Capacitação dos Gestores	DEaD	Fevereiro/2016	A primeira capacitação será presencial. Na sequência, por meio do FAO-EaD.	Para assegurar o desenvolvimento tecnológico (conhecimento) da modalidade EaD na instituição e estabelecer uma política de valorização das pessoas.
Instituição da NEAD (Execução)	DEaD	Fevereiro/2016	Resolução Interna do IFPR.	Para promover a descentralização da oferta de cursos e melhorar o fluxo de entrada de novos alunos.

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?
Avaliação da NEAD	DEaD	A cada 6 meses no primeiro ano. Na sequência, anualmente.	Aplicação de questionário aos gestores utilizando como ferramenta a Matriz SWOT.	Para estabelecer um ciclo de qualidade nos processos de descentralização e na oferta de cursos.
Oferta de cursos	NEAD	Oferta de curso de forma Imediata – previsão de início dos cursos para fevereiro de 2016.	NEADs.	Ampliar a EaD do IFPR, alcançando regiões que a modalidade presencial não consegue atender. Melhorar a qualidade da modalidade EaD. Dinamizar a oferta e promover os arranjos produtivos locais. Ampliar a oferta de cursos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Por fim, cumpre salientar que o plano de ação estratégica proposto não esgota o tema, mas contribui para avançar quanto ao conhecimento e ao desenvolvimento da oferta da modalidade EaD no Instituto Federal do Paraná. Apresentamos, portanto, um conjunto de cinco fases (planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação) desenvolvidas a partir do levantamento dos pontos fortes e fracos da realidade da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi analisar o atual modelo de gestão da DEaD do IFPR, bem como o projeto piloto de descentralização para os *campi* Pinhais e Colombo e, com base nos resultados, propor um plano de ação como suporte aos gestores para a oferta da modalidade EaD no IFPR. Para tanto, investigamos como o atual modelo de gestão da DEaD tem influenciado no desenvolvimento da EaD do Instituto Federal do Paraná.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o método proposto foi eficiente, uma vez que permitiu atender aos objetivos geral e específicos pré-estabelecidos. Dessa forma, planejada à luz da metodologia de estudo de caso de Yin (2008), a pesquisa teve como método de coleta de dados a aplicação de um questionário com perguntas abertas aos gestores do projeto piloto e DEaD, e análise documental (Estatuto Interno IFPR, Legislação pertinente e PPC). Finalizada essa etapa, foi realizada a análise das evidências, por meio do método de histórias e narrativas preconizadas por Riessmann (2008), o que possibilitou uma narrativa temática da situação estudada.

Assim, a análise das entrevistas e dos documentos e o aporte teórico sobre o tema levaram a resultados que foram sistematizados em cinco categorias: planejamento; capacitação; execução; estrutura; avaliação.

Em relação à análise documental, consideramos que o Instituto Federal do Paraná (IFPR) possui um sistema de gestão baseado em um Plano Institucional fundamentado em princípios de excelência em gestão. Entretanto, a estrutura organizacional alicerçada nos conselhos superiores tende a segmentar a administração em níveis hierárquicos ainda centralizados na reitoria. Nesse contexto, a DEaD do IFPR, divisão responsável pela gestão da EaD na instituição, segue um modelo de gestão centralizada, embora a execução de suas ações aconteça de forma descentralizada, conforme definida no PDI/IFPR. Nesse quadro, os projetos ocorrem de forma vertical, em um sistema *top down* (de cima para baixo), o que prejudica o desenvolvimento de projetos que busquem a descentralização. Essa condição foi evidenciada na primeira dificuldade apontada pelos gestores do projeto piloto, ao relatarem que não houve, de forma sistematizada, um planejamento para a implantação do projeto piloto.

Conforme percebemos, a falta de planejamento tende a não delimitar a abrangência do projeto, bem como os benefícios esperados com sua aplicação. Com isso, a comunicação fica prejudicada, uma vez que não se tem, de forma clara e objetiva, a identificação das partes interessadas, do produto e dos processos relacionados ao projeto.

Com base nisso, buscou-se uma reengenharia dos processos relativos ao modelo de gestão da DEaD, com o intuito de ampliar os canais de comunicação entre os gestores, tornando o processo mais dinâmico e participativo. Entretanto, observou-se que esse novo desenho para o modelo de gestão da DEaD demandaria prudência, já que se trata de uma diretoria sistêmica para o desenvolvimento da EaD do Instituto Federal do Paraná. Assim, o levantamento das dificuldades da atuação dos diretores de *campi* do projeto piloto forneceu as diretrizes para o estabelecimento do plano de ação estratégica de forma mais assertiva.

Cumprido sublinhar que as dificuldades de atuação apontadas pelos diretores evidenciaram que o atual modelo de gestão da DEaD tem influenciado no desenvolvimento da oferta de cursos, sobretudo em virtude de sua centralização que, sem um planejamento estratégico, tem contado com a experiência ou vivência dos gestores com a EaD, tornando estáticas as atividades relacionadas a estratégias e planos. Com isso, a EaD do IFPR tem sido prejudicada em termos quantitativos, em virtude da falta de autonomia dos *campi* para gerenciar sua demanda.

Além disso, no atual modelo de gestão da DEaD falta um plano de capacitação fundamentado em uma política de valorização das pessoas, o que também tem influenciado no desenvolvimento da EaD do IFPR. Sem atrativos tangíveis e intangíveis, o projeto tende a não evoluir em termos de recursos humanos, e isso tem influenciado no aprendizado organizacional, ou seja, na evolução tecnológica (conhecimento) em EaD na organização.

Assim, propomos a criação dos Núcleos de Educação a Distância (NEAD) nos *campi* IFPR, uma estratégia que engloba ações não onerosas para a instituição, mas que parte de uma profunda análise das reais necessidades constatadas, permitindo alternativas para sua contenção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleber Fernandes. **Convênios e contratos de repasse secretaria de logística e tecnologia da informação - SLTI**. Brasília: Ministério do Planejamento. 2012. Disponível em: <<https://www.convenios.gov.br/portal/arquivos/Apresentacao-Legislacao2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

BERNARDI, Maira; DAUDT, Sônia Dondonis & BEHAR, Patrícia Alejandra. Domínio da gestão em educação à distância: foco na coordenação de cursos. *In*: BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Competências em educação à distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 25 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)> Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 10 mai. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)> Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. **Regulamenta os Arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes institutos**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 20 out. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos estados a Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Diário da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro (RJ), 23 set. 1909.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília (DF). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.** Diário Oficial da União. 5 jan. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Diário Oficial da União. 19 abr. 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. **Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 22 jun. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 09 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 23 dez 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 10 out. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 18 nov. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília (DF), 29 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.677, de 25 de Junho de 2012. **Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e 11.526 de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e nº 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília (DF) 25 jun 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Institucional.** Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/sobre/institucional>>. Acesso em: 20 set. 2015.

DUSI, Cristina Sayuri Cortes Ouchi. Teorias da Administração. *In*: SANTOS, Gilmar José dos & SANÁBIO, Marcos Tanure (Orgs.). **Administração: princípios teóricos e práticos.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. **Revista Holos.** v. 25, n. 2. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/267/187>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; CARDOSO, Antonio Semeraro Rito; CORRÊA, Carlos José et al. **Modelos de gestão.** 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. Administração Pública Gerencial. *In*: SANABIO, Marcos Tanure; SANTOS, Gilmar José dos; DAVID, Marcus Vinicius. **Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão.** Juiz de Fora: UFJF, 2013.

FLEURY, A. & FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil.** São Paulo: Atlas, 1997.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE (FNQ). **Cadernos de excelência: guia de Auto-avaliação / Fundação Nacional da Qualidade.** São Paulo: Fundação Nacional da Qualidade, 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE (FNQ). **Modelo de Excelência de Gestão.** São Paulo: Fundação Nacional da Qualidade, 2013.



GOUVÊA, G. & OLIVEIRA, C.I. **Educação à distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades (IBGE-Cidades). **Pinhais**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411915>>. Acesso em: 15 set. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Colombo**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410580>>. Acesso em: 15 set. 2015b.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ-IFPR. **O Instituto**. 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Instrução Interna de Procedimento nº 18 de 15 de dezembro de 2011. **Normatiza os procedimentos de abertura de cursos técnicos de nível médio nas modalidades presenciais e à distância do Instituto Federal do Paraná**. Disponível em: <[http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/IIP-Cursos-T%C3%A9cnicos\\_aprovado.pdf](http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/IIP-Cursos-T%C3%A9cnicos_aprovado.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de auto-avaliação do IFPR**. 2011. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/03/RELAT%C3%93RIO-CPA-IFPR.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2014-2018. 2013. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal**. 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 54 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio e sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR**. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Res.-54.11-Disp%C3%B5e-sobre-a-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Tecnica-de-N%C3%ADvel-M%C3%A9dio-no-%C3%A2mbito-do-Instituto-Federal-do-Paran%C3%A1-IFPR>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 56 de dezembro de 2012. **Aprova o regimento geral do Instituto Federal do Paraná**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/01/Res.-56.12.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual de planejamento de projetos**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/Manual->

Coordena%C3%A7%C3%A3o-de-Planejamento-de-Projetos-Vers%C3%A3o-Final-II.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

JUNQUEIRA, Luciano Prates. **Descentralização e intersectorialidade**: a construção de um modelo de gestão municipal. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/7696/6269>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MEIRA, R. C. **As ferramentas para a melhoria da qualidade**. Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MENDONÇA, Ricardo Rodrigues Silveira de. Estratégia, planejamento e ferramental descontrolado. *In*: SANTOS, Gilmar José dos & SANABIO, Marcos Tanure. (Orgs.). **Administração**: princípios teóricos e práticos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Chamada pública de proposta para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília (DF), 12 dez. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifets3.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

MORAN, José. **O que é educação a distância?** Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

OLIVEIRA, Glevya Maria Simões de. A gestão no sistema de EaD. *In*: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: processos de gestão. Cuiabá: UFMT, 2010.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI; INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFP. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: 2009-2013. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/PDI.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à educação a distância**: os novos desafios da virtualidade. 2003. Disponível em: <<http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20ead.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Qualitative Research Methods Series. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

\_\_\_\_\_. **Narrative methods for the human sciences**. Londres: Sage Publications, 2008.

RIBEIRO, L.O.M.; TIMM, M.S. & ZARO, M.A. Gestão de EAD: A importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados. **Cinted-UFRGS**, Porto Alegre, v.5, n.1, pp. 1-21, 2007.

SANTOS, Gilmar José dos. Organização e Ambiente. *In*: SANTOS, Gilmar José dos; SANÁBIO, Marcos Tanure (Orgs.). **Administração**: princípios teóricos e práticos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais Lei 11.892**, de 29 de novembro de 2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. *In*: ANPED SUL, 9, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPED, 2012.

TAVARES, Valquíria de Lima & GONÇALVES, André Luiz. Gestão e estrutura da Educação a Distância: desafios ou oportunidade? *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 1, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/destaque/anais-oficiais-do-simposio-internacional-de-educacao-a-distancia-sied-enped-e-do-encontro-de-pesquisadores-em-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.