

SINERGIA

REVISTA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS (ICEAC)

GESTÃO DE PESSOAS EM CURSOS A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: RECRUTAMENTO, SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO NO ÂMBITO DOS CURSOS DA RENAFOR

CRISTIANE DA SILVA DUARTE^{*}
CHRISTINE DA SILVA SCHRÖEDER^{**}

RESUMO

A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) foi criada com vistas à capacitação e à qualificação dos professores da educação básica dos sistemas públicos. Com o objetivo de analisar os processos de recrutamento, seleção e capacitação dos cursos a distância RENAFOR ofertados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou-se um estudo de levantamento quali-quantitativo e descritivo com 23 bolsistas cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), participantes de cursos de extensão e de especialização, que receberam pelo menos uma cota de bolsa no desempenho da função. Os principais resultados apontam para a predominância de ações de recrutamento interno, sendo este menos frequente apenas no recrutamento de tutores; a seleção formal aplicada a apenas nove dos pesquisados; 18 dos pesquisados terem apontado possíveis inconsistências na exigência de requisitos, legais ou não, para o exercício das funções; e a participação de apenas metade dos respondentes em atividades de capacitação. Os resultados, mais do que traduzir um diagnóstico, apontam possibilidades de análise dos mesmos processos em outros cursos na UFRGS, oportunizando a realização de melhorias em tais processos.

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

ABSTRACT

A Brazilian network for continued development of professionals on basic public education – RENAFOR – was created to promote the training of teachers who work on basic public education. Aiming to analyse the processes of recruitment, selection and training in distance learning courses of RENAFOR at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS, Brazil), it was developed a quali-quantitative-descriptive study with 23 scholarship holders set up in the Scholarship Management System of FNDE (a Brazilian System of Educational Development Resources), who received at least a scholarship quota in the process. Principal results point to the predominance of actions of internal recruitment, being a less frequent only in the tutors' recruitment; the formal selection applied to nine of the investigated ones; 18 of the investigated ones had pointed to possible inconsistencies in the demand of requisites for the exercise of the functions; and the participation of only half of the investigated in training activities. More than to describe a diagnosis, analysis appoints possibilities in other courses at UFRGS, aiming improvement processes.

Keywords: RENAFOR; Public Policy; Distance Education.

Artigo recebido 09/05/2015 e aceito em 02/06/2015

1 INTRODUÇÃO

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

^{*} Pós-Graduada em Administração Pública Contemporânea (UFRGS); gerente financeira na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Núcleo UAB (Universidade Aberta do Brasil) da Secretaria de Educação a Distância (SEAD); Av. Paulo Gama, 110 - Anexo III - Sala 213, Bairro Bom Fim - Porto Alegre-RS, CEP 90040-060. e e-mail: cristiane.duarte@sead.ufrgs.br

^{**} Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (FACE) e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd); doutora em Administração (UFRGS). Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 50 - Sala 1105, Bairro Partenon - Porto Alegre-RS, CEP 90619-900. e e-mail: christine.silva@puccrs.br

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

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

Vislumbrando esse cenário, a formação continuada tem sido uma ferramenta governamental para incremento da qualidade na rede básica de ensino e aperfeiçoamento dos profissionais que nela atuam, de forma a articular o poder público (MEC), as instituições de educação básica (estados e municípios) e as instituições de ensino superior (IES) públicas e comunitárias. Portanto, a Rede articula as parcerias com as universidades, as quais são responsáveis pela elaboração e execução dos projetos, e estas, por sua vez, mantêm articulação com o sistema básico de ensino (BRASIL, 2005b).

A Educação a Distância (EaD) tem ocupado lugar de destaque nessa Rede. O seu reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) alavancou sua expansão na educação formal, tornando-se uma opção de qualificação e capacitação profissional em função das inúmeras possibilidades de ensino-aprendizado (BRASIL, 1996). A supressão espaço-temporal, materializada na interação dos atores através de ambientes virtuais, possibilita que o ensino formal alcance lugares longínquos e remotos que a educação presencial, até então, apresentava-se impossibilitada de alcançar. Destarte, a política pública de formação continuada, especialmente amparada na educação a distância, apresenta-se com grande potencial de equalizar distorções geográficas e culturais que permeiam as ações de formação de professores da rede pública.

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

Apesar dos avanços tecnológicos, legislativos e sociais, entende-se que a EaD ainda é um recurso utilizado com certo receio. Ao mesmo tempo em que é vislumbrada como uma modalidade repleta de benefícios sócio-educacionais, deve ser problematizada como um sistema que exige desenvolvimento e aprimoramento de novas e distintas competências. Assim, ao se adotar essa metodologia educacional, alguns aspectos devem ser levados em consideração para a seleção da equipe administrativa e pedagógica que irá atuar num projeto de ensino.

A pesquisa que origina este artigo teve por objetivo analisar a gestão de pessoal dessas equipes em um projeto específico, compreendendo, em especial, os processos de recrutamento, seleção e capacitação, com o intuito de possibilitar traçar um perfil dessas ações nos cursos de EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ofertados no âmbito da RENAFOR.

2 A RENAFOR

A política educacional de formação de professores teve seu início em 2003, com a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2003), em consonância com a política educacional mundial explicitada no documento *Education Sector Strategy* (WORLD BANK, 1999). Em 2004, a Portaria 1.179 instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004a), integrando centros de pesquisas de várias universidades responsáveis por desenvolver materiais didáticos destinados aos docentes da educação básica.

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

RENAFOR são apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1 – Objetivos das ações da RENAFOR

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

FONTE: Elaborado a partir de BRASIL (2005b, p. 22-23).

Também a Rede apresenta, em seu documento de orientações gerais, os seguintes princípios relativos à formação continuada:

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

A Rede articula parcerias entre o poder público (MEC) e as instituições de educação em todos os níveis, tanto do ensino básico (estados e municípios) quanto do nível superior (universidades públicas e comunitárias). O Ministério da Educação apresenta-se como formulador do programa, determinando as diretrizes e as normativas. Em contrapartida, as instituições de ensino ocupam a função de executoras, cabendo-lhes a responsabilidade de projetar pedagógica e financeiramente os projetos de cursos, bem como executá-los em consonância com as diretrizes técnicas e financeiras dos órgãos de fomento (BRASIL, 2005b).

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

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

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

As bolsas pagas para a equipe docente constantes no Sistema de Gestão de Bolsas – SGB/CAPES ou SGB/FNDE – são regulamentadas pela Lei 11.273 (BRASIL, 2006a), a qual descreve direitos e deveres dos bolsistas de acordo com a função desempenhada. Complementarmente, as Resoluções do Conselho Deliberativo – CD/FNDE nº 26 de 2009 (BRASIL, 2009b), nº 8 e nº 24 de 2010 (BRASIL, 2010b; 2010c) e a nº 45 de 2011 (BRASIL, 2011b), também apresentam diretrizes para pagamentos das bolsas.

O Quadro 2 apresenta a síntese das atribuições das diferentes funções dos componentes das equipes de pessoal dos cursos no âmbito da RENAFOR.

QUADRO 2 – Síntese das atribuições dos bolsistas

Função	Atribuições
Coordenador Geral	Responsabilidade geral pelo Programa na Instituição.
Coordenador Adjunto	Assessoria ao Coordenador Geral; coordenação acadêmica das atividades dos cursos, docentes e discentes; coordenação de elaboração de propostas de cursos de formação; coordenação de encontros pedagógicos com professores formadores; garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento dos cursos; planejar a seleção de formadores e tutores, e a capacitação e supervisão de todos os profissionais envolvidos nos cursos; garantir a constante atualização dos dados cadastrais dos bolsistas no SGB; encaminhar relatórios de atividades de bolsistas (frequência, desempenho, aptidão ao recebimento de bolsas) ao coordenador-geral; receber avaliadores externos e prestar-lhes informações sobre o andamento dos cursos.
Professor Pesquisador	Conduzir a elaboração de materiais didáticos, metodologias de ensino e propostas de implantação de cursos; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores que atuem em conteúdos e módulos sob sua responsabilidade; ministrar a formação da equipe pedagógica; implantar e desenvolver metodologias de avaliação de cursistas, em colaboração com o coordenador-adjunto.
Professor Formador	Realizar a gestão acadêmica da turma sob sua responsabilidade; ministrar o curso de formação de tutores; coordenar, subsidiar e acompanhar a formação dos tutores; analisar, com os tutores, relatórios sobre as turmas e orientar os acompanhamentos; encaminhar ao supervisor de curso o relatório mensal de frequência dos cursistas.
Supervisor de Curso	Manter um plantão de apoio aos professores e tutores a distância; orientar e supervisionar a equipe de tutores em relação aos conteúdos dos módulos e atividades a serem executadas; monitorar e avaliar o desempenho dos formadores e tutores; cadastrar no SGB e garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os formadores e tutores bolsistas.
Tutor	Articular-se com os supervisores e formadores da turma; auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma; acompanhar os formadores em momentos presenciais; acompanhar os cursistas e orientá-los.

FONTE: Elaborado a partir de BRASIL (2011b).

Já o Quadro 3 apresenta uma compilação dos requisitos necessários para ocupar as funções mencionadas no Quadro 2, de acordo com a legislação supracitada.

QUADRO 3 – Requisitos previstos legalmente para provimento de bolsistas de acordo com a função

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

FONTE: Elaborado a partir de BRASIL (2006a, 2007a, 2010b, 2010c).

A partir do contexto técnico apresentado, concernente à RENAFOR, cabe agora uma breve contextualização geral acerca da educação a distância (EaD), bem como de suas características históricas e legais de implementação no Brasil.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Entende-se como EaD o modelo de ensino-aprendizagem no qual professores e alunos estão presentes em locais diversos, dependendo, portanto, do uso de tecnologias de comunicação para transmitir informações e mediar a interlocução entre eles (MOORE; KEARSLEY, 2008). Especificamente no presente estudo, a tecnologia de comunicação referida é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O AVA possibilita que os diversos atores envolvidos – alunos, tutores, professores, instituição – interajam de forma a arquitetar relações de comunicação e convívio virtuais, construindo-se um grupo onde cada indivíduo sente-se parte integrante desse sistema. Esse fluxo constante de informações e experiências concebe a construção do conhecimento, quando então o AVA sobrepuja ao mero repositório virtual, servindo a propósitos da aprendizagem em sentido mais amplo.

Apesar de seu recente reconhecimento como modalidade educacional formal, a EaD é um modelo antigo nas sociedades, não devendo ser vista como uma metodologia de ensino propriamente contemporânea e moderna. A literatura aponta como marco inicial da EaD o curso noticiado pela Gazeta de Boston, em 1728, no qual o professor oferecia material para ensino por correspondência. Contudo, ao longo da história, foram ocorrendo mudanças em função da incorporação de inovações tecnológicas e logísticas. Em 1935 o rádio passou a ser utilizado para ensinar a distância e, anos depois, com o advento da televisão, esta também passou a ser utilizada para o mesmo fim (PETERS, 2001). Dessa forma, o uso das tecnologias de comunicação não é propriamente uma novidade no campo educacional.

A partir da década de 1970, as tecnologias de informação e comunicação (TICs), associadas ao uso de computadores, possibilitaram a formação de um sistema de redes, o qual expandiu a circulação e a veiculação de informações com as diferentes partes do mundo. Em meados dos anos 1990, o acesso doméstico à internet massificou-se, abarcando o público residencial (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2007). Assim, no que concerne à educação, fundamentado no potencial dessa grande rede, ocorreu o desenvolvimento de espaços virtuais para a veiculação de cursos *on-line*.

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

Relativo ao ordenamento legal da EaD e às consequentes políticas públicas dele advindas, a Portaria 4.059 (BRASIL, 2004b) e o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005a) acarretaram relevantes alterações para a Educação a Distância, aproximando sua organização pedagógica aos cursos regulares tradicionalmente presenciais. Anteriormente, a Lei 10.172, de janeiro de 2001, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação, já trouxe um enfoque positivo para a EaD ao apontar as suas potencialidades relativas à universalização e à democratização do ensino (BRASIL, 2001).

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

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

Meta 16: formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantindo a todos formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2010a, p.17-18).

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

Notoriamente observa-se que, a cada ano, ocorre incremento da oferta de cursos EaD no ensino superior, em especial, em nível de pós-graduação. Apenas entre os anos de 2005 e 2007, conforme dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD (SANCHEZ, 2008), o número de alunos cresceu 213%, e o número de instituições credenciadas ou com cursos autorizados cresceu 54%. Já em 2012, as matrículas em cursos EaD em instituições públicas corresponderam a 15% do total, sendo 8% em instituições públicas federais e 7% em instituições públicas estaduais (ABED, 2012).

Nessa perspectiva de expansão, da mesma forma que ocorre incremento no número de alunos,

ocorrem a geração de vagas de trabalho e a contratação de pessoal para atuar nos cursos a distância. Em relação à admissão e demissão de profissionais nessa área, em 2011 as contratações foram duas vezes superiores às demissões (ABED, 2012). As instituições públicas concentram o maior número desses profissionais em comparação às instituições privadas, 3.559 e 2.256, respectivamente, apesar de grande parte dos alunos estar concentrada nas instituições privadas de ensino (ABED, 2012). Também foi verificado que os profissionais que trabalham em EaD nas instituições públicas têm maior grau de ensino quando comparados aos da iniciativa privada. Em empresas públicas, 22% dos profissionais têm doutorado, 20% mestrado e 12% especialização, enquanto que, nas privadas, esses números são 9,5%, 23% e 25%, respectivamente (ABED, 2012).

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

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

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

Diante desse cenário, é pertinente analisar os processos de gestão de pessoas na RENAFOR, especialmente os processos de recrutamento, seleção e capacitação dos membros das equipes responsáveis pelos cursos no âmbito do Programa.

4 A GESTÃO DE PESSOAS NO PROGRAMA RENAFOR

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

Essa forma peculiar de organização se reflete nos processos gerenciais, estratégicos e de execução, tanto desses projetos, quanto da própria IES. O planejamento passa a ser um processo relevante na gestão de pessoal, uma vez que expande as chances de sucesso nos processos posteriores de recrutamento e seleção dos membros da equipe. O planejamento potencializa as chances de sucesso na formação da equipe de trabalho, uma vez que visa possibilitar estruturação e dimensionamento adequados, incluindo também a avaliação das competências necessárias para cada membro dessa equipe.

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

Essas características peculiares tornam complexos os processos gerenciais de pessoal, especialmente de recrutamento, seleção e capacitação, em função dessa miscelânea de características organizacionais e burocráticas. Assim, organizar, capacitar e treinar as equipes é relevante para disponibilizar maior quantidade de recursos – informações, habilidades e competências (ALMEIDA; GOULART, 2009). A diversidade de recursos humanos favorece o desempenho de tarefas complexas com maior grau de segurança e eficácia, então, a multidisciplinaridade da equipe tem papel relevante para a execução das tarefas dos projetos de EaD, uma vez que essas tarefas incluem atividades administrativas, pedagógicas e técnicas. Desse modo, os processos de recrutamento e seleção são fundamentais para uma eficiente gestão das equipes, pois têm a finalidade de suprir as necessidades de demandas de pessoal de forma a atender às expectativas da coordenação do curso e da própria instituição, dentro do perfil profissional requerido para uma determinada função.

4.1 Recrutamento e Seleção

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

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

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

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

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

4.2 Capacitação

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

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

O redimensionamento da estrutura organizacional gerado pelos cursos EaD criou novas funções que até então não existiam. A Resolução nº 45, em seu Art. 6º, descreve as atribuições de cada uma das funções dos bolsistas dos cursos de formação implementados no âmbito da RENAFOR: coordenador-adjunto; professor-pesquisador; supervisor de curso; formador e tutor (BRASIL, 2011b), conforme consta do Quadro 1.

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

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

necessidade de investigação conduziu à realização do estudo, cujos procedimentos metodológicos são apresentados na seção seguinte.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo realizado trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, descritiva (GIL, 2002) e com propósito essencial de diagnóstico, realizando-se essencialmente uma pesquisa de levantamento, com base em duas fontes de dados: observação participante (a pesquisadora e primeira autora do artigo é servidora na Instituição UFRGS, em atividade profissional diretamente relacionada aos cursos analisados) e aplicação de questionário contendo questões abertas e fechadas.

Previamente ao levantamento, também se realizou pesquisa bibliográfica sobre o tema, compreendendo o estudo de relatórios, livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica foi útil tanto para a descrição do contexto, quanto para a elaboração do questionário, bem como para a análise como um todo, complementada por observação participante da pesquisadora, que se deu por meio de anotações não-estruturadas no próprio cotidiano da atividade profissional.

O principal instrumento de pesquisa, porém, foi mesmo o questionário. Esse instrumento foi aplicado junto aos sujeitos envolvidos nos processos de planejamento, gestão e execução dos projetos dos cursos a distância: coordenadores, supervisores, professores pesquisadores, professores formadores e tutores. Os sujeitos foram escolhidos primeiramente por acessibilidade, mas também por intencionalidade, procurando-se manter pelo menos um representante de cada uma dessas áreas de atuação/funções, e não havendo preocupação com representatividade da amostra nem mesmo com tratamento estatístico dos dados, pelo fato de esta ser uma pesquisa qualitativa. A cada respondente, foi reiterado, antes do início da pesquisa, que o uso dos dados seria global e o anonimato garantido.

No total, foram 23 bolsistas participantes, considerados aptos a participar por estarem cadastrados no SGB/FNDE e terem recebido pelo menos um mês de pagamento durante todo o período do curso de ensino. Os bolsistas foram contatados por e-mail e também convidados pessoalmente a participar da pesquisa. Os respondentes eram participantes de equipes acadêmicas de quatro cursos a distância ofertados pela UFRGS no âmbito RENAFOR/ForProf, implementados no ano de 2012, sendo três cursos de extensão e um de especialização. Por questões éticas, e dado o fato de serem poucos cursos, e pela própria não-anuência por parte de alguns pesquisados, optou-se por manter os nomes dos cursos em sigilo, evitando-se assim possibilidades de identificação dos pesquisados através dos cursos, além de tal diferenciação entre cursos não ser considerada relevante para a análise pretendida; contudo, eram quatro atuantes no primeiro curso, onze no segundo, seis no terceiro e, finalmente, três no quarto curso.

Todos os 23 questionários foram aplicados entre os meses de setembro e outubro de 2013, e a análise foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2013. Dos 23 pesquisados, 13 responderam às questões presencialmente (em que o questionário foi aplicado, então, como um formulário, já que foram respondidos pelos pesquisados na presença da pesquisadora que os aplicou), já 10 optaram por responder o questionário diretamente por e-mail.

Ainda, cabe ressaltar que um dos 23 bolsistas desempenhou duas funções em períodos distintos, portanto foi considerado como equivalendo a dois respondentes. A função com menos representação foi a de professor formador, com apenas um participante, uma vez que, apresentada a pesquisa, apenas um professor formador concordou em participar da mesma, sendo isso, portanto, uma limitação do estudo. Assim, em termos de funções dos bolsistas, o estudo contemplou no total cinco coordenadores, três supervisores, cinco professores pesquisadores, um professor formador e 10 tutores.

As questões presentes no instrumento (questionário) envolviam os seguintes elementos:

- a) Identificação da função do bolsista;
- b) Identificação do curso em que atuou o bolsista (apenas para fins de codificação durante a análise, já que por questões éticas e pela não-anuência de alguns pesquisados – mesmo porque, por exemplo, só havia um professor formador, que poderia ser imediatamente identificado – optou-se por não fazer menção a nenhum dos cursos);
- c) Condições de realização do recrutamento do bolsista (foi especialmente indagado se o bolsista foi selecionado por recrutamento interno ou externo, bem como se participou de processo seletivo);
- d) Menção a requisitos legais considerados relevantes para o exercício da função do bolsista, ainda que não previstos legalmente;
- e) Menção a requisitos legais considerados irrelevantes para o exercício da função do bolsista;
- f) Participação do bolsista em atividades de capacitação, e presença das ênfases pedagógicas e administrativas nas atividades.

Em razão do reduzido número de participantes da pesquisa, os dados obtidos através das questões abertas foram tão somente analisados e categorizados de forma simples, ou seja, apenas pela contagem de expressões utilizadas nas respostas, sem outros tratamentos. Os resultados do estudo são apresentados na seção a seguir.

6 RESULTADOS DO ESTUDO

Com base nas fontes de dados, obteve-se os resultados apresentados a seguir, objetivando descrever aspectos identificados entre os pesquisados, relacionados a recrutamento, seleção e capacitação nos projetos de ensino dentro do Programa RENAFOR/ForProf.

6.1 Recrutamento e seleção

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

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

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

No presente estudo foi observado que apenas nove dos pesquisados participaram de processo seletivo. Dentre os coordenadores, apenas um participou de seleção, havendo resultado idêntico entre os professores pesquisadores. Entre os supervisores, também apenas um participou de seleção. Nenhum professor formador participou de processo seletivo. Nesse cenário pode-se inferir que há uma inversão nas fases tradicionais de gestão de pessoal, ocorrendo primeiramente a fase de seleção, representada pelo prévio conhecimento profissional do candidato à determinada vaga, seguindo-se, então, a fase de recrutamento propriamente dita, materializada pela indicação ou convite ao indivíduo selecionado.

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

A situação dos tutores, entretanto, é inversa à das demais funções. Para essas vagas, seis dos 10 pesquisados informaram ter participado de processo seletivo. No caso dos tutores, o edital de seleção faz-se necessário e deve apresentar obrigatoriamente os critérios considerados. Dentre os critérios citados pelos bolsistas pesquisados encontram-se, principalmente: análise de currículo; entrevista com coordenadores; carta de intenções; experiência na função; experiência em informática; comprovação de experiência com o AVA; formação; experiência na rede de ensino básica.

Esse panorama em relação aos tutores decorre das orientações da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS, a qual orienta que seja realizado processo seletivo formal, com a divulgação de edital, conforme diretrizes regulamentares e da própria Instituição, forçando o recrutamento externo amplamente divulgado, bem como um processo seletivo devidamente instruído, cujo objetivo é garantir ampla concorrência entre os candidatos às vagas.

Contudo, em função do curto período de que os coordenadores de curso dispõem para implementar a

equipe, podem ocorrer distorções e até mesmo haver a supressão da fase de seleção, como ocorreu nesse caso, em que constatou-se que quatro dos tutores informaram não terem participado de processo seletivo. Um dos participantes, apesar de responder que foi recrutado através de convite, informou que participou de seleção para o curso, de forma a concorrer com outros candidatos pela vaga. Outros três tutores responderam não ter participado de processo seletivo posterior ao convite/indicação. Um desses tutores justificou que a indicação foi por motivo de desistência e necessidade de urgência no preenchimento da vaga.

O planejamento e a estratégia utilizados nesses processos têm influência relevante no resultado final, isto é, no perfil das pessoas que compõem a equipe. As equipes acadêmicas dos cursos RENAFor/ForProf acabam tendo um percentual expressivo de bolsistas não-servidores da Universidade, o que pode ser ocasionado primordialmente pelo recrutamento externo e pela conseqüente seleção de tutores não pertencentes ao quadro da Instituição, e que, no entanto, compõem as equipes de cursos UFRGS através de recebimento de bolsas para desempenharem tal função.

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

Tratando-se dos requisitos previstos legalmente, seis dos pesquisados consideram que os requisitos legais são compatíveis com a função desempenhada no projeto de ensino, 18 consideram que existem requisitos não relevantes que são legalmente exigidos, e/ou requisitos que deveriam ser exigidos obrigatoriamente, mas que a legislação não exige. O Quadro 4 mostra os requisitos citados como necessários pelos pesquisados, mas que, em princípio, não seriam exigidos legalmente (ver Quadro 3):

QUADRO 4 – Requisitos citados como necessários e não previstos legalmente

Função	Respondentes	Requisitos legais	Menções ao requisito
Coordenador	3	Experiência em atividade de orientação de alunos	1
		Experiência em área administrativa	2
		Experiência no ensino superior igual ou superior a 3 anos, mesmo apresentando pós <i>stricto sensu</i>	1
		Experiência específica no ensino básico	1
Supervisor	2	Formação em EaD	1
		Formação em tecnologias de informação e comunicação (TICs)	1
Professor Formador	1	Graduação na área de atuação do curso	1
		Experiência específica no ensino médio	1
Professor Pesquisador	4	Formação em tecnologias de informação e comunicação (TICs)	1
		Experiência em EaD	2
		Experiência específica no ensino básico	1
Tutor	5	Experiência em EaD	3
		Domínio da escrita em língua portuguesa	1
		Conhecimento em informática	1
		Conhecimento tecnologias de informação e comunicação	1
		Formação na área de educação	1

Fonte: Elaboração própria (2013).

Quanto à existência de requisitos legais previstos, porém considerados desnecessários, apenas um coordenador, um supervisor e um professor pesquisador apontaram essa questão. De outro lado, o único professor formador e cinco dos tutores acreditam que a legislação é compatível com a necessidade. Diante disso, foram citados como irrelevantes ou incompatíveis os seguintes requisitos, conforme o Quadro 5 (analisando os requisitos previstos legalmente constantes do Quadro 3):

QUADRO 5 – Requisitos previstos legalmente, mas citados como irrelevantes para a função

Função	Respondentes	Requisitos legais	Menções ao requisito
Coordenador	1	Experiência docente não deve ter tempo limitado, 3 anos é “exagerado”	1
Supervisor	1	Formação pós-graduada <i>stricto sensu</i>	1
Professor Pesquisador	1	Experiência docente de 3 anos é “exagerada”	1
Tutor	5	Vínculo com instituição pública	5
		Bolsa de <i>stricto sensu</i> (mestrado, doutorado) não poder acumular com bolsa de professor – referência feita ao §5 do Art.11 da Resolução nº 24 (BRASIL, 2010c)	1
		Formação pós-graduação <i>stricto sensu</i>	1

FONTE: Elaboração própria (2013).

Diante da análise de tais requisitos, a questão da capacitação parece ainda mais crítica, para a formação das habilidades necessárias e a aquisição dos conhecimentos considerados importantes para a participação nos cursos. Nesse sentido, também foram feitas indagações aos pesquisados quanto a esse aspecto. Os resultados são apresentados no item 6.2 a seguir.

6.2 Capacitação

Conforme observado nos dados descritos no item 6.1, apesar da regulamentação para o recebimento de bolsas para desempenhar as funções nos projetos de ensino EaD, há uma aparente incompatibilidade entre os conhecimentos e habilidades julgados relevantes para o desempenho das funções e os requisitos previstos legalmente. Nesse sentido, assumem grande importância as ações de capacitação, as quais são relevantes para a adequação e o nivelamento dos conhecimentos e habilidades dos membros das equipes dos projetos de curso. No entanto, dentre os pesquisados, verificou-se que apenas participaram de atividades de capacitação três coordenadores, um supervisor, três pesquisadores, sete tutores e nenhum professor formador.

Assim, do total de bolsistas respondentes, apenas 12 participaram de capacitação para ocupar a função nos projetos de cursos. Foi solicitado aos participantes que informassem, em suas palavras, a ênfase predominante das capacitações de que participaram. Dessas ações de capacitação realizadas pelos respondentes, nove responderam que participaram de capacitações de cunho pedagógico, sete participaram de capacitações envolvendo assuntos de gestão, e somente quatro participaram de participações abordando especificamente temática de gestão financeira de cursos.

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

Contudo, apesar desse elevado número de eventos de capacitações, observou-se pelo estudo que a grande maioria teve como foco a temática pedagógica, tendo como focos os AVAs, materiais e atividades pedagógicas, enquanto as funções administrativas foram pouco desenvolvidas e aprimoradas através de capacitações. Ao longo da existência Programa RENAFOR, verificou-se que apenas três capacitações envolveram atividades relacionadas à equipe administrativa dos cursos. Essa deficiência de treinamento pode ser verificada no andamento das demandas burocráticas e administrativas dos cursos que, muitas vezes, explicitam a ausência de desenvolvimento de competências dos docentes e de técnico-administrativos relacionados com a gestão de projetos de ensino.

Ademais, os servidores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm seu plano de desenvolvimento estabelecido legalmente no Decreto 5.825, de junho de 2006 (BRASIL, 2006b). Neste, capacitação pode ser compreendida como um processo permanente e deliberado de aprendizagem, envolvendo aperfeiçoamento e qualificação, e contribuindo para o desenvolvimento de competências institucionais, através, primeiramente, do desenvolvimento de competências dos indivíduos.

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

A não-regularidade dos cursos, ofertados de forma esporádica e especial, inviabiliza o desenvolvimento de um programa continuado de capacitação, tal qual ocorre no plano de carreira dos servidores. Destarte, a partir dos resultados deste estudo, fica evidenciada a necessidade de se realizar uma análise mais aprofundada das reais necessidades de capacitação e treinamento tanto das equipes pedagógicas como das equipes administrativas, de forma a alcançar os objetivos dos cursos e da instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O financiamento através de submissão e aprovação prévia de projetos de ensino, consequência do modelo gerencial do Estado, apresenta dificuldades práticas inerentes à burocracia de submissão e de execução dos projetos. Gera-se um cenário de volatilidade e incertezas na Universidade. A cada novo orçamento, podem ser alteradas regras, diretrizes e processos, o que dificulta a oferta regular desses cursos ofertados no âmbito da RENAFOR e a própria gestão de pessoal das equipes acadêmicas desses projetos de ensino a distância da UFRGS. Não obstante, a burocracia disfuncional (excessiva) afeta também o planejamento e manutenção da equipe de pessoal. Esse modelo de organização contribui para o enxugamento do tempo de planejamento das equipes e, conseqüentemente, gera distorções nos processos de recrutamento, seleção e capacitação das equipes desses projetos. O curto espaço de tempo entre a liberação dos recursos dos projetos aprovados e a efetiva implementação do projeto resulta em abreviação ou até mesmo supressão dos processos desses processos de gestão das equipes acadêmicas.

Foi possível inferir, por meio das observações e dos questionários, que as dificuldades nos processos gerenciais de pessoal dos cursos RENAFOR/ForProf podem ser explicadas pelo fato de as equipes obrigatoriamente se constituírem em um curto lapso de tempo e seguirem diretrizes regulamentadas que impõem restrições técnicas e financeiras.

Uma outra inferência relevante é no que tange ao papel do tutor. Neste estudo, constatou-se que o tutor foi o tipo de bolsista que, de forma geral, mais participou de processo seletivo e de capacitações, e muito provavelmente essa exigência se dê pelo fato de o tutor ser o bolsista em contato mais direto com os alunos (além de ser o tipo de bolsista em maior número na pesquisa), no âmbito “operacional” do processo, e interessado em adquirir experiência docente e manter-se como bolsista.

Mais uma inferência também faz-se no sentido de haver um possível desinteresse dos docentes na participação de atividades de capacitação, possivelmente em virtude de sua formação e expectativas serem diferentes com relação às dos tutores. Ainda, fatores relativos ao não envolvimento de bolsistas nas capacitações também podem compreender limitações de tempo, planejamento, etc. Todavia, por se tratar de uma inferência a partir das observações, esta também é uma questão que carece de maior análise.

Dessa forma, o estudo apresentado não é conclusivo e apresenta limitações. Como uma primeira limitação do estudo, o acesso a poucos respondentes, principalmente pelo fato da participação de um único professor formador, conduz a resultados frágeis com relação a esse tipo de bolsista especificamente; ainda, o fato de a análise não ter tido um caráter exploratório, ou seja, de investigação mais profunda de possíveis causas das necessidades de capacitação também pode ter sido um limitador.

De outro lado, como primeira possibilidade para estudos futuros, tem-se aqui a recomendação para sua replicação no âmbito de cada curso especificamente e, depois, da comparação dos resultados entre os diferentes cursos, podendo ser aplicados instrumentos de alcance mais abrangente e com cruzamento de percepções, em que o professor formador também é convidado a analisar as necessidades de requisitos do tutor, por exemplo, e vice-versa. Como outras possibilidades, tem-se a ideia de basear o estudo na discussão sobre competências, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes (RABAGLIO, 2001; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001), de forma mais ampla, bem como aprofundar e replicar o estudo em outros cursos a distância da UFRGS para além do Programa, ou, ainda, em outros cursos da própria RENAFOR, desenvolvidos em outras IFES do País.

Ainda assim, acredita-se que o estudo apresenta, aqui, uma contribuição pertinente para a revisão e a melhoria dos processos de recrutamento, seleção e capacitação nos cursos RENAFOR na UFRGS, como um primeiro olhar, evidenciando a necessidade de aprimoramento dos processos do Programa, caracterizados por peculiaridades que os distinguem de processos inerentes a Programas de cursos presenciais e/ou de natureza diferenciada.

Em síntese, este primeiro diagnóstico pode conduzir, posteriormente, a uma análise mais qualificada da dinâmica dos cursos e, conseqüentemente, de programas como o da RENAFOR, em que as especificidades na relação entre demandas de aprendizado e gestão, por vezes, exigem uma sistemática de organização do trabalho e dos recursos nem sempre compatível com as rotinas estruturadas nas burocracias públicas.

REFERÊNCIAS

- ABED (Org.). **Censo Ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- ALMEIDA, Tércia Pereira; GOULART, Íris Barbosa. Equipes de Trabalho nas Escolas. In: GOULART, Íris Barbosa; PAPA FILHO, Sudário. **Gestão de Instituições de Ensino Superior**: teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2009. p. 31-52.
- ARAÚJO, Luis César G. de; GARCIA, Adriana Amadeu. **Gestão de pessoas**: estratégias e integração organizacional. 2.

ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, mar. 2001.

BRASIL. **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005** [2005a]. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.html>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. **Decreto nº. 5.825, de 29 de junho de 2006** [2006b]. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009** [2009a]. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 14 jul. 2013.

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

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. **Lei nº. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006** [2006a]. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007** [2007a]. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Portaria Interministerial MPOG/MF/CGU Nº 507, de 24 de novembro de 2011** [2011b]. Regula os convênios, os contratos de repasse e os termos de cooperação. Disponível em: <[https://www.convenios.gov.br/portal/arquivos/Portaria Interministerial n 507 24 Novembro 2011.pdf](https://www.convenios.gov.br/portal/arquivos/Portaria%20Interministerial%20n%20507%2024%20Novembro%202011.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. **Portaria nº. 1.179, de 06 de maio de 2004** [2004a]. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004-187050.html>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Portaria nº. 1.328 de 23 de setembro de 2011** [2011a]. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://sinafor.mec.gov.br/documentos/portaria_1328.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. **Portaria nº. 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004** [2004b]. Sobre a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial no ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Projeto de Lei Ordinário nº. 8.035, de 15 de dezembro de 2010** [2010a]. Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais [2005b]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

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

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

_____. **Resolução CD/FNDE n. 24, de 16 de agosto de 2010** [2010c]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3406-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-16-de-agosto-de-2010>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

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

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

_____. Tribunal de Contas da União. **Transferência de Recursos e a Lei de Responsabilidade Fiscal** – orientações fundamentais, DF, 2000. Disponível em: <<http://sna.saude.gov.br/download/Transferencia%20de%20recursos%20-%2008-03-01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

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

_____. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

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

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

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

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

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. 2.ed. São Paulo: Educator, 2001.

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

UFRGS. **Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/capacitacoes>>. Acesso em: 05 set. 2013.

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