

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

TERESA CRISTINA BIGNARDI GONÇALVES

EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO
SOCIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS MODELOS DE DESENHO
EDUCACIONAL

São Paulo

Março/2025

TERESA CRISTINA BIGNARDI GONÇALVES

EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DO
SEGURO SOCIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS MODELOS DE
DESENHO EDUCACIONAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Celi Langhi.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Formação do Formador

Projeto de Pesquisa: Aprendizagem Organizacional e Educação Corporativa

São Paulo

Março/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS - CRB8-10879

G643e Gonçalves, Teresa Cristina Bignardi
Educação corporativa a distância do Instituto Nacional do Seguro Social: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional / Teresa Cristina Bignardi Gonçalves. – São Paulo: CPS, 2025.
446 f. : il.

Orientador: Prof^ª. Dra. Celi Langhi
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação corporativa. 3. Educação a distância. 4. Educação corporativa a distância. 5. Modelo de desenho educacional. I. Langhi, Celi. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

TERESA CRISTINA BIGNARDI GONÇALVES

EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO
SOCIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS MODELOS DE DESENHO
EDUCACIONAL



Documento assinado digitalmente
CELI LANGHI
Data: 10/04/2025 11:27:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Celi Langhi
Orientadora - CEETEPS



Documento assinado digitalmente
NONATO ASSIS DE MIRANDA
Data: 16/04/2025 08:52:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Examinador Externo - UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL - USCS



Documento assinado digitalmente
MICHEL MOTT MACHADO
Data: 10/04/2025 11:41:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 25 de março de 2025

Para minha família,
com carinho.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma pesquisa de mestrado é sempre uma conquista realizada com o esforço coletivo, mesmo que indiretamente. Não se avança na ciência, sem a contribuição dos que nos precederam em termos científicos.

Dessa forma, acima de tudo, agradeço a Deus, por ter me dado saúde, força e persistência para alcançar meus objetivos de estudos e superar as dificuldades.

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo e exemplo em todos os momentos da vida.

Ao meu marido, Maurício, meu amado companheiro de caminhada, pelo apoio, escuta atenta nos momentos necessários e cooperação na revisão da escrita deste trabalho.

Às minhas filhas, Ana Paula e Alice, pela paciência e generosidade em ceder o tempo em família para possibilitar o alcance dessa importante etapa acadêmica.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^a Celi Langhi, minha eterna gratidão por ter me aceitado como orientanda e por todo o seu apoio em compartilhar seu imenso conhecimento e exigir o melhor, sempre, sem deixar de inspirar e acreditar em toda pesquisa que poderíamos fazer.

Ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, por integrar a comissão avaliadora e contribuir com sua experiência e conhecimentos para a qualidade desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Michel Mott Machado, por integrar a comissão avaliadora e contribuir com o seu conhecimento para a qualidade desta pesquisa e, principalmente, pelo incentivo para que se pudesse aprimorá-la.

Ao Prof. Dr. Carlos Vital Giordano pela sua experiência e conselhos valiosos ao longo do programa, tornando a experiência da formação mais humana.

À Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo incentivo à pesquisa e à formação de pesquisadores.

A todos os Professores do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional que se tornaram coautores deste trabalho ao contribuir para a formação de uma visão crítica e oportunizar o debate de diferentes pontos de vista.

Aos meus colegas de programa que dividiram os momentos felizes e também as apreensões e incertezas, em especial aos colegas Ana Dutra, Melryjane, Thamires e Valter que vivenciaram juntos as fases finais.

Aos funcionários da Unidade de Pós-Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza pelo seu trabalho prestativo e gentil.

Aos meus superiores e colegas do Instituto Nacional do Seguro Social pelo seu apoio, incentivo e compreensão para realização desta pesquisa.

À Denise Filipini pela colaboração no tratamento estatístico dos dados.

Aos amigos por serem quem são e por estarem juntos.

Aos participantes da pesquisa por sua generosidade em compartilhar opiniões e avaliações para tornar melhor a Educação do INSS.

A todos os que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

Somos seres humanos porque somos seres sociais; chegamos a ser indivíduos graças a essa condição.

(Sacristan, 2002, p.16-17)

RESUMO

BIGNARDI GONÇALVES, T. C. **Educação corporativa a distância do Instituto Nacional do Seguro Social**: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional. nn. 446 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

O presente trabalho teve por objetivo analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social a fim de identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais. Diante de lacuna encontrada nas pesquisas quanto à avaliação sistemática desses modelos, propôs-se este estudo exploratório-descritivo com pesquisa aplicada e abordagem quanti-qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento de *survey* on-line com escala Likert combinado com o levantamento das avaliações, além de dados documentais dos cursos mais citados pelos 335 respondentes da pesquisa que realizaram cursos a distância no biênio 2022-2023. Os resultados da análise estatística descritiva indicaram uma preferência pelos modelos de aulas ao vivo, seguidos por tutoria e formatos híbridos, sinalizando uma valorização da interação síncrona. Os dados qualitativos, por sua vez, apontaram como cursos mais significativos para o aperfeiçoamento, as ações com enfoque prático e interação. A aplicação de Regressão Logística Ordinal evidenciou que o gênero e a escolaridade dos participantes exercem influência significativa na percepção sobre a efetividade dos cursos autoinstrucionais para o aperfeiçoamento profissional com um nível de confiança de 95%. Nessa análise, constatou-se que o gênero masculino concorda mais que os demais gêneros que os cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para o aperfeiçoamento profissional. O estudo concluiu que, com exceção do nível de doutorado, quanto maior a instrução, menor a percepção de que cursos autoinstrucionais contribuem para o desenvolvimento. O Relatório Técnico Conclusivo, produto da pesquisa, indicou seus resultados mais relevantes, o impacto na produção dos cursos a distância da Universidade Corporativa do INSS (UCI) e ofereceu recomendações, incorporando as sugestões dos participantes e da teoria como a da aprendizagem significativa para a qualidade do material didático em cursos autoinstrucionais.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Corporativa. Educação a Distância. Educação Corporativa a Distância. Modelo de Desenho Educacional.

ABSTRACT

BIGNARDI GONÇALVES, T. C. **Distance corporate education of the Instituto Nacional do Seguro Social: a comparative study between educational design models.** nn. 446 f. Dissertation (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

The present work aimed to analyze the models of educational design adopted in the Corporate Education at Distance of the Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) in order to identify their contributions to the continuing education of its professionals. Given the gap found in the research on the systematic evaluation of these models, this exploratory-descriptive study of an applied nature and a quantitative-qualitative approach was proposed. The data collection was carried out by means of an online survey with a Likert scale combined with a survey of the evaluations, in addition to documentary data from the most cited courses by the 335 respondents who took distance courses in the biennium 2022-2023. The results of the descriptive statistical analysis indicated a preference for online class models, followed by tutoring and hybrid formats, signaling an appreciation of synchronous interaction. The qualitative data, in turn, pointed as more significant courses for improvement, actions with practical focus and interaction. The application of Ordinal Logistic Regression showed that the gender and schooling of participants exert a significant influence on the perception of the effectiveness of self-instructional courses for professional development with a confidence level of 95%. In this analysis, it was found that the male gender agrees more than the other genders that the self-instructional courses are the ones that most contribute to professional improvement. The study concluded that, with the exception of the doctoral level, the higher the education, the lower the perception that self-teaching courses contribute to development. The Final Technical Report, product of the research, indicated its most relevant results, the impact on the production of distance courses of the Universidade Corporativa do INSS (UCI) and offered recommendations, incorporating the suggestions of participants and of the theory as the meaningful learning for the quality of teaching material in self-instructional courses.

Keywords: Professional and Technological Education. Corporate Education. Distance Education. Corporate Distance Education. Educational Design Model.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Quatro modelos de Gestão da Educação	33
Quadro 2:	Abordagens interpretativas da relação humano-tecnologia digital	40
Quadro 3:	Educação permanente da Conferência Geral de Nairobi (1976).....	53
Quadro 4:	Pressupostos da Universidade Corporativa	75
Quadro 5:	Definições de Universidade Corporativa	77
Quadro 6:	Aspectos determinantes da <i>Stakeholder University</i>	80
Quadro 7:	Caracterização dos Estágios dos Sistemas de Educação Corporativa.....	82
Quadro 8:	Definições de Educação a Distância conforme autor.....	87
Quadro 9:	Variação da terminologia da EaD por período.....	94
Quadro 10:	Etapas do DI conforme o modelo ADDIE.....	111
Quadro 11:	Etapas da abordagem AGILE.....	114
Quadro 12:	Níveis de avaliação de Kirkpatrick na Educação Corporativa.....	134
Quadro 13:	Níveis de Resultados e Tipos de Dados	139
Quadro 14:	Cinco níveis de avaliação de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips.....	140
Quadro 15:	Níveis de evasão da EaD.....	149
Quadro 16:	Síntese de algumas perspectivas de evasão.....	151
Quadro 17:	Causas e contrapontos da evasão.....	153
Quadro 18:	Matriz Metodológica de Amarração.....	165
Quadro 19:	Cronograma.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados do Censo da Educação Superior de 2021 e 2022.....	148
Tabela 2: Características dos respondentes e respectivo percentual.....	170
Tabela 3: Classificação socioterritorial dos municípios brasileiros	172
Tabela 4: Os modelos de desenho educacional da Educação Corporativa do INSS.....	184
Tabela 5: Cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (1ª indicação)	189
Tabela 6: Cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (2ª indicação)	191
Tabela 7: Cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (3ª indicação)	192
Tabela 8: Resultados das avaliações e taxa de evasão dos cursos indicados	193
Tabela 9: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade – estou muito satisfeito com os cursos	195
Tabela 10: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade – cursos autoinstrucionais	196

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Estágio de Evolução para o Modelo UCR	81
Figura 2:	Etapas básicas para o Planejamento Educacional.....	127
Figura 3:	Educação Transmissiva e Aprendizagem Transformadora.....	131
Figura 4:	Papéis Docentes na Aprendizagem Transformadora, no Ensino Remoto Emergencial e no Ensino Remoto	132
Figura 5:	Níveis de avaliação de treinamento de Hamblin	137
Figura 6:	Modelo de avaliação integrado e somativo – MAIS	143
Figura 7:	Representação Esquemática dos Componentes do Modelo de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT	144

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AIM	Articulated Instructional Media Project (Projeto Mídia de Instrução Articulada)
AO	Aprendizagem Organizacional
APS	Agência da Previdência Social
BENEF	Benefícios
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CD	<i>Compact disc</i>
CEAB	Serviço de Centralização da Análise
CECIERJ	Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CHA	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CNE	Conselho Nacional da Educação
CV	Coefficiente de variação
DI	<i>Design</i> instrucional
EaD	Educação a Distância
EC	Educação Corporativa
ECN	Educação Continuada
EP	Educação Permanente
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto de Emergência
GEX	Gerência Executiva do INSS
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPAE	Instituto de Pesquisa Avançada em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LID	<i>Lean Instructional Design</i>
MEC	Ministério da Educação

MIT	Massachusetts Institute of Technology
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
OA	Organização de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEDUC	Política de Educação e Desenvolvimento do INSS
SADJ	Seção de Atendimento de Demandas Judiciais
SAIS	Setor de Administração de Informações do Segurado
SAMB	Setor de Análise de Manutenção de Benefícios
SAREC	Setor de Apoio Técnico ao Atendimento ao Cidadão
SU	<i>Stakeholder University</i>
SEGACT	Serviço de Gerenciamento de Acordos de Cooperação Técnica
SEGASPS	Serviço do Atendimento das APS
SGBEN	Serviço de Gerenciamento de Benefícios
SGREC	Serviço de Gerenciamento do Relacionamento com o Cidadão
SR	Superintendência Regional do INSS
RID	<i>Rapid Instructional Design</i>
SAM	<i>Successive Approximation Model</i>
SU	<i>Stakeholder University</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Departamento de Treinamento
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento & Educação
TGA	Teoria Geral da Administração
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UA	Universidade Aberta
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCR	Universidade Corporativa em Rede
UC	Universidade Corporativa
UCI	Universidade Corporativa do INSS
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

USAID United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

WWW *World Wide Web*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO	23
1.1. Educação, Pilar de Desenvolvimento.....	23
1.2. A Educação no Brasil.....	25
1.3. Conceito de Educação: Formal, Informal e Não-Formal.....	29
1.4. Inter-relação entre os Sistemas Educacionais e a Administração de Empresas.....	31
1.5. Transformação Digital e Educação.....	37
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	43
2.1. Educação Profissional.....	43
2.2. Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	46
2.3. Educação Permanente e Educação Continuada.....	49
2.3.1. Educação de Adultos.....	59
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	63
3.1. Educação Corporativa.....	63
3.2. Formas e Modelos de Organização da Educação Corporativa.....	68
3.2.1. Universidade Corporativa.....	74
3.3. Estratégias e Métodos da Educação Corporativa	84
3.3.1. Educação presencial.....	84
3.3.2. Educação a distância.....	85
3.3.2.1. História da Educação a Distância.....	94
a) A primeira geração – correspondência como tecnologia de suporte.....	95
b) Segunda geração – transmissão por rádio e televisão como tecnologia de suporte.....	96
c) Terceira geração – uma nova forma de organização: Universidades Abertas.....	97
d) Quarta geração – teleconferências como tecnologia de suporte.....	98
e) Quinta geração – internet como tecnologia de suporte.....	100
3.3.2.2. A Educação a Distância Pós-Pandemia.....	101
3.3.2.3. Concepções de Educação a Distância.....	102
3.3.2.4. Teorias de Educação a Distância.....	105
a) As Teorias da Autonomia e Independência.....	105
b) As Teorias da Industrialização.....	106
c) As Teorias da Interação e Comunicação.....	107

d) As Teorias que Sintetizam as Anteriores	108
3.3.2.5. Modelos de Desenho Educacional.....	110
a) Modelo ADDIE.....	110
b) Outros Modelos Tradicionais de Desenho Instrucional.....	111
c) Modelos Ágeis de Desenho Instrucional.....	113
d) Modelos Emergentes de Desenho Instrucional.....	115
3.3.3. Educação Corporativa a Distância.....	116
3.3.3.1. Diferentes Formatos de Ensino na Educação Corporativa a Distância.....	116
a) Ensino Híbrido.....	117
b) Ensino Autoinstrucional	126
c) Ensino com Tutoria.....	128
d) Ensino Remoto.....	129
3.3.3.2. Modelos de Avaliação.....	133
a) Modelo dos Quatro Níveis de Donald Kirkpatrick.....	134
b) Modelo do Valor Final de Anthony Crandell Hamblin	136
c) Modelo de Retorno sobre o Investimento de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips.....	138
d) Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) de Jairo Eduardo Borges-Andrade - Borges Andrade.....	141
e) Modelo IMPACT de Gardênia da Silva Abbad	144
3.3.3.3. Gestão da Evasão.....	147
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO CORPORATIVA E APRENDIZAGEM	
SIGNIFICATIVA	156
4.1. Princípios da Aprendizagem Significativa	157
4.2. Critérios para o Material de Aprendizagem	158
4.3. Tipos de Aprendizagem Significativa	159
4.4. Teoria da Assimilação, Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integrador.....	160
4.5. Fatores Cognitivos da Aprendizagem	160
4.6. O Papel da Transferência na Educação	161
CAPÍTULO 5 – MÉTODO	163
5.1. Coleta de dados.....	166

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	170
6.1. Análise dos Dados a partir da Estatística Descritiva.....	184
6.2. Análise dos Dados a partir da Regressão Logística Ordinal.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	228
ANEXOS	286

INTRODUÇÃO

O interesse dessa pesquisadora na temática específica da Educação Corporativa começou ainda na graduação com os estudos de psicologia organizacional e psicologia da aprendizagem. Já inserida no universo do trabalho, no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), ela foi chamada a compor os quadros técnicos da Superintendência Regional de São Paulo, na área de educação.

Na época, a área não se constituía em um setor, mas uma equipe dentro da área de Gestão de Pessoas da Superintendência Regional com as atribuições de treinamento e desenvolvimento. Com o passar dos anos, as mudanças na sociedade repercutiram também no INSS e a área passou a existir formalmente com atribuições regimentais voltada à educação, dividindo-se em educação interna e educação externa. As ações educacionais e de desenvolvimento para o público interno eram realizadas na modalidade presencial e a distância sob a forma de projetos de capacitação.

Com a pandemia, as ações na modalidade a distância foram imprescindíveis para a formação permanente e continuada dos servidores da Instituição, tornando-se uma fonte valiosa de aperfeiçoamento profissional.

A Educação Corporativa a Distância tornou-se, dessa forma, uma ferramenta importante para a criação do conhecimento, voltada para a formação e o aperfeiçoamento dos quadros profissionais das organizações, incluindo, muitas vezes, fornecedores e clientes (Cherman, 2012; Moraz; Eboli, 2023). Ela se baseia no desenvolvimento de competências e busca vincular a aprendizagem às necessidades estratégicas da organização (Meister, 1999; Eboli, 2014; Freire *et al.*, 2019; Silva; Cipriano; Freire, 2019). E, com o avanço no uso da tecnologia da informação, as organizações adotam, cada vez mais, a Educação Corporativa a Distância como estratégia para a formação permanente de seus profissionais, interligando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para o alcance de suas necessidades estratégicas. A Educação Corporativa a Distância dispõe de várias estratégias para aprendizagem que podem combinar interações presenciais e a distância, de acordo com a necessidade e o contexto para implementação das ações ou programas de desenvolvimento (Sabbag, 2010; Rodrigues, 2012; Moraz; Eboli, 2023).

A educação presencial pressupõe a interação entre as pessoas ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico. A educação a distância é uma modalidade que, atualmente, pressupõe a

mediação de tecnologia de informação, envolvendo os participantes do processo de ensino e aprendizagem em atividades com tempos e lugares diferentes com uma concepção pedagógica particular (Moran, 2002; Kenski, 2013; Bates, 2016).

São muitos os modelos de desenho educacional que podem ser ofertados para o desenvolvimento profissional. As diferentes estratégias e modelos de desenho educacional são selecionados de acordo com a necessidade de desenvolvimento, o contexto para a realização da ação ou programa de desenvolvimento e a disponibilidade de talentos, recursos e tempo. Em um nível de detalhe, podem ser entendidos como cursos a distância com tutoria, cursos autoinstrucionais, cursos com aulas remotas ao vivo ou cursos híbridos (Sabbag, 2010; Rodrigues, 2012; Azevedo, 2023; Carvalho, 2023; Mendonça *et al.*, 2023; Silva, 2023; Vargas, 2023; Viera; Azevedo Junior, 2023). Nesse sentido, a partir das pesquisas realizadas por Pinheiro *et al.* (2018), por Moraz e Eboli (2023) e por Dutra e Eboli (2023), evidencia-se que não há uma prática avaliativa efetiva desses modelos no sentido de examinar as contribuições de cada um deles para a formação permanente de seus profissionais. Constatase, ainda, que esse debate não tem acontecido com frequência nos meios acadêmicos.

Uma questão que se faz relevante, portanto, é saber como os modelos de desenho educacional favorecem a aprendizagem e a formação permanente de profissionais no âmbito da Educação Corporativa a Distância, especialmente após a pandemia? Como as ações a distância com tutoria contribuem? E as ações a distância autoinstrucionais? E o ensino remoto on-line com suas aulas síncronas mediadas pela tecnologia da informação? Ou, ainda, como os cursos híbridos que misturam a modalidade presencial e a modalidade a distância contribuem?

Diante dessa problemática é que se debruçou a presente investigação.

Questão de Pesquisa

De que forma os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) contribuem para a estratégia de formação permanente de seus profissionais?

Objetivo Geral

Analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

Objetivos Específicos

- 1- Compreender as principais características nos quais se apoiam os diferentes desenhos educacionais dos cursos da Educação Corporativa a Distância do INSS;
- 2- Distinguir as contribuições dos diferentes modelos de desenho educacional para a formação permanente dos profissionais da Instituição, *locus* da pesquisa, nos anos de 2022 e 2023;
- 3- Mensurar os resultados das avaliações de reação, de aprendizagem e a taxa de evasão dos cursos a distância apontados pelos participantes como mais significativos em termos de contribuição ao aperfeiçoamento nos anos selecionados.

O caminho traçado para o alcance de tais objetivos envolveu estudo exploratório-descritivo com pesquisa de natureza aplicada. O desenho de pesquisa adotado foi a metodologia mista quanti-qualitativa, de recorte transversal com delineamento na forma de *survey* com aplicação on-line.

Este estudo percorre, no Capítulo 1, as diferentes concepções sobre Educação ao longo do tempo e os conceitos de educação formal, informal e não formal. Além da inter-relação entre os Sistemas Educacionais e a Administração de Empresas, enfocando aspectos da transformação digital e seus reflexos na Educação.

O Capítulo 2 resgata os conceitos e o surgimento da Educação Profissional, um breve histórico da Educação Profissional no Brasil. Se visita os diferentes entendimentos sobre a Educação Permanente, a Educação Continuada e a Educação de Adultos.

O Capítulo 3, traz a Educação Corporativa em suas diversas formas e modelos de organização. Percorre-se as estratégias e métodos da Educação Corporativa incluindo a educação presencial, a educação a distância e a História da educação a distância em suas gerações. Aborda-se também a educação a distância no pós-pandemia, as distintas concepções de educação a distância e suas teorias. Os modelos de desenho educacional são trazidos à luz juntamente como a Educação Corporativa a Distância em suas modalidades de ensino, tais como o ensino híbrido, o ensino autoinstrucional, o ensino com tutoria e o ensino remoto. Os

modelos de avaliação não são esquecidos e se descreve o modelo dos quatro níveis de Donald Kirkpatrick; o modelo do valor final de Anthony Crandell Hamblin; o modelo de retorno sobre o investimento de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips; o modelo de avaliação integrada e somativa (MAIS) de Jairo Eduardo Borges-Andrade – Borges Andrade e o Modelo IMPACT de Gardênia da Silva Abbad. Algumas reflexões sobre a gestão da evasão concluem essa parte.

O Capítulo 4 relata a Educação Corporativa e a Aprendizagem Significativa, lente teórica desta pesquisa.

O Capítulo 5 expõe o método de investigação adotado neste trabalho.

O Capítulo 6, encerra a jornada e apresenta os resultados, a discussão e as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO

No presente capítulo, será debatido em breves linhas para que serve a Educação. Se ela pode ser entendida como pilar de desenvolvimento de uma nação e redução de desigualdades, para desenvolvimento integral das pessoas ou como prática social para manutenção cultural, resgatando as diferentes visões da Educação ao longo do tempo no mundo ocidental e, no Brasil, desde a fase colonial até os tempos atuais, com um retrato de seus desafios.

Os conceitos de Educação em suas definições como Formal, Informal e Não-Formal também são trazidos à luz. Se debate também a inter-relação entre os sistemas educacionais e a administração de empresas, visto que há uma tendência em se pensar nas possibilidades de gestão dos sistemas educacionais por meio de paradigmas empresariais. Ao final do capítulo, são abordadas as transformações digitais ocorridas no mundo e, consequentemente, nas comunicações, na cultura, na economia e os impactos na Educação.

1.1. Educação, Pilar de Desenvolvimento

Há uma significativa parcela de autores (Ristoff, 1999; Manacorda, 2012; Delors *et al.*, 2012; Libâneo, 2018) que consideram a Educação como pilar para o desenvolvimento da cidadania de um povo e de uma nação, com significativa contribuição para a redução de desigualdades.

No entanto, o conceito do que é educação não foi sempre mesmo. Ioschpe (2004) e Bianchi (2008) apontam que a concepção do que é e para que serve a educação foi mudando ao longo dos séculos. Para eles, somente com a Revolução Industrial e a reforma eleitoral na Inglaterra é que se consolidou o processo de uma educação acessível, base do sistema escolar atual. E, pode-se dizer que, atualmente, prevalecem duas concepções diferentes sobre o processo educacional: de um lado educadores que entendem a educação como uma ferramenta de libertação e, de outro, aqueles que a compreendem como uma ferramenta de preparação para o trabalho e manutenção da estabilidade (Ioschpe, 2004; Bianchi, 2008; Lima, 2012).

Na Antiguidade, a educação era compreendida como uma faculdade inerente à alma e o conhecimento como algo divino. Para Platão (século VI d.C.), a educação é formadora do espírito racional do indivíduo e tem a função de aperfeiçoar a natureza filosófica do ser humano e guiá-lo para o bem, o belo e a perfeição, cabendo aos mais velhos a formação dos mais novos. O conteúdo dessa formação compreende a ciência geral que envolve o

conhecimento matemático, a astronomia, as ciências correlatas à geometria, a fundamentação da dialética, além de conhecimento musical. Com os gregos, consolida-se a relação entre saber e classe social, ao diferenciar a *doxa* (saber popular) da *episteme* (saber erudito) na qual há supremacia da *episteme* sobre a *doxa*. Ou seja, aos filósofos cabe o poder de governar, acima dos demais cidadãos. A produção e aquisição da *episteme* seria restrito aos intelectuais e filósofos, permitindo a eles serem os governantes, os detentores do poder. Há, ainda, a divisão entre as atividades intelectuais e as manuais em uma estrutura de divisão de classe, na qual quem detém o saber, detém também o poder de governar (Oliveira, 2018).

Na Idade Média, com o cristianismo, o foco passou do racionalismo filosófico ao racionalismo teológico. Há uma ênfase na conciliação da fé e da razão. E o objetivo da educação é aproximar-se e contemplar Deus em busca do desenvolvimento da vida espiritual, deixando aos poucos a sua condição carnal. O reconhecimento da verdade está em Deus e exige fé, como forma de compreensão das verdades inteligíveis. A posse do saber erudito é restrita ao clero, a quem cabe não somente a posse do saber enciclopédico, mas também a responsabilidade de sua transmissão e reprodução (Oliveira, 2018).

Na Era Moderna, o conhecimento técnico-científico assume a dimensão máxima da razão e um domínio do saber-fazer técnico, que demanda especialização e escolarização. A escola passa a ser o espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento científico. A ciência passa a ser sinônimo de “verdade”. O saber científico assume uma conotação de “poder” em relação ao saber popular. Os modernos intelectuais assumem o papel de técnicos e especialistas e possuem a função social de produtores e transmissores do saber científico. As práticas pedagógicas são norteadas pela lógica da razão subjetiva, o que significa uma valorização do indivíduo e de sua subjetividade no processo educacional. Há uma visão idealista e dualista de mundo, como indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, educação e sociedade. A análise da educação reduz-se nos seus sujeitos partícipes do processo. No professor, quando se trata da pedagogia tradicional. E no aluno, quando se trata da nova pedagogia. E também nos seus meios, sejam técnicas ou métodos, como quer a pedagogia tecnicista. Não se estabelece uma visão crítica quanto ao processo de produção de saber, que se pauta por uma relação de poder. O sistema educacional capitalista transforma a escola em um instrumento de qualificação técnica para o mercado de trabalho conforme os interesses do capital. A escola assume, portanto, um caráter individualista e técnico, no qual há uma separação entre a teoria e a prática; entre a escola e o trabalho (Oliveira, 2018).

O século XX, considerado o início da pós-modernidade, definiu um novo paradigma tanto para a ciência quanto para a educação. A nova concepção se caracteriza por ser sistêmica, plural, holística e, acima de tudo, pela tentativa de superar a dicotomia da concepção moderna. A busca é pela superação da divisão entre ciências naturais e sociais, entre conhecimento científico e conhecimento comum, entre o subjetivo e o objetivo, entre o coletivo e o individual, entre outros. Assim, o conceito de Pós-modernidade se relaciona ao contexto da globalização econômica, e se deixa permear tanto por posições acríticas, que referendam o pensamento liberal ocidental, quanto críticas, que o problematizam. Nesse contexto, são várias as concepções acerca da educação. As mais significativas compreendem que o trabalho educativo precisa ser emancipatório, dialético, que desvela o conflito, que seja multicultural e inconformista. O inconformismo é primordial para se distinguir os modelos dominados ou emergentes e aprender um novo tipo de relação entre saberes, e, portanto, entre indivíduos e grupos sociais. Uma educação emancipatória, em resumo (Oliveira, 2018).

Contudo, quando se pensa em termos de desenvolvimento humano, vemos que a educação é parte indissociável, seja por sua natureza inerente, seja de forma instrumental, ou, ainda, por sua natureza política, assim como o somatório das experiências em sociedade (Bianchi, 2008; Duarte; Moreira, 2021).

1.2. A Educação no Brasil

A educação no Brasil Colônia tinha pouca atenção e, como consequência, o analfabetismo prevalecia no país. O número de letrados era de aproximadamente 0,5% da população. A educação da época era pautada pela educação jesuítica de cunho filosófico e religioso. Os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil durante 210 anos, com predomínio da educação religiosa, propagação da cultura europeia e catequese. Os métodos e programas de ensino eram diferenciados conforme o perfil dos educandos: leigos ou futuros sacerdotes. Entre os séculos XVI e meados do século XVIII, o Brasil se caracterizava por ser um país multilíngue com o uso da língua geral, que mesclava a língua indígena, principalmente o tupi e a portuguesa, etnicamente diversificado, eminentemente rural e não-escolarizado (Bianchi, 2008; Romanelli, 2014; Securato, 2017; Magalhães de Olinda, 2022).

Em 1759, houve a expulsão dos jesuítas do Brasil e a implantação de uma política pública de educação gerida pelo estado implementada pelo Marquês de Pombal. Porém, não havia professores suficientes, o ensino primário necessitava da ajuda de particulares ou

religiosos para sua manutenção. O ensino superior era realizado principalmente nas Universidades Europeias, em especial a de Coimbra. A vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, demandou a necessidade de formação de servidores públicos, profissionais liberais e comerciantes, contribuindo para a criação de um sistema educacional (Sander, 2007; Bianchi, 2008; Romanelli, 2014; Securato, 2017; Magalhães de Olinda, 2022).

A República Velha possibilitou a expansão das instituições de ensino superior, mas foi a partir da Era Vargas, com início em 1930, que as grandes mudanças aconteceram, como a expansão das universidades públicas e privadas; a criação de um aparato legal com diretrizes para a educação e do Ministério da Educação. Essas mudanças vieram para ajustar a educação às demandas de uma nova ordem social, com menor ênfase no setor econômico tradicional com base no modelo exclusivamente agrário-exportador e maior relevância do setor secundário e o terciário em um modelo urbano-industrial, além do setor internacional (Sander, 2007; Bianchi, 2008; Romanelli, 2014).

Durante o período de economia de modelo agrícola exportadora no país, as escolas formavam pessoas para as carreiras liberais ou para humanidades com o intuito de desenvolver a erudição, sem ênfase em profissionalização ou em ciências e tecnologia. Quando a economia passou a ser feita com base no modelo de substituição de importações, as pressões pela expansão e adequação do sistema educacional às demandas requeridas foram maiores. Os países mais desenvolvidos vinham investindo na escola pública, universal e gratuita desde a segunda metade do século XIX para atender às exigências pela produção capitalista, suprir o mercado de trabalho e formar consumidores dos produtos gerados. No entanto, no Brasil, isso ocorreu somente a partir de 1930, com a estruturação do sistema educacional nacional com obrigatoriedade da frequência e os ciclos de ensino primário, secundário e superior. Todavia, as mudanças implementadas para expansão e o surgimento da escola de massa foram desiguais e parciais. A estrutura física das escolas, quadro de professores disponíveis, o acesso à educação básica, entre outros aspectos, não era a mesma, e ainda não é, nas várias regiões do país (Saviani, 2008; Romanelli, 2014).

De acordo com Saviani (2008), a partir de 1961 ocorre a regulamentação unificada da educação nacional envolvendo a rede pública municipal, estadual e federal.

Outro aspecto que marcou a educação foi durante o regime militar, em 1968, com a atuação de agências internacionais de ajuda e cooperação nas definições de estratégias e rumos do desenvolvimento com influência na educação dos países periféricos incluindo o

Brasil. A forma de atuação era semelhante, classificar os países em: desenvolvidos e subdesenvolvidos. E considerar o subdesenvolvimento como um atraso, uma fase anterior ao desenvolvimento. Os fatores que ensejam a classificação para essas agências, são prioritariamente: a) presença de grupos sociais tradicionais na predominância de poder; b) prevalência do setor agrário-exportador sobre o industrial; c) transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, compreendendo o moderno como desenvolvido e o tradicional como subdesenvolvido. Porém, a despeito do subdesenvolvimento potencialmente envolver esses aspectos, Romanelli (2014) coloca que não pode ser deixado de lado também questões como o atraso científico e tecnológico. Nesse sentido, a ajuda internacional para a educação e a presença da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) no Brasil, por meio de acordos para modernização, teria como objetivo a integração do país na expansão do capitalismo, mas, ao mesmo tempo, mantê-lo em sua posição periférica, sem assumir um lugar mais central no cenário mundial. A autora critica a proposta da agência por adotar princípios inconsistentes para melhoria da educação no país, se restringindo à finalidade última de formação de mão de obra para as indústrias que se instalassem no país, modificação de hábitos de consumo, de ação e pensamento das populações de países subdesenvolvidos em uma transição para o estágio desenvolvido sob o ponto de estritamente vista técnico, sem considerar a influência de outros fatores históricos, políticos, culturais, entre outros. A ineficácia dos programas era atribuída à falta de preparo e experiência de governantes e administradores (Romanelli, 2014).

Em termos de políticas educacionais, foi marcante a criação da “Lei de Diretrizes Básica da Educação Brasileira (LDB) em 1961; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, essa mais recentemente, compondo as três políticas educacionais que estruturam a educação brasileira até hoje, conforme Silva *et al.* (2023, p.129).

A nova Constituição Brasileira influenciou significativamente a LDB, alterando-a por meio da Lei 9.394/96. As mudanças foram a reestruturação do objetivo da educação básica com a criação do ensino fundamental com as séries iniciais até a oitava série, o ensino médio em três anos e a definição de políticas públicas para o ensino superior. Além disso, distribuiu a obrigatoriedade de estados e municípios fornecerem a educação básica pública para crianças a partir de quatro anos até os dezessete anos. A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, teve por finalidade definir os conteúdos a serem ofertados e os

respectivos objetivos de aprendizagem a serem alcançados. A criação do Conselho Nacional da Educação (CNE), por sua vez, teve o objetivo de auxiliar na criação de políticas públicas para as diretrizes da educação (Silva *et al.*, 2023).

A extensão do ensino fundamental de 8 para 9 anos foi regulamentada pela Lei nº 11.274 de 2006 (Brasil, 2006) não obstante ter sido indicada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Hirsch de Medeiros; Mesomo Lira, 2016).

Houve também a expansão da oferta do ensino superior, porém, sem a devida qualidade, que resultou em cursos desprestigiados e explorados pela iniciativa privada, resultando em um rebaixamento salarial real de profissionais de nível superior. A mobilidade social oferecida anteriormente pelo nível superior foi deslocada para a pós-graduação, que provavelmente terá o mesmo destino da atual graduação (Romanelli, 2014).

Uma das mais recentes mudanças nas políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi instituída em 2016 com o objetivo de estabelecer diretrizes acerca dos conteúdos a serem ministrados na educação básica, com ênfase à valorização do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo, cultural e científico dos alunos. São dez as competências norteadoras da BNCC a serem alcançadas no decorrer da educação básica: pensamento crítico, científico e criativo; conhecimento; comunicação; repertório cultural; cultura digital; trabalho e projeto de vida; autoconhecimento e autocuidado; argumentação; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. As escolas têm autonomia para construir seus currículos baseados nos eixos norteadores: textos introdutórios gerais e por etapas; competências gerais e competências específicas conforme o componente curricular (Silva *et al.*, 2023).

Pesquisa realizada sobre a situação brasileira em 2004 comparada ao universo de 177 países, revelou que, apesar de o país alcançar naquele ano uma renda per capita igual a US\$ 7.700, os índices de desenvolvimento humano (IDH) eram os mesmos de países pobres. Ao se comparar os dados da educação brasileira com países em situação econômica semelhante, além de demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), verifica-se que o Brasil possui taxas de escolaridade líquida de 100 no ensino fundamental, ou seja, a razão entre o quantitativo de pessoas com idade apropriada em cada ciclo e a parcela da população brasileira de faixa etária correspondente àquele ciclo. Porém, no ensino secundário, ela é de apenas 33% (Ioschpe, 2004).

Em um passado recente, o advento da pandemia de covid 19¹ teve o efeito, ao menos, de acelerar o processo de utilização de tecnologias digitais no ensino. Em um processo de inserção em sala de aula e em estudos que era gradativo, precisou pular etapas e ser imediato para melhoria da relação ensino-aprendizagem, impactando especialmente a preparação de docentes que precisaram se adaptar da noite para o dia (Silva *et al.*, 2023).

A constatação dessa nova realidade pós-covid e de dados avaliativos da situação da educação no país revelam que são necessárias diretrizes educacionais alinhadas às novas exigências da sociedade no século XXI em termos de qualidade, cobertura do ensino, preparação de docentes, maior incentivo à pesquisa científica e na educação continuada, entre outras pautas relevantes à importância que tem o tema. Enquanto essa visão não se concretiza efetivamente, a Educação Corporativa ainda tem muito a oferecer para a formação e aperfeiçoamento de gestores e trabalhadores (Bianchi, 2008).

1.3. Conceito de Educação: Formal, Informal e Não-Formal

A caracterização dos espaços de educação formal, informal e não-formal não é uma tarefa fácil e, em alguns momentos, é controversa, de acordo com Marandino (2017). Os espaços de educação informal se ampliaram e os termos ainda não são consensuais.

A autora aponta diferenças nas definições dos termos entre a literatura anglofônica e a lusofônica, uma vez que os autores de língua inglesa consideram os espaços como exposições, museus, centro culturais, no trabalho, na família como propícios para a educação informal. Ao passo que autores de língua portuguesa dividem a educação que ocorre fora do espaço escolar em dois subgrupos distintos: educação não-formal e educação informal. De fato, associam a educação informal aos ambientes do trabalho, da família. E o de educação não-formal como o contexto associado a iniciativas educacionais notadamente os movimentos de educação popular das décadas de 1960, 1970 e 1980, enfocando as necessidades de grupos em desvantagens visando uma transformação social (Smith, 1996, 2001, tradução nossa; Marandino, 2017, World Bank Group, 2018, tradução nossa).

Na visão de muitos autores sobre a educação não-formal e formal, a adaptação da educação formal às mudanças socioeconômicas em andamento caminhava muito lentamente

¹A COVID-19 é uma doença transmissível causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a doença como pandemia. O termo “pandemia” não se refere à gravidade de uma doença, mas a sua distribuição geográfica (OPAS/OMS, 2024).

principalmente nos países em desenvolvimento. E passaram a incentivar os diversos setores da sociedade para que se articulassem e enfrentassem as novas demandas. Um exemplo, é o documento da Unesco, de 1972, *Learning to be: the Faure report*, que estabeleceu metas quanto à "educação ao longo da vida" (*lifelong education*) e à "sociedade de aprendizagem" (*learning society*) (Smith, 1996, 2001, tradução nossa; Delors *et al.*, 2012; Marandino, 2017).

A conceituação da educação em três categorias distintas veio, de acordo com Smith, (1996, 2001, tradução nossa) com o trabalho de Coombs, Prosser e Ahmed (1973), a saber: a) educação formal entendida como um sistema de educação estruturado hierarquicamente e graduado cronologicamente, compreendendo um percurso da escola fundamental à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e os programas de especialização e de instituições de formação técnica e profissionalizante; b) educação informal compreendida como um processo efetivamente vitalício realizado ao longo da vida, no qual cada indivíduo apreende atitudes, valores, conhecimentos e práticas acerca da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio, seja no âmbito familiar, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa; c) educação não-formal referente a qualquer atividade de natureza educacional organizada externamente ao sistema formal, de maneira separada ou integrada a uma atividade mais ampla, que possui objetivos de aprendizagem e almeja atender a um público previamente identificado como aprendizes.

A educação formal é, portanto, entendida como a educação escolar institucionalizada. A educação não-formal é a educação não regulada, mas sistematizada e dotada de planejamento e intencionalidade. Já a educação informal não tem intencionalidade ou método, não é regulada, sem previsão ou planejamento (Osório, 2003).

Na definição da Comissão das Comunidades Europeias (2000) existem três categorias básicas de atividades voltadas à aprendizagem, que são: a) *aprendizagem formal*: decorrente de instituições de ensino e formação, que conduz a diplomas e qualificações reconhecidas em âmbito acadêmico; b) *aprendizagem não-formal*: decorrente de sistemas de ensino e formação paralelas ao sistema formal de educação e que não conduzem, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho ou por meio de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais, empresas). Pode ainda ser promovida por organizações ou entidades criadas para complementar os sistemas formais como aulas de artes, esportes ou ensino preparatório para exames; e, c) *aprendizagem informal*: decorrente natural da vida

cotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como aprimoramento dos seus conhecimentos e habilidades. O fato da tecnologia da informação e a disseminação de microcomputadores nos domicílios, antes até de ter se difundido nas escolas, sublinha a importância da aprendizagem informal. Os espaços de educação informal proporcionam um enorme manancial de saber e poderão se tornar uma fonte relevante de inovação em termos de métodos de ensino e aprendizagem.

1.4. Inter-relação entre os Sistemas Educacionais e a Administração de Empresas

Em virtude da complexidade da sociedade atual e sua multiplicidade de atividades, além da escassez dos recursos e a diversidade de pessoas com diferentes objetivos de vida, sem algum tipo de organização a convivência seria o mais completo caos. Dessa forma, existe a necessidade de que as ações nas mais diferentes esferas sejam coordenadas por algum tipo de regramento social, normas, leis, regulamentos e sistemas.

As organizações, aqui entendidas como a combinação de sistemas formais e informais que interagem para a produção de bens e serviços, são reguladas pelos princípios da Administração de Empresas (Paro, 2022).

Administração é um processo que consiste no planejamento, organização, atuação e controle, para determinar e alcançar os objetivos, pelo uso dos recursos (Barnard, 1971). Ela surgiu a partir da necessidade de regramento do trabalho e da produção nas organizações produtivas. E suas características atuais foram o resultado de um longo processo de evolução, que traz a marca das contradições e práticas sociais predominantes em cada época. Dessa forma, as escolas de administração de empresas tiveram diferentes ênfases na concepção do trabalho e da forma de sua organização (Paro, 2022).

A escola de administração científica trouxe uma ênfase em critérios de medição, engenharia da produção, visando o alcance da eficiência produtiva. A escola de relações humanas, buscava a eficácia na produção a partir da melhoria das relações humanas. A escola sistêmica de administração compreendia as organizações como organismos vivos com *inputs* e *outputs* com processamento e retroalimentação (*feedback*). Por fim, a escola de administração contingencial enfatizava a relação entre as condições do ambiente e as técnicas administrativas apropriadas para alcançar os objetivos da organização, dando foco nas características situacionais que afetam os resultados desejados (Maximiano, 2012).

Paralelamente, a Administração Escolar no Brasil é compreendida por alguns autores como uma consequência da Administração Geral do âmbito das organizações produtivas, como uma aplicação direta de seus princípios no âmbito da escola. Nesse contexto, Paro (2022) coloca que os estudos acerca dos processos de gestão escolar, definidos a partir dos mecanismos de gestão empresarial, se sustentam pela Teoria Geral da Administração (TGA).

O tema é controverso, pois amplos debates foram realizados acerca dessa impossibilidade de aplicação bem-sucedida, considerando a peculiaridade da escola, seu caráter plurifacetado e complexo, da participação-produção nos serviços pelos partícipes do processo educacional e pela natureza do trabalho envolvido, com a transmissão crítica do saber (Russo, 2004; Lima, 2008; Paro, 2022).

Os primeiros estudos acerca da administração nas escolas adotavam o termo “Administração escolar” e, com o avanço das pesquisas, o termo mudou para “Gestão Escolar” que se refere à abrangência da escola e às dimensões sob sua influência (Vieira, 2007; Lück, 2009; Monteiro, 2021).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), são atribuições específicas da escola a gestão das pessoas que dela fazem parte, além dos recursos financeiros e materiais e, especialmente, a elaboração e a execução da proposta pedagógica é a atribuição principal da escola pela qual a gestão deve se nortear, com a incumbência de gerir o processo de ensino-aprendizagem. A gestão dos bens imateriais como a cultura e as ideias também faz parte das atribuições. A LDB menciona, ainda, a dimensão das relações com a comunidade, cabendo à escola a articulação integrativa com as famílias e a comunidade. A autonomia escolar, no sentido pedagógico, administrativo e financeiro é também um aspecto a ser considerado dentro das competências da gestão escolar, e é construída a partir da identidade e história da instituição de ensino (Vieira, 2007).

Nesse sentido, traçando um paralelo entre a história da gestão da educação no Brasil, Sander (2007), vislumbra contornos conceituais e analíticos que possibilitam a identificação de quatro modelos de gestão da educação que assumem contornos similares ao das escolas de administração de empresas. Baseado em critérios de desempenho administrativo, entende os modelos da eficiência, eficácia, efetividade e relevância ao mesmo tempo, distintos e simultâneos, resultando no paradigma multidimensional da administração educacional. Esses modelos serão detalhados mais adiante.

Segundo as análises do autor; cada critério de desempenho administrativo foi relacionado a um modelo, por isso o caráter instrumental da análise. Os contornos teóricos e aplicações práticas dos quatro modelos são apresentados no Quadro nº 1.

Quadro nº 1: Quatro modelos de Gestão da Educação

Modelos de gestão da educação	
EFICIÊNCIA	EFICÁCIA
Administração para a eficiência econômica: - Deriva da Escola clássica da administração; - Surge no contexto econômico da revolução industrial; - Instituição educacional concebida e organizada como sistema fechado; - Influência da engenharia da produção industrial; - Tem como principais teóricos da administração: Fayol, Taylor, Emerson, Weber; - Principal critério da mediação administrativa: eficiência; - Eficiência (do latim <i>efficientia</i>, ação, força, virtude de produzir); - O critério econômico traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo; - Como critério de desempenho na administração da educação: pauta suas ações e concepções pela lógica econômica, racionalidade instrumental e produtividade operacional.	Administração para a eficácia pedagógica: - Deriva da Escola comportamental da administração; - Originado no movimento das relações humanas da administração; - Organização como sistema orgânico e natural. Barnard entendia como um sistema cooperativo; - Influência dos estudos do comportamentalismo psicossociológico - Tem como principais teóricos da administração: Follet, Mayo, Barnard; - Principal critério da mediação administrativa: eficácia; - Eficácia (do latim <i>efficax</i>, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado); - A eficácia se refere ao nível de desempenho administrativo voltado para a consecução dos objetivos institucionais; - O critério da eficiência se subordina ao critério de eficácia educacional; - Aplicada à administração da educação: pauta suas práticas de intervenção institucional e esforços analíticos para a prática da eficácia pedagógica. Incentivam a eficiência na medida que ela contribui para a consecução dos objetivos específicos das instituições educacionais; - Teve início com a Experiência de Hawthorne: realizada em 1927 em uma fábrica da Western Electric Company, situada em Chicago, nos Estados Unidos. Sua finalidade era determinar a relação entre a intensidade da iluminação e a eficiência dos operários medida através da produção. A experiência foi coordenada por Elton Mayo e colaboradores, e estendeu-se à fadiga, acidentes no trabalho, rotatividade do pessoal (turnover) e ao efeito das condições de trabalho sobre a produtividade do pessoal.

EFETIVIDADE	RELEVÂNCIA
Administração para a efetividade política: - Deriva da teoria da contingência e do desenvolvimento institucional (administração para o desenvolvimento, ecologia administrativa); - Organização como sistema aberto e adaptativo; - A mediação administrativa enfatizava as variáveis do ambiente externo; - Principal teórico citado: Browder Jr. que traz o conceito de <i>Accountability</i>, ou seja, um conjunto de práticas adotadas por gestores para prestação de contas e responsabilização pelas suas ações; - Principal critério da mediação administrativa: efetividade; - Efetividade (do latim <i>efficere</i>, realizar, cumprir, concretizar); - A efetividade corresponde ao critério político da administração em satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (<i>responsiveness</i>); - Conceito de efetividade associado ao conceito de responsabilidade social (<i>accountability</i>); - Aplicando-se os conceitos à administração da educação é possível associar a eficácia ao alcance dos objetivos educacionais propriamente ditos e a efetividade a consecução dos objetivos sociais mais amplos; - A ênfase tradicional aos critérios de eficácia e eficiência são incompatíveis por estarem associadas à pretensa neutralidade da teoria organizacional e administrativa; - O critério de desempenho da administração da educação é a efetividade política: responder concretamente às necessidades e aspirações sociais da sociedade; - A administração da educação neste modelo pauta seus esforços analíticos e	Administração para a relevância cultural: - Deriva de formulações interacionistas recentes e atuais do campo das teorias organizacionais e administrativas; - Preocupação com os significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação e na sociedade; - Organização como sistema aberto e multicultural; - Teóricos citados são Scott (valores), Vieira & Campos (valores culturais e escolhas individuais); - Principal critério da mediação administrativa: relevância; - Relevância (do latim <i>relevare</i>, levantar, salientar, valorizar); - A relevância sugere a noção de pertinência, ligação, relação com alguém ou com algo; - “A preocupação central da administração para a relevância é o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade, através da participação cidadã (Sander, 2007, p.83); - A relevância se associa ao critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. A eficácia se refere ao nível de desempenho administrativo voltado para a consecução dos objetivos institucionais; - Unifica os conceitos de efetividade e relevância em uma única dimensão política de administração educacional. O conceito de efetividade se associa à dimensão política e o conceito de relevância à dimensão cultural.; - A relevância implica a conexão significativa entre a administração educacional e a qualidade de vida humana coletiva construída historicamente pela cidadania segundo seus próprios valores culturais. A relevância dá primazia as considerações culturais da administração da educação e ao ideal de qualidade de vida humana coletiva como critério orientador para a atuação política na escola e na sociedade; - Aplicada à administração da educação: pautam suas práticas de intervenção institucional e esforços analíticos para a pertinência e

práticas de intervenção institucional pela efetividade política, incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida que contribuem para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais.	significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo
--	--

Fonte: Sander (2007).

Os modelos do sistema educacional apresentados podem ser caracterizados resumidamente com base em quatro critérios essenciais de desempenho administrativo da seguinte forma: **eficiência** – critério econômico que corresponde à competência administrativa de gerar o máximo de resultados como mínimo de recursos, tempo e energia investida; **eficácia** – critério institucional que representa a competência administrativa para atingir metas definidas ou resultados previstos; **efetividade** – critério político que compreende a competência administrativa para atender às demandas efetivas realizadas pela comunidade de entorno, revelando a competência para responder às exigências sociais; **relevância** – critério cultural que mensura o desempenho administrativo em termos de pertinência, importância, significação e valoração; estabelecendo inter-relação entre as consequências da atuação administrativa e a melhoria do desenvolvimento das pessoas e da qualidade de vida escolar e comunitária (Sander, 2007).

Nas considerações acima expostas, pode-se aferir que a Teoria Geral da Administração de empresas influenciou a construção do modelo teórico da administração escolar. Ela refere-se, porém, a um conjunto de teorias que dá suporte teórico aos modos de administrar e gerir as organizações. Dessa forma, a origem da teoria da administração escolar está relacionada ao próprio desenvolvimento da Teoria Geral da Administração, cuja origem e evolução repousa na necessidade de controle das relações sociais, advindas do capitalismo industrial e sua progressão (Paro, 2022).

O gestor da educação precisa estar ciente de que a natureza do processo educativo é distinta da natureza do processo produtivo. E que, conforme aponta Sander (2007), o enfoque multiparadigmático é aquele que se articula com os desenvolvimentos teóricos da concepção pós-moderna de sociedade e do conhecimento. Portanto, a administração educacional passa a ser, de acordo com o enfoque multidimensional, um fenômeno complexo, global, com múltiplas dimensões articuladas entre si e multirreferencial.

O paradigma multidimensional, por se alicerçar em conhecimentos desconstruídos e reconstruídos da experiência da educação brasileira, é apontado pelo autor como alternativa aos modelos estanques de administração educacional. A concepção do paradigma se constitui por quatro dimensões simultâneas e articuladas: a dimensão da eficiência econômica, a dimensão da eficácia pedagógica, a dimensão da efetividade política e a dimensão da relevância cultural que correspondem a critérios administrativos predominantes.

O pressuposto é o de que no sistema educacional subsistem preocupações substantivas de natureza política e cultural ao lado de preocupações instrumentais de natureza técnica, de caráter pedagógico ou econômico. E, por fim, o pressuposto de que, no sistema educacional, existem preocupações de foco interno e de foco externo. As preocupações internas se relacionam com as pessoas e com a natureza pedagógica dos processos. E as preocupações externas estão vinculadas às demandas políticas e a sociedade em geral.

Esses conceitos se relacionam e se articulam em suas dimensões substantivas e instrumentais junto às dimensões intrínsecas, ligadas aos valores e expectativas do indivíduo e, extrínsecas, ligadas aos fins e objetivos políticos da sociedade (Sander, 2007).

Outro elemento importante, quando se compreende os pressupostos teóricos da administração escolar, é o termo cliente. Na visão apresentada por Tredezini e Silva (2006) o produto da escola não é o serviço ao aluno, mas o conhecimento. O preço é dado ao serviço, mas o conhecimento não tem preço. O aluno se assemelha ao cliente ao adentrar na secretaria da escola, na tesouraria ou na biblioteca. Porém, a sua relação com a instituição, na sala de aula, não é a mesma, porque se constrói na relação pedagógica professor-aluno, que partilham e produzem conhecimento. “O aluno não é cliente para o professor: é coparticipante do processo educacional” que, por sua vez, é conduzido pelo docente (Tredezini; Silva, 2006, p. 180).

Dessa maneira, as instituições de ensino não podem se apoiar na teoria de Administração Empresarial. Todavia, os estudos sobre gestão educacional, desde que criticamente avaliados em consideração às especificidades da escola, podem contribuir para que a Administração Escolar acompanhe, de forma ágil e flexível, o desenvolvimento das organizações em um mundo globalizado (Mombassa, 2020).

1.5. Transformação Digital e Educação

Alvin Toffler (1981) prenunciou o que acabou sendo denominado de “Terceira Revolução Industrial”. Na concepção do autor, a era industrial havia sido superada por uma nova economia baseada em computadores, troca de dados, informações e conhecimento e classifica a economia em três revoluções a quem chama de ondas: a primeira onda, compreendida como a revolução agrícola; a segunda onda, entendida como a revolução industrial; terceira onda, que engloba a revolução da informação. A atual revolução tecnológica vislumbrada por Toffler (1981) equivale a uma nova e terceira aceleração da história, e não um simples prolongamento da Revolução Industrial (Srouf, 2012).

Além disso, as mídias e tecnologias da informação mudaram também a cultura, as artes, o comércio, a produção de bens e serviços, as cidades e a educação, originando o que alguns autores como Lévy (1999) e Gere (2008) chamam de cultura digital.

A tecnologia digital é, cada vez mais, parte central da vida, seja na forma de transações bancárias, no comércio digital, na produção cultural com o desenvolvimento de mídias e comunicações, também na ciência, produzindo mudanças substanciais em pouco tempo (Lastres; Albagli, 1999; Gere, 2008).

O termo “digital”, tecnicamente, se refere a dados na forma de elementos discretos que ao longo dos anos tornou-se sinônimo de fenômenos ligados à computação binária digital eletrônica, na qual se armazena dados em formato digital binário – zeros e uns. Mas o termo digital ultrapassou o significado de simples dados discretos ou dos computadores que usam esses dados. O termo passou a significar toda comunicação instantânea virtual, onipresente e conectada globalmente e suas aplicações em realidades virtuais, efeitos especiais, o mundo web. A cultura digital, nesse sentido, pode ser entendida dentro de um cenário disruptivo em relação à cultura anterior como também como derivado e determinado pela tecnologia digital. Mas, para Gere (2008, tradução nossa) é mais correto supor que o digital e a tecnologia são produtos da cultura digital, uma vez que a máquina é, antes de tudo, social. Portanto, “digital” se refere não somente aos efeitos e possibilidades da tecnologia, mas também a formas de pensar e fazer incorporadas dentro dela. Isso inclui os cálculos, abstrações, codificação, programação; qualidades que estão presentes na cultura humana (Gere, 2008, tradução nossa).

A cibernética foi impulsionada no pós-guerra com o surgimento dos computadores binários digitais que, junto a uma série de ideias e discursos como a teoria geral dos sistemas, estruturalismo, inteligência artificial, viriam a determinar a cultural digital atual. Muito

embora esses vários discursos não tenham sido determinados pela invenção da tecnologia digital, refletiam as preocupações de um mundo em que a informação, a comunicação e a tecnologia estavam se tornando cada vez mais importantes (Lévy, 1999; Gere, 2008, tradução nossa).

Entre o início dos anos 70 e o final dos anos 80 a sociedade da informação surgiu em meio à reestruturação do capitalismo no contexto da globalização. Isso estava vinculado aos movimentos nas tecnologias de informação e comunicações como meio técnico para um capitalismo mais flexível. Dessa maneira, o cenário digital atual foi moldado pelas necessidades de informação do capitalismo e seu impulso para a abstração, e, mais especificamente, pelas necessidades de criptologia advindas da Segunda Guerra Mundial e as preocupações com segurança advindas da Guerra Fria. Aliados à vanguarda interativa e multimídia reorientada pela contracultura da época nos Estados Unidos criaram o panorama ideal para que a tecnologia e a vanguarda se fundissem em um projeto único, tendo como pano de fundo o discurso de autorrealização e autoexpressão que impulsionou o desenvolvimento do computador como ferramenta de uso pessoal. Essas condições propiciaram a multimídia e interatividade com base nos computadores de uso pessoal (Gere, 2008, tradução nossa). Por conseguinte, cibercultura significa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p.17). O ciberespaço é a rede constituída pela interconexão mundial dos computadores alimentada pelo oceano de informações e de usuários que interagem entre si e nela inserem as informações. Seu crescimento inicial foi orientado por três princípios: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A expansão do ciberespaço, de certa forma, acompanha e impulsiona uma virtualização geral da economia e da sociedade (Lévy, 1999).

Mas o que normalmente se supõe é que a tecnologia determina ou influencia a criação e evolução da cultura digital, quando na realidade ela é uma mediação e não um reflexo (Lévy, 1999; Gere, 2008, tradução nossa).

A cultura digital advém da sociedade da informação que é definida por Castells (1999) como uma sociedade em rede. As mudanças estruturais na economia global desencadeiam articulações em rede, onde a informação e o conhecimento são os principais pilares da dinâmica de trabalho e de negócios. Da mesma forma, entende Lévy (1999), para quem a diferenciação entre cultura como a dinâmica das representações, a sociedade como pessoas e

suas interações, e a técnica é meramente conceitual. A técnica ou a tecnologia é produzida dentro de uma determinada cultura. Portanto, a sociedade está condicionada por suas técnicas e não determinada por ela. Trata-se de avaliar para quais situações o seu uso levará em termos de potencialidades e restrições e não que impactos trará, visto que uma tecnologia não é boa, nem má, muito menos neutra (Lévy, 1999).

A cibercultura também afeta os sistemas de educação, primeiramente pelas mudanças ocorridas em relação ao conhecimento e ao saber. O alto grau de renovação dos saberes é um desafio. O outro é o volume de informações que não para de crescer. Por fim, a influência do ciberespaço nas funções cognitivas humanas como memória (banco de dados), percepção (realidades virtuais, sensores digitais), raciocínio (inteligência artificial), imaginação (simulações diversas). As tecnologias aumentam o potencial de inteligência coletiva. Nesse contexto, a educação também passa a se modificar, uma vez que o que é preciso aprender não pode ser mais planejado, conforme a visão de Lévy (1999).

Os perfis de competências passam a ser singulares e individualizados e, cada vez menos passíveis de ser organizados em programas ou cursos genéricos, válido para todos. A preferência é de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, não lineares, organizando-se e reorganizando-se de acordo com os contextos (Lévy, 1999). Para o autor, duas grandes reformas são necessárias. A primeira é a adaptação das premissas da Educação a Distância, como ser um ensino aberto e a distância, ao cotidiano da educação, incluindo as aprendizagens personalizadas intermediadas pelas hipermídias e as aprendizagens coletivas, amparadas pelas redes de comunicação interativa. A segunda, envolve a inclusão das experiências adquiridas na qual a escola passa a orientar os percursos individuais e contribuir para o reconhecimento dos saberes coletivos, acadêmicos e não-acadêmicos – “as árvores de conhecimentos” (Lévy, 1999, p.159) que compreende um método informatizado para o gerenciamento global das competências, desde as escolas até as empresas, associações, bolsas de emprego. O novo paradigma de aprendizagem envolve navegação no ciberespaço para acesso rápido ao conhecimento. A distinção entre as modalidades de ensino presencial e a distância serão, cada vez menos pertinentes (Lévy, 1999).

Para Valente (2018), a escola ainda não está totalmente inserida na cultura digital, com o uso de tecnologias em situações periféricas uma vez que não possibilitaram inovações pedagógicas. O autor entende que a própria cultura digital e os alunos que a vivenciam estão suscitando mudanças, especialmente no ensino superior. Dessa forma, traz como exemplos o

uso da estratégia de sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e o uso de recursos como simulações, animações, plataformas de acompanhamento virtual.

As escolas atuais, para prepararem seus alunos para a sociedade cada vez mais complexa, precisam garantir que a construção do conhecimento advenha de situações e problemas reais (Valente, 2018).

Durante a pandemia de Covid-19, educadores, alunos, gestores e responsáveis precisaram utilizar rapidamente diversas tecnologias digitais para a garantia da continuidade dos processos de ensino e aprendizagem. Isso representou um grande desafio para aqueles que não possuíam habilidades em lidar com a tecnologia digital. Essas habilidades implicam utilização de ambientes e plataformas digitais e on-line, que têm o potencial de melhorar a qualidade da educação (Schlemmer; Felice; Serra, 2020).

Os autores Schlemmer, Felice e Serra (2020) entendem que as tecnologias digitais (TD) por si mesmas não significam inovação na educação, pois elas podem ser utilizadas somente como acessórios. A transformação para uma educação conectada implica transpor a dimensão analógica para uma dimensão digital em rede, em arquiteturas conectivas e interativas, na qual a aprendizagem é contemplada a partir de uma lógica ecossistêmica. Essa cultura relacional, na qual, pessoas e entidades diversas, passaram a compor o ecossistema, dialogam e interagem em uma realidade hiperconectada, possibilitando a Educação *OnLife*.

O Quadro nº 2 mostra as abordagens interpretativas da relação entre humanos e a tecnologia digital.

Quadro nº 2: Abordagens interpretativas da relação humano-tecnologia digital

USO	APROPRIAÇÃO	ACOPLAMENTO enquanto agenciamento
Tecnologia Digital como ferramenta, recurso, apoio	Tecnologia Digital como Tenologias da inteligência	Ecologias inteligentes (ato conectivo transorgânico)
Usuário/consumidor - Dependência	Produtor / Empoderamento	Co-produtor (conectando inteligências diversas)
Consciência ingênua	Consciência crítica	Crítica (humana) + máquina (<i>context awareness</i>) + Transubstanciação

Fonte: Schlemmer (2020).

A realidade hiperconectada resulta da “hibridização do mundo biológico, do mundo físico e do mundo digital” (Schlemmer; Felice; Serra, 2020, p.14), impelindo a se repensar as teorias educacionais para abranger essa complexidade que anteriormente se limitava aos humanos em uma visão antropocêntrica. Nessa visão, as tecnologias digitais são ferramentas ou recursos a serem utilizadas pelas pessoas como apoio em uma relação dependente e com uma consciência ingênua acerca do mundo. A abordagem de apropriação entende as tecnologias digitais como tecnologias de inteligência na qual o humano é o centro produtor em uma perspectiva de empoderamento e com o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito da realidade. Em uma abordagem disruptiva, as tecnologias digitais são parte de uma ecologia, dentro do conceito de acoplamento em um ato conectivo trans-orgânico, no âmbito de uma inteligência coletiva, que conecta também as biodiversidades e as inteligências dos dados em uma transsubstanciação (Schlemmer; Felice; Serra, 2020).

As tecnologias digitais pressupõem uma integração de informações em redes ecológicas na qual a temperatura dos oceanos, as alterações climáticas e outros fenômenos são passíveis de percepção por meio de sensores e dispositivos de monitoramento digital em uma linguagem própria. Nesse sentido, a Educação se propõe como uma arquitetura em interação com a comunicação, informação e tecnologias digitais, tendo como base a transdisciplinaridade (Felice; Bonami, 2019).

A mera transmissão de conhecimento baseado em processo de ensino e aprendizagem tradicional tem sido criticada há anos, de acordo com o que nos coloca Valente (2018). O processo de transmissão de informação é um modelo propício para a produção em linha de montagem, no qual se necessitava educar um grande contingente de pessoas para o trabalho fabril, conforme o modelo industrial predominante à época (Valente, 2018).

O modelo industrial foi gradativamente substituído pelo modelo de produção e de serviço baseado na economia do conhecimento. Dessa forma, diversos órgãos como Unesco (Delors *et al.*, 2012) e mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de diretrizes educacionais criadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 1998) têm proposto métodos de ensino alternativos, explorando a colaboração, a exploração, a investigação, o fazer, mais apropriados para a era pós-industrial e, atualmente, para a era pós-informacional, caracterizada pelo domínio de tecnologias de informação e comunicação, pela internet das coisas e pela inteligência artificial, conforme pontuado por Teixeira *et al.* (2021)

De fato, o trabalho de Bransford, Brown e Cocking (2000, tradução nossa) sobre como as pessoas aprendem, confirmam essa nova visão de ensino. Destacam-se, dentre as três principais conclusões dos autores que é extremamente importante entender o novo papel do processo de ensino e de aprendizagem. Para desenvolver uma competência em determinada área de conhecimento, os alunos devem: a) ter uma base aprofundada de conhecimento factual; b) compreender o contexto de um quadro conceitual envolvendo fatos e ideias; e, c) organizar o conhecimento de modo a facilitar sua recuperação e aplicação. Isso requer, além da retenção da informação, a necessidade da assunção de um papel ativo pelo aluno para ressignificar e compreender essa informação segundo conhecimentos prévios, incorporar novos conhecimentos e identificar formas de transposição para a prática (Valente, 2014).

As implicações educacionais dessa afirmação são claras: em relação à sala de aula há que se repensar sua estrutura e as abordagens pedagógicas utilizadas.

As tecnologias digitais estão imbricadas no cotidiano e, portanto, nas escolas. No âmbito da educação profissional não poderia ser diferente. No capítulo a seguir serão abordados conceitos acerca da Educação Profissional e um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, além de concepções de educação permanente, educação continuada e de educação de adultos.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional acompanha a humanidade desde sempre, com a transmissão dos saberes e práticas para cada geração, seja pela observação, seja pela repetição. Ela visa a formação para o exercício de determinado campo de trabalho (Vieira; Souza Junior, 2017).

Há diversas concepções e enfoques acerca da educação profissional, mas em todas elas o foco da formação para a prática do trabalho permanece inalterável.

Neste capítulo serão abordadas a Educação Profissional e um breve histórico de sua evolução no Brasil. A Educação Permanente e Educação Continuada, assim como a Educação de Adultos são discutidas por trazerem um olhar para essas maneiras diferenciadas de educação em sua inter-relação com a Educação Corporativa.

2.1. Educação Profissional

A transformação nas formas de organização produtiva levou à mudança do trabalho de subsistência para o trabalho voltado ao mercado, à troca. O trabalho passou de autônomo e independente para assalariado e dependente do capital. Novos ofícios surgiram com a mudança para o sistema fabril de produção e consequente desmonte progressivo dos antigos ofícios até o seu completo desaparecimento (Manfredi, 2002).

A economia com base na agricultura prevaleceu até meados do século XIX mas existia a manufatura de produtos em oficinas de produção de pequenas quantidades de bens sob encomenda para uso das pessoas e cultivo da terra. O aprendizado ocorria a partir do mestre de ofício para com seus aprendizes, no qual os mais velhos e experientes orientavam os mais jovens. A industrialização, no final do século XIX, gerou novos processos de trabalho, ao substituir o trabalho artesanal pela produção em massa e incutiu a divisão do trabalho em pequenas tarefas padronizadas dentro do pressuposto científico-racional. Esse fenômeno passou a demandar a necessidade de treinar as pessoas para tarefas que inexistiam e a lidar com maquinário que também era novo, surgindo o treinamento para tarefas e posições na manufatura. A partir da segunda guerra mundial, os processos industriais criaram mais oportunidades de trabalho. E, para suprir as necessidades de pessoal especializado nas indústrias, foram criados programas de treinamento para adaptar as pessoas oriundas do campo ao trabalho fabril (Langhi, 2019).

Da mesma forma, surgiram novas tarefas e profissões advindas das mudanças nos processos de trabalho, outras foram reduzidas ou eliminadas. O processo de transformação persiste até hoje, em maior velocidade de mudança. A formação para o trabalho que se efetivava por meio das práticas sociais e comunitárias, a partir de um processo de aprendizagem informal, se transformou em uma prática educacional intencional, em um processo intrincado e complexo de aprendizagem (Manfredi, 2002).

As relações entre trabalho, emprego, profissionalização e formação sempre foram múltiplas e complexas. Nesse sentido, os tipos de trabalho e condições de emprego dependem muito mais de condições estruturais, como a organização da produção, do mercado e até mesmo de critérios políticos e econômicos, que de processos educacionais. Movimentos de inovação e maior complexidade são acompanhados de precarização, desqualificação e crescente desemprego. A escolarização não gera nem trabalho, nem emprego. Mesmo assim, a Educação Profissional apesar de ocorrer em um contexto contraditório, no qual há um resgate e ressignificação de sua importância, também se contrapõe à diminuição de empregos formais, aumento do desemprego e crescimento de empregos autônomos e temporários (Manfredi, 2002).

Romanelli (2014) aponta o desinteresse que prevalecia até então pela formação técnica devido à herança cultural letrada importada do Velho Mundo; do passado colonial e escravocrata que estigmatizou o trabalho manual e, conseqüentemente, as profissões técnicas, e mais recentemente, a maneira como se iniciou a industrialização nos países periféricos, incluindo o Brasil, que adota a tecnologia criada em países centrais por conta das dificuldades de desenvolvimento de tecnologias locais.

Não obstante, a supremacia do capitalismo industrial gerou a necessidade de instituição da escola como agente de preparação para o mundo do trabalho. Porém, os discursos acerca de qual escola é necessária são polêmicos, uma vez que estão pautados por diferentes princípios políticos-filosóficos (Manfredi, 2002).

Até a década de 1960, os profissionais precisavam atender as exigências de qualidade em um trabalho técnico e burocrático. Nas fábricas, era preciso fazer um trabalho bem-feito. Não obstante, a partir dos anos 60, o setor de serviços começou a crescer mais que o setor industrial. O mundo passou a viver em um ambiente com mais incertezas e com mais movimentos sociais inovadores. Esse conjunto de fatores influenciou o ambiente produtivo e levou também a uma alteração no perfil profissional necessário às organizações. Era

necessário não só realizar seu trabalho com qualidade, mas também saber se relacionar e trabalhar em equipe. Consequentemente, as ações de desenvolvimento de pessoas foram incorporadas aos projetos de treinamento para alcançar um desempenho superior ao dos concorrentes. Com essas novas práticas de formação profissional, surgiram os departamentos de treinamento e desenvolvimento nas organizações (Langhi, 2019).

Em meados da década de 1980, a competição nacional e internacional se acentuou e os processos de trabalho se tornaram mais sofisticados, exigindo profissionais altamente especializados, capazes de atuar em ambientes de mudanças com novas tecnologias e novas formas de organização. Passou a ser importante investir em programas de qualificação profissional para o desenvolvimento de competências (Langhi, 2019).

E, mesmo com a crescente utilização da automação, robotização e inteligência artificial no processo produtivo, as organizações demandam pessoal qualificado para lidar com as novas formas de trabalho (Teixeira *et al.*, 2021).

Dentre as diversas concepções acerca da Educação Profissional, há as que entendem a partir de uma perspectiva compensatória e assistencialista, de educação “para pobres”. Outras, a concebem com base em um enfoque de racionalidade técnico-instrumental, a partir de uma educação para atender as mudanças do sistema produtivo. Outras, ainda, se orientam pela ideia de Educação Tecnológica, vinculando a formação técnica a uma base científica (Manfredi, 2002).

Para Langhi (2019, p.11), a educação profissional envolve três etapas: “formação profissional, desenvolvimento profissional e treinamento.”

A Formação Profissional se refere à educação profissional que pode ocorrer de forma institucionalizada ou não. A formação pode ter lugar em uma escola de ensino técnico ou de nível superior, ou ainda, no próprio local de trabalho. Trata-se de uma formação preparatória com objetivos amplos e de longo prazo, visando formar para a profissão em um determinado campo de trabalho. Os conhecimentos apreendidos podem ser aplicados de imediato ou não, em uma futura profissão.

O Desenvolvimento Profissional compreende a educação profissional para o aperfeiçoamento das competências em uma determinada profissão. Pretende desenvolver um indivíduo em um processo de crescimento profissional em uma carreira na organização ou também para que alcance mais eficiência e efetividade na sua atividade atual. Seus objetivos são de médio prazo e são menos amplos que os da formação. Visa preparar o profissional para

futuras funções mais complexas e, assim, proporcionar conhecimentos que ultrapassem os conhecimentos exigidos no cargo atual.

O Treinamento é a educação profissional que procura adaptar cada pessoa ao seu cargo ou função. Seus objetivos são de curto prazo e mais imediatos, pois procura atender à qualificação nos requisitos essenciais para o desempenho das tarefas de um cargo. As empresas têm áreas especializadas para realização do treinamento aos seus colaboradores ou também podem contratar empresas especializadas para atender aos diferentes níveis e setores da organização (Langhi, 2019).

Assim, a educação profissional faz parte das formações preparatórias para as profissões e também da educação continuada e permanente para toda a vida.

2.2. Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

A formação profissional no Brasil em sua gênese foi dirigida principalmente aos desfavorecidos, criando uma nítida diferenciação entre aqueles que possuíam conhecimento (ensino secundário, normal e superior) e os que desempenhavam funções práticas (ensino profissional) em uma clara divisão entre conhecimento (saber) e trabalho (fazer). O trabalho, muitas vezes relacionado ao esforço físico e manual, também passou a ser associado à ideia de sofrimento e à noção mítica de “paraíso perdido”. Etimologicamente, a palavra trabalho deriva de "*tripalium*", um instrumento utilizado para tortura (Brasil, Parecer CNE/CEB, nº 16, 1999; Cordão; Moraes, 2017).

À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos (Vieira; Souza Junior, 2017).

No Brasil, historicamente, as práticas de aprendizagem nas sociedades indígenas ocorriam de maneira informal e empírica, entremeadas no cotidiano social e vinculadas ao desenvolvimento das crianças. Posteriormente, com o ensino de ofícios pelos jesuítas. A formação profissional propriamente dita, teve lugar na primeira metade do século XIX com a vinda da corte real portuguesa para o país, advinda de iniciativas religiosas ou filantrópicas e também por iniciativa estatal, sob a forma de academias militares e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi, 2002; Cordão; Moraes, 2017).

O sistema econômico baseado na escravização prevalente no Brasil à época, durou por mais de três séculos e contribuiu para acentuar a diferenciação entre o conhecimento e o trabalho manual, reforçando o preconceito contra quem os exercia e relevando-os a uma

condição social inferiorizada, mesmo que o resultado de seu trabalho fosse um produto de boa qualidade ou com alta relevância na cadeia de produção (Brasil, Parecer CNE/CEB, nº 16, 1999; Cordão; Moraes, 2017).

A rede de escolas de Educação Profissional somente teve início na Primeira República, a partir da proclamação até os anos 30, por meio de iniciativas de trabalhadores organizados em associações, de organizações religiosas católicas, de governos estaduais e do governo federal, voltada para a formação de trabalhadores assalariados. No esteio de uma política educacional positivista, o governo federal criou as escolas de aprendizes com a intenção de formar operários e contramestres. Os governos estaduais redesenharam os antigos liceus. Esse período foi marcado por grandes transformações no qual semearam-se as práticas e concepções da Educação Profissional que perduraram até o século XX (Manfredi, 2002).

Foram várias concepções acerca da educação profissional, muitas vezes conflitantes entre si. A concepção católico-humanista, orientada para a formação de trabalhadores como meio de controle social contra a “vadiagem” e às “ideias revolucionárias” dos imigrantes europeus que se instalaram no Brasil. As propostas anarco-sindicalistas com sua concepção de educação integral. E as propostas de formação profissional para o mercado de trabalho fabril e assalariado, em uma concepção racionalista, direcionada para a nova organização produtiva que despontava no país, concepção esta que se tornou hegemônica por fim (Manfredi, 2002).

A prática educacional concebida no Estado Novo vigente no país a partir de 1930 a 1945 legitimou a divisão entre trabalho manual e intelectual e veio a ser característico do sistema educacional até o século XX. O ensino primário tinha caráter preparatório ao ensino médio. Este por sua vez tinha 5 ramos. Um preparatório para o ensino superior. E os demais voltados para a formação ao trabalho nos setores econômicos: agrícola, industrial, comercial e formação de professores para o ensino primário (Manfredi, 2002).

A dicotomia entre formações, caracterizando uma estrutura dualista, de um lado a concepção de uma educação generalista e de outro a educação profissional persistiu durante o período que sucedeu o Estado Novo, de 1945 até 1964, mas, com mais flexibilidade de transição entre eles contrariamente ao modelo anterior, mais rígido. Nos governos militares, a opção foi pela formação de mão de obra em massa para atender aos grandes projetos nacionais como a Hidrelétrica de Itaipu, os polos petroquímicos, entre outros. Além disso,

também procurou transformar o modelo humanístico/científico do 2^a grau escolar em um modelo científico/tecnológico, transformando o ensino médio em profissionalizante, sem muito sucesso (Manfredi, 2002).

Até meados dos anos 70 do século XX, a formação profissional estava restrita ao treinamento para a produção padronizada em série, com trabalhadores pouco qualificados. Somente uma pequena parcela contava com competências mais complexas em virtude da divisão entre planejamento e execução (BRASIL, Parecer CNE/CEB, nº 16, 1999; Cordão; Moraes, 2017).

A partir da década de 1980, mudanças começaram a ocorrer no mundo do trabalho com um novo cenário produtivo com o uso de tecnologias mais complexas e crescente internacionalização das relações econômicas. Consequentemente, as empresas passaram a demandar maior qualificação dos trabalhadores e novas competências para lidar com equipamentos e contextos mais complexos. (Brasil, Parecer CNE/CEB, nº 16, 1999; Cordão; Moraes, 2017).

Entretanto, em 1982, o ensino médio voltou a ter uma formação geral e um ensino profissionalizante, retomando por lei da dualidade estrutural do sistema de ensino (Manfredi, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 nº 9.394 (Brasil, 1996a) e o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997) dispuseram os fundamentos da reforma do ensino profissionalizante e definem que a educação profissional conduz ao desenvolvimento de competências para a vida produtiva, em uma concepção que tenta superar o enfoque assistencialista (Manfredi, 2002; Vieira; Souza Junior, 2017), porém, não ainda não se superou a visão dualista da educação profissional (Manfredi, 2002).

Duas iniciativas se destacam na Educação Profissional de nível tecnológico: a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pelo governo do estado de São Paulo, para ofertar cursos de formação de técnicos de nível médio e de técnicos de nível superior, chamados de tecnólogos. E, no âmbito federal, a transformação das escolas técnicas em centros federais de educação tecnológica, por força da Lei nº 6.545/78 (Manfredi, 2017).

O termo Educação Profissional expresso no artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme Vieira e Souza Junior (2017) mudou conceitualmente para Educação Profissional e Tecnológica a partir da Lei nº 11.741, de 2008, em seus artigos 39 e

42, que dispuseram a educação profissional como integrante das diferentes modalidades e níveis educacionais e as diferentes dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008).

Após a etapa final do ensino médio, a educação que vem a seguir tem como objetivo principal a educação profissional, sejam cursos técnicos ou cursos de nível superior de bacharelado, licenciatura ou tecnologia. A distinção se refere mais ao nível de exigência em função das competências e da qualificação requerida, da densidade dos conteúdos abordados, dos currículos e respectiva carga horária (Brasil, Parecer CNE/CEB, nº 16, 1999; Cordão; Moraes, 2017).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, atualmente, define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, dispõe sobre a formação continuada como os aperfeiçoamentos referentes às ocupações profissionais que são ofertadas em diferentes cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em seus diversos níveis.

2.3. Educação Permanente e Educação Continuada

A Educação Permanente (EP) e a Educação Continuada (ECN) são conceitos distintos apesar de estarem interligados (Osório, 2003; Arruda; Andrade, 2023).

Osório (2003) entende a Educação Continuada como uma extensão da educação escolar na vida adulta e a Educação Contínua como as formações e aperfeiçoamentos sucessivos ao longo da existência de um indivíduo.

Por outro lado, para Zayas (2012, p.11), a educação continuada apresenta-se como uma necessidade da sociedade atual para manter as pessoas atualizadas e adaptadas aos “novos modelos produtivos, econômicos, sociais e tecnológicos.”

Langhi (2019) salienta que a competição em níveis globais e o dinamismo da sociedade levam a uma constante necessidade de aperfeiçoamento profissional. À formação contínua, durante toda a vida e não somente nos momentos da formação em uma profissão, se dá com a Educação Continuada.

Gómez (2012, p.150), por sua vez, entende a formação continuada como educação permanente ao longo da vida em uma preparação que busca a obtenção de conhecimentos para aumentar a empregabilidade, mas não voltada exclusivamente aos aspectos tecnológicos

e sim que envolva adaptação aos novos ambientes sociais e globais, aos aspectos pessoais, à comunicação e à tomada de decisão. Enfim, a formação como um conjunto de ações em prolongamento para a aprendizagem das pessoas e para o progresso social.

A educação permanente é compreendida como a aprendizagem que se dá no trabalho, com o aprender se intermeia às práticas cotidianas nas organizações (Arruda; Andrade, 2023).

Para Gómez (2012, p.139), a educação permanente envolve uma formação em diferentes âmbitos em um sistema global que visam apoiar o “desenvolvimento pessoal, a inserção cultural, a adoção de valores, os códigos morais e a proteção da sociedade e do trabalho”.

Porém, Osório (2003), aponta que a Educação Permanente ou *Lifelong Educacion* é um princípio que é maior, mas que se relaciona com a educação de adultos por uma necessidade da sociedade e do indivíduo em meios externos ao sistema escolar. Não se trata de um sistema paralelo ao escolar, mas de um sistema global, que abrange todas as formas de educação em uma “educação coextensiva à vida” (Osório, 2003, p.18).

A Comissão das Comunidades Europeias (2000) dispôs a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer atividade voltada ao objetivo de aprendizagem em bases contínuas, tendo em vista a melhoria de aptidões, conhecimentos e competências. Suas conclusões apontam que a aprendizagem ao longo da vida possibilita a transição em direção à sociedade do conhecimento, para qual a aprendizagem ao longo da vida deve promover a cidadania e incentivar a empregabilidade, a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

A educação permanente envolve o aprender novos conhecimentos perante o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em um contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Uma educação integral em todos os sentidos da totalidade humana, incorporando uma educação geral, profissional, cultural e social, ou seja, englobando a educação formal, não-formal e informal (Comissão das Comunidades Europeias, 2000; Osório, 2003).

A educação de adultos, por sua vez, define-se por ser uma educação globalizada que integra a vida não profissional e a profissional, além de conectar uma possibilidade de atuação coletiva, social e política (Osório, 2003).

A educação permanente se compõe em três aspectos relevantes: o primeiro deles é que se relaciona a todas as etapas da vida e que se adapta à evolução humana; o segundo é que não se constitui em uma mera adaptação, mas, sim, como um fator de vida autêntica e o terceiro é que, assim, define os processos, métodos e meios dos processos educativos. Suas

características básicas envolvem: ocorrer ao longo da vida, não se limitar à educação de adultos e contemplar a totalidade da educação em todas as suas etapas e modelos (Osório, 2003).

Para o autor, o processo de educação permanente sempre ocorreu pela necessária condição humana de adaptação e mudança ao se integrar às situações naturais e sociais, advindas respectivamente do meio e da sociedade e cultura. Porém, para ele, a educação permanente toma impulso a partir do século XX, sucedendo-se em momentos distintos (Osório, 2003).

A Comissão das Comunidades Europeias (2000) entende que viabilizar a aprendizagem ao longo da vida envolve seis aspectos fundamentais que são:

- a) garantia de acesso contínuo à aprendizagem para renovação das competências básicas necessárias para participação na sociedade do conhecimento;
- b) incremento dos investimentos no capital humano, ou seja, aumentar o volume dos recursos investidos nos cidadãos para garantir a renovação das competências;
- c) inovação no ensino e na aprendizagem por meio de novos e eficazes métodos para uma oferta contínua de aprendizagem em todos os domínios ao longo da vida;
- d) valorização da aprendizagem com o objetivo de melhoria significativa da forma de entendimento e avaliação da participação e resultados da aprendizagem, especialmente quanto a aprendizagem não-formal e informal;
- e) acesso facilitado às informações para todos, orientações e consultoria sobre oportunidades de aprendizagem em todos os momentos da vida como aconselhamento profissional;
- f) oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ofertadas o mais próximo possível dos aprendentes em suas comunidades e, se necessário, apoiadas pelas tecnologias de informação evitando isolamento e exclusão.

Em termos históricos, Osório (2003) fez um resgate do termo educação permanente, em inglês, *lifelong education*. Menciona que ele aparece em 1919 no relatório de Lloyd George como educação de adultos em uma necessidade permanente de cidadania que deve perdurar a vida inteira. E que, em 1955, Kempfer conceitua *Lifelong educacion* também como educação de adultos, sem grande aceitação. E, em 1960, na Conferência Internacional de Educação de Adultos, a educação de adultos passa a se vincular a um conjunto mais global de educação, mas, ainda sem grande consenso. Somente em 1976, na Conferência Geral da

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Nairobi é que se reconhece a educação de adultos como um elemento imprescindível da educação permanente.

Paul Legrand (1975, tradução nossa) considera a educação permanente como uma educação que incorpora a educação de adultos em um sistema de aprendizagem perene com componentes verticais como uma cadeia de aprendizagem e horizontais, de ocorrência em vários contextos além dos escolares.

Nos anos 80, os discursos sobre educação permanente são postos de lado por questões vinculadas às mudanças econômicas, como falta de crescimento econômico e às mudanças sociais em que os movimentos contra a globalização reivindicavam o direito de não se submeter a ideologias dominantes ou de discurso único. A volta do conceito e das discussões sobre educação permanente ocorre na década de 90 com Relatório Delors (Delors *et al.*, 2012) “Educação: um tesouro a descobrir” que traz a “educação ao longo da vida”, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o “aprender em todas as idades” e o Parlamento Europeu que institui 1996 como o “Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente”. O novo discurso é atribuído ao fenômeno da globalização e o advento da sociedade da informação que passou a demandar novos conhecimentos a serem apropriados de forma permanente e contínua (Osório, 2003, p.30-31).

O Quadro nº 3 compara o conceito de educação permanente e algumas de suas consequências para a educação de adultos tratada na Conferência Geral de Nairobi (1976).

Quadro nº 3: Educação permanente da Conferência Geral de Nairobi (1976)

Conceito de Educação permanente	E algumas das suas consequências
- Designa um projeto. - Global. - Encaminhado para reestruturar o sistema educativo, bem como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora dele. - Neste projeto, o homem é o sujeito da sua própria educação, através da interação permanente das suas ações e reflexão. - A educação permanente está longe de se limitar ao período de escolaridade. - Deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se consigam adquirir por todos os meios. - E deve contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade. - Os processos educativos que as crianças e jovens e os adultos seguem ao longo da vida, independentemente da sua forma, devem ser considerados como um todo.	1 - Não é um sistema fechado. 2 - Não está setorizado. 3 - Vai mais além do que o sistema educativo e, conseqüentemente, mais além do que as possibilidades de um Ministério da Educação. 4 - É participativo, descentralizado e aceito pelas exigências sociais. 5 - É trans escolar. 6 - É integral. Abarca todos os campos de formação, pelo que se responsabilizará por todas as instituições implicadas e grupos sociais. 7 - Vinculação dos projetos de formação com os projetos de desenvolvimento em todos os âmbitos. 8 - Vinculação de todos os processos educativos entre si.

Fonte: adaptado de Osório (2003, p.26)

A transição da sociedade pós-capitalista ou pós-industrial para a sociedade do conhecimento e para a pós-informacional gerou a necessidade de aquisição de novos conhecimentos que eram dispensáveis anteriormente. Essa transição se deve a uma série de fatores, primordialmente ao advento das tecnologias de informação e comunicação, à constante reorganização da economia mundial, às mudanças socioculturais como o feminismo, direito das minorias, movimentos ecológicos, além da mudança no perfil do consumidor para um padrão de atendimento a qualquer hora e em qualquer lugar (Osório, 2003; Teixeira, 2021).

Não obstante, Castells (1999, p. 497), considera que o conceito de sociedade do conhecimento foi superado pelo conceito de “sociedade em rede”, em um novo paradigma, desta vez centrado na tecnologia digital em um mundo com economia global e novas relações de produção, de consumo e de cultura. Nesse sentido, nas economias atuais, a riqueza se baseia na criação, divulgação e na utilização do saber, tendo como base um trabalho qualificado para lidar com o desenvolvimento tecnológico crescente. O mercado de trabalho passou a demandar pessoal mais qualificado e atualizado (Castells, 1999; Osório, 2003).

Lastres e Albagli (1999) afirmam que a informação e o conhecimento que emergem são os de padrão “sócio-técnico-econômico” no processo de globalização. E que não são consenso, mas entremeados de incertezas e jogo de forças, em um novo papel estratégico que implicou inovações sociais, econômicas, políticas, institucionais e tecnológicas.

A compreensão plena da sociedade do conhecimento é possível a partir da investigação das implicações do fenômeno da globalização. O conceito de globalização para Lastres e Albagli (1999) se baseia no fato de que as economias nacionais funcionem como unidades de uma economia maior, global, em tempo real. E não como o comércio internacional de cada país na economia mundial. A primeira conclusão da investigação sobre a globalização é que o conceito é carregado de conteúdo ideológico e que o caminho é um mundo sem fronteiras, com mercados globalizados dominado por forças “incontroláveis”, com as grandes corporações transnacionais como principais atores do cenário globalizado. Essas organizações passam a ter uma atuação cada vez mais transnacional, com centros de decisão e comando centralizados nos países originários. Ao passo que, os Estados nacionais, nessa condição, passam a ter um papel reduzido ou nulo, com o papel de facilitador das forças econômicas globais (Lastres; Albagli, 1999).

Gómez (2012) compreende a globalização como “um processo de interconexão financeira, econômica, social, política e cultural acelerado pela facilidade dos meios de comunicação e especialmente pela incorporação institucional de tecnologias da informação e da comunicação”

A efetividade do conceito “globalização”, se é realmente global ou se ainda há relevância o comércio local, apontam que não há consenso. As análises realizadas mostram que a globalização não inclui a América Latina e a África que, vêm participando, cada vez menos, do comércio global, enquanto que, as empresas multinacionais participam de cerca de 40% do comércio mundial. Não obstante, há indicadores que apontam que aproximadamente 80% de toda a produção mundial ainda são consumidos localmente e que a poupança nacional subsidia 95% da formação de capital (Lastres; Albagli, 1999).

Há que se considerar que, a partir de 2008, alterações no cenário econômico mundial trouxeram novos elementos, com destaque à participação mais expoente da China na economia e a guerra tecnológica travada com os Estados Unidos pela liderança nesse setor (Cantarini, 2024). As cadeias de produção globais se tornaram mais intensivas em

conhecimento e trabalhadores qualificados, além de estarem mais concentradas em locais mais próximos aos mercados de consumo (Baumann, 2020).

Alves (2024) ressalta que, por mais que a globalização abarque a esfera econômica, social, política e cultural, mais recentemente, vem ocorrendo a desaceleração desse fenômeno, entendendo que se trata de uma crise da globalização. A desglobalização tem levado a um movimento de maior protecionismo dos Estados e restrições para a cooperação internacional com o aumento do nacionalismo e do isolacionismo. Teixeira (2021), acrescenta que, com a redução dos custos de produção por meio das novas tecnologias, as empresas tendem a reposicionar-se em locais mais próximos ao consumidor, retornando às origens e deixando de buscar locais onde havia grande oferta de mão de obra acessível. Os processos de automação têm levado ao desemprego de uma massa de trabalhadores com baixa qualificação. Por outro lado, novas atividades, profissões e setores surgem com os novos processos produtivos e a inovação nas organizações.

Se a globalização perde força com a incidência de maior protecionismo comercial, aumento do nacionalismo e incremento de restrições mercadológicas (Cantarini, 2024), a desglobalização não é inevitável, uma vez que, para tornar os processos produtivos mais eficientes, há a necessidade de tecnologias e componentes produzidos em localidades diversas (Baumann, 2020).

As tecnologias de informação e comunicação têm incrementado possibilidades de difusão global do conhecimento, porém, ele não ocorre de forma igualitária mesmo entre empresas, regiões e países. Somente o que estão envolvidos na criação do conhecimento é que têm mais possibilidades de absorção e uso desse acesso. E, por mais que tenham possibilitado avançar na codificação do conhecimento, na transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito, não diminuíram a importância do conhecimento tácito nos processos educativos, por outro lado, somente acentuaram sua relevância nos processos locais de desenvolvimento tecnológico e de inovação. O processo produtivo passa a requerer, em última instância, menos uso de matéria e mais uso informacional em crescente importância do trabalho intelectual e menor demanda pelo trabalho mecânico, alterando os requisitos de empregabilidade (Lastres; Albagli, 1999).

Então, para uma base de conhecimentos sustentável neste novo cenário é importante contar com processos de aprendizagem contínua em caráter interativo e potencializado pelas possibilidades das tecnologias de informação e comunicação. É fundamental o apoio à

promoção de ambientes propícios à criação, disseminação e aquisição de conhecimentos, aliados aos investimentos em capacitação das pessoas para incrementarem sua habilidade de aprender e inovar em processos coletivos de aprendizagem em rede (Lastres; Albagli, 1999).

No que diz respeito à participação dos Estados-nação nas estratégias para adentrar o século XXI, as autoras destacam a relativa diminuição da autonomia dos governos nacionais frente à globalização financeira e a necessidade de equacionar os novos desafios e novas exigências. Dentre esses desafios podem ser citados a demanda por capacitações dos integrantes dos governos, especialmente dos países menos desenvolvidos, para melhor se posicionarem nas negociações multilaterais sobre temas de abrangência transnacionais e de impacto nacional como meio ambiente. Na definição de políticas e regulamentações de temas que são objetos de pressões e interesses globais ou internacionais, como acordos comerciais, direitos humanos, entre outros. E na coordenação dos diferentes esforços internos em relação à política nacional perante a concorrência por recursos entre as diferentes regionais do país (Lastres; Albagli, 1999).

Gómez (2012), por outro lado, supõe que a elaboração e o emprego de políticas econômicas tendem a certa uniformização uma vez que cada país se transforma em um concorrente frente à limitação dos mercados e à escassez de recursos e que, portanto, necessitam buscar investimentos externos e alcançar maior competitividade internacional.

O Brasil, a partir dos estudos de Lastres e Albagli (1999, p.21-23), é apontado como um dos países excluídos dos movimentos dinâmicos atuais vinculados ao que chamam de “processo tecno-globalismo”, uma vez que não reuniu condições para atuar como parceiro ou concorrente dos países que dominam essas condições. Essa situação é considerada alarmante, pois se não há possibilidade de assumir papel relevante na produção do conhecimento, o que resta é o papel passivo na absorção de tecnologias desenvolvidas por outros. E o alcance de bons resultados no cenário internacional econômico implica constituir um regramento que é transempresarial, equilibrar a distribuição de renda, superar a baixa qualificação dos trabalhadores e o analfabetismo e conceber internamente, ao menos, um núcleo competitivo e dinâmico de produção tecnológica de equipamentos e sistemas, supondo que o acesso à “Era do conhecimento” inclui o domínio das diferentes etapas do processo tecnológico, do desenho e criação à comercialização.

Idealmente, o aspecto mais fundamental para assegurar a sustentabilidade dos padrões de sociabilidade e desenvolvimento no terceiro milênio é o equilíbrio entre os objetivos de

crescimento econômico e competitividade de empresas e regiões com os princípios e objetivos de equidade social. Isso pode melhorar o padrão de vida dos cidadãos, além de conceder atenção às dimensões social, política, ambiental e ética, evitando assim a limitação de expansão rumo ao terceiro milênio em condições menos periférica (Lastres; Albagli, 1999).

Nesse contexto, a educação permanente é uma estratégia relevante, senão imprescindível, para transitar para a era do conhecimento em condições mais igualitárias às demais nações.

São três discursos referenciados por Osório (2003, p.44) quanto a educação permanente: o do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o da Unesco no relatório de 1996 (Osório, 2003).

Em seu relatório em 1999, o Banco Mundial aponta que são recomendáveis a política de aquisição de conhecimentos em que se busque ou adapte conhecimentos disponíveis com base em concessão de licenças de tecnologias e regime comercial. A política de absorção de conhecimentos por meio de educação básica para todos e educação permanente para capacitação de adultos. E a política de divulgação e comunicação de conhecimentos com o recurso da informática e das telecomunicações.

No relatório de 2018, o Banco Mundial enfatiza que aprender é mais que frequentar a sala de aula e é necessário superar os baixos resultados de aprendizagem, seja por que causa for e tornar a aprendizagem efetiva, uma meta concreta (Banco Mundial, 2018, tradução nossa; Santos; Nardi, 2023).

A proposta de educação permanente apresentada pelo Banco Mundial revela uma concepção instrumental de educação voltada ao crescimento econômico via formação de capital humano, sem vislumbrar a educação permanente como prioritária para o desenvolvimento e a realização humana e assim transitar em um mundo onde o conhecimento é a chave (Osório, 2003).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) defende uma aprendizagem permanente, em seu relatório de 1996, de maneira a evitar a exclusão e voltada às mudanças no trabalho como a globalização, difusão das tecnologias de informações e decorrente mudança nos perfis profissionais e alteração no ciclo de vida que contempla um

maior período de educação básica e maior tempo no mercado de trabalho. Suas concepções de educação permanente assumem um caráter mais instrumental, dirigidas para os processos tecnológicos e globais (Osório, 2003).

A Unesco, a partir de seu relatório de 1996 “Educação: um tesouro a descobrir”, propõe superar a visão instrumental da educação permanente voltada ao mercado de trabalho, definindo-a como um bem coletivo cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as etapas ao longo da vida em diversas formas de aprendizagem (Osório, 2003).

Em resumo, o relatório indica quatro pilares fundamentais para a educação do século XXI: a) aprender a conhecer: pilar que prioriza o *aprender a aprender* de forma a possibilitar o domínio sobre os instrumentos do conhecimento e a compreensão do mundo, encorajando a curiosidade intelectual, a autonomia na capacidade de discernimento, o exercício do pensamento criativo e crítico; b) aprender a fazer: aprendizagem indissociável do aprender a conhecer e mais vinculada à formação profissional, ao aprender a colocar em prática os conhecimentos e adaptá-los ao mundo do trabalho. Aprender a resolver problemas e agir eficazmente sobre o meio em um cenário incerto e mutável; c) aprender a viver juntos e a viver com os outros: pilar da educação que prioriza o convívio em meio a diversidade cultural, a fim de possibilitar a participação, a não-violência, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com os outros em atividades comuns; d) aprender a ser: aprendizagem que integra todas as demais e enfatiza o desenvolvimento integral e total da pessoa por meio de experiências e descobertas diversas e variadas a fim de possibilitar uma atuação responsável e ética no mundo que a circunda. (Delors *et al.*, 2012).

Os discursos e práticas acerca da educação permanente assumem duas direções opostas. Uma mais instrumental, que propõe a constituição de capital humano e do conhecimento a serviço das determinações econômicas. E outra que, sem negligenciar a dimensão instrumental, amplia e considera a educação permanente como um direito das pessoas para que possam decidir de forma autônoma sobre sua vida frente aos desafios do mundo atual, equilibrando “aprendizagem, trabalho e vida ativa” com consciência de si mesmos, de seu meio e de sua função social (Osório, 2003, p.64).

2.3.1. Educação de Adultos

Carvalho *et al.* (2010) apontam que Knowles cunhou o termo andragogia em 1973 a partir do termo de origem grega: andros = adulto e gogos = educar, significando a ciência da aprendizagem de adultos. Os autores destacam as seguintes diretrizes a serem consideradas na educação de adultos: a) ambiente de aprendizagem eficaz: deve proporcionar um campo relaxado para que os educandos sintam segurança para aprender sem receio de serem criticados; b) autonomia: participar da elaboração do programa de estudos contribui para a efetividade da aprendizagem de educandos; c) experiências anteriores: a experiência acumulada deve ser considerada, pois exemplifica a teoria, servindo como base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades; d) prontidão para aprender: o nível de prontidão para aprendizagem orienta o interesse para o conteúdo; e) orientação para aplicação da aprendizagem: há uma preferência pela aprendizagem que traz resultados práticos e que possa ter aplicação; f) motivação para aprender: os adultos são mais motivados pelas expectativas de bons resultados como reconhecimento profissional, autorrealização e autoestima (Carvalho *et al.*, 2010).

O modelo andragógico teve ampla divulgação e suscitou os primeiros debates acerca da pedagogia, até então entendido em termos gerais, contrapondo-se à especificidade da educação para o adulto: a andragogia. O debate se desenrolou em torno do conceito e da visão a que originou um conjunto de definições teóricas e conceituais designadas como perspectivas andragógicas (Barros, 2018).

Os ambientes virtuais, ao trazer a experiência como fonte de aprendizagem contribuem para a autoaprendizagem no sentido da autonomia. Nesse sentido, a educação a distância se apoia na interação social apoiada em um aprendizado de contextos de vida, a interaprendizagem englobando a andragogia e a heutagogia, aqui entendida como derivada do conceito de heuta - auto, próprio - e agogos – guiar. Então, a heutagogia se apresenta como o estudo da auto-aprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado. Trata-se de um conceito expandido a partir da concepção de andragogia ao reconhecer as experiências diárias como fonte de saber e que engloba a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências. Dessa forma, na educação a distância, os aprendizes não encontram respostas prontas às suas questões e são provocados a encontrar rotas transversais, mapear novos trajetos, tecer suas próprias ligações, estabelecer combinações diferentes, criar e recriar redes de aprendizagem (Almeida, 2009).

Ao se repensar os princípios da andragogia, no âmbito da educação corporativa, se compreende, portanto, que se referem a um processo educacional de adultos em seu papel profissional. E que visam contribuir para a formação de um ideal de indivíduo educado para atuação e transformação de sua realidade, mas, sobretudo, ao aprimoramento do trabalhador e colaborador para que garanta à organização o capital humano e o conhecimento que a torne mais competitiva em termos de atuação empresarial. Dentre esses princípios, podem ser destacados: que o adulto é dotado de consciência crítica ou ingênua e sua postura reflete a consciência predominante; que o compartilhamento de experiências é importante para o adulto para reafirmar suas crenças ou para influenciar outras pessoas; que a relação de aprendizagem do adulto é fundamentada na interação entre educador e aprendiz, em que ambos aprendem entre si, num clima de proatividade e liberdade; que a negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é importante para sua motivação; que o foco das atividades educacionais do adulto está no ato de aprender e não no ato de ensinar; que o adulto é o responsável por sua aprendizagem e portanto ele é quem decide sobre o que aprender; que aprender significa desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes (CHA); que o processo de aprendizagem do adulto se desenvolve em ordem de Sensibilização (motivação), Pesquisa (estudo), Discussão (esclarecimento), Experimentação (prática), Conclusão (convergência), Compartilhamento (sedimentação); que a motivação do adulto para a aprendizagem está estreitamente vinculada às oportunidades que ele tem de compartilhar com sua história de vida, suas experiências, opiniões, ideias conclusões; que o diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos, portanto, esses devem ser estimulados a desenvolver sua habilidade em comunicar-se; que o adulto é responsável pelo processo de comunicação e quando não se entende algum aspecto exposto, deve buscar o esclarecimento; que a práxis educacional do adulto é baseada na reflexão e ação, consequentemente, os assuntos devem ser debatidos e vivenciados, para que não se caia no erro estimular o aprendiz que sabe refletir, mas não coloca em prática; ou aqueles que se apressam a executar, sem refletir os prós e contras; que a experiência é o guia do aprendiz adulto; que o professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois o coloca num plano de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento papel próprio da fase infantil (Kenski, 2009).

Outro conceito relevante para a educação de adultos é o de dialogicidade. Para a práxis educativa freiriana trata-se de compreender o diálogo como condição de conhecimento, numa

relação pedagógica de libertação das amarras totalitárias. A teoria apresentou desde o início um impulso democrático, tomando partido por uma educação para a responsabilidade política e social que, abrindo caminho para a expressão do mundo pelos oprimidos, contribuisse para o processo de sua emancipação ideológico-cultural, condição para a sua libertação econômico-social e política. Reside aí a relevância das práticas pedagógicas freirianas, a análise dos problemas vivenciados na prática pelos educandos, como ponto de partida do trabalho educacional realizado com adultos. Em termos gerais, a educação, para essa abordagem, é colocada como um conceito dinâmico que supõe uma ação eminentemente humana, realizada por um sujeito que interage com outros sujeitos e com o mundo, num processo de construção do conhecimento que é intersubjetivo e dialógico. (Barros, 2018).

O diálogo, na pedagogia da libertação de Freire (1996), é mais do que um recurso técnico ou tático; se constitui em uma categoria ética, que se diferencia da relação antidialógica da pedagogia tradicional pela promoção do inter-reconhecimento dos sujeitos dialógicos, numa ação-reflexão da palavra em que se reafirmam os valores da democracia e da reciprocidade da dignidade humana. Do seu caráter ético deriva, para Freire (1996), que o diálogo é uma exigência existencial, pois, é dizendo a palavra e, pronunciando o mundo, os homens o transformam. É assim que na pedagogia freiriana o diálogo ético adquire um valor multiforme e central, de sentido metodológico, psicológico, epistemológico e político, que lhe é conferido pela dialogicidade do ser humano, visto como ser de comunicação e de relação (Barros, 2018).

A educação problematizadora proposta por Freire (1996) se contrapõe à tradicional educação escolar por ele denominada como “educação bancária”, a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é entendida como uma unidade dialética que permite a criação do sujeito cognoscente e a recriar o mundo. A diferenciação entre uma educação libertadora, que é problematizadora, e uma educação dominadora, que é bancária, se fundamenta na concepção da relação educador-educandos. A primeira diferencia-se da segunda pela transformação da real assimetria dessa relação em simetria ética, um processo que ocorre através do diálogo ético. Por isso, o diálogo é premissa na educação problematizadora. O método freiriano pressupõe a dialogicidade para embasar a prática educativa (Freire, 1996; Barros, 2018).

Desse modo, na educação problematizadora não se valorizam os tradicionais pacotes padrão de conhecimento, mas os conteúdos são propostos pelos participantes, pelo que o

conhecimento é algo que se produz dinamicamente e em contexto. Essa lógica supõe a necessidade de se considerar a relação dialética que há entre linguagem e pensamento, na medida em que, para que o conhecimento seja possível, terá de ser antes de tudo, comunicável (Barros, 2018).

O Capítulo 3 tem o intuito de aprofundar o debate sobre a Educação Corporativa como forma de valorização das pessoas e desenvolvimento de competências em busca de uma aprendizagem contínua e permanente nas organizações. São apresentadas definições de educação corporativa e os fenômenos que facilitaram a sua ocorrência. Procura-se trazer, ainda, à luz as diferentes formas e modelos de organização da Educação Corporativa, além de definições acerca da Universidade Corporativa e sua caracterização em diferentes estágios de implantação.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A Educação Corporativa é um ramo da Educação Profissional e busca complementar a Educação Formal. As organizações investem na formação permanente de seus profissionais como estratégia de manutenção da competitividade para lidar com os desafios da economia atual e para alcançarem seus objetivos estratégicos. A seguir se abordará a Educação Corporativa mais especificamente.

3.1. Educação Corporativa

Com a consolidação da “economia do conhecimento” e a redução da vida útil dos saberes, algumas organizações com visão de longo prazo nos Estados Unidos quiseram garantir o desenvolvimento de competências de forma contínua e permanente para obter vantagem competitiva em relação às demais organizações. Começaram a transformar suas salas de aula e centros de treinamento em unidades de aprendizagem corporativa para alavancar suas estratégias e garantir acesso aos mercados em um movimento que se intensificou a partir do final dos anos 1980 e início da década de 1990. A partir do curso de treinamento para aprimoramento de conhecimentos e habilidades específicas na realização de tarefas, passou-se ao desenvolvimento de competências relevantes que sustentem a estratégia da organização. A migração do treinamento tradicional para a educação corporativa passou a ser requisito imprescindível da gestão organizacional, acompanhando a mudança da administração taylorista/fordista para gestão flexível. A exigência passou a ser por pessoas com capacidade de criar e entregar soluções perante as mudanças constantes, demandando uma aprendizagem organizacional contínua e permanente. (Meister, 1999; Eboli, 2002).

A necessidade de valorização das pessoas e do conhecimento compartilhado entre elas, construído a partir de interações no ambiente organizacional onde se desenrola a história profissional e o desenvolvimento das habilidades e competências dos colaboradores e da rede de profissionais, levou as organizações a investirem na educação corporativa, na busca por melhor desempenho de funções operacionais de seus trabalhadores (Rodrigues; Matos; Pantoja, 2022).

Meister (1999) e Eboli (2010, 2014) entendem que os fenômenos que levaram à transformação das tradicionais áreas de treinamento em desenvolvimento (T&D) em educação corporativa (EC), em síntese, são cinco: a) *organizações flexíveis*: organizações menos

hierarquizadas, mais enxutas e mais flexíveis com maior capacidade de respostas rápidas em um cenário mais mutável; b) *era do conhecimento*: consolidação de uma economia do conhecimento como base da produção e circulação de riquezas e oportunidades em nível individual, organizacional, regional e global; c) *rápida renovação dos conhecimentos*: substituição urgente e constante dos conhecimentos antigos por novos, resultantes de novos contextos; d) *foco na empregabilidade*: priorização na ampliação de competências para aumento da empregabilidade em lugar do emprego definitivo por toda a vida; e) *educação para a estratégia global*: foco na formação de pessoas com visão dos negócios da organização em níveis nacionais e internacionais.

Os projetos de educação corporativa para que efetivamente priorizem o desenvolvimento de competências estratégicas necessitam ter como base um diagnóstico das competências para identificar as que são críticas para a competitividade da organização. Porém, um conjunto se destaca como elemento comum dentre as competências requeridas para o contexto econômico e tecnológico atual, que são: a) aprender a aprender; b) comunicação e colaboração; c) raciocínio criativo e resolução de problemas; d) conhecimento em tecnologia; e) visão de negócios globais; f) desenvolvimento de liderança; g) autodesenvolvimento de carreira (Meister, 1999; Marcondes, 2008; Eboli, 2010, 2014).

Nessa direção, Malheiros (2012), contextualiza que a mudança trazida pelas exigências do aprender a aprender, apontado no Relatório Delors (Delors *et al.*, 2012) sobre educação elaborado para a Unesco, enfatiza o desenvolvimento de competências em detrimento da qualificação, uma vez que a capacidade de entrega de produtos ou serviços diferenciados serão mais valorizados que as qualificações formais como certificados ou diplomas, na opinião do autor. Acrescenta também que a desmaterialização do trabalho influenciará a educação uma vez que envolverá a capacidade de relacionamento com outras pessoas, a colaboração e a comunicação com outros, afetando, por conseguinte, também a educação corporativa que necessitará ampliar o seu escopo. O aumento do trabalho informal também impactará, de alguma forma, a educação praticada nas corporações, especialmente no que tange ao desenvolvimento dos colaboradores da cadeia de produção.

O raciocínio criativo e a resolução de problemas passam a ser esperados dentro de uma atuação em organizações flexíveis, pois somente assim é que se alcançará as rápidas respostas e entregas previstas em situações, mais que nunca, inesperadas. Da mesma forma, o desenvolvimento de lideranças não se restringe aos gestores, mas, sim, aos colaboradores da

organização, como agentes ativos, com trabalho autogerenciado e carreiras autogeridas. O desenvolvimento de competências tecnológicas e voltadas ao negócio global mais que se alinham às necessidades estratégicas das organizações em uma era do conhecimento (Meister, 1999; Eboli, 2010, 2014).

Para Cordão e Moraes (2017), a educação corporativa compreende uma educação permanente pela sua característica de perdurar pela vida. Entretanto, as práticas de desenvolvimento de carreiras que eram de responsabilidade da empresa pertencem ao passado. As organizações contratavam seus funcionários com a expectativa de que progredissem em um emprego para toda a vida. Os profissionais que se destacavam e desempenhavam conforme as expectativas recebiam promoções e responsabilidades. A empresa oferecia programas de capacitação e os empregados deviam responder com dedicação e lealdade. A flexibilização da organização e o achatamento da estrutura hierárquica e levaram esse modelo ao declínio. Consequentemente, o próprio colaborador passou a ser o responsável por sua carreira. Atualmente, cada indivíduo precisa gerenciar a aquisição de suas competências, habilidades e conhecimentos. Compete à organização, apoiar o desenvolvimento de seus profissionais em direção às competências que considera relevantes para a competitividade das pessoas, dos grupos e da organização. Ela passa a oferecer as condições e suportes possíveis para as escolhas pertinentes em direção a uma carreira bem-sucedida, por meio da aprendizagem continuada, assegurando, assim, manutenção da empregabilidade (Langhi, 2019).

É importante destacar que, quando se menciona centros ou unidades de aprendizagem corporativa, a referência não significa necessariamente a existência de locais físicos onde são desenvolvidas as atividades de desenvolvimento, mas, sim, a processos de aprendizagem nos quais a prioridade são aprender a aprender, especialmente os conhecimentos vinculados às competências essenciais para as estratégias das organizações, capazes de atender às mudanças tecnológicas e a um novo cenário mais volátil e garantir a aprendizagem permanente (Meister, 1999; Moraz; Eboli, 2023).

Dutra e Eboli (2023) fizeram uma revisão do conceito de Educação Corporativa e identificaram que o conceito de Meister (1999, p.29) para educação corporativa é o mais citado: “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

Mais tarde, Eboli propõe como definição de educação corporativa:

educação corporativa é um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências, devendo, portanto, instalar e desenvolver nos colaboradores (internos e externos) as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativa e permanente vinculada aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais (Eboli, 2004, p.22)

Langhi e Cordeiro (2021) se referem à educação corporativa (EC) como uma iniciativa organizacional com o propósito de alcançar um processo permanente e estruturado de aprendizagem vinculada aos objetivos estratégicos da organização. Para eles, a educação corporativa envolve um sistema de desenvolvimento de pessoas baseado em gestão por competências no qual se alinha o aperfeiçoamento de indivíduos à estratégia de negócios.

Outros conceitos de educação corporativa dos quais podemos citar incluem o de Toni e Alvares (2016), para quem “a educação corporativa se configura em uma dinâmica de aprendizagem contínua com foco no desenvolvimento das competências necessárias à organização e ao repasse dos conhecimentos” (Dutra; Eboli, 2023, p.195).

Para Cherman (2012), a educação corporativa se integra ao sistema de gestão de conhecimento da organização como um subsistema. A gestão do conhecimento, como uma prática intencional e organizada para coletar e sistematizar os ativos de conhecimento tem, com a educação corporativa, uma ferramenta para o compartilhamento, perenização, reutilização e transferência dos saberes.

Ricardo (2007) compreende a Educação Corporativa como um sistema de aprendizagem para o desenvolvimento estratégico das pessoas nas organizações buscando alavancar competências estratégicas alinhadas aos negócios da empresa.

Por sua vez, Fischer e Amorim (2010), entendem que tanto a gestão do conhecimento quanto a educação corporativa foram movimentos de inovação das organizações contemporâneas, fruto dos esforços dos indivíduos, empresas e grupos sociais em criar conhecimentos – nova fonte de riqueza na sociedade de conhecimento, em lugar dos bens tangíveis, como preconizado por autores como Drucker (1993) e Castells (1999).

Dessa forma, a educação corporativa se baseia no desenvolvimento de competências e interliga a aprendizagem às necessidades estratégicas da organização. O que antes era uma educação restrita às lideranças, foi estendida para todos os colaboradores da empresa e da cadeia de produção, fornecedores e clientes (Meister, 1999; Eboli, 2014).

No Brasil, empresas nacionais ou com unidades no país, a partir de 1990, também começaram a implementar o que Eboli (2014, p.14-15) chama de “sistema de educação corporativa (SEC)”, como a Academia Accor (1992), Universidade Martins do Varejo (1994), Universidade Brahma (1995), Visa Training (1997), Universidade Algar (1998), Universidade do Hambúrguer (1999), Universidade Datasul (1999), entre outras. A partir de 2000, a educação corporativa se consolida como parte da gestão organizacional com condição para competitividade.

Transcorrido esses anos, ainda há espaço para evolução nos processos de educação corporativa nas empresas brasileiras. Os desafios impostos a essas organizações diante de um cenário internacional mais competitivo fazem com que seja inegável que a aprendizagem corporativa se constitua em um elemento significativo para impulsionar as pessoas (colaboradores, *stakeholders*, gestores, etc.) e as organizações em direção à vantagem estratégica e despertar, na sociedade, o interesse pela educação nas organizações (Langhi *et al.*, 2021).

Nesse sentido, um desafio que se faz presente na gestão estratégica de pessoas e, conseqüentemente, para a educação corporativa é contemplar as diversidades, inclusive geracionais no ambiente corporativo. A entrada de novas gerações no mercado de trabalho, convivendo com as gerações anteriores, implica enriquecimento da cultura, conhecimentos e influencia a gestão. As gerações variam em tamanho. Assim, um grupo de pessoas nascidas em uma certa época que teve vivências semelhantes em termos históricos, sociais e tecnológicos, a despeito de suas diferenças individuais, compartilham certos valores, crenças e expectativas (Veloso; Dutra; Nakata, 2016; Formenton; Stefano, 2017).

Não há consenso em relação à delimitação temporal das gerações, porém, há menos divergências quanto ao perfil característico de cada uma delas.

A geração *Baby Boomers* (nascidos entre 1946 a 1964), são caracterizados como tradicionais e valorizam a carreira e a lealdade à organização. A Geração X (nascidos entre 1965 a 1979) são empreendedores, mais informais e tiveram que se adaptar à tecnologia e às mudanças do trabalho. São motivados para aprender coisas novas e preferem autonomia. A Geração Y (nascidos a partir de 1980 até 1999) são considerados mais apegados à qualidade de vida, aos horários flexíveis de trabalho e à independência. Cresceram no ambiente da tecnologia da informação (Malafaia, 2011). E, a mais recente, Geração Z (nascidos próximos

ao ano 2000) são conhecidos como nativos digitais e estão entrando agora no mercado de trabalho. Por vivenciarem intensamente os aparatos tecnológicos, mudam o foco da atenção rapidamente e intensificam a rotatividade entre tarefas (Bezerra *et al.*, 2019).

3.2 Formas e Modelos de Organização da Educação Corporativa

O interesse das instituições pela Educação Corporativa envolve assegurar, por meio da aprendizagem organizacional, a sobrevivência das organizações em um contexto de crescente competitividade global. As lacunas deixadas pela educação tradicional, somadas ao novo contexto da globalização, contribuíram para a expansão da Educação Corporativa no Brasil. Nesse cenário, as organizações investem na educação corporativa buscando desenvolver as pessoas para sua sustentabilidade (Bianchi, 2008).

Antes de adentrar na discussão acerca dos diferentes modelos de organização da Educação Corporativa, faz-se relevante compreender um pouco mais acerca do fenômeno com a qual ela trabalha: a aprendizagem organizacional.

A aprendizagem organizacional (AO) pressupõe um conjunto de teorias e experiências sobre como se dá a aprendizagem no contexto organizacional, como as empresas estão aprendendo e quais são os fatores que envolvidos nesse processo. Esse conceito é adotado por pesquisadores acadêmicos em suas pesquisas para proposição de teorias e novos estudos. Enquanto o conceito de organizações de aprendizagem ou organizações que aprendem foi desenvolvido por consultores e pesquisadores interessados nas experiências bem-sucedidas de empresas que aprendem, o que as organizações precisam fazer para aprender em termos práticos e como as práticas podem ser generalizadas para novos contextos (Bastos; Gondim; Loiola, 2004; Langhi, 2021).

A despeito dos entendimentos diversos, teorias e experiências práticas são importantes para compreender melhor o fenômeno das organizações aprendentes como espaços de aprendizagem no processo de produção e compartilhamento de novos conhecimentos (Langhi, 2021).

Bastos, Gondim e Loiola (2004) colocam que a adoção dos novos modelos gerenciais pelas organizações mais flexíveis demanda a necessidade de trabalhadores e gestores dispostos a aprender continuamente. Essa capacidade de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências que possibilita à organização, como um todo, a habilidade de identificação, processamento e retenção de novas informações para ampliar o

conhecimento, visando a melhoria dos processos decisórios e, em última instância, sua capacidade competitiva. Para compreender melhor como o fenômeno da aprendizagem se ampliou do indivíduo para a organização, os autores destacam algumas descobertas a partir dos trabalhos de Kearsley (2001), tais como: que a ansiedade elevada dificulta a aprendizagem; que a experiência prévia facilita a reconstrução do conhecimento a ser aprendido; que o ambiente e o contexto social são significativos na motivação para a aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento criativo; que o equilíbrio entre experiências concretas e abstrações repercute na qualidade da ação aprendida e da reflexão; que o *feedback* contribui para acelerar o ritmo da aprendizagem; que o modelo de circuito duplo favorece a autocorreção e o redirecionamento da aprendizagem; e, que a metacognição promove maior reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

A vertente da aprendizagem organizacional nega a possibilidade de aprendizagem à instituição por se tratar de uma antropomorfização, atribuindo-lhes características humanas. Mas definem a aprendizagem organizacional como uma metáfora que compreende uma relação entre “organização e conhecimento, entre organização e processamento social e cognitivo do conhecimento, e, finalmente, entre ação organizacional e construção de sua realidade social” (Bastos; Gondim; Loiola, 2004, p. 223). Não obstante, resgatam também a definição de que o indivíduo é fonte primária da aprendizagem que possibilita às estruturas organizacionais um outro nível de aprendizagem. E a definição de que a aprendizagem organizacional é algo maior que a soma das aprendizagens individuais, uma vez que pode ocorrer a aprendizagem na organização independentemente de uma pessoa em particular, portanto, conceitos distintos, mas articulados. A partir dessa distinção, entendem que há aprendizagem organizacional a partir da aprendizagem individual em três situações: quando há mudança em grupo ou sistema; quando há mudança no conhecimento e nos valores coletivos; e quando há mudança nos padrões de comportamento e regras coletivamente compartilhadas. Para eles, para que a aprendizagem individual se transforme em organizacional são necessárias comunicação (exteriorização de crenças e modelos), transparência e integração interpessoal (possibilidade de trocas de vivências). Os processos de aprendizagem organizacional se relacionam, portanto, aos processos de divulgação e socialização, com eixo na comunicação e trocas de experiências para geração de modelos compartilhados. E trazem como resultado, na maioria dos estudos, benefícios para a organização, como a redução do estresse, adaptação às mudanças, melhora no processo de

tomada de decisão, diminuição de erros, aumento da eficiência e eficácia, etc. Porém, colocam que, muitas vezes, a “desaprendizagem organizacional” também pode compelir as organizações a lidarem melhor com os desafios e complexidades atuais (Bastos; Gondim; Loiola, 2004).

A vertente das organizações que aprendem discute como construir tais organizações e oferecer modelos de sucesso a serem seguidos pelos gestores. Bastos, Gondim e Loiola (2004) citam as principais posições sobre a temática que definem as organizações que aprendem como aquelas com capacidade de criar e produzir novos *insights*, transferir conhecimentos e, dessa forma, mudar o comportamento de seus integrantes. Peter Senge (1990), um destacado representante da abordagem, compreende as organizações que aprendem como um ambiente no qual as pessoas ampliam sua capacidade de inovar para atingir os resultados desejados, em que há incentivo para novas formas de pensamento, em que a aspiração coletiva tem espaço e as pessoas têm consciência de que a aprendizagem envolve colaboração mútua.

Para essa vertente, ao explorar as dificuldades vivenciadas no processo de mudança das antigas estruturas organizacionais, relacionam as barreiras na capacidade de agir, na capacidade de refletir, e na impossibilidade de visualização do erro como uma oportunidade de aprendizagem e a existência de poucos mecanismos de comunicação interna. Ao analisar essas inúmeras barreiras, propõem estratégias para desenvolver uma organização que aprende, tais como trazer pessoas novas para romper pensamentos rotineiros, descrição mínima de postos de trabalho para exercitar a capacidade pessoal de construção do espaço, desaprender velhos métodos e exercitar novas experiências, dentre outras (Bastos; Gondim; Loiola, 2004).

Apesar da forma diferenciada de entendimento entre as duas vertentes, a busca de uma aproximação se justifica no reconhecimento da complexidade do fenômeno. E, para a Educação Corporativa, a aproximação é benéfica quando aponta caminhos.

Antonello e Godoy (2010) analisam algumas perspectivas teóricas, definições e estudos que compreendem a aprendizagem organizacional buscando evitar que o conceito permaneça como um guarda-chuva teórico para outros conceitos relacionados. As autoras examinam a aprendizagem organizacional a partir da perspectiva psicológica, sociológica, antropológica, histórica, econômica, administrativa, incluindo uma visão estratégica e gerencial da AO. Nesse sentido, defendem uma abordagem multiparadigmática para identificação das ligações entre teorias existentes, facilitando a compreensão, a adoção e a

crítica a partir de perspectivas alternativas. E, assim, identificam características da aprendizagem organizacional a partir de estudo empírico, além de revisão da literatura sobre a temática. As características identificadas envolvem: a) *nível da aprendizagem*, compreendendo a aprendizagem vinculada ao indivíduo em suas interações grupais, intergrupais, organizacionais e interorganizacional, supondo que a aprendizagem está relacionada com os níveis individuais e organizacionais; b) *neutralidade da meta*, implica aprendizagem como positiva ou negativa a depender dos resultados de desempenho do grupo e da organização; c) *noção de mudança*, significando que a aprendizagem não necessariamente se manifesta como mudança no comportamento, diferenciando a noção da aprendizagem de mudança organizacional; d) *natureza processual da aprendizagem*: considerada como um fenômeno resultante da ação humana e característica permanente da realidade que precisa ser mais estudada. Consequentemente, a mudança envolve a criação de novas estruturas de compreensão da realidade em um processo aberto (Antonello; Godoy, 2009, 2010). Em artigo preliminar de 2009, consideraram a *natureza política da aprendizagem* como a quinta característica da AO, definindo-a como imbricada em práticas e estruturas sociais das relações de poder, contribuindo, assim, para o entendimento das dinâmicas organizacionais e das mudanças em um sistema social. No entanto, posteriormente, em publicação de 2010, suprimem essa característica, compreendendo-a dentro da perspectiva da ciência política (Antonello; Godoy, 2009, 2010).

Para Gomes *et al.* (2008), a aprendizagem organizacional ocorre quando a organização consegue alterar seus níveis de desempenho visando antecipar-se ou responder às mudanças no ambiente, descartando padrões que passam a ser desnecessários. Nesse processo de aprendizagem, as organizações podem realizar a “aprendizagem em ciclo único” na qual os ajustes são efetuados com base nos padrões anteriores, porém com políticas atualizadas, em um processo incremental de mudanças. Outras organizações podem adotar a aprendizagem em um nível mais profundo com mudança na direção estratégica e revisão de sistemas, em um processo chamado de “aprendizagem de ciclo duplo”. Nesse processo, os ajustes são realizados por ações que podem alterar os objetivos estratégicos, as políticas e os processos com uma forma radicalmente nova de resolução de problemas (Gomes *et al.*, 2008, p.234-235).

Destaca-se que o alinhamento entre as competências organizacionais e competências individuais ocorre de forma contínua e dinâmica ao longo do tempo nas organizações. E a

renovação das competências e os processos formativos individuais influenciam a formação das competências organizacionais e vice-versa (Gomes *et al.*, 2008).

Por sua vez, a abordagem da Organização da Aprendizagem (OA) é compreendida como um ciclo permanente de geração de informações, de integração dessas informações ao contexto organizacional para que gerem aprendizagem coletiva e capacidade de decisão com base nelas. Finger e Brand (2001) ao estudar o fenômeno da OA em uma organização do setor público apontaram seis dimensões da capacidade de aprendizagem: as capacidades individuais, as capacidades coletivas, as capacidades estruturais, as capacidades culturais, as resultantes da organização do trabalho e a capacidade da liderança em aprender e promover a aprendizagem.

Nesse contexto, Freire *et al.* (2019), consideram três modelos de aprendizagem organizacional classificados, de acordo com a similaridade de suas características, em três estágios compatíveis: o modelo da formação e treinamento, o modelo de educação corporativa e o modelo da aprendizagem em rede.

Para os autores, o estágio um, Modelo de Formação e Treinamento, se iniciou em 1920 e perdurou até o início da década de 1970. As características desse modelo englobavam a instrução de funcionários com o intuito de melhorar as habilidades para a *performance* em suas atribuições na operação. Envolvia capacitação para desempenhar adequadamente as tarefas do cargo. Para empresas que atuavam em mercados competitivos, o modelo de aprendizagem corporativa baseado em formação e treinamento passou a ser insuficiente.

O estágio dois, Modelo de Educação Corporativa, para Freire *et al.* (2019), começou a despontar nos Estados Unidos no final da década de 1950 com os primeiros centros de educação corporativa do McDonald's e da General Motors. Ainda tinham como característica marcante o foco na formação de funcionários, mas passaram a visualizar o objetivo maior de alinhar a operação do negócio à estratégia organizacional. O desenvolvimento das pessoas progressivamente foi atrelado ao desenvolvimento organizacional. Ao final de 1970, surgiu a necessidade de ampliar o T&D tradicional incorporando conceitos e programas de qualidade total, desenvolvimento de lideranças e de profissionalização da cadeia de valor.

No estágio três, a Educação Corporativa avançou para a configuração de Universidade Corporativa. A partir do início da década de 1990, começam a se proliferar dezenas de Universidades Corporativas vinculadas às organizações dos Estados Unidos e Europa em resposta ao movimento de globalização e da sociedade do conhecimento. Como, nesse

contexto, as universidades tradicionais não conseguiam imprimir agilidade nos processos de formação, as organizações passaram a investir, elas mesmas, na capacitação de seus funcionários por meio das Universidades Corporativas. Os programas e atividades dessas Universidades Corporativas ocorriam mediante o suporte de convênios com Universidades tradicionais ou de empresas especializadas em fornecimento de conteúdo (Freire *et al.*, 2019).

Modelos diversos de Universidade Corporativa foram propostos pela academia, como, por exemplo, o de Universidades de Serviço, por Buchbinder (1992; 1993), Universidade Responsiva proposto por Tierney (1998), Universidade Inovativa e Universidade Empreendedora sugerido por Clark (1998), além da proposta de Marginson e Considine (2001) com o conceito de Universidade Empresarial que enfatiza a necessidade das universidades adotarem orientação dos mercados. Até que, Jongbloed e Goedegebuure (2001) concebem o modelo *Stakeholder University* (Freire *et al.*, 2019).

O modelo *Stakeholder University* caracteriza o estágio três de aprendizagem corporativa que, de acordo com Freire *et al.* (2019), é denominado por Margherita e Secundo (2009) de “aprendizagem em rede”.

A aprendizagem em rede fortalece-se a partir de 1990, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, consolidando-se em meio à sociedade do conhecimento, que, para Castells (1999), já se prenuncia como sociedade em rede.

Vale destacar que, Cordão e Moraes (2017), além de Eboli (2014) consideram os termos Educação Corporativa e Universidade Corporativa como equivalentes. E que Meister (1999) publica seu livro em inglês como “*Corporate Universities*” e no Brasil como “Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas”. Como se vê, o nome Universidade Corporativa, nas palavras de Castro e Eboli (2013), é uma metáfora, uma alegoria que cumpre o papel de inspirar e criar a imagem de ferramenta de gestão estratégica. Mas que efetivamente passa longe de ser uma universidade em termos legais e de atividades. Por não estar enquadrada juridicamente como uma universidade, ganha flexibilidade e pode oferecer os cursos que necessita com o conteúdo que precisa, na direção e duração que considere adequada às estratégias de negócio da organização (Castro; Eboli, 2013).

3.2.1. Universidade Corporativa

O conceito de Universidade Corporativa (UC) conforme Freire *et al.* (2019), surgiu com Hawthorne, Libby e Nash (2011) que chamaram de faculdades corporativas as instituições educacionais, tivessem fins lucrativos ou não, com a função de certificar as capacitações fornecidas pelas empresas.

Desde o seu surgimento, no final do século XX, o conceito vem ganhando força como um novo padrão de educação no âmbito das organizações. No Brasil, a adoção do conceito teve início no final de 1990 com o mercado cada vez mais globalizado demandando o investimento das empresas na qualificação de seus funcionários como forma de criação de um diferencial competitivo que lhes permitissem sua preservação (Eboli, 2004). Conforme a autora, os casos de UCs no país eram pontuais e a primeira experiência foi a Academia Accor em 1992. Depois vieram a Universidade Martins do Varejo (1994) Universidade Brahma (1995), Universidade do Hamburger (1997), Visa Trainning (1997) Universidade Algar (1998), Alcatel University e Siemens Management Learning (1998), Boston School e Universidade Datasul (1999)

Esse movimento reflete a relevância da Universidade Corporativa evoluindo para uma conscientização de sua importância como condição para a competitividade. “A aprendizagem organizacional configura-se, assim, como uma fonte de vantagem competitiva, fator que num cenário de intensa concorrência é almejado pelas organizações” (Vergara; Ramos, 2002, p.84).

Eboli (2004, p.48) compreende conceitualmente a Universidade Corporativa como um “sistema de desenvolvimento de pessoas pautado na gestão de pessoas por competências” com a missão de desenvolver pessoas e promover a gestão do conhecimento por meio de um processo de aprendizagem organizacional. O modelo de Universidade Corporativa defendido por Eboli (2004, 2014) é o Sistema de Educação Corporativa (SEC) que tem por finalidade a promoção do desenvolvimento de competências pessoais e organizacionais consideradas chaves para alavancagem das estratégias de negócios. E o que diferencia um SEC de um centro de treinamento tradicional é a noção de competência essencial empresarial, ou seja, a busca do direcionamento estratégico nas ações educacionais como forma de vantagem competitiva e disseminação da cultura organizacional (Eboli, 2014).

Para Eboli (2014, p.14), “os SEC têm desempenhado um papel estratégico na construção da competitividade empresarial por meio do desenvolvimento das competências humanas de forma atrelada às competências empresariais”.

De acordo com a autora, o conceito de universidade corporativa corresponde à implementação de pressupostos elencados no Quadro nº 4.

Quadro nº 4: Pressupostos da Universidade Corporativa

Objetivo	Descrição
Objetivo Principal	Desenvolvimento de competências críticas do negócio como objetivo principal e não apenas o desenvolvimento de habilidades individuais..
Foco do Aprendizado	Ênfase no aprendizado organizacional como foco da aprendizagem. Além do fortalecimento da cultura corporativa e do conhecimento coletivo em lugar do conhecimento individual.
Escopo Estratégico	Concentração nas necessidades dos negócios e não somente nas necessidades individuais de aprendizagem.
Ênfase em programas	A partir das necessidades da organização, a concepção e o desenho de programas e ações educacionais se voltam para o desenvolvimento das competências críticas do negócio.
Público	O foco é o desenvolvimento de competências críticas no público interno e externo como familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros e comunidade, em uma educação inclusiva.

Fonte: adaptado de Eboli (2004).

Os Sistemas de Educação Corporativa (SECs) que compõem a Universidade Corporativa apresentam sete princípios de sucesso que norteiam conceitualmente e metodologicamente os projetos de educação corporativa das organizações (Eboli, 2004; 2014). São eles:

a) competitividade: promover a educação como fator de crescimento das pessoas, desenvolvendo o capital intelectual dos colaboradores e transformando-os em fator de diferenciação perante a concorrência. Implica continuamente aumentar o patamar de competitividade da organização por meio do desenvolvimento e consolidação de competências críticas, empresariais e humanas;

b) perpetuidade: compreender a educação como um processo de transmissão de valores organizacionais e da herança cultural que, com uma influência sistemática e

intencional no sentido de formar um modelo mental, visa conservar, reproduzir ou mesmo modificar o sistema de crenças de uma organização a fim de perpetuar sua existência;

c) conectividade: favorecer a construção social do conhecimento por meio de conexões e relacionamento com o público interno e externo, dentre os quais os fornecedores, clientes, comunidade, de modo a compartilhar conhecimentos considerados chaves para o negócio;

d) disponibilidade: propiciar atividades e recursos educacionais de fácil acesso com condições favoráveis e objetivas para uma aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar de forma a incentivar a aprendizagem contínua e o autodesenvolvimento;

e) cidadania: incentivar a cidadania individual e corporativa com a formação de sujeitos com uma postura ética e socialmente responsável e capazes de refletir de forma crítica sobre a realidade organizacional, de forma a poder atuar sobre ela, modificá-la e de construí-la sempre elevando uma qualidade superior na relação de aprendizagem entre colaboradores, organização e os atores da cadeia de produção, desde fornecedores até clientes e sociedade;

f) parceria: estimular a formação de parcerias no âmbito interno e externo à organização para implementar a educação dos colaboradores visando desenvolver continuamente as competências chave para a empresa. As parcerias internas implicam líderes e gestores responsáveis e envolvidos no desenvolvimento de suas equipes, no papel de lideranças educadoras. As parcerias externas envolvem Universidades e Instituições de Ensino Superior com competência para agregar valor aos programas e projetos de educação corporativa.

g) sustentabilidade: gerar recursos para a organização por meio da busca do valor agregado ao negócio e de fontes alternativas de recursos de forma a manter um orçamento próprio e autossustentável, de forma a diminuir as fragilidades do sistema e viabilizar a aprendizagem contínua, permanente e estratégica.

Por sua vez, Freire *et al.* (2019), resgatam as definições de Universidade Corporativa, propostas a partir de diferentes estudos apresentados no Quadro nº 5.

Quadro nº 5: Definições de Universidade Corporativa

Autor (data)	Definição de UC
Meister (1998, p.41)	A universidade corporativa é o guarda-chuva estratégico centralizado para a educação, desenvolvimento dos colaboradores e membros da cadeia de valor, tais como clientes, fornecedores e concessionários. Mais importante ainda, uma universidade corporativa é o principal veículo para disseminar a cultura de uma organização e promover o desenvolvimento não só de habilidades específicas do trabalho, mas também de habilidades essenciais para o trabalho, tais como a competência de aprender a aprender, liderança, pensamento criativo e a resolução de problemas.
Phillips (1999, p.1)	Um processo – e não necessariamente um lugar – onde todos os níveis de empregados e, às vezes, clientes e fornecedores, participam de uma variedade de experiências necessárias para melhorar o desempenho no trabalho e aumentar a aprendizagem para o impacto nos negócios.
Morrison e Meister (2000)	Uma universidade corporativa é um portal dentro de uma empresa através da qual toda educação tem lugar. É o <i>hub</i> estratégico de uma organização para educar funcionários, clientes e fornecedores. Universidades Corporativas alinham as estratégias de uma organização às metas de aprendizagem de seus públicos.
Allen (2002, p.29)	A universidade corporativa é uma entidade educacional como ferramenta estratégica designada a apoiar a organização no alcance de sua missão de conduzir atividades que cultivem a aprendizagem, o conhecimento e a sabedoria em nível individual com organizacional.
Renault – Coulon (2008)	Universidade corporativa é um nome genérico dado a estruturas educacionais baseadas em organizações privadas e públicas, comerciais e não comerciais, para ajudar a implementar – através da educação – estratégias da organização em termos humanos, econômicos, financeiros, tecnológicos, sociais e ambientais.

Fonte: adaptado de Freire *et al.* (2019, p.23) com base nos autores citados.

A maioria das definições seguem a definição de Universidade Corporativa original de Meister (1998; 1999) que considera a UC como um guarda-chuva estratégico a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização, muito mais que um simples apanhado de treinamentos. Phillips (1999) a considera como um processo voltado à aprendizagem. Morrison e Meister (2000) avançam no entendimento e a compreendem como um *hub* estratégico que alinha a aprendizagem e as estratégias da organização. Allen (2002) a coloca como uma entidade e Renault-Coulon (2008) completa o entendimento de UC como uma estrutura educacional da organização (Freire *et al.*, 2019).

Um risco apontado por Vergara e Ramos (2002) é o das Universidades Corporativas não incentivarem a visão crítica, o livre pensamento e o debate de ideias como é característico

nas universidades. Dessa forma, eventualmente podem contribuir para fracassos estratégicos ao não permitirem a percepção de mudanças no cenário.

No entanto, a Universidade Corporativa também vem contribuindo para a retenção de talentos e lideranças, evitando a evasão do conhecimento e da competência individual, além do custo para desenvolver outro profissional, conforme apontam Maurício, Vieira e Bido (2019).

Apesar da maioria dos estudos sobre Universidade Corporativa se fundamentarem em experiências oriundas do setor privado, questões surgiram a respeito da possibilidade de se implementar a Universidade Corporativa no âmbito do setor público. Freire *et al.* (2019) corroboram a ideia de que o setor público também pode utilizar o modelo de UC para formação e aperfeiçoamento de toda sua cadeia de produção e de seus *stakeholders*. E pesquisadores como Souto *et al.* (2022), apontam a existência de Universidades Corporativas nas organizações públicas em diversos estágios de maturidade. Nesse sentido, a prestação de serviços à sociedade demanda uma interação constante entre cidadãos, governo, órgãos reguladores e o órgão prestador. E nessa perspectiva a aprendizagem em rede se constitui em um caminho promissor (Freire *et al.*, 2019).

Kraemer *et al.* (2019) compreendem que existem três formas diferentes de classificar um sistema de educação corporativa (SEC). A primeira classificação descreve as diferentes gerações de educação corporativa. A segunda forma aponta as diferenças entre elas por meio de matrizes correlacionadas. E a terceira, mais recente, apresenta a evolução dos modelos de educação corporativa.

Castro e Eboli (2013) adotam o conceito de filogênese para classificar os diferentes tipos de SEC em uma metáfora para justificar a trajetória dos sistemas de educação corporativa.

A concepção apresentada por Freire *et al.* (2019), baseadas nas pesquisas de Margherita e Secundo (2009), é a de que a Universidade Corporativa é o estágio mais avançado de três modelos de aprendizagem organizacional, compondo um sistema de educação corporativa que vai do modelo da formação e treinamento, passa pelo modelo de educação corporativa até chegar no modelo da universidade corporativa.

Assim, com base nesses critérios, Freire *et al.* (2019) subdividem a Universidade Corporativa de acordo com características similares que podem ser agrupadas em:

“Departamento de Treinamento, Plataforma *E-learning*, Universidades Corporativas e *Stakeholder University* a quem chamam de arquétipos (Freire *et al.*, 2019).

O modelo de Arquétipo do Departamento de Treinamento se caracteriza pelo foco restrito ao desenvolvimento de habilidades e competências com base em tarefas sem vinculação entre a estratégia de aprendizagem e a estratégia do negócio da organização.

O modelo de Arquétipo da Plataforma *E-learning* se baseia em uma plataforma simples de educação a distância com o objetivo de aumentar o número de envolvidos no processo de aprendizagem, sem impactar os custos e não necessariamente tem foco no desenvolvimento organizacional. Abrange usualmente os atores internos e raramente os externos à organização.

O modelo de Arquétipo da Universidade Corporativa compreende uma série de iniciativas de aprendizagens com suporte de diferentes tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, o alinhamento entre os programas e currículos implantados e a estratégia organizacional. Atende tanto o público interno quanto o público externo envolvido na cadeia de valor da organização como clientes, fornecedores e parceiros. Apresenta média ou alta interconectividade ao adotar a gestão do conhecimento e a educação a distância.

O modelo de Arquétipo da *Stakeholder University* engloba alto foco entre as iniciativas de aprendizagem e a estratégia organizacional e alta interconexão no desenvolvimento do capital humano e social. Adota uma estratégia coletiva de aprendizagem e desenvolvimento com alta interação dos atores em uma aprendizagem em rede e possui aspectos determinantes, conforme exposto no Quadro nº 6 (Freire *et al.*, 2019).

Quadro nº 6: Aspectos Determinantes da *Stakeholder University*

Aspectos determinantes	Características
Alinhamento estratégico	Objetivos estratégicos de desenvolvimento do capital humano, por meio de uma forte integração de pesquisa, desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento. Como consequência, a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da estratégia estão constantemente alinhados à estratégia de negócios.
Rede estendida	Envolvimento estendido de uma ampla gama de <i>stakeholders</i> , reconhecendo a centralidade do desenvolvimento do capital social e dos relacionamentos interorganizacionais, além do capital humano.
Aprendizagem em rede	Processo de aprendizagem em rede, de criação de conhecimento e de inovação baseado em relacionamentos e interações entre as partes interessadas, por meio de uma nova geração de tecnologias colaborativas de trabalho e de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Freire *et al.* (2019)

Para que uma Universidade Corporativa alcance o estágio de *Stakeholder University* é preciso, portanto, que apresente constante alinhamento estratégico entre suas ações e a estratégia do negócio, que englobe todos os *stakeholders* da organização e que proporcione uma aprendizagem em rede com tecnologias colaborativas de trabalho e de aprendizagem. Dessa forma, para que uma Universidade Corporativa contemporânea se configure, é preciso que seja capaz de proporcionar uma aprendizagem coletiva de conhecimentos críticos à estratégia do negócio em vários níveis – operacional, tático e estratégico, incluindo o desenvolvimento das partes interessadas (Freire *et al.*, 2019).

Para Freire *et al.* (2019), a Universidade Corporativa em Rede (UCR) contempla diretrizes de uma Universidade Corporativa contemporânea ao agregar todos esses elementos necessários para o seu funcionamento em um ambiente de aprendizagem coletiva e de promoção da gestão do conhecimento. A UCR se caracteriza como um processo transversal na organização, com o objetivo de gerar aprendizagem coletiva de conhecimentos críticos para a estratégia do negócio nos níveis estruturantes – operacional, tático e estratégico envolvendo todos os *stakeholders* (Freire *et al.*, 2019).

Freire *et al.* (2019) classificam em seis diferentes modelos de Universidade Corporativa de acordo com os seus estágios de evolução. Cada estágio de evolução tem em comum sete diretrizes que são: “alcance, interconexão, *stakeholders*, foco, nível, tecnologia e

gestão do conhecimento” (Kraemer *et al.*, 2019, p.165). A diretriz alcance significa a abrangência da formação e das ações educacionais, desde o funcionário até os diversos *stakeholders*. A interconexão contempla o uso de tecnologias colaborativas para a interatividade, inclusão e integração entre os diversos atores. A diretriz *stakeholders* se refere à compreensão das expectativas e necessidades de desenvolvimento das diferentes partes da cadeia de valor da organização. A diretriz foco envolve a distribuição organizada de cursos nos diferentes níveis operacional, tático e estratégico. Nível compreende os diferentes tipos de cursos, desde os livres até os com reconhecimento formal. Tecnologia relaciona-se ao uso de tecnologias educacionais colaborativas. E gestão do conhecimento se refere ao gerenciamento dos conhecimentos chave para organização, especialmente quanto à memória organizacional, aprendizagem em rede e retenção do conhecimento (Kraemer *et al.*, 2019).

Essas diretrizes, agrupadas em diferentes formas, definem os estágios do sistema de educação corporativa para Kraemer *et al.* (2019) e Freire *et al.* (2019), na Figura nº 1.

Figura nº 1: Estágio de Evolução para o Modelo UCR



Fonte: Adaptado de Kraemer *et al.* (2019, p.165)

Os estágios de evolução dos sistemas de educação corporativa se organizam em diferentes graus de diretrizes, de acordo com o Quadro nº 7.

Quadro nº 7: Caracterização dos Estágios dos Sistemas de Educação Corporativa

	TD	EaD	EC	UC	SU	UCR
Diretriz	1º estágio	2º estágio	3º estágio	4º estágio	5º estágio	6º estágio
Alcance	Baixo	Médio	Médio	Médio	Alto	Alto
Interconexão	Baixa	Média/Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
<i>Stakeholders</i>	Público interno	Público interno em diferentes locais	Público interno em diferentes locais	Público interno e externo, envolvendo a cadeia produtiva	<i>Stakeholders</i> da rede	<i>Stakeholders</i> amplos da rede
Foco	Estreito para tarefas	Estreito para tarefas	Tarefa para a Gestão e a Estratégia organizacional	Gestão e Estratégia	Gestão e Estratégia	Gestão e Estratégia
Nível	Cursos livres	Cursos livres	Cursos livres	Cursos livres	Certificação Acadêmica	Universidades acadêmicas para cocriação e coprodução
Tecnologia	Baixo uso	Alto uso	Alto uso	Alto uso	Alto uso	Alto uso
Gestão do conhecimento	Sem alinhamento entre estratégia de negócios e de aprendizagem	Sem alinhamento entre estratégia de negócios e de aprendizagem	Com alinhamento entre estratégia de negócios e de aprendizagem	Com alinhamento entre estratégia de negócios e de aprendizagem Institucionaliza uma cultura de aprendizagem	Com alinhamento entre estratégia de negócios e de aprendizagem Institucionaliza uma cultura de aprendizagem em Rede fundada na colaboração	Com alinhamento entre estratégia de negócios e de aprendizagem; Institucionaliza uma cultura de aprendizagem em Rede fundada na colaboração; GC transversal; EC para estratégica de UC; UCR como unidade formadora de memória da rede

Fonte: adaptado de Kraemer *et al.* (2019, p.166-170)

Com base nas diretrizes, portanto, classificam-se os diferentes estágios do sistema de educação corporativa em seis modelos definidos.

O Departamento de Treinamento (TD) é o primeiro estágio do sistema de educação corporativa: o foco é restrito ao treinamento para tarefas e o alcance é voltado para o público interno da organização. Tem pouca interconexão e pouco uso de tecnologia educacional. Os cursos se caracterizam no nível de cursos livres e as estratégias de aprendizagem não se alinham às estratégias do negócio. A visão do desenvolvimento de pessoas é micro e as ações educacionais enfocam as funções operacionais.

O segundo estágio é chamado de EaD com plataforma *e-learning*. Tem alcance maior pois interconecta colaboradores de diferentes regiões. Tem alto uso de tecnologias educacionais com o uso de ambientes virtuais e apresenta, consequentemente, média ou alta interconexão. O foco do desenvolvimento do capital humano é baseado ainda em tarefas e não mantém alinhamento entre as estratégias de aprendizagem e de negócios, ofertando basicamente cursos livres.

O terceiro estágio é o da Educação Corporativa (EC). Mantém as diretrizes anteriores de alcance interconexão, foco na tarefa, uso de tecnologias educacionais, mas os cursos passam a ter o objetivo de apoiar a estratégia da organização, pois mantém o alinhamento com as estratégias de aprendizagem.

O quarto estágio, denominado de Universidade Corporativa (UC), compreende o desenvolvimento de competências dos atores envolvidos na cadeia de valor da organização - clientes, fornecedores, parceiros, além dos colaboradores. Pressupõe o alinhamento entre estratégias de aprendizagem e estratégias do negócio, com média/alta interconexão e foco no desenvolvimento em gestão e educação estratégica. Faz alto uso de tecnologias educacionais e busca institucionalizar a cultura de aprendizagem contínua na organização.

O quinto estágio contempla a *Stakeholder University* (SU), voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas dos atores internos e das partes interessadas da cadeia de valor e dos resultados da organização. Seu alcance é mais amplo, visto que direciona suas ações educacionais para o público interno e externo, alcançando também as partes interessadas nos resultados da organização. Enfatiza a construção de parcerias com as universidades acadêmicas, o que não ocorria nos estágios anteriores. Mantém alta interconexão entre os atores com foco no desenvolvimento humano e no capital social. Faz alto uso de tecnologias educacionais, com foco na tarefa, na gestão e na estratégia. Mantém alinhamento entre as estratégias de aprendizagem e de negócios.

O sexto estágio se refere à Universidade Corporativa em Rede (UCR). A premissa fundamental da UCR é a busca do alinhamento estratégico entre todas as partes interessadas do ecossistema da organização, permitindo a aprendizagem coletiva. O modelo UCR contempla todas as diretrizes do modelo *Stakeholder University* e amplia o foco de suas ações educacionais para o fortalecimento do capital relacional enfatizando a relação entre os atores da rede. A gestão do conhecimento é um processo transversal nas ações da UCR ao apoiar-se na engenharia do conhecimento. Ao promover a aprendizagem coletiva a partir da gestão do conhecimento visa impactar os níveis operacionais, táticos e estratégicos da organização e os partícipes do ecossistema organizacional (Kraemer *et al.*, 2019). Os autores destacam que, ao alcançar o estágio de Universidade Corporativa em Rede, os demais estágios não serão preteridos, mas, sim, gerenciados com respostas mais competentes às demandas. As competências relacionadas à adaptabilidade e flexibilidade, essenciais na atual era do conhecimento, somente serão desenvolvidas em um ambiente que possibilite a aprendizagem em rede. Por isso, tanto o modelo *Stakeholder University* quanto o modelo Universidade Corporativa em Rede possuem como objetivo o desenvolvimento de aprendizagem de suas redes (Kraemer *et al.*, 2019).

3.3. Estratégias e Métodos da Educação Corporativa

As estratégias e métodos da Educação Corporativa se alinham aos objetivos estratégicos das organizações no desenvolvimento de competências de colaboradores, fornecedores, clientes e parceiros. Nesse sentido, para a formulação de seus programas e projetos, podem ser destacadas as estratégias principais que são a educação presencial e a educação a distância.

3.3.1. Educação Presencial

As linguagens do ensino presencial são polifônicas, múltiplas e diferenciadas. Sons, vozes, cores, cheiros, espaços físicos, movimento, todos os sentidos são estimulados e influenciam o processo de aprendizagem (Kenski, 2013).

A educação presencial é comumente lembrada como um ensino tradicional realizado em sala de aula com a presença de um educador ministrando um tema por meio de aula expositiva. Essa concepção remonta à educação realizada nas antigas civilizações grega e romana, na qual o tutor ensinava por meio de transmissão oral do conhecimento. Mesmo na

Idade Média, os livros eram raros e, muitas vezes, se ensinava e se aprendia por meio de leituras desse único recurso didático (Bates, 2016).

A educação presencial se caracteriza pelo fato de professores e alunos se encontrarem no mesmo local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional (Moran, 2002).

Além da ação de desenvolvimento realizada em sala de aula, há a possibilidade do treinamento realizado em ambiente real de trabalho ou treinamento em serviço, quando há necessidade de uma habilidade nova e específica ao trabalho. É uma forma de preparação das pessoas para o trabalho utilizada desde as oficinas artesanais, mas que foi ampliada pelas propostas de aprendizagem vivencial como no rodízio de funções e participação em projetos (Marcondes, 2008).

Porém, adentrando o século XXI, verifica-se uma série de inovações não somente no campo da tecnologia, mas também nas metodologias ativas de aprendizagem. Esse conjunto de metodologias ativas permitem que educandos e profissionais se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, deslocando o centro do processo do professor para o aluno. (Filatro; Cavalcanti, 2018).

3.3.2. Educação a Distância

Nas últimas décadas, a educação a distância ampliou muito a sua presença nas áreas de formação e atualização profissional impulsionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Seu surgimento foi há tempos, com a comunicação por correspondência, porém, o desenvolvimento tecnológico lhe deu novos ares, colocando-a em evidência nos últimos anos. Na educação a distância, em todas as suas formas, ocorre a inter-relação da educação com a tecnologia. A predominância da tecnologia de cada época da história da humanidade caracterizou distintas formas de educação a distância. Na visão de Lévy (1999) essas tecnologias podem ser agrupadas em três formas distintas: oral, escrita e digital (Kenski, 2013). Acrescentaríamos aí a transmitida por ondas.

A despeito das diferentes épocas de origem, muitas dessas tecnologias coexistem ainda na sociedade atual. Portanto, para uma definição de tecnologia a ser adotada nesta pesquisa, se entende que ela não se restringe à tecnologia de informação e comunicação. À somatória de conhecimentos e princípios científicos que se utilizam no planejamento, construção e utilização de um produto ou serviço em um determinado tipo de atividade é entendida como “tecnologia” (Kenski, 2013).

No caso da educação a distância, a presença da mediação da tecnologia é um de seus princípios mais determinantes. Não se trata de transpor os mesmos pressupostos de ensino e aprendizagem da educação presencial para a educação a distância e envolvê-la em alguma tecnologia. Há uma concepção pedagógica particular e específica na educação a distância, além de pressupostos de ensino e aprendizagem próprios para a elaboração de materiais instrucionais a serem utilizados (Kenski, 2013; Langhi, 2015; Pereira, 2016).

Trata-se, portanto, de uma estratégia crucial para a Educação Permanente, dada sua flexibilidade, capacidade de eliminar distâncias e transpor barreiras impostas pelo tempo, além de possibilitar o uso de recursos da própria instituição de trabalho para o desenvolvimento dos programas e ações (Alves; Rosini; Vieira, 2022).

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possibilitam a interação síncrona e assíncrona entre seus usuários. O uso do hipertexto favorece a cooperação e o compartilhamento entre os participantes para aprendizagem. A conectividade assegura rápido acesso à informação e à comunicação a qualquer hora ou lugar, sustentando a aprendizagem colaborativa e a coordenação das atividades. “Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal” (Kenski, 2012, p.115).

A educação a distância possibilita, por meio da *web*, o trabalho colaborativo, listas de discussão, chats, fóruns de aprendizagem, comunidades virtuais que se configuram como espaços de compartilhamento, debate e trocas.

Além disso, a flexibilidade da navegação possibilitada pelo espaço digital, as formas síncronas e assíncronas de interação permitem autonomia aos alunos com possibilidade de definirem seus próprios itinerários de acesso às informações desejadas para uma aprendizagem personalizada. As funcionalidades da tecnologia de um ambiente virtual precisam assegurar a sensação de telepresença mesmo com estudantes em locais distantes e acesso em tempos diferenciados. É necessário que sintam como se estivessem fisicamente juntos e trabalhando ao mesmo tempo no mesmo lugar. Para que essas funcionalidades ocorram é preciso ir além das tecnologias adotadas e do conteúdo abordado em uma disciplina ou projeto educativo, ou seja, é necessário que se prescindia de uma nova pedagogia, uma pedagogia específica para a educação a distância (Kenski, 2012; Pereira, 2016).

O Quadro nº 8 elenca definições de educação a distância e seus autores em uma adaptação proposta inicialmente por Pereira (2016).

Quadro nº 8: Definições de Educação a Distância conforme autor

AUTOR	DEFINIÇÃO
Dohmen (1967)	É uma forma sistematicamente organizada de autoestudo em que o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado. O acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível pela aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.
Peters (1973)	É um método racional de partilhar conhecimento, habilidade e atitudes, por meio de aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, as quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
Moore (1973)	EAD pode ser definida como a família de métodos institucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.
Holmberg (1977)	A expressão educação a distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. Ela se beneficia do planejamento, da direção e da instrução da organização do ensino.
Keegan (1991)	Os elementos centrais da EaD, são: a) separação física entre professor e aluno, distinguindo-se do ensino presencial; b) influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida, etc.) que a diferencia da educação individual; c) utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; d) previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via; e) possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.
Romiszowski (1993)	EaD é qualquer metodologia de ensino que elimina as barreiras de comunicação criadas pela distância ou pelo tempo.

Aretio (1994)	EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.
Decreto nº 2.494 (Brasil, 1998, revogado pelo Decreto nº 5.622/2005)	É uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematizadamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
Chaves (1999)	EaD no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume atualmente, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja conformada pelo uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias hoje convergem para o computador.
Litwin (2001)	A EaD não mais se caracteriza pela distância, uma vez que a virtualidade permite encontros cada vez mais efetivos que possibilitam de fato a educação. Para a autora, o traço que distingue esta modalidade é a mediatização das relações entre docentes e alunos.
Moran (2002)	É um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.
Giusta e Franco (2003)	É uma modalidade flexível de educação, pela qual professores e alunos se envolvem em situações de ensino-aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais.
Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005, revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017)	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.
Moore e Kearsley (2007)	É o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Maia e Mattar (2007)	Modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação.
Mattar (2011)	Modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas.
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017	Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Fonte: adaptado de Pereira (2016, p.25-26).

A adoção da terminologia distinta também é relevante para a compreensão do que seja a educação a distância. Há muitos termos que são utilizados como sinônimos, apesar de diferenças conceituais entre eles: ensino a distância, curso on-line, educação a distância, *e-learning*, *web-based-learning*, entre outros (Langhi, 2015).

Formiga (2009) aponta que o uso descuidado de termos na EaD pode ocasionar ambiguidades, imprecisões ou mesmo discursos vazios nos quais se utilizam de muitas palavras para dizer pouco. É relevante, portanto, para maior precisão no uso dos termos, uma maior especificação a que se referem para o entendimento mais acurado do que sejam e também para fins de investigação e pesquisas.

Langhi (2015) traz definições para a terminologia em língua inglesa muitas vezes adotada nas produções e debates sobre educação a distância: a) *e-learning*: é o nome atribuído para cursos com atividades síncronas nos quais educadores e educandos realizam atividades simultâneas com o uso de computadores e rede interativas. As interações, compartilhamento de informações, ocorrem ao mesmo tempo; b) *web-based-learning*: é equivalente à distribuição de materiais instrucionais em algum tipo de mídia para autoaprendizagem. O aluno estuda sem intervenção direta do professor e as dúvidas e interação ocorrem em outro momento, por meio de *chats* ou *e-mails*; c) *web-based-course*: compreende um curso com transmissão de material como vídeo, fotos ou textos pela internet sem interação e envolvimento do educador em nenhum momento com o aluno e sem compromisso com o ensino e aprendizagem; d) *on-line learning*: refere-se ao aprendizado possível a partir de

consultas de conteúdos disponíveis na internet ou em algum computador. São conteúdos pontuais como tutoriais, guias, vídeos para situações imediatas, como por exemplo, saber como elaborar uma planilha financeira (Langhi, 2015).

Mill (2012) entende que a sigla EaD é adotada para representar os termos educação a distância, ensino a distância e aprendizagem a distância (e-learning). O autor acredita que o termo EaD deve ser entendido como educação a distância, modalidade alternativa e complementar para a formação do cidadão, com vastas possibilidades pedagógicas e potencial para a democratização do conhecimento em função de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógico.

Valente (2014) coloca que os termos "educação a distância" e "*e-learning*" são utilizados, em geral, como similares na falta de um termo mais preciso para definir o que seja *e-learning*. A expressão *e-learning* é compreendida como uma nova versão da Educação a Distância com mediação pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Dessa forma, a literatura internacional, para distinguir os diversos formatos dessa nova EaD, tem adotado uma série de outros termos como *web-based education*, *on-line education*, *virtual classroom*, *distributed learning*, entre outros. Nos Estados Unidos, o termo "*distance education*" é conceituado como educação mediada pelas TIC. No Brasil, na ausência de um termo que expresse explicitamente o *e-learning*, tem sido utilizado o termo "educação a distância" para indicar o ensino a distância mediado pelas TIC. Mesmo assim, a definição de educação a distância compreende a educação mediada por outras tecnologias como correspondência, ondas de rádio e televisão, entre outras. O termo on-line é reservado para os cursos totalmente a distância, como os Cursos On-line Abertos e Massivos (*Massive Open Online Courses* - MOOCs), que são ofertados por universidades americanas, em consórcios como o edX - do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e da Harvard University (EDX, 2014). Ou, ainda, o CourseWare, idealizado pela Stanford University (CourseWare, 2014). No Brasil existem os cursos desenvolvidos por universidades brasileiras por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), especialmente os que contam com avaliações realizadas presencialmente, como disposto na legislação nacional (Brasil, 2017).

O autor defende que a pluralidade de termos demonstra que se vivencia uma fase de transição na qual coexistem atividades de *e-learning* e atividades de EaD mediadas pelas TIC, especialmente as que se realizam em ambientes virtuais de aprendizagem paralelamente às

atividades de educação a distância tradicionais, apoiadas em suporte nem sempre digital, como material impresso, *compact disc* (CD), rádio e televisão (Valente, 2014).

O autor ainda complementa que não são todas as atividades de *e-learning* realizadas a distância, uma vez que a separação geográfica e temporal não são suas características essenciais. A abordagem tem sido utilizada como atividade complementar às atividades educacionais presenciais, seja para incrementar atividades de investigação, facilitar a mobilidade, permitir a realização de atividades colaborativas entre professores e alunos, favorecer o acesso à informação ou inclusive adotar as TIC no desenvolvimento de projetos e atividades curriculares cumpridas presencialmente.

Alguns autores entendem que o termo ensino a distância é mais apropriado que educação a distância (Chaves, 1999; Langhi, 2015), por que reforça a ideia de que o ensinante está espacialmente distante de quem aprende. Já a educação a distância (*distance education*) ou a aprendizagem a distância (*distance learning*) ocorrem dentro dos indivíduos e não há possibilidade de ocorrerem a distância. Outros pontuam a questão da distância pela falta de melhor compreensão sobre as formas possíveis de distância. Nesse sentido, Vilaça (2011) coloca que distância ou separação espacial não corresponde necessariamente a uma divergência temporal em termos cronológicos. Alunos e professores podem estar em locais distintos e, ao mesmo tempo, participando de uma mesma atividade pedagógica, como exemplo, em atividades mediadas por *chat*.

Pereira (2016) coloca que educação pressupõe uma relação entre o ensino e a aprendizagem. O ensino se refere às formas planejadas e intencionais do professor para auxiliar o aprendizado do aluno. Portanto, o aprendizado na educação é sempre intencional. Mesmo assim, um dos desafios da modalidade para o alcance da aprendizagem esperada é a busca de novas soluções e abordagens para enfrentar os desafios que emergem no cenário atual.

Santos *et al.* (2021) analisam os desafios da educação a distância a partir de três esferas: esfera pedagógica relacionada ao processo de ensino e aprendizagem; a esfera técnica operacional que se relaciona à estruturação e manuseio das tecnologias; e na esfera das relações sociais que se associa ao contexto social e cultural decorrente ao cenário mediado por tecnologias.

Na esfera pedagógica, contempla a importância da compreensão da concepção pedagógica e coloca na prática, desde o planejamento até após a sua execução, indo além de

uma disponibilização de plataformas, conteúdo e ferramentas. Nesse sentido, identifica-se um conflito entre as problemáticas do ensino tradicional com as experiências advindas das tecnologias, em termos de arquitetura pedagógica, produção do conteúdo, recursos educacionais, mediação e avaliação. Os valores e a cultura de uma prática mais tradicional de ensino não valem para a educação a distância e dificultam a apropriação das tecnologias ou inviabiliza a utilização de certos recursos didáticos. Além disso, se faz importante também compreender apropriadamente a metodologia a distância e como ela se relaciona com no ensino-aprendizagem (Santos *et al.*, 2021)

Ainda na esfera pedagógica, é necessário levar em conta as diferentes abordagens, contextos, e padrões de utilização da tecnologia e da aprendizagem somando-se a estruturação didática ou a arquitetura pedagógica. Nesse contexto, o desenho ou *design* instrucional contribui para o planejamento antecipado. Deve-se considerar, também, a premissa da educação a distância: a aprendizagem autônoma, tendo como foco o aluno como mobilizador e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, o planejamento, a organização do tempo e a autodireção são fundamentais para o processo (Filatro, 2019; Santos *et al.*, 2021)

Na esfera operacional, apesar do contexto digital estar, cada vez mais, recorrente como espaço educativo, fatores como acesso aos recursos e às tecnologias de suporte ainda apresentam aspectos dificultadores, tendo em vista que na educação a distância os aspectos pedagógicos e tecnológicos coexistem. A esfera operacional congrega os elementos relacionados à implementação dos processos educacionais mediados, como: infraestrutura (disponibilidade de equipamentos), interoperabilidade (capacidade da plataforma de aprendizagem e dispositivos de acesso conversarem entre si), acesso/conectividade (conexão com a internet, capacidade e qualidade de alcance), interface (como as informações são organizadas nas telas dos dispositivos, prescindindo de usabilidade, ergonomia e navegabilidade), fatores relacionados à evasão e segurança da informação (garantia da integridade, privacidade e segurança dos dados). A segurança da informação no contexto atual é extremamente relevante para evitar vazamento de dados críticos ou até mesmo coibir acessos indevidos de elementos externos à organização (Santos *et al.*, 2021).

A esfera social remete a uma perspectiva histórico-social e cultural acerca do impacto das novas tecnologias nas relações humanas e como se contextualiza a educação a distância como modalidade de ensino em meio a isso. Nessa esfera, se inclui a questão do letramento

digital, componente que trata da relação dos sujeitos com as tecnologias em uma dinâmica de inclusão e exclusão quanto as competências digitais. O desenvolvimento de novas tecnologias é resultante de demandas sociais, mas, para utilizá-las, é preciso dominar novas habilidades. Essa apropriação não é somente instrumental, pois é necessário se considerar o contexto social e cultural em que se realizam. A experiência ou in experiência dos atores envolvidos (professores–conteudistas, professores-tutores, alunos) nos processos mediados tecnologicamente necessitam ser equacionadas a partir do entendimento da tecnologia como prática social (Santos *et al.*, 2021).

Os processos educacionais a distância são complexos e relacionam múltiplas dimensões e atores. A esfera social contempla, portanto, os elementos relacionados ao processo de trabalho associando-se à oferta dos cursos a distância, sua organização e produção. A forma de estruturação do trabalho, a gestão da equipe responsável, a rotina de produção e implementação dos processos formativos remetem à organização de uma equipe multidisciplinar. A composição dessas equipes compreende profissionais em papéis de coordenação de produção, professor-autor, professor-conteudista ou professor-tutor, designer instrucional, designer web, coordenador pedagógico, programadores, especialistas em TI, entre outros. Dessa forma, o desafio dessa esfera consiste em lidar com um conjunto de problemas relacionados à superação de processos fragmentados de trabalho pautados em uma organização de trabalho calcada no modelo fordista de produção e alcançar um trabalho em equipe de forma colaborativa (Santos *et al.*, 2021).

Um outro aspecto pertinente à esfera social se refere à precarização do trabalho dos atores do processo formativo a distância, incluindo o professor-tutor e o professor-conteudista devido à alta carga de atribuições e responsabilidades, aumento do número de horas de trabalho e ao elevado tamanho das turmas. A tendência à padronização dos projetos de cursos a distância sem proposta pedagógica que os embasa colabora para o contexto da precarização (Santos *et al.*, 2021).

Diante da problemática apontada nessas três esferas, a questão da evasão aparece como uma decorrência dentre elas. A evasão é o calcanhar de Aquiles da EaD e surge em decorrência de inúmeros fatores inerentes aos processos e independentes da área de conhecimento e do contexto do curso. São fatores como: “dificuldade e baixo domínio com a

tecnologia, dificuldades na adequação e administração do tempo do alunado e dificuldades de compreensão dos processos nos quais os cursos em EAD se inserem” (Santos *et al.*, 2021, p.91).

3.3.2.1. História da Educação a Distância

A educação a distância atualmente é associada à internet e ao uso de computadores. Porém, há evidências da educação a distância a partir do século XIX, com o surgimento dos correios que transformou a comunicação e a transmissão dos saberes da via oral para a via mediada pela tecnologia da época (Langhi, 2015). Em vista disso, conhecer mais sobre como tudo começou é relevante para maior compreensão da modalidade e abandono dos preconceitos que sempre a acompanharam.

Formiga (2009) resgata termos utilizados no Brasil para se referir à educação a distância, reconhecidos genericamente como EaD e o período em que tiveram predomínio de uso, conforme apresentado no Quadro nº 9.

Quadro nº 9: Variação da terminologia da EaD por período

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducção (rádio e televisão em <i>broadcasting</i>)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (Open University, Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
<i>E-learning</i> ; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: adaptado de Formiga (2009, p.44)

A educação a distância, em termos históricos, tem início com tecnologias analógicas anteriores às tecnologias digitais com as quais são associadas atualmente. Compreender a sua

evolução e história contribui para a compreensão de questões atuais da educação a distância (Moore; Kearsley, 2007; Alves, 2011).

Para Moore e Kearsley (2007) e Alves (2011), cinco gerações se sucederam na história da educação a distância, cada uma com tecnologias diferenciadas e características específicas que marcaram cada uma delas.

a) A primeira geração – correspondência como tecnologia de suporte

A primeira geração da Educação a Distância é caracterizada pela comunicação textual. A implementação dos correios, especialmente a das ferrovias, facilitaram sua difusão. O termo adotado para sua definição era o de ensino por correspondência, estudo em casa ou estudo independente e tem como marco inicial as iniciativas de professores particulares em Boston, em 1728. Na década de 1880, o ensino por correspondência passou a ser oferecido institucionalmente com cursos como taquigrafia, segurança nas minas e idiomas nos Estados Unidos e na Europa. Mas, foi nos Estados Unidos, em 1882, que surgiu o primeiro programa formal de estudos por correspondência. O pressuposto era levar a oportunidade de estudo às pessoas que não podiam se beneficiar da educação formal, em grande parte mulheres a quem era negado o acesso à educação e que tiveram um papel importante na disseminação da educação a distância. Ao redor do mundo, à medida que a comunicação pelo correio se consolidava, o ensino por correspondência foi alicerçando iniciativas. Países com grande extensão territorial e baixa densidade populacional passaram a adotar o ensino por correspondência. As Universidades dos Estados Unidos passaram a oferecer cursos como práticas de agricultura, economia doméstica, administração e engenharia, levando a instrução por correspondência para todas as classes sociais. As escolas particulares com fins lucrativos também ofertavam cursos diversos, mas geraram depreciação da modalidade pelas suas práticas comerciais, levando à necessidade de regulamentação tanto da educação formal quanto da educação contínua profissional. Em 1948, na Noruega, foi publicada a primeira legislação para escolas por correspondência. (Moore; Kearsley, 2007; Alves, 2011, Peters, 2012; Mattar, 2022).

No Brasil, em 1904, há registros da veiculação de anúncios, em jornais, com oferta de cursos de datilografia por correspondência. Em 1939 é criado, em São Paulo, o Instituto Monitor, considerando o primeiro instituto brasileiro a prover cursos de natureza profissionalizante por correspondência. A base do desenvolvimento da educação a distância

pressupõe a preocupação em dar acesso educacional para quem não teve oportunidade de frequentar os bancos escolares no tempo e espaço regulares da educação presencial. A partir de 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro, segunda escola a oferecer cursos profissionalizantes no Brasil, responsáveis pelo estudo de milhões de alunos no país em cursos abertos de iniciação profissional por correspondência (Alves, 2011). Até meados de 1970 o ensino por correspondência ainda tinha grande força, cobrindo o ensino fundamental e médio, além de cursos diversos para aperfeiçoamento (Mugnol, 2009; Alves, 2011).

b) Segunda geração – transmissão por rádio e televisão como tecnologia de suporte

A segunda geração da educação a distância foi marcada pela transmissão por ondas de rádio e TV no século XX. A partir do surgimento do rádio como uma nova tecnologia de comunicação, foi dada a primeira autorização para uma emissora de conteúdos educacionais nos Estados Unidos por volta de 1921. Do outro lado do mundo, em 1935, o Japanese National Public Broadcasting Service iniciou programas escolas para complemento educacional via rádio. Em 1947, a Rádio Sorbonne transmite aulas em quase todas as disciplinas de literatura. Por sua vez, a televisão educativa foi desenvolvida em 1934. E, em 1939, experiências televisivas com programas de nível médio tiveram início nos Estados Unidos. A TV educativa teve maior êxito que a rádio educativa devido às contribuições da Fundação Ford à época. E favoreceu o fenômeno dos tele cursos por meio de televisão a cabo ou aberta (Moore; Kearsley, 2007; Alves, 2011; Mattar, 2022).

No Brasil, em 1923, a educação a distância pelo rádio começou com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por iniciativa de Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto que ofertava cursos de idiomas, literatura francesa, silvicultura, esperanto, telefonia e radiotelegrafia. E, em 1934, Edgard Roquette-Pinto começou o projeto da Rádio-Escola Municipal no Rio com o acesso do material de estudo por correspondência pelos alunos para acompanhamento das aulas radiofônicas. Projetos educacionais via rádio foram realizados posteriormente por iniciativa de organizações religiosas e governamentais, com destaque para o Projeto Minerva, fruto de um convênio entre a Fundação Padre Anchieta, a Fundação Padre Landell de Moura e o Ministério da Educação. A meta era a educação, com a transmissão de aulas por rádio, para a inclusão social de adultos. O projeto esteve em vigor até o começo da década de 1980 (Mugnol, 2009; Alves, 2011; Kenski, 2014).

Em 1974, com material televisivo, material impresso e monitores, se iniciam cursos equivalentes ao atual fundamental II pelo Instituto Padre Reus na TV Ceará. E, em 1976, são criados os tele cursos do Sistema Nacional de Teleducção. Projetos educacionais relevantes seguiram-se na década de 1970 e 1980 com oferta de cursos supletivos a distância no modelo de teleaulas via satélite com comunicação unidirecional, complementadas com materiais impressos, marcando a segunda geração de EaD no Brasil (Alves, 2011, p. 87-90).

c) Terceira geração – uma nova forma de organização: Universidades Abertas

A terceira geração da educação a distância começou no final da década de 1960 e início da década de 1970 com uma nova forma de organização. Diferentes experiências marcaram essa nova geração e contribuíram para consolidar uma abordagem sistêmica em lugar de cursos isolados na educação a distância. Diante da resistência em se integrar o ensino a distância dentro das universidades, criou-se o projeto da universidade autônoma na Inglaterra. Essa iniciativa colaborou para a terceira geração da educação a distância, o nascimento da Universidade Aberta (UA) em 1967, a partir da ideia de se começar um novo modelo de instituição educacional de EaD pelo governo inglês. Então, com base na experiência do projeto AIM, detalhado a seguir, foi criada a primeira universidade nacional de educação a distância, incorporando o uso de diversas tecnologias de comunicação e método de sistema totalmente a distância. Essa forma de organização marcou os períodos posteriores na EaD. O Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – *Articulated Instructional Media Project*) da Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos financiado pela Carnegie Corporation com a ideia de articular várias tecnologias de comunicação em um ensino de alta qualidade, representado por um sistema completo. No projeto, as tecnologias incluíam guias de estudo impressos, orientação por correspondência, transmissão por rádio e TV, audiotapes gravados, kit para experiências em casa, conferências por telefone e recursos de biblioteca local. Associado ao suporte e orientação aos alunos, discussão em grupos de estudos locais e acesso ao laboratório de universidade durante as férias. A proposta era atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos inscritos. Ao redor do mundo, surgiram muitas outras universidades abertas, como na China, na Índia e na Coreia. Com algumas diferenças, essas instituições mantiveram a essência desta forma de organização, que consiste em ser

totalmente a distância, empregar equipes de especialistas para a criação dos cursos, obter economia de escala por meio do alto número de inscritos (Moore; Kearsley, 2007; Peters, 2012, Langhi, 2015).

Em terras brasileiras, foi criada, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância pelo Ministério da Educação (MEC), com uma política de democratização e qualidade no ensino. No mesmo ano é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005), revogado posteriormente pelo Decreto nº 9.057, de 2017 (Brasil, 2017). Com a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se estabelece o reconhecimento de cursos de nível superior a distância, oferecidos pelas Instituições de Ensino credenciadas pelo MEC no sistema oficial. Em 2000, se constitui a Rede de Educação Superior a Distância, um consórcio com 70 instituições públicas do Brasil engajadas no acesso à educação de qualidade por meio da EaD. No mesmo ano, surge o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em uma parceria entre a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro que passou posteriormente, em 2002, a ser incorporado pela Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ. Em 2004, vários programas de formação a distância para professores da rede pública foram implementados pelo MEC. Essas ações culminaram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2005, com parceria entre o MEC, estados e municípios do país consolidando cursos, programas e pesquisas em EaD. O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) oferece cursos e programas de educação superior a distância. Tem como prioridade a formação inicial e continuada de professores na educação básica ainda sem graduação e formação de gestores da área de educação (Mugnol, 2009; Mombassa, 2020; Alves, 2011; Brasil, 2018).

d) Quarta geração – teleconferências como tecnologia de suporte

A quarta geração da educação a distância teve como característica a interação em tempo real a distância. Notadamente no ensino por teleconferência, tendo início entre 1980 e 1990. Com a difusão dos equipamentos de videoconferência, computadores, telefone e satélites passou a ser possível a adoção dessa tecnologia de interação para o ensino voltado para grupos. O primeiro uso dessa tecnologia, com possibilidade de interação em larga escala,

ocorreu nas décadas de 1970 e 1980 por meio da audioconferência nos Estados Unidos. A inovação dessa geração de educação a distância consistia na comunicação em tempo real mesmo com localidades diferentes. Com a comunicação facilitada por satélites, as universidades começaram a experimentar o serviço para a transmissão de programas educacionais com interação por meio de telefone, porém, a tecnologia de transmissão ainda tinha alto custo. A associação entre instituições independentes, com compartilhamento dos custos, favoreceu a sua disseminação nos Estados Unidos. Mas no início a interação dependia de uma transmissão por vídeo em um sentido e por áudio nos dois sentidos. Com o desenvolvimento das linhas telefônicas dedicadas e das linhas telefônicas com fibra ótica, a comunicação multiponto foi facilitada, permitindo a interação entre pequenos grupos. Na mesma década de 1980, nos Estados Unidos, tiveram início as redes de parcerias entre as universidades e as organizações, difundindo-se a educação corporativa (Moore; Kearsley, 2007).

No Brasil, em um artigo apresentado em 2000, Cruz e Barcia entendem a educação a distância por teleconferência e videoconferência como alternativas de formação profissional para organizações que querem capacitar seus profissionais sem o dispêndio dos custos de transporte e acomodação com uma tecnologia que possibilita a interação de imagem e áudio simultâneas. A teleconferência via satélite permite a realização de palestras ou aulas com interação. O conferencista ou professor faz sua apresentação de um estúdio de televisão para seu público, que recebe a imagem em um aparelho de televisão conectado a uma antena parabólica sintonizada em um canal predeterminado. Teleconferência por satélite se refere basicamente a uma via de vídeo e uma via de áudio simultâneas, com a utilização de uma via de áudio ou fax como retorno para perguntas ou opiniões. A videoconferência, das tecnologias utilizadas no ensino a distância à época, é a que mais se aproximava da situação convencional da sala de aula ao viabilizar a conversa em duas vias, possibilitando a interação e o processo de ensino e aprendizagem em tempo real. Dessa maneira, os autores colocam que a videoconferência é uma tecnologia que aproxima grupos distantes situados em lugares geograficamente diferentes, permitindo a comunicação on-line por meio de áudio e vídeo, recriando as situações de encontro entre as pessoas (Cruz; Barcia, 2000).

e) Quinta geração – internet como tecnologia de suporte

Na quinta geração, prevalente até os dias atuais, o ensino passou a ser virtual com uso de computador e internet na chamada educação a distância informatizada. Teve grande expansão a partir de 1990 com a difusão dos microprocessadores em computadores pessoais, impulsionada pela *world wide web* (www). Experiências com transmissão via computador e internet via linha telefônica foram realizadas possibilitando a interação entre alunos e professores em tempo real com imagens gráficas e visuais, agregadas às mensagens por áudio. Em um programa de graduação desenvolvido com cursos de 19 universidades veiculava-se o conteúdo em disquetes de computador e material impresso. A interação ocorria por meio de computador, telefone e pelo correio. Porém, com o advento da internet, a educação a distância com o uso de rede de computadores tomou uma proporção ainda maior. Na década de 1990, algumas universidades passaram a adotar programas de ensino baseados na internet. Alguns exemplos incluem os cursos de graduação da On-line Campus do New York Institute of Technology, da Penn State University, entre outras. E, ao final da década de 1980, cerca de 84% das universidades norte-americanas ofereciam cursos com base na *web* (Moore; Kearsley, 2007; Peters, 2012; Mattar, 2022).

No Brasil, Alves (2011), aponta que apenas a partir da década de 1990 as instituições de ensino superior se mobilizaram para ofertar cursos de nível superior a distância com o uso da tecnologia de informação e comunicação. Mugnol (2009) coloca que na mesma época começam a surgir programas oficiais e formais de EaD incentivados pelas secretarias de educação municipais e estaduais, algumas iniciativas isoladas e outras em parceria com as universidades. Os cursos de especialização *latu sensu*, cursos livres e de extensão, ofertados a distância, contribuíram para delimitar o período da educação em ambientes virtuais de aprendizagem no Brasil.

A trajetória da educação a distância no Brasil mostra um crescimento lento e muitas vezes tortuoso. A dificuldade das iniciativas se devem sobretudo à implantação de projetos-piloto sem planejamento adequado; ausência de critérios de avaliação dos programas implantados; iniciativas isoladas e sem continuidade, sem condições de gerar uma sistematização posterior; conclusão dos programas sem prestação de contas dos recursos públicos investidos e sem apresentação dos resultados, além de projetos desvinculados da realidade, sem conexão com o contexto econômico e político do país e sem conhecimento das

exigências da educação a distância em termos de conhecimentos e qualificações para as funções (Mugnol, 2009).

O Plano Nacional de Educação, requerido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entrou em vigor em janeiro de 2001 com a publicação da Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. No capítulo que dispõe sobre a educação a distância e tecnologias educacionais, refere-se a elas como meio auxiliar para enfrentar os déficits educacionais e as desigualdades regionais. Com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, substituído posteriormente pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, estabeleceu-se o reconhecimento no sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade por instituições de ensino credenciadas pelo MEC. Com isso, amplia-se o processo de produção de conhecimento acerca da EaD no Brasil e novos projetos de cursos começam a ser desenvolvidos requerendo normatizações legais (Mugnol, 2009).

Vale ressaltar, de acordo com Mombassa (2020), que em termos de contribuição para a educação a distância no Brasil, além das iniciativas governamentais, das universidades e de entidades diversas, três instituições se destacaram de maneira relevante para essa história: a Associação Brasileira de Teleducção (ABT), o Instituto de Pesquisa Avançada em Educação (Ipaee) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

3.3.2.2. A Educação a Distância Pós-Pandemia

Um fenômeno que também deve ser mencionado foram as mudanças ocorridas mundialmente com a pandemia de Covid-19. A educação presencial e mesmo a híbrida migraram para o ensino remoto emergencial. As instituições de ensino decidiram suspender as aulas presenciais e demais atividades para oportunizar o aprendizado online e evitar a propagação da Covid-19 (Hanson, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Lockee, 2021, tradução nossa). Curiosamente, a mudança não ocorreu para os tradicionais ambientes virtuais de aprendizagem como *Moodle*, *Canvas*, *Blackboard*, que dão suporte à educação a distância, mas para plataformas de comunicação online como *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams* (Mattar, 2022).

Hodges *et al.* (2020) colocam que muitos educadores sem o conhecimento pedagógico necessário para a preparação de aulas remotas precisaram se adaptar instantaneamente à modalidade. A transição “às pressas” resultou em soluções muito diferentes entre as apresentadas pelas instituições. As tentativas de comparação entre o aprendizado on-line com

o presencial realizadas agravaram o estigma do aprendizado on-line como um método com menor qualidade em comparação ao presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário, de acordo com o autor. Dessa forma, o termo “ensino remoto de emergência” (ERE) despontou como uma alternativa ao termo tradicionalmente adotado para a educação a distância para estabelecer uma clara diferenciação em relação ao que se concebe como educação online (Hodges *et al.*, 2020; Silva, 2022). Nesse sentido, os esforços em desenvolver competências digitais de professores e alunos passou a ser essencial, reforçando a necessidade de formação continuada dos educadores para o uso de tecnologias (Silva; Behar, 2022), assim como mais pesquisas sobre as teorias em educação a distância e as interações na educação após a pandemia (Mattar, 2022; Berger, 2022).

No contexto da pandemia, algumas iniciativas e práticas foram apontadas como relevantes para a eficácia escolar no âmbito das escolas de formação profissional. Destaca-se que a eficácia escolar promove o desenvolvimento integral dos alunos de forma duradoura em situações excepcionais como na pandemia ou não. Dentre as iniciativas pesquisadas, podem ser citadas ações na área de gestão escolar, com a existência de lideranças mediadoras, participativas, ativas, que puderam também lidar com a sobrecarga de trabalho; práticas pedagógicas como acompanhamento e monitoramento do progresso dos alunos nessa situação de migração para o on-line; cuidados com o ambiente escolar e clima favorável à cooperação, além de parceria entre a escola e a família; recursos escolares com a disponibilização de infraestrutura tecnológica e acesso, ambiente familiar propício ao estudo on-line, saúde mental com acolhimento dos alunos, pais e equipe docente perante as incertezas e perdas de familiares e colegas; renda e emprego durante a pandemia que tiveram impacto com demissões e redução salarial. Importante também foi o reconhecimento das fragilidades, das áreas e alunos em situação de vulnerabilidade social para possibilitar definição de estratégias (Calderón *et al.*, 2022; Leonardo; Machado; Azevedo, 2023; Castellani Neto, 2023; Costa, 2024).

3.3.2.3. Concepções de Educação a Distância

O processo da educação a distância (EaD) é conhecido por ser centrado no aluno e mediado pelas tecnologias de informação. Igualmente, a metodologia da educação a distância valoriza a autonomia e independência dos aprendizes e consciência quanto ao seu papel ativo nas atividades pedagógicas para a sua aprendizagem. As oportunidades para que a

aprendizagem ocorra efetivamente implica no comprometimento do aluno, disponibilidade de orientação e suporte dos educadores ou tutores, compartilhamento dos meios de transmissão da informação e respeito às diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno (Moore; Kearsley, 2007; Mugnol, 2009).

Até meados de 1972 não havia ainda uma teoria geral da pedagogia da educação a distância e o próprio termo ainda não tinha consenso (Moore; Kearsley, 2007).

Bernardo (2004) e Alves (2011) resgatam a evolução dos conceitos de Educação a Distância: Dohmem, em 1967, um dos precursores, enfatiza o aspecto do autoestudo pelo aluno na educação a distância no qual o professor, tutor ou mentor acompanha e facilita o processo por meio diversos de comunicação que diminui as barreiras da distância; Peters, em 1973, ressalta o método da Educação a Distância com partilha de conhecimentos, habilidades e atitudes, além do uso intensivo de meios de comunicação em uma forma de alcance de um grande número de alunos comparando com uma industrialização da aprendizagem; Moore, em 1973, enfatiza as ações assíncronas (em tempos diferentes) entre professores e alunos no qual a comunicação é mediada por meios impressos, eletrônicos ou outros; Holmberg, em 1988, aponta que o termo educação a distância abrange várias formas de estudo realizadas pelos alunos de forma não presencial com o acompanhamento em tempo e local diferentes pelos professores em uma ação com planejamento, direção e organização; Keegan, em 1993, prioriza a separação física entre alunos e professores com possibilidades eventuais de encontros didáticos e dialógicos simultâneos; Chaves, em 1999, caracteriza a separação de tempo e espaço entre o aprendiz e o professor, além da adoção de tecnologias de comunicação como essenciais na educação a distância. Na concepção mais atual da expressão educação a distância, destaca-se o uso da tecnologia de comunicação para transmissão de voz, imagens, dados, conteúdo, ressaltando-se a consolidação do uso do computador e a distância espacial entre os aprendentes.

Por fim, a definição mais utilizada para educação a distância passou a ser a de uma aprendizagem com intencionalidade e objetivo na qual estudantes e professores estão em locais físicos diferentes e em tempos diferentes enquanto aprendem e ensinam, dependendo de um meio tecnológico para interação (Moran, 2002; Moran, 2004; Moore; Kearsley, 2007).

Essa concepção sofreu a influência da evolução da tecnologia que possibilitou a interação simultânea entre professores e alunos mesmo que estejam em locais diferentes.

Mattar (2022, p. 9), compreende a “educação a distância como uma modalidade em que professores e alunos estão separados espacialmente, planejada por docentes ou instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

A despeito da mudança na conceituação, as tecnologias adotadas na educação a distância continuam a demandar competências e saberes diferenciados tanto para os alunos quanto para os professores que precisam de uma didática específica para aulas a distância. Conforme Moore e Kearsley (2007, p.2), “educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

De acordo com essa definição, não se trata apenas de utilizar tecnologias na educação para ser considerada educação a distância, mas, sim, a mediação da tecnologia como o único meio de interatividade e aprendizagem. Há que considerar, ainda, planejamento e intencionalidade na ação para que ocorra a aprendizagem, supondo-se o ensino e a aprendizagem em localidades diversas para que seja considerada educação a distância.

Nesse sentido, não se deve definir a educação a distância pelo seu meio de disponibilização do conteúdo ou interação como ensino por correspondência, aprendizado eletrônico (*e-learning*), educação por rádio ou televisão, pois, por terem mediação tecnológica, todas essas formas são consideradas um tipo de educação a distância, mas não se reduz a elas. Não obstante, também não se deve adotar o termo educação aberta como sinônimo de educação a distância, apesar de muitos programas de educação aberta também serem a distância, alguns não são (Moore; Kearsley, 2007).

O conceito de ensino a distância também não é adequado para significar educação a distância, pois prioriza somente o papel do professor que ensina, pressupondo a transmissão do conhecimento para a garantia da aprendizagem sem focar no aprendiz. Da mesma forma, o ensino a distância pode utilizar diferentes meios de comunicação como suporte à aprendizagem tais como correspondência, rádio, televisão, mensagens eletrônicas, computador e internet. E também tem como princípios o espaço físico entre o aprendiz e o educador, a flexibilidade do tempo para estudo a localização especial diversa entre os alunos e o educador (Mombassa, 2020).

Por sua vez, o ensino on-line também não expressa completamente o que se entende como educação a distância. O ensino on-line se refere à educação a distância por meio da

internet em um tipo de comunicação que pode ser síncrona (ao mesmo tempo) ou assíncrona (em tempos diversos) (Mombassa, 2020).

Um sistema de educação a distância pressupõe uma política específica e também incluem os processos de avaliação das necessidades a serem atendidas, administração e alocação de recursos, pessoal especializado, monitoramento e avaliação. Compreende, também, as fontes de conhecimento a ser ensinado, o desenvolvimento do curso ou programa, a mídia selecionada (texto, áudio, televisão, satélite, cabo, computador, e ainda, impressa, gravada, transmitida ou interativa), interação entre equipe e demais atores, ambiente de aprendizagem (Moore; Kearsley, 2007).

A educação a distância apresenta certas vantagens em relação às demais modalidades de educação e dentre elas podem ser citadas: acesso a oportunidades de aprendizagem mais facilitado; possibilidade de aperfeiçoamento e atualização; maior cobertura entre públicos de localidades diferentes; nivelamento de desigualdades entre diferentes grupos etários; possibilidade de capacitação emergencial a determinados públicos; flexibilidade entre trabalho e vida familiar; oportunidade de agregar experiências diversas inclusive internacionais à formação; melhoria nos custos dos recursos educacionais (Moore; Kearsley, 2007).

3.3.2.4. Teorias de Educação a Distância

Moore e Kearsley (2007), Mombassa (2020) e Silvano (2023) ressaltam algumas das principais perspectivas teóricas clássicas da educação a distância. São elas: as teorias que enfocam a autonomia e a independência dos alunos, cujos principais teóricos são Moore (1993, 2002) com a Teoria da Distância Transacional e Wedemeyer (1981, 2010) com a Teoria do Estudo Independente; as Teorias da Industrialização representada por Peters (2012); as Teorias da Interação e Comunicação propostas por Börge Holmberg (1988), Sewart (1988; 2020) e Garrison (2009); as teorias que sintetizam todas as anteriores defendida especialmente por Keegan (1988, 2020).

a) As Teorias da Autonomia e Independência

Têm como principal teórico, Wedemeyer (1981, 2010), com sua teoria do estudo independente. Ela pressupõe uma aprendizagem centrada nos alunos de maneira que busquem

uma aprendizagem independente ao longo da vida. O educador e o aprendiz realizam suas atividades separados espacialmente e se comunicam de formas diferentes em atividades voltadas para o ensino e aprendizagem a distância com estudos por correspondência, o ensino por rádio e televisão, a educação aberta, o aprendizado realizado individualmente e a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida ocorreria por meio de sistemas educacionais abertos e flexíveis, incentivando maior autonomia dos alunos com modelos contextualizados, que considere suas diferenças culturais e sociais. Moore (1993, 2002), por sua vez, contribui com a teoria da distância transacional, na qual afirma que a educação a distância não se refere a um simples distanciamento geográfico entre professores e alunos, mas a um conceito pedagógico que descreve as relações e interações entre ambos, preservando-se a natureza e a autonomia do aluno. A separação sugere um “espaço psicológico e comunicacional a ser transposto” (Moore, 1993, 2002, p.2-4) a que se denomina distância transacional, como uma variável relativa e não absoluta de um fenômeno que é pedagógico. Qualquer que seja o nível e a distância transacional, cabe a redução por meio do diálogo educacional. Um diálogo intencional e construtivo, valorizado de parte a parte e desenvolvido entre as interações que ocorrem quando se ensina e se aprende (Mombassa, 2020; Silvano, 2023).

b) As Teorias da Industrialização

As teorias da industrialização são representadas por Peters (2012) que desenvolve uma visão da educação a distância como um processo industrial, após o estudo de um grande número de organizações de ensino a distância na década de 60. A divisão do trabalho, a sistematização, padronização e a racionalidade no planejamento e na execução da ação educacional caracteriza a produção industrial de massa com predominância da instituição, ao contrário da educação presencial, em que a centralidade se baseia na figura do professor. Para ele, sem as técnicas industriais, a educação a distância não seria bem-sucedida na atual sociedade tecnológica (Moore; Kearsley, 2007, p. 238).

Os modelos que adotam essa abordagem têm como princípio que o processo de aprendizagem se dá como um banco de dados, no qual ocorre o processamento, armazenamento e tratativas das informações onde o aluno passa a ser o consumidor em um sistema centrado na instituição. Os modelos centrados em pessoas, grupos ou comunidades enxergam a educação a partir de uma visão mais humanística, com foco na experiência da

aprendizagem. Embora sejam oriundos de diferentes abordagens, em certa medida, é possível a coexistência de sistemas centrados na instituição e sistemas centrados nas pessoas (Rumble, 2002, tradução nossa).

c) As Teorias da Interação e Comunicação

As teorias da interação e comunicação trazem o conceito de interação que, dentre outros autores, teve a contribuição de Rumble (2002). A perspectiva de David Sewart (1988, 2020) colaborou para as teorias de interação e comunicação ao defender que a educação a distância deve valorizar os alunos na aprendizagem a distância. O enfoque nas necessidades dos alunos requer uma interação que não pode ser provida somente pelos materiais, demandando uma intermediação e apoio por parte dos professores e da instituição (Sewart, 1988, 2020; Mombassa, 2020).

Garrison (2009) enfatiza a interação em vários níveis na educação a distância e propõe seis tipos de interação a partir do modelo de Moore (1989). Além das interações “aluno-conteúdo, aluno-instrutor e aluno-aluno”, acrescentou as interações “professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo”. Adicionalmente, também foi agregada a interação “aluno-interface” (Moore; Kearsley, 2007, p.247; Mattar, 2014).

Um outro fator importante, dentre as teorias da interação e comunicação, é o fenômeno da aprendizagem em colaboração. Ao situar o aprendizado como construído socialmente se caminha em direção a um conhecimento compartilhado e aceito pelo grupo ou comunidade. Garrison (2009) questiona se a educação a distância que preconiza a autonomia e independência de estudos será substituída pela educação on-line mais colaborativa. Moore e Kearsley (2007) apontam estudos como a dinâmica de interação virtual que possibilita um contexto social necessário e com índices de conclusão muito acima para os alunos em colaboração em comparação aos alunos em estudo individual na educação a distância, da ordem de 90%.

Foi Holmberg (1988) quem selecionou de início a conversação e o diálogo como o principal elemento da educação a distância. Para o autor, o diálogo entre alunos e professores, que chamou de conversação didática dirigida, precisa ser uma conversa clara que motive tanto quem ensina quanto quem aprende. A EaD, além disso também necessita de meios e materiais para incentivar o aprender. O professor, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, necessita lançar mão de diferentes habilidades de comunicação (Moore;

Kearsley, 2007). Essa comunicação, sob a ótica de Holmberg (1988), se classifica de duas formas: a comunicação bidirecional, na qual há comunicação efetiva entre o aluno e a instituição que oferece o curso e seus professores e tutores, com o suporte de tecnologias como telefone, e-mail. E a comunicação unidirecional: na qual o aluno recebe o material pré-produzido do curso, enviado pela instituição de ensino e a interação se dá no que chama de comunicação simulada por meio de texto impresso e recursos audiovisuais (Mombassa, 2020; Silvano, 2023).

d) As Teorias que Sintetizam as Anteriores

As teorias que sintetizam as anteriores surgem quando Keegan (1988, 2020) apresentou sua análise para conceituar a educação a distância, quatro delas incluíam as concepções de Holmberg (1988), Peters (2012) e Moore (1989). Para ele, os elementos da educação a distância compreendem: a separação de tempo e espaço entre professor e aluno, a influência da instituição de ensino no planejamento e preparação dos materiais de aprendizagem, o uso de mídias, a disponibilidade de comunicação bidirecional, a possibilidade de seminários eventuais, a forma mais industrializada da educação (Moore; Kearsley, 2007).

Na concepção de Keegan (1988, 2020), o ensino presencial tem na figura do professor o fator de sucesso da aprendizagem. Na educação a distância, o sucesso depende de uma equipe habilidosa, composta por vários professores e a instituição de ensino, é premissa para realização de todas as etapas do processo educacional, desde o planejamento e desenvolvimento dos materiais até a oferta aos alunos em diferentes meios: impresso, audiovisual ou internet (Mombassa, 2020; Silvano, 2023).

Peters (2012), por outro lado, acrescenta que são múltiplas as possibilidades de aprendizagem nos espaços virtuais de aprendizagem: se inicia pela aprendizagem por instrução e exposição; passa pela aprendizagem autônoma e autorregulada; pela aprendizagem pela exploração com autonomia; aprendizagem por pesquisa e busca; aprendizagem por gerenciamento de informações; aprendizagem por comunicação; aprendizagem colaborativa; aprendizagem por representação e simulação.

Paulsen (2008, tradução nossa) acrescenta que a aprendizagem cooperativa possibilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem permite autonomia dos alunos dentro de um contexto de comunidade de aprendizagem. E que há três tipos de aprendizagem

mediadas: a que ocorre individualmente na educação a distância; a que ocorre de forma colaborativa em uma comunidade virtual de aprendizagem; e, a aprendizagem cooperativa propriamente dita que incentiva a flexibilidade individual de estudos e a participação nas comunidades virtuais de aprendizagem.

Moore (1989) concebe a interação na educação a distância como minimamente de três tipos: a interação aluno-conteúdo, a interação aluno-professor e a interação aluno-aluno. Para ele, a interação do aprendiz com o conteúdo em estudo é uma distinção específica da educação que não ocorreria sem ela. Essa interação cognitiva e dialógica eu estudante com o tema em estudo é que culmina na mudança da sua compreensão e produz alterações em sua estrutura cognitiva (Berge, 2022).

Atualmente, as tecnologias de informação tiveram grande impacto no que se refere à educação a distância, desde a sua concepção até as questões envolvidas nos modelos pedagógicos adotados pelas instituições de ensino. As possibilidades de melhores condições de interação entre professores e alunos e novos materiais de ensino dispostos em diferentes suportes tecnológicos implicaram novos papéis para os atores do processo, especialmente aos professores. Essas condições levaram a um conjunto de propostas com o nome de Gerações de Inovações Tecnológicas da EaD (Silvano, 2023).

No Brasil, a educação a distância, descrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passou a ser oferecida ao ensino superior. Até então era oferecido como ensino técnico, para jovens e adultos e outras iniciativas. Sua implantação, passou por um período de aprendizagem até a sua consolidação e maior regulamentação (Brasil, 1996; Moran, 2009).

A definição de Educação a Distância atualmente está disposta oficialmente no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

A modalidade de ensino com a mediação das tecnologias de informação e comunicação (computadores, internet, redes, *smartphones*, plataformas de aprendizagem e outros) favorece a comunicação entre as pessoas distanciadas umas das outras. E vem atender

às necessidades de aprendizagem para a formação de competências aderentes ao contexto atual, especialmente pela sua flexibilidade quanto aos horários para estudo, além de conseguir alcançar um grande número de pessoas em qualquer localidade (Langhi, 2021).

3.3.2.5. Modelos de Desenho Educacional

Design ou desenho instrucional para Kenski (2019) refere-se ao processo de iniciar e desenvolver um projeto. A ação implícita em design instrucional para a autora se refere a projeto educacional em um processo amplo com estratégias baseadas em ações didáticas. O termo *design*, para a autora, implica conceito maior que “desenho” que em inglês ficaria melhor com a tradução de *drawing*. O termo instrucional também evoca polêmicas discussões. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) traz o termo designer educacional como principal em paralelo às derivações “designer instrucional, desenhista educacional ou desenhista instrucional” (Kenski, 2019 p.12). Portanto, a autora adota o termo “design instrucional” para se referir à ação de idealizar, conceber e desenvolver projetos de educação a distância.

Nesta pesquisa, adotamos o termo desenho educacional para privilegiar o idioma português e entender que o termo “educacional” é mais amplo que “instrucional”, abarcando todas as possibilidades do conceito. Porém, para respeitar as concepções dos autores, nas citações foram mantidos os termos conforme expressos no original e utilizados como similares, *design* instrucional ou *design* educacional

O *design* instrucional (DI) caracteriza-se como uma divisão dentro do campo da tecnologia educacional e envolve, para muitos autores, ao desenvolvimento de soluções educacionais (Kenski, 2019).

Filatro *et al.* (2019) conceituam *design* instrucional como o processo que possibilita a construção de soluções de aprendizagem variadas para uma necessidade específica de desenvolvimento, implementando-as subsequentemente e avaliando-as ao final.

a) Modelo ADDIE

As etapas tradicionais de DI se orientam pelo modelo ADDIE, em maior ou menor proporção. O termo significa, em inglês, *Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation* (Filatro, 2019).

O Quadro nº 10 apresenta as etapas do processo geral de desenho de uma solução educacional conforme o modelo ADDIE.

Quadro nº 10: Etapas do DI conforme o modelo ADDIE

Processo geral de <i>design</i>	Etapas do DI	Descrição
Compreender o problema	Análise (<i>analysis</i>)	Consiste basicamente em a) identificar as necessidades de aprendizagem; b) caracterizar o público-alvo; e, c) levantar as potencialidades e restrições institucionais.
Projetar uma solução	Desenho (<i>design</i>)	Abarca o desenho de uma solução geral que, uma vez aprovado, é detalhada em termos de mapeamento e sequenciamento de conteúdos, estratégias e atividades de aprendizagem, seleção de mídias e ferramentas e instrumentos de avaliação a serem elaborados.
Desenvolver a solução	Desenvolvimento (<i>development</i>)	Compreende a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação de suportes pedagógico, tecnológico e administrativo.
Implementar a solução	Implementação (<i>implementation</i>)	Constitui a experiência de aprendizagem, propriamente dita, quando ocorre a aplicação da proposta de DI.
Avaliar	Avaliação (<i>evaluation</i>)	Etapa transversal que ocorre ao longo de todo o processo de construção da solução educacional.

Fonte: adaptado de Filatro (2019, p.27)

Das etapas clássicas do Desenho Instrucional, no modelo ADDIE, resultam soluções variadas, sejam um curso, uma trilha de aprendizagem, uma videoaula, voltadas para necessidades educacionais específicas (Filatro, 2019).

b) Outros Modelos Tradicionais de Desenho Instrucional

Além do modelo ADDIE outros modelos são bastante utilizados para o desenvolvimento de soluções educacionais que são o DI fixo, o DI aberto e o DI contextualizado.

O DI fixo é adotado para desenvolver ações educacionais de autoestudo com conteúdo estruturado, multimídia relacionada, não tem presença de educador, tutor ou mentor e os *feedbacks* são automatizados ao aluno em resposta às atividades avaliativas ou não. As fases

de análise e desenho do projeto são bem demarcadas e prévias ao desenvolvimento da ação educacional, envolvendo um planejamento criterioso e detalhado realizado por uma equipe multidisciplinar. Os custos envolvidos no projeto fazem com que sejam utilizados principalmente quando o público a quem se destina é grande sem permitir muitas personalizações. A solução de *e-learning* é indiferenciada e a mesma para todos os aprendizes (Filatro, 2019).

O DI aberto permite mais interação entre os participantes da ação educacional que o modelo de DI fixo, em uma estrutura personalizada e sob medida ao perfil da turma. Os ajustes e adaptações são realizados durante a ação educacional, assegurando-se a devida personalização necessária. Os conteúdos são selecionados por um processo de curadoria e são base para o processo de discussão, seja na forma de resolução de um problema, seja na forma de resolução de casos práticos sempre com a presença de um educador, tutor ou mentor que atua como facilitador do processo. A solução de *e-learning* é personalizada, pois o educador pode explorar mais um ou outro tema conforme a turma e indicar materiais complementares para estudo para cada aprendiz (Filatro, 2019).

O DI contextualizado combina a implementação flexível e a concepção de uma ação mais detalhada, adaptando-a ao contexto e características da turma. Nesse modelo, o planejamento da ação educacional é realizado pelo educador que antecipa as unidades de estudo adaptadas aos participantes ou ao grupo de participantes em sistema automatizado. As unidades de estudo podem ser rearranjadas com novos conteúdos ou novas atividades em novos formatos, possibilitando a contextualização mesmo em cursos como *Moocs* (Massive Online Open Courses) dirigidos para grande número de participantes. A solução de *e-learning* prevê de forma antecipada as necessidades de personalização dos aprendizes no interior do DI, por exemplo, quando há níveis diferenciados de conhecimento sobre a temática da ação educacional, modulando-se a solução para cada nível. Não obstante, em muitos casos, prevalece a ideia de que aprender é um mero ato de absorver conteúdo e que a personalização em nível individual assegura a aprendizagem efetiva. Essa abordagem põe de lado a perspectiva mais social de aprendizagem como forma de preparação para os desafios do século XXI (Filatro, 2019).

Os modelos tradicionais de *design* instrucional se baseiam no pensamento sistêmico, oportunizando o pensamento analítico mais cartesiano. Porém, as mudanças sociais e

econômicas requerem um pensamento mais inovador e criativo, com uma abordagem mais centrada nas pessoas de maneira a se alinhar às demandas do século atual (Filatro, 2019).

c) Modelos Ágeis de Desenho Instrucional

Os modelos ágeis de DI, mais recentes, foram adotados na educação corporativa devido à sua agilidade e flexibilidade na criação das soluções educacionais.

A abordagem ágil (*agile*), oriunda da área de software, combinada com a abordagem enxuta (*lean*) da indústria automobilística japonesa, refletiu na educação em geral, especialmente no *design* instrucional (Filatro, 2019).

Filatro (2019), coloca que a mentalidade ágil surgiu pela insatisfação de um grupo de profissionais de tecnologias da informação com os projetos detalhados e rígidos com cronogramas longos demais. Com a proposta de substituir o modelo tradicional por um desenvolvimento ágil, passou a envolver mais indivíduos, interações, maior colaboração incluindo uma pedagogia extrema para respostas mais rápidas. E que a mentalidade enxuta surgiu na década de 80 com a proposta de evitar desperdícios para uma entrega rápida, com menores custos e maior qualidade, envolvendo respeito às pessoas e solução sistemática de problemas, agregando valor. A partir dessas tendências, surgiram novos modelos de *design* instrucional em que se destacam: *Rapid Instructional Design* (RID), *Successive Approximation Model* (SAM), abordagem AGILE, SCRUM e *Lean Instructional Design* (LID) (Filatro, 2019).

O modelo *Rapid Instructional Design* (RID) atende melhor às demandas da educação corporativa uma vez que não segue as etapas sequenciais do DI que demanda muito tempo. É muito adotado em situações que necessitam de aprendizagens rápidas e com pressão por resultados. Compreende a digitalização das etapas de *design* e desenvolvimento; conteúdos em módulos; reaproveitamento de materiais; adoção de listas de verificação (Filatro, 2019).

A abordagem *Successive Approximation Model* (SAM) foi criada por Michael Allen. O modelo se dedica às experiências, engajamento e motivação dos aprendizes, sem priorizar o conteúdo. A realização se dá por repetições (interações) nas fases de análise, *design* e desenvolvimento em versões preliminares até chegar no protótipo final da ação educacional. Basicamente, envolve uma reunião inicial de *brainstorming* coletivo até estabelecer as bases para o *design*, a prototipagem, a solução educacional para revisão e as provas de projeto na

versão alfa e beta até a final (versão ouro). Se houver necessidade de alguma mudança, ela pode ser implementada rapidamente (Filatro, 2019).

A Abordagem AGILE surgiu com Conrad Gottfredson com a proposta de *e-learning*s mais flexíveis e ágeis e um processo simplificado de *design*. O início é um encontro entre todos os atores do projeto. Discutem sobre questões que vão desde a estética da ação educacional até o conteúdo para elaboração do primeiro protótipo antes da reunião seguinte em que serão tratados eventuais ajustes. Depois que todas as soluções forem implementadas repete-se o processo para cada parte da ação educacional (Filatro, 2019).

O Quadro nº 11 expõe as etapas da abordagem AGILE.

Quadro nº 11: Etapas da abordagem AGILE

A	G	I	L	E
Alinhar	Get set (preparar-se)	Interagir e implementar	Leverage (alavancar)	Evaluate (avaliar)
Análise detalhada do portfólio de soluções educacionais ofertadas anteriormente e das lacunas de desempenho e de proficiência para definir como o sistema de educação corporativa deve evoluir para atender às necessidades da empresa e de sua equipe em alinhamento ao planejamento estratégico. Envolve pesquisas com funcionários, observações de tarefas, diálogo com líderes, grupos focais e análise de dados.	Escolha de ferramentas, softwares e sistemas que ajudarão os funcionários ir do ponto A ao ponto B com mais eficiência; análise das tarefas e avaliação de habilidades para dividir cada tópico em seus componentes mais básicos.	Desenvolvimento iterativo de solução que ofereça aos funcionários todas as habilidades ou informações necessárias para melhorar seu desempenho, com base em um protótipo para testes e revisões, seguido então de implementação com base em uma linha do tempo.	Oferta de suporte contínuo para que os funcionários aprimorem suas competências e atualizem seus conhecimentos regularmente, como apoio de pessoas, tecnologias e materiais, monitorados por recursos de gerenciamento de desempenho.	Criação de plano de avaliação contínuo com todas as metas e resultados a serem acompanhados, frequência de medição, critérios e instrumentos de avaliação, podendo incluir uso de cenários interativos e exames baseados em simulação.

Fonte: Filatro (2019, p.33)

O modelo SCRUM foi concebido a partir do jogo de rúgbi onde os participantes se reúnem para uma meta específica. É indicado para projetos com muitas incertezas e pouca previsibilidade. O modelo supõe equipes de 3 a 9 pessoas dividindo as tarefas em blocos ou responsabilidades para alcançar metas intermediárias compartilhadas e entregas parciais. A cada entrega é feita uma avaliação para ajustes. As decisões são tomadas em várias etapas do processo (Filatro, 2019).

Lean Instructional Design (LID) é uma abordagem adaptada a partir de modelos da área de programação de sistemas e de produção dentro da perspectiva *lean* com o princípio de valor agregado. Então, toda sobrecarga sobre as partes envolvidas ou o que não agrega valor à aprendizagem é eliminado. E tudo o que agrega valor passa a ser incluído como o foco no desenvolvimento integral dos indivíduos, entregas rápidas, qualidade no processo, envolvimento e responsabilidade, baixo custo, melhoria contínua (Filatro, 2019).

d) Modelos Emergentes de Desenho Instrucional

As abordagens emergentes de *design* instrucional surgiram a partir da interação entre os campos da ciência da educação, ciências da informação e comunicação e ciências da administração para atender à complexidade do contexto da educação corporativa. Isso decorre especialmente devido ao fato de que os materiais estáticos, mesmo quando envolvem recursos como vídeos, *podcasts*, tutoriais diversos não consideram o contexto sociocultural e sua influência na solução idealizada. São considerados modelos emergentes o *Design Thinking* (DT) e o LDX (Filatro, 2019).

O *Design Thinking* corresponde à tentativa de resolução de problemas complexos que ocorrem também no âmbito corporativo. O modelo tem uma estrutura semelhante à do DI tradicional e envolve as etapas de compreensão do problema, projeto, prototipagem da solução e implementação. A diferença é que o DT é mais flexível e permite responder mais rapidamente às mudanças por meio de estratégias como *brainstorming*, criação de personas e matriz de *feedback* (Filatro, 2019).

A abordagem *Learning Experience Design* (LDX) foi concebido em 2015 por Connie Malamed a partir dos conceitos da experiência de usuários com produtos (DX). Nessa relação, são priorizadas as necessidades dos usuários. Esse conceito foi trazido para o campo da aprendizagem caracterizando o *design* de experiência da aprendizagem (LDX, em inglês). O LDX objetiva melhorar os resultados e a experiência da aprendizagem. Suas etapas para a

criação de uma solução educacional envolve o desenvolvimento de empatia na etapa inicial, seguidas de definição do problema, ideação da solução, prototipagem e teste. Pressupõe o uso de objetos de aprendizagem em experiências independentes, ambiente virtual de aprendizagem (*learning management system* – LMS) com interação síncronas (em tempo real) e assíncronas (em tempos distintos), sistemas de *feedbacks* personalizados, aplicativos de aprendizagem móvel, espaços síncronos de aprendizagem colaborativa, jogos e simulações com realidade virtual em alguns casos. Pelas suas características que enfocam mais as pessoas e ambientes colaborativos com interfaces de tecnologia digital alguns autores defendem a substituição do termo *Design Instrucional* por *Design da Experiência Educacional* (Filatro, 2019).

3.3.3. Educação Corporativa a Distância

Para efetividade de uma ação educacional, de modo a favorecer o desenvolvimento de novas competências, como já apontado aqui é preciso considerar os objetivos institucionais em um nível estratégico, articulando objetivos da ação com os objetivos mais amplos pretendidos pela organização. É preciso considerar também a forma como ocorre a aprendizagem do público participante, que no caso da educação corporativa é composto basicamente por pessoas adultas.

A Educação Corporativa a Distância tem se revelado uma tendência cada vez mais pronunciada, especialmente após o período pandêmico (Eboli, 2023).

Além da adoção do modelo andragógico para a aprendizagem, muitos de seus programas envolvem a aprendizagem 70:20:10 em que se busca aprofundar o conhecimento na proporção de 10% de teoria, 20% de aprendizagem pela interação com outras pessoas e 70% de aprendizagem baseada em experiência prática no ambiente de trabalho; além de trilhas de aprendizagem; *microlearning*; gamificação, entre outros (Azevedo, 2023; Vargas *et al.*, 2023).

3.3.3.1. Diferentes Formatos de Ensino na Educação Corporativa a Distância

A educação a corporativa a distância compreende diferentes formatos que são adotados de acordo com o contexto e as necessidades de desenvolvimento.

a) Ensino Híbrido

O ensino híbrido é considerado uma tendência para o processo de ensino e aprendizagem no século XXI ao unir as melhores práticas da modalidade presencial e a modalidade a distância. A disponibilização de materiais em meios virtuais para complementação das aulas presenciais é uma prática cada vez mais adotada. E essa tendência vem crescendo e, muito provavelmente seguirá assim, no Brasil e no mundo (Oliveira *et al*, 2021). Os autores destacam que o ensino híbrido mescla características do ensino presencial com as características do ensino a distância, por isso a referência do termo híbrido, compondo um método misto. O ensino híbrido pressupõe uma combinação entre os modelos presencial e a distância de estudos, adicionando a tecnologia de informação e comunicação como ferramenta primordial ao processo de aprendizagem (Oliveira *et al*, 2021).

Para Moran (2015), o ensino híbrido combina espaços, tempos, metodologias, atividades e conectividade e mobilidade. Considera como ensino híbrido também a mescla de processos organizados de aprendizagem e processos abertos e informais com suas inúmeras formas de aprender. Para o autor, a educação híbrida em modelos pedagógicos mais inovadores dá ênfase aos projetos de vida do aluno, equilibrando o desenvolvimento de valores e competências, entre o desenvolvimento pessoal e o grupal, equilibrando a aprendizagem por meio de colaboração coletiva e a personalizada, com respeito ao ritmo e às individualidades.

Bacich e Moran (2015) concebem a educação híbrida com o pressuposto de que a aprendizagem não se dá de uma única forma e consequentemente não há, também, uma única forma de ensinar. O trabalho colaborativo pode ser somado ao uso das tecnologias digitais e possibilitar oportunidades de aprendizagens e trocas que superam os limites da sala de aula.

Valente (2014) acredita que o *blended learning* no Ensino Básico americano (K-12), possibilita uma definição bastante completa para essa modalidade de ensino, de acordo com estudos de Staker e Horn (2012), que propõem uma taxonomia com amplas formas de uso. Os autores conceituam *blended learning* como um programa formal de educação, diferentemente de educação informal, que combina momentos de estudo com recursos on-line e outros momentos de ensino em uma sala de aula. Na etapa on-line o aluno tem autonomia para definir onde, quando, como e com quem estuda. No caso do *blended learning*, o conteúdo e as orientações precisam ser elaborados especialmente para a disciplina, sem possibilidade de uso de conteúdo de outras autorias disponibilizado na internet. Além disso, na etapa presencial a

supervisão do professor é extremamente necessária para reconhecimento das interações interpessoais e complemento às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais rico, diverso, atrativo, eficiente e personalizado.

Em um artigo em 2023, Valente, pontuou que o *blended learning* foi sistematizado em 2008 por Christensen, Johnson e Horn (2010) como a abordagem de ensino que possibilita a mescla de atividades presenciais e on-line. Um programa de educação formal no qual o aluno aprende, em parte, por meio de realização de atividades on-line, onde pode selecionar o tempo, o lugar e o ritmo de estudo e, em outra parte, em um local físico como a sala de aula, onde a atividade é acompanhada por um professor ou outro profissional especializado.

A despeito dessas definições, Tori (2021) e Nogueira (2024) entendem que as concepções e terminologias sobre o que seja ensino híbrido variam amplamente na literatura, encontrando termos como semipresencial, modalidade semipresencial, *blended learning*, educação híbrida, ensino híbrido. E ainda, ensino simultâneo, ensino *blended*, *mixed learning*, entre outros.

O advento da pandemia de Covid-19 também contribuiu para a multiplicidade de termos, pois levou a uma repentina ampliação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e, desta forma, reforçou ainda mais a ambiguidade do termo híbrido. Surgiram misturas improvisadas e emergenciais que textos em inglês passaram a chamar de “*hybrid learning*”, reservando o termo “*blended learning*” para os modelos tradicionais (Tori, 2021).

Nogueira (2024), com o mesmo posicionamento, traz menções do que considera ensino híbrido e identifica que uma das primeiras ocorrências registradas para o termo foi em descrita, em 1999, por Friesen (2012), do departamento de Tecnologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Boise State, em um comunicado de uma empresa de treinamento em softwares de Atlanta, nos Estados Unidos. Moreira e Schlemmer (2020, p. 20), consideram a primeira ocorrência do termo em 2000, com base em um documento denominado “*E-learning in Practice – Blended Solutions in Action*”, da empresa IDC, também nos EUA. O documento da IDC sugere uma *blended solution* - a combinação entre atividades presenciais e individualizadas mediadas por tecnologia de informação ofereceriam flexibilidade e variedade para o atendimento às necessidades da educação corporativa.

Graham (2006, tradução nossa) aponta que o termo “*blended learning*” representa a combinação entre o ensino presencial e o a distância e reflete com mais precisão o surgimento do termo.

Em termos de evolução histórica, Nogueira (2024) dispõe as concepções do ensino híbrido em três períodos de tempo. O primeiro deles, no final da década de 1990, traz o ensino híbrido em seu início, como uma solução associada ao surgimento da *World Wide Web* para as necessidades de aperfeiçoamento da educação corporativa. O segundo período, entre 2006 e 2012, destaca uma alteração na compreensão do termo, associando-o ao contexto do ensino superior com a publicação “*The Handbook of Blended Learning*” por Curtis Bonk e Charles Graham (2006), respectivamente da Universidade de Indiana e da Universidade Brigham Young, nos Estados Unidos. E do livro “*Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*” de Randy Garrison, da Universidade de Calgary e Norman Vaughan, da Universidade Mount Royal, em Calgary no Canadá (Nogueira, 2024, p.3). O terceiro período, entre 2011 e 2013, é marcado por publicações como “*The Rise of K-12 Blended Learning; The rise of K-12 blended learning: profiles of emerging models; Classifying K-12 Blended Learning; Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids*” (Nogueira, 2024, p.3-4). Essas publicações baseiam-se nas investigações de Christensen, Johnson e Horn (2010) sobre teorias de inovação com a proposição de taxonomia para as distintas combinações entre ensino on-line e presencial. Mais à frente no tempo, entre 2020 e 2022, marcado pela pandemia de Covid-19, houve a migração emergencial do ensino presencial para o ensino remoto e a disseminação do termo ensino híbrido (Nogueira, 2024, p.3-4). A autora entende ainda que publicações sobre a concepção do ensino híbrido, como a de Friesen (2012), Valente (2014) e Appenzeller *et al.* (2020), apontam para uma convergência de que a definição de ensino híbrido é um conceito mais complexo e sofisticado e que o entendimento de que seja uma mera combinação entre o ensino presencial e o ensino a distância, como uma forma de ensino semipresencial, é uma compreensão reducionista, que não considera as possibilidades de personalização do ensino. E coloca, ainda, que diverge da concepção do ensino híbrido como uma combinação de modalidades no cotidiano educacional, mas o descreve como uma abordagem que parte da premissa do aluno no centro do processo, como protagonista de sua própria aprendizagem, com sistemas educativos mais personalizados, interativos e centrados nos alunos.

Valente (2014) desvela que o modelo educacional fundamentado na transmissão de informação, idealizado na fase industrial, tem sido criticado há tempos como antiquado e ineficaz. Diante do modelo de produção e serviços baseado na economia do conhecimento, que suplantou o método de produção industrial como principal forma de geração de riquezas, métodos de ensino alternativos foram propostos por entidades como Unesco (2009) e Ministério da Educação com os Planos Nacionais Curriculares (Brasil, 1998) explorando a colaboração, a pesquisa, a experimentação, o fazer, como mais adequados para a era atual. Isso implica o papel ativo do aprendiz para descobrir e compreender a informação de acordo com conhecimentos prévios, elaborar novos conhecimentos e conseguir aplicá-los na prática. E defende que o ensino híbrido é mais adequado ao novo cenário por permitir experimentações e diversificação, além de personalização dos estudos.

Tori (2021) define o ensino híbrido como o conjunto de disciplinas ou cursos que combinam atividades em espaços físicos com atividades em espaços virtuais. O que pode ocorrer na forma “fixa” ou “flexível”. Na forma fixa, o aluno percorre um itinerário de aprendizagem programada. Na forma “flexível”, o aluno pode optar por conteúdos e/ou formas e/ou espaços. O autor defende também que o foco do ensino híbrido esteja na questão dos espaços, e não em outros tipos de hibridizações, pois entende que mesclar práticas, metodologias, técnicas, tempos, mídias entre outros aspectos, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, não prescindindo de uma nomenclatura. A definição de ensino híbrido deve, em suma, ser destinada para a mescla entre espaços físico e espaços virtuais, que podem, por sua vez, ocorrer de formas distintas, sendo importante diferenciá-las. Particularmente, o autor, prefere o termo “educação híbrida”, mas adota a expressão “ensino híbrido” por ser a mais conhecida e adotada.

Em termos de legislação, no Brasil, de acordo com Oliveira *et al.* (2021), a proposta de ensino híbrido teve início com a Portaria nº 2.253 (2001), do Ministério da Educação, que foi posteriormente revogada pela Portaria de nº 4.059 (2004) e atualizada pela Portaria nº 1.134 (2016), conhecida como a “Portaria dos 20%”, por sugerir a utilização de até 20% de carga horária total de modalidade a distância nos cursos presenciais. Atualmente, está em vigor a Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), que permite a mescla de modalidades de ensino presencial e a distância e propõe a utilização de até 40% de atividades a distância da carga horária total dos cursos de graduação presenciais. E é necessário que o curso tenha conceito igual ou superior a 3 (de 1 a 5) em indicadores como metodologia,

ambiente virtual de aprendizagem, atividades de tutoria e tecnologias de informação e comunicação.

Diante da crise educacional ocasionada pela Covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs diretrizes nacionais gerais para o processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, por meio do Parecer nº 14 de 05/07/2022 e do Parecer nº 34 de 08/08/2023.

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem (Brasil, Ministério da Educação, 2022, p. 4)

Além dos processos formais de educação, as empresas e instituições também vem adotando o ensino híbrido como estratégia de educação corporativa. A necessidade de aquisição de conhecimentos em processos contínuos de aprendizagem levaram aos modelos de educação corporativa híbridos com o uso de plataforma de aprendizagem e acesso com dispositivos móveis, por exemplo, como quer Becker (2021). A autora compreende o ensino híbrido ou, *blended learning* em inglês, como uma modalidade de aprendizagem que interliga o uso de tecnologias, muitas vezes mediadas por acessos digitais. A premissa desse tipo de ensino é a flexibilidade ao acesso à informação, independentemente da presença física e do tempo disponível, além do princípio de que as pessoas aprendem de maneira autônoma e única. O híbrido é, dessa forma, “uma combinação de ações, objetivos pedagógicos e recursos customizados pelas ferramentas orientadas” (Becker, 2021, p.71)

Valente (2014) resgata a classificação do ensino híbrido, proposta por Staker e Horn (2012), na qual existem quatro modelos que categorizam a maioria dos programas: *flex*, *blended* misturado, virtual enriquecido e rodízio. No modelo *flex*, o conteúdo e as orientações para estudo dadas em plataforma on-line são a base do processo de ensino e de aprendizagem. A parte flexível e adaptável corresponde ao que ocorre no momento presencial, podendo ser o suporte do professor, uma a colaboração de um outro profissional que orienta o aluno em sua necessidade ou a supervisão de um projeto ou atividade em grupo que esteja em desenvolvimento.

O modelo **blended misturado** pressupõe a opção do aluno por disciplinas totalmente on-line em complemento às disciplinas presenciais. “É o caso, por exemplo, de a grade curricular oferecida presencialmente não dispor de disciplinas de interesse do aluno, e que são oferecidas on-line” (Valente, 2014, p.84).

O modelo **virtual enriquecido** consiste na realização de disciplinas on-line e a realização de algumas atividades presenciais como, por exemplo, atividades em laboratórios, experiências práticas ou até a realização de disciplina presencial. A diferença desse modelo e o modelo *blended* misturado é fato da maior parte do ensino ser on-line, complementado com algumas poucas atividades presenciais (Valente, 2014).

No modelo **rodízio** a ênfase está em proporcionar ao aluno a oportunidade de alternar entre diferentes modalidades de aprendizagem, em rodízio com outros. Esse modelo se divide em outros quatro subgrupos: rodízio entre estações, rodízio entre laboratórios, rodízio individual e sala de aula invertida (*flipped classroom*). O primeiro subgrupo é o **rodízio entre estações**, que possibilita ao aluno a circular dentro da sala de aula por diferentes estações com propostas pedagógicas diferenciadas, como estação de aprendizagem on-line, de desenvolvimento de projeto, trabalho em grupo ou interação com o professor, em momento de tirar dúvidas. O segundo subgrupo, **rodízio entre laboratórios**, consiste na circulação do aluno entre diferentes espaços dentro do contexto educacional, sendo um deles o laboratório de informática para a realização de atividades on-line, ou para o desenvolvimento de atividades práticas específicas. O terceiro subgrupo se refere ao **rodízio individual**, no qual o aluno transita entre diferentes modalidades de aprendizagem em horários prefixados. O quarto e último subgrupo é a **sala de aula invertida** (*flipped classroom*), na qual ocorre o estudo on-line do conteúdo e instruções, antes da atividade em sala de aula, que consistirá em espaço destinado à exploração didática dos conteúdos já estudados ou realização de atividades práticas como resolução de problemas e projetos, ou ainda, discussão em grupo, laboratórios, etc. (Valente, 2014).

Bacich e Moran (2015) e Tori (2022), por sua vez, propõem a classificação do ensino híbrido em três modalidades: fatiado, *blended* e simultâneo.

O **ensino híbrido fatiado** permite que uma parte dos cursos ou disciplinas seja oferecida de modo virtual e outra parte em modo físico-presencial. A combinação entre físico e on-line pode ocorrer na estrutura do programa, com a justaposição de disciplinas mescladas, ou em nível das disciplinas com a justaposição de atividades. As atividades presenciais e

virtuais são independentes, tanto no planejamento quanto na execução, não se articulando diretamente. Há inúmeros modelos de ensino híbrido fatiado a serem implementados, como os que estão previstos na legislação brasileira para os cursos superiores, em que consistem em uma parte da carga horária de um curso presencial, oferecida a distância. O fatiamento ocorre pela divisão da carga horária entre disciplinas, com algumas ofertadas de forma on-line e outras localmente. Ou, ainda, pelo fatiamento da carga horária da disciplina entre atividades virtuais e locais (Tori, 2022).

Outra classificação do ensino híbrido é o *blended*, considerada a forma mais comum. Nessa proposta, as atividades pedagógicas envolvem uma combinação recorrente de interações presenciais e interações com a mediação tecnológica entre alunos, professores e recursos de aprendizagem. Nessa concepção, o tempo está dividido entre os momentos e experiências locais e remotas, denominado de “ensino *blended* rotativo” (Tori, 2022).

Bacich e Moran (2015), com base na proposta do Instituto Clayton Christensen (Christensen, 2012) e Tori (2022), pontuam como exemplos do modelo de ensino híbrido chamado *blended*, a rotação por estações, o laboratório rotacional, a rotação individual e a sala de aula invertida.

A **rotação por estações** supõe que estudantes, organizados em grupos, realizam as tarefas propostas para a disciplina ou curso. Um dos grupos se envolvem em atividades on-line e outros em atividades locais. Após certo tempo previamente programado, eles se revezam, trocando os grupos.

O **laboratório rotacional** possibilita que os estudantes utilizem o espaço da sala de aula e o laboratório de informática ou outro espaço com computadores, *notebooks* ou *tablets* para o trabalho on-line. Dessa forma, parte dos alunos realizam atividades no laboratório de maneira autônoma para atender aos objetivos de aprendizagem propostos. A outra parte da turma estará em outra atividade proposta para a disciplina ou curso, de maneira semelhante ao modelo de rotação por estações, porém, no laboratório rotacional, trabalhando individualmente nos computadores, acompanhados ou não por um professor tutor. Esse modelo é utilizado para potencializar o uso dos computadores.

O modelo de **sala de aula invertida** prevê que a teoria seja estudada previamente, no formato on-line, por meio de leituras, vídeos, e o espaço da sala de aula seja utilizado, em um segundo momento, para as discussões sobre o conteúdo estudado, resolução de atividades, entre outras propostas. Formas sugeridas para aprimorar o modelo envolvem pesquisas,

descobertas e experimentação realizadas pelos estudantes em uma maneira de interagir com o fenômeno antes do estudo da teoria, colaborando para o pensamento crítico sobre os conteúdos ensinados.

A **rotação individual** compreende cada aluno com uma lista das propostas a realizar durante a aula. E o plano de rotação individual implica o caminho a ser percorrido pelo estudante conforme suas dificuldades e facilidades, identificadas por meio de alguma avaliação inicial ou prévia. A diferença do modelo de rotação individual para outros modelos de rotação é que os estudantes não perpassam, de forma impreterível, por todas as estações ou modalidades propostas. Seu itinerário formativo é personalizado e customizado de acordo com suas necessidades. Em algumas ocasiões, o tempo de rotação não é estipulado e varia em acordo com as necessidades dos estudantes. Em outras ocasiões, pode não ocorrer rotação ou pode ser necessário a definição de um prazo para a utilização dos computadores disponíveis. A maneira de conduzir a rotação individual vai depender das características do aluno e das opções do professor para a atividade (Bacich; Moran, 2015).

Tori (2022), propõe, ainda, dentro do ensino híbrido *blended*, o **modelo de ensino enriquecido**, no qual se complementa o virtual com atividades no espaço físico e vice-versa. Pode acontecer em nível de atividade, disciplina ou curso. Pode ser presencial enriquecida com atividades virtuais, quando a estrutura principal é o curso ou disciplina em local físico. Ou pode ser virtual enriquecido, quando a estrutura principal é virtual e o enriquecimento ocorre por meio de atividades em local físico.

No **ensino híbrido simultâneo**, os alunos podem participar, ao mesmo tempo, da mesma atividade, tanto a distância quanto localmente.

De acordo com Tori (2022), esses modelos são ainda bastante experimentais e de difícil execução. Porém, com as novas formas de trabalho que ganharam força com a pandemia de Covid-19, como o trabalho remoto e o trabalho híbrido com alguns dias presenciais e outros remotos, as ações a distância passaram a ser mais aceitas. Nesse novo contexto, com parte dos trabalhadores em trabalho remoto e parte em trabalho presencial ou híbrido, os profissionais de educação corporativa buscaram alternativas mais efetivas para a aprendizagem, de modo a conciliar esses diferentes grupos. Uma das soluções adotadas foi o ensino híbrido que ocorre quando parte dos alunos está fisicamente presente em sala de aula e os demais alunos estão participando virtualmente da mesma aula. Peixoto *et al.* (2024) exemplificam essas novas concepções ensino híbrido simultâneo, também chamado de

"*simultaneous learning*" ou "a educação simultânea" com estudo de caso em salas flex de uma universidade corporativa. E entende que, no contexto da educação corporativa, com o ensino híbrido simultâneo, a presença física, o estar presente significa participar, interagir, comentar e auxiliar o grupo de estudos na solução de determinado problema da organização ou da sociedade. Então, sob uma nova perspectiva de presença física e virtual, aponta o ensino híbrido como uma solução educacional eficaz para o ambiente corporativo.

Valente (2023. p.3) aponta ainda a tendência do ensino híbrido "mão na massa" que agrega ao ensino híbrido ao desenvolvimento de atividades práticas, com a confecção de um produto. O termo "mão na massa" consiste na possibilidade de uso dos recursos tradicionais ou digitais para criar um produto e estudar os conceitos e estratégias envolvidos na sua criação conforme a abordagem "*tinkering*", o 'aprender fazendo', disseminada, de acordo com o autor, pelo Tinkering Studio do museu Exploratorium de San Francisco. A proposta é aproveitar as experiências realizadas em espaços fora da escola, associando o desenvolvimento de projetos *offline* e, com isso, gerar oportunidades para os alunos serem mais ativos nos processos de ensino e de aprendizagem. A ênfase não é na criação do produto, e sim na aprendizagem que ocorre após a conclusão do projeto ou produto, como a reflexão sobre o produto desenvolvido, a curadoria e o aprofundamento de conceitos no sentido de gerar condições para a construção de conhecimento pelos alunos.

O ensino híbrido mão na massa, como mencionado, não se restringe à construção de um produto, mas na realização de diferentes fases: a construção do produto mão na massa que o aluno faz em casa; a curadoria desenvolvida pelo professor sobre os produtos executados; a reflexão sobre os produtos que o professor faz com os alunos na forma de uma rede colaborativa; e o aprofundamento conceitual que o aluno efetua após o encontro reflexivo com o professor (Valente, 2023, p.11)

Dessa maneira, o autor defende que o ensino híbrido "mão na massa" avança em relação aos demais modelos do ensino híbrido, encontrados na literatura, ao possibilitar a realização da curadoria acerca dos produtos identificados no trabalho realizado pelos alunos, a reflexão e o aprofundamento conceitual para auxiliar o processo de construção de conhecimento pelo aluno. O fato de ter sido construído um objeto ou projeto não implica necessariamente consciência dos conceitos referentes a essa produção. Ao professor cabe facilitar o processo com a criação das condições para a explicação dos conceitos, por meio da curadoria, reflexão e aprofundamento.

Da mesma forma, no âmbito da educação corporativa a distância, ao educador ou ao facilitador da aprendizagem cabe a atuação facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

b) Ensino Autoinstrucional

O ensino autoinstrucional é uma estratégia muito utilizada na educação a distância. Também é chamado de autoinstrução, ensino sem tutoria e, internacionalmente, como MOOCs (*Massive Open Online Course*) e se refere a ofertas educacionais sem a mediação de educador ou tutor, na qual um enorme número de alunos tem acesso aos materiais didáticos autoexplicativos e realizam autoestudo em plataformas virtuais. Os MOOCs são considerados, em sua maioria, como um tipo de ensino autoinstrucional, uma vez que não possuem tutor nem educador em interação direta com os alunos. Mas nem todo curso autoinstrucional é um MOOC porque nem sempre são oferecidos de maneira massiva. A semelhança entre um curso autoinstrucional e um MOOC consiste na inexistência de um tutor ou educador na oferta pois ele atua previamente à oferta do curso no planejamento educacional da ação, na seleção dos conteúdos e na preparação da avaliação de aprendizagem (Kenski, 2019; Garcia; Chagas; Oliveira, 2021).

Nesse formato, é priorizada a autonomia e o empoderamento do aluno para o estudo com flexibilidade de horário e tempo, além do caminho de aprendizagem a ser percorrido (Garcia; Chagas; Oliveira, 2021).

É importante ressaltar que os MOOCs são organizados como cursos completos e apresentam variações em seus desenhos, podendo incluir somente textos, videoaulas, aprendizagem em rede com discussões em redes sociais visto que a maioria dos MOOCs não fazem uso de plataformas compartilhadas para interação. Alguns princípios são identificados como chave para o desenho dos MOOCs: princípio da autonomia do aluno para selecionar o conteúdo ou habilidades que desejam aprender sem um currículo formal; princípio da diversidade de instrumentos utilizados para aprendizagem; princípio da interatividade com aprendizagem cooperativa e comunicação entre os participantes; princípio da abertura em termos de acesso ao conteúdo, atividades e avaliação (Bates, 2016).

Os cursos autoinstrucionais possuem planejamento extremamente detalhado. Em termos gerais, seu planejamento compreende desde a contextualização da ação educacional, identificação do público participante, identificação dos recursos a serem utilizados em um

primeiro momento. Em uma etapa posterior, se realiza a definição dos objetivos de aprendizagem geral e específicos. A seguir, vem a seleção, identificação ou produção dos conteúdos educacionais. Os conteúdos são hierarquizados e encadeados sequencialmente normalmente do mais geral para o mais específico, estabelecendo-se uma aproximação gradual de aprofundamento no tema. Posteriormente, é definida solução educacional a ser adotada com propostas de recursos e objetos de aprendizagem para o curso. Compreende, portanto, a definição de qual forma os conteúdos serão apresentados ao aluno de forma a proporcionar o pensamento crítico e reflexivo possibilitando alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. Essa etapa inclui a seleção dos referenciais teóricos a serem adotados para o curso. Um curso autoinstrucional não significa um repositório de materiais didáticos e nem se limita ao tradicional ciclo teorização - exercício. Mas, sim, em soluções educacionais planejadas e adequadas aos objetivos educacionais e ao perfil do público participante da ação. Nesse sentido, o *design* instrucional engloba um conjunto de técnicas, métodos e recursos para o desenvolvimento do curso e que serão aplicados para o desenho da solução educacional. Trata-se da atividade que elabora, adapta e disponibiliza os materiais e recursos de aprendizagem para o curso a distância, organizados em uma solução que possibilite o alcance dos objetivos de aprendizagem esperados. Encerrando o processo, vem a etapa de avaliação que envolve a verificação se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. A escolha das estratégias de aprendizagem é influenciada pela visão epistemológica de aprendizagem e de que sujeitos se pretende formar (Filatro, 2019; Kenski, 2019; Garcia; Chagas; Oliveira, 2021).

A Figura nº 2 ilustra de forma resumida as etapas do planejamento educacional de um curso autoinstrucional.

Figura nº 2: Etapas básicas para o Planejamento Educacional



Fonte: Garcia, Chagas e Oliveira (2021, p.53).

c) Ensino com Tutoria

A educação a distância no Brasil basicamente conta com dois tipos de tutores: os tutores presenciais, que atuam nos polos de apoio presencial aos cursos a distância, e os tutores a distância ou tutores on-line, que atuam nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Apesar de várias dificuldades enfrentadas em seu cotidiano de trabalho, a função desses profissionais é fundamental para introdução do componente humano em um ambiente tecnológico, padronizado e, muitas vezes, marcado pela rigidez (Mattar *et al.*, 2020).

O documento da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação chamado Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), apesar de não ter força de lei, se constitui em um parâmetro para a supervisão, regulação e avaliação dos cursos da modalidade. No documento, a figura do tutor é referida como parte da equipe multidisciplinar junto com os professores e a equipe técnico-administrativa da instituição de ensino superior. Os tutores, citados nos referenciais, compõem um quadro diferenciado que participa de forma ativa na prática pedagógica, desenvolvendo atividades presenciais e a distância, para contribuir com o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, além da avaliação do projeto pedagógico (Pereira, 2016; Reis; Battini, 2018).

Para o desempenho da atividade, Mattar *et al.* (2020) resumem que são necessárias as competências socioafetivas, como cordialidade, empatia, capacidade de aceitação; competências técnicas, como domínio de ferramentas tecnológicas, além de competências gerenciais, entre as quais a elaboração de regras e decisões a respeito dos cursos.

Moore e Kearsley (2007) chamam o tutor de instrutor e classificam em quatro tipos de funções principais: ensino, acompanhamento do progresso do aluno, apoio ao aluno e avaliação da eficácia geral do sistema atuando como representante da instituição de ensino.

Belloni (1999) aponta que o professor-tutor deve orientar os alunos nos estudos das disciplinas em que é o responsável, esclarecer dúvidas e questões relativas ao conteúdo e colaborar na avaliação.

Mill (2012) considera como características da mediação pedagógica: dialogar constantemente com o aluno; debater dúvidas, problemas ou questões; colocar questões orientadoras; orientar as questões técnicas colaborando para superar as dificuldades; atuar na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, incentivando reflexões, colaborando para desenvolver o senso crítico; promover o compartilhamento entre a aprendizagem e o meio em

que se inserem os alunos e facilitar o estabelecimento de pontes entre teoria e prática, interpor questões éticas, profissionais e sociais ao estudante, de modo a gerar reflexões.

Mattar *et al.* (2020) apontam também que é essencial ao tutor o conhecimento do conteúdo a ser ministrado, o que corresponderia aos saberes disciplinares e à capacidade de entendimento pleno do conteúdo da disciplina. Considera, portanto, que é pertinente se exigir do tutor um nível acadêmico superior em relação ao curso no qual exerce suas funções. Apontam, ainda, a competência gerencial como relevante ao papel do tutor, com predominância da necessidade de organização e planejamento da melhor forma de conduzir as atividades. As competências e funções pedagógicas também fazem parte das funções do tutor, envolvendo especialmente a formação, a avaliação, a capacidade de acompanhamento, orientação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A capacidade de comunicação também desponta como relevante visto que envolve a capacidade de recepcionar e transmitir informações de forma objetiva, clara e concisa, objetiva no ambiente virtual. Ocupam lugar de destaque as competências socioafetivas, como uma das funções do tutor, em um aspecto bem amplo, abarcando atributos como flexibilidade, empatia, respeito, habilidade para os relacionamentos interpessoais, para estimular e motivar os alunos. E, como não poderia deixar de ser, as competências tecnológicas como habilidades em informática, letramento e fluência digital figuram como relevantes.

Pereira (2016) coloca que não há um perfil universal de tutoria que se aplica a qualquer situação de ensino-aprendizagem a distância. Mas que é certamente válida a relação entre a tríade: aluno – professor/tutor - objeto de conhecimento que prescinde de estratégias diferenciadas e específicas para a educação a distância.

Assim, não há dúvida acerca da importância do tutor para a qualidade da educação a distância cuja principal função é a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, auxiliando o aluno em sua trajetória de aprendizagem.

O ensino remoto também vem surgindo como uma tendência de ensino, especialmente após o período da pandemia. A seguir, essa estratégia de aprendizagem será abordada.

d) Ensino Remoto

Para falar de ensino remoto, antes de tudo, é preciso diferenciar o ensino remoto (ER) do ensino remoto emergencial (ERE), conforme Hodges *et al.* (2020) e Carreira *et al.* (2023).

O ensino remoto emergencial ganhou destaque com a pandemia de Covid-19. A estratégia do ensino remoto emergencial passou a ser um recurso muito adotado em desdobramento ao isolamento social necessário à época (Hanson, 2020; Hodges *et al.*, 2020, Lockee, 2021, tradução nossa).

O termo “ensino remoto de emergência (ERE)” que surgiu como um termo alternativo para diferenciar a educação on-line de alta qualidade praticada nos meios acadêmicos e corporativos. A educação on-line, incluindo ensino e aprendizagem on-line tem sido estudada há anos com teorias, modelos, critérios de avaliação próprios, que priorizam a aprendizagem on-line. Para alcançar esse padrão de qualidade se faz necessário um planejamento cuidadoso, com um desenho de curso acurado, além de um modelo sistemático de *design* de desenvolvimento. O processo de *design* e as diferentes decisões tomadas ao longo do processo de construção de um curso impactam a qualidade do ensino (Hodges *et al.*, 2020).

A educação a distância (EaD) é um campo interdisciplinar de conhecimento dentro do campo da Tecnologia Educacional e compreende uma modalidade de ensino que ocorre em um ambiente virtual com canais próprios para possibilitar interações no processo de ensino-aprendizagem de forma assíncrona (Carreira *et al.*, 2023).

O ensino remoto (ER) se diferencia da EaD, pois apresenta muita semelhança com o ensino presencial por dispor de horários definidos de aulas síncronas, mesma quantidade de alunos, entre outros aspectos. O ensino remoto emergencial (ERE) acompanha o ER ao empregar aulas síncronas, muitas vezes mesma tecnologia de suporte, mas foi adotado em uma situação circunstancial e extraordinária (Carreira *et al.*, 2023).

Há um certo debate entre o termo “ensino” ou “aprendizado” ou “educação”. Langhi (2015) e Hodges *et al.* (2020) preferem o termo “ensino” por representar as práticas de um professor ao compartilhar conhecimentos e experiências.

Uma de suas principais tendências do ensino remoto (ER) é o recurso das tecnologias interativas como videoconferências, jogos online e realidade virtual, transformando o processo de aprendizagem e tornando-o mais atrativo e efetivo para os alunos. Entretanto, a ainda limitada interação entre educandos e educadores traz implicações para a qualidade do ensino. Questões como problemas técnicos de acesso, falta de dispositivos adequados que possibilitem o suporte à participação das aulas remotas, além de preocupações com a confidencialidade de dados pessoais são preocupações com a modalidade (Rybalko *et al.*, 2023).

Para Rybalko *et al.* (2023), um dos desafios primordiais do ensino remoto é a garantia da qualidade do conteúdo e do conhecimento ofertado. Os programas de ensino a distância muitas vezes envolvem um grande número de alunos, o que pode resultar em menos atenção a cada um deles e menos oportunidades para a aprendizagem personalizada. Além disso, conseguir um corpo de especialistas e educadores em campos específicos pode significar uma limitação para o desenvolvimento de novos programas de formação e apresentar a opção de ensino remoto como pouco sustentável.

Carreira *et al.* (2023), por outro lado, entendem que o ensino remoto pode ser transformador se compreendido para além da tecnologia como ferramenta de ensino e potencializando a mídia e sua influência nas subjetividades, nos elementos cognitivos e na qualidade das interações. O ensino, a partir dessa perspectiva, passa a dialogar ao mesmo tempo com a mediação tecnologia-aluno e suas consequências. Os autores questionam a educação transmissiva, historicamente praticada no ensino tradicional. E propõem a aprendizagem transformadora pelo diálogo, pela descoberta, pela reflexão crítica e problematizadora das situações reais. Entendem, ainda, que a aprendizagem transformadora pode ser inclusiva, aberta, capaz de gerar mudanças.

O foco está em adquirir habilidade de lidar crítica e reflexivamente com o conhecimento, não acumulá-lo (Brunstein *et al.*, 2021; Cunliffe, Aguiar, Góes, & Carreira, 2020), experimentando uma transformação nas premissas de pensamento, sentimento e ações (Gambrell, 2016; Carreira *et al.*, 2023).

A Figura nº 3 compara a educação transmissiva e aprendizagem transformadora.

Figura nº 3: Educação Transmissiva e Aprendizagem Transformadora

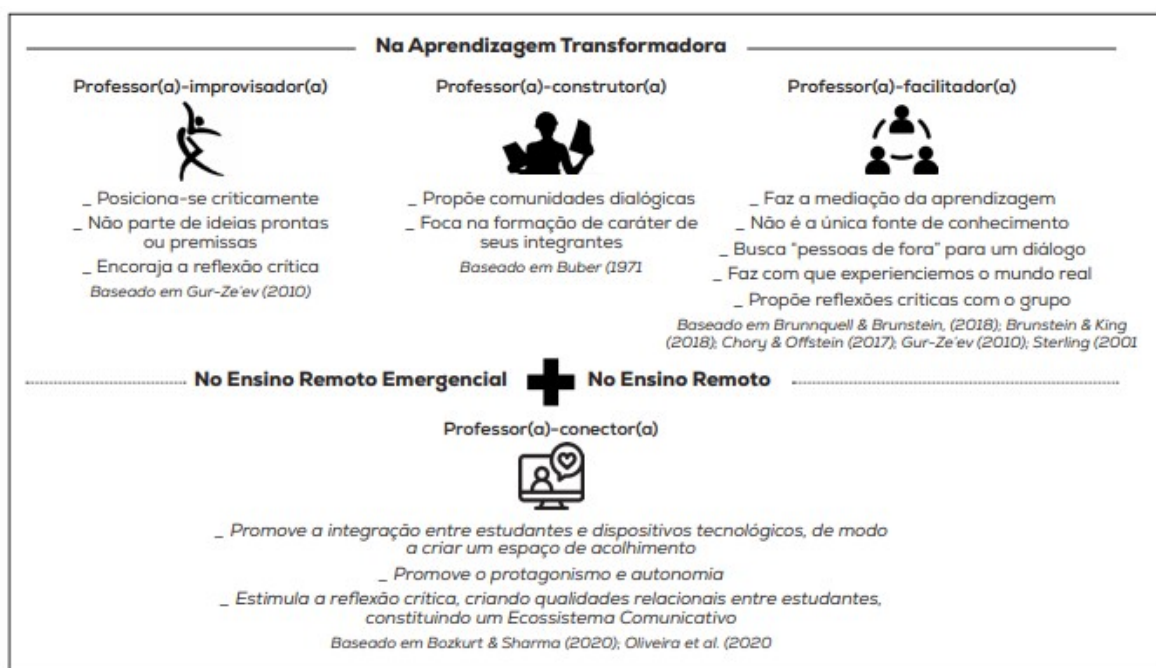
Aspectos	Educação Transmissiva	Aprendizagem Transformadora
Aprendizagem	Transmissiva Individual Dominada pela teoria Cognitiva de baixo nível	Pela descoberta, pela reflexão crítica Colaborativa Orientada para prática, <i>problem posing/reframing</i> Cognitiva de nível superior
Abordagem metodológica	Centrada no professor	Centrada no aluno
Papel do Professor	Expert, transmissor do conhecimento	Pela descoberta, pela reflexão crítica
Foco	Acúmulo de conhecimento e orientação para conteúdo Ênfase na cognição	Auto-reguladora, orientada para questões reais, dilemas sociais Objetivos relacionados a cognição, afetos e habilidades
Envolvidos no processo	Institucional, baseada em funcionários	Pessoas de fora também como fonte de conhecimento

Fonte: baseado em Brunstein *et al.* (2021) e Sterling (2001). Carreiras *et al.* (2023, p.5).

Para os autores, a docência pode assumir três formas de facilitação da aprendizagem transformadora. E ainda um outro papel no ensino remoto e no ensino remoto emergencial. Na aprendizagem transformadora, o docente pode ser: professor-improvisador; o professor-construtor e o professor-facilitador. O professor improvisador se posiciona criticamente e permite a reflexão crítica. O professor construtor propõe comunidades dialógicas e promove a formação de caráter de seus participantes. O professor facilitador atua ao favorecer a aprendizagem por meio da mediação e também possibilita a reflexão crítica.

A Figura nº 4 resume os papéis docentes na aprendizagem transformadora e nas diferentes formas de ensino remoto.

Figura nº 4: Papéis Docentes na Aprendizagem Transformadora, no Ensino Remoto Emergencial e no Ensino Remoto



Fonte: Carreira *et al.* (2023, p.6).

De acordo com Carreira *et al.* (2023), o papel do docente se modifica na aprendizagem transformadora ao aplicá-lo ao ensino remoto. A interação por meio de uma câmera é diferente de dar aulas presenciais: as interações e as trocas com os participantes precisam ser estimuladas. Por isso, a aprendizagem centrada no aluno facilita a colaboração com o apoio do professor. No ensino remoto, é necessário que o docente esteja atento às questões emocionais e de infraestrutura que podem gerar barreiras no processo de aprendizagem. É

importante, ainda, que esteja aberto a trazer recursos e até convidados externos para contribuir para o processo formativo, a fim de que o interesse e engajamento dos estudantes seja consistente na sala aula virtual. Há, portanto, possibilidade de mobilização de afetos, sentimentos e vínculos e assim incentivar novas competências.

3.3.3.2. Modelos de Avaliação

O ato de planejar uma ação de desenvolvimento ou programa de educação corporativa envolve, entre outras, a etapa de avaliação. Para tal, é necessário saber: o que mensurar? Com o que mensurar? Como mensurar? Como atribuir valor a partir das mensurações? O que mensurar se refere à seleção do que se quer avaliar. Com o que mensurar está associado aos instrumentos de avaliação se serão questionários, roteiros de entrevista, observação. Como mensurar, vincula-se à estratégia da coleta de dados. E, como atribuir valores ou emitir julgamentos a partir dos dados coletados, das mensurações realizadas implica medidas e escalas que contribuam para a avaliação (Abbad *et al.*, 2006).

Para Rosa *et al.* (2024), a educação corporativa, ao se posicionar de forma estratégica no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências por meio da aprendizagem, passa a sofrer maior demanda de comprovação de sua contribuição às organizações. A efetiva aferição dos resultados da Educação Corporativa exige a mensuração da aprendizagem e dos impactos organizacionais dela advindos, demandando indicadores prévios e posteriores às ações de desenvolvimento a fim de se caracterizar alguma mudança. É conveniente ressaltar que avaliar apenas a dimensão da aprendizagem ou mesmo mensurar isoladamente as ações de desenvolvimento fica aquém do esperado para uma efetiva avaliação da educação corporativa.

A partir dessa perspectiva, os modelos criados por Kirkpatrick e Phillips, principais autores sobre o tema, têm sido criticados por avaliarem os programas individualmente, a despeito do modelo proposto por Phillips incluir o conceito de Retorno sobre o Investimento (ROI). Outras estratégias de avaliação de programas de educação corporativa estão em desenvolvimento na busca de soluções efetivas para demonstração dos resultados alcançados (Hourneaux Junior; Dias; Eboli, 2013; Rosa *et al.*, 2024).

Dessa forma, a literatura conta com vários estudos acerca da avaliação na educação corporativa, muitos deles originados na época do Treinamento, Desenvolvimento & Educação, o TD&E. Podem ser citados como os principais modelos: o de Donald Kirkpatrick;

o de Anthony Crandell Hamblin; o de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips; o de Jairo Eduardo Borges-Andrade; o de Gardênia da Silva Abbad (Melo; Langhi, 2019).

a) Modelo dos Quatro Níveis de Donald Kirkpatrick

Donald Kirkpatrick tinha como propósito avaliar os programas de treinamento para definir sua eficácia. Dessa forma, concebeu seu modelo de avaliação em 1959, enquanto era presidente da Sociedade Americana de Treinamento e Desenvolvimento, destacando-se como um precursor no estudo da avaliação do TD&E. De acordo com o modelo proposto, a avaliação de um programa de treinamento envolve atenção às etapas de planejamento e execução da ação de desenvolvimento e propõe quatro níveis de avaliação. Os níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick implicam planejamento de todo o processo para se prever o que se pretende avaliar (o quê?), onde será realizada a avaliação (onde?), qual o método a ser adotado (como?) e (quando?), ou seja, em que momento a avaliação ocorrerá (Kirkpatrick, 1976; Hourneaux Junior; Dias; Eboli, 2013; Melo; Langhi, 2019).

O Quadro nº 12 indica os níveis de avaliação do modelo de Kirkpatrick para a educação corporativa.

Quadro nº 12 - Níveis de avaliação de Kirkpatrick na Educação Corporativa

Nível	Aspecto de avaliação	O que se está avaliando	Instrumentos de avaliação
Nível 1	Reação	Os participantes gostaram do curso?	Formulários físicos ou eletrônicos entregues aos participantes assim que o programa se encerra. Verificação de pontos fortes e fracos do curso, professor, estrutura de realização, entre outros.
Nível 2	Aprendizagem	Logo ao final do curso, os participantes demonstraram aprender o que foi passado?	Provas, testes, exames, simulados (até autoavaliações) que atestem se o conhecimento transferido aos participantes foi realmente compreendido.
Nível 3	Comportamento	Os participantes apresentaram mudança de comportamento ao fim do curso com a demonstração de aplicações de conhecimentos em suas rotinas?	Mensuração de desempenho, avaliação de competências, reuniões de acompanhamento de metas e <i>feedback</i> contínuos.
Nível 4	Resultados	O que, em nível organizacional, pode ser percebido como impacto ou resultados do curso?	Análise custo-benefício verificando mudanças organizacionais como melhorias da qualidade ou aumento das vendas, por exemplo. As mudanças a serem observadas devem estar relacionadas aos resultados esperados e traçados ao início do programa de desenvolvimento.

Fonte: Rosa *et al.* (2024), adaptado de Allen e McGee (2004), Palmeira (2012) e Filatro e Cavalcanti (2018)

A avaliação no modelo de Kirkpatrick (1976), compreende quatro níveis que na prática se aceita como hierarquizados, apesar do autor não ter proposto explicitamente essa hierarquia. (Hourneaux Junior; Dias; Eboli, 2013)

Nível 1 – Reação: propõe avaliar os resultados imediatos da ação de desenvolvimento, em como os participantes reagiram ou sentiram acerca dos elementos fundamentais do curso ou programa de desenvolvimento – sua reação ao final. As reações positivas facilitam a continuidade do programa e as insatisfações influenciam negativamente nas possibilidades de aprendizagem. É realizada ao final

Nível 2 – Aprendizagem: implica aferição da extensão e profundidade das novas competências adquiridas a partir do programa. A medição envolve ao final do curso ou programa o aperfeiçoamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes e a mudança na forma de percepção da realidade por meio de exames, provas, testes, simulados, autoavaliações que atestem se houve a transferência do conhecimento e se ele foi realmente compreendido.

Nível 3 – Comportamento: compreende a verificação da mudança de comportamento ao fim de um curso ou programa com a demonstração da aplicação dos novos conhecimentos nas rotinas de trabalho, ou, ainda, a mudança de atitude frente a uma situação. Pode ser aferida por meio de observação, avaliação de desempenho, mensuração de competências, reuniões de verificação de alcance de metas e *feedback* contínuos. É realizada de três a seis meses após o curso ou programa.

Nível 4 – Resultados: objetiva aferir os resultados ou impactos do curso ou programa em nível organizacional. Eventos como redução de custos, diminuição de acidentes, incremento de vendas, diminuição nas taxas de rotatividade, maior retorno do investimento implica resultados positivos. A análise custo-benefício também é realizada para aferir as mudanças organizacionais ocorridas. Importante destacar que essas mudanças devem estar previstas como resultados esperados de longo prazo e planejadas no início do programa de desenvolvimento (Kirkpatrick, 1976; Hourneaux Junior; Dias; Eboli, 2013; Melo; Langhi, 2019).

De acordo com Rosa *et al.* (2024), o primeiro nível de Kirkpatrick (1976) é amplamente utilizado como avaliação dos programas de desenvolvimento. A partir do segundo nível do modelo há uma maior complexidade do elemento a ser avaliado, mesmo que a forma de aferição seja mais objetiva. Contudo, a maioria das organizações se restringe ao

uso do primeiro nível de avaliação com o argumento acerca das dificuldades impostas pela complexidade e custos envolvidos nos demais níveis de avaliação.

Assim, tendo em vista que o esperado com a implementação de uma ação de desenvolvimento é a mudança de comportamento, segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), são necessárias quatro condições para essa ocorrência:

1. O participante precisa querer mudar;
2. O participante precisa saber o que fazer e como fazê-lo;
3. O participante precisa trabalhar no ambiente adequado;
4. O participante precisa ser recompensado pela mudança.

Nesse sentido, não é suficiente que a ação de desenvolvimento tenha alcançado seus objetivos de aprendizagem, para que ocorra a efetiva transferência e a mudança de comportamento é preciso um ambiente favorável e adequado (Melo; Langhi, 2019).

b) Modelo do Valor Final de Anthony Crandell Hamblin

Hamblin (1978) sintetiza o conceito de avaliação de treinamento como uma tentativa de obtenção de informações acerca dos efeitos de um programa de desenvolvimento para estabelecer o valor da ação à luz dessas informações, no sentido de propiciar informações para seu processo de melhoria.

Para o autor, o ato da avaliação é inerente ao ser humano e sua prática decorre de outras atividades para as quais houve algum dispêndio de investimento. Dessa maneira, a finalidade última da avaliação é o controle das ações de desenvolvimento. E ela deve ser entendida como uma forma de gestão na qual se coletam e analisam informações para subsidiar a tomada de decisão sobre os programas de desenvolvimento a fim de reprogramá-los ou não, preferencialmente, aproximando-os de seus objetivos esperados (Hamblin, 1978).

O modelo do valor final proposto por Hamblin (1978) enfatiza a coleta de informações sobre a ação de desenvolvimento e prioriza a análise das mudanças por ela provocadas. A mudança de comportamento ocorre como resultado das experiências trazidas pela vida, mas ao participar de uma capacitação, há a experiência e a oportunidade propositalmente oferecida da aprendizagem.

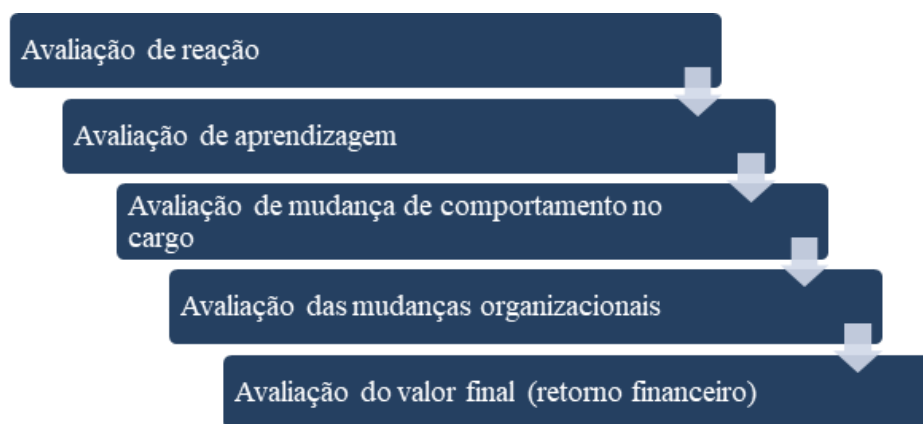
O modelo amplia as dimensões apresentadas por Kirkpatrick (1976), no entanto, enfoca o quarto nível de avaliação, separando-o em dois níveis. Seu modelo, compreende, portanto, cinco níveis de avaliação: Avaliação de Reação, Avaliação de Aprendizagem,

Avaliação de Mudança de Comportamento no Cargo (Avaliação de Impacto), Avaliação das Mudanças Organizacionais e Avaliação do Valor Final (Retorno Financeiro). Se a finalidade do programa de desenvolvimento é levar à aprendizagem observável por meio de uma mudança de comportamento, justifica-se o foco da avaliação se fundamentar no resultado como mudança para a organização e valor final do treinamento (Hamblin, 1978; Scorsolini-Comin; Inocente; Miura, 2011; Melo; Langhi, 2019).

O modelo enfatiza aspectos de mudança para a organização e valor definitivo do treinamento. Isso significa que, em função da ação de desenvolvimento, pode ter havido mudança na organização, mas, sem que isso tenha ocasionado valor para ela. Nesse sentido, as mudanças geradas seriam situacionais e não efetivamente transformadoras do contexto organizacional. Por conseguinte, pode-se afirmar que qualquer ação de desenvolvimento leva a uma mudança na organização, mas nem toda mudança é efetiva ou favorece o alcance dos objetivos para os quais o programa foi planejado e desenvolvido. Hamblin (1978) concorda com Kirkpatrick (1976) quanto à sequência de causa e efeito entre os níveis aferíveis de efeito da ação educacional. Ele concorda que uma reação positiva facilita um aprendizado efetivo, que reflete em mudanças de comportamento nos participantes que, por sua vez, levarão mudanças na organização, que oportunizará resultados finais (Kirkpatrick, 1976, Hamblin, 1978; Borges-Andrade, 2002; Scorsolini-Comin; Inocente; Miura, 2011).

A Figura nº 5 indica os níveis de avaliação do valor final de Hamblin (1978).

Figura nº 5: Níveis de avaliação de treinamento de Hamblin



Fonte: adaptado de Melo e Langhi (2019) com base em Hamblin (1978)

A Figura nº 5 apresenta o modelo de avaliação de cinco níveis de Hamblin (1978) assim descritos:

Nível 1 - Reação – se refere ao levantamento das reações e opiniões dos participantes sobre os aspectos da ação educacional e sua satisfação em um primeiro nível. As reações consistem em um primeiro efeito da ação de desenvolvimento, mas outros aspectos supervenientes podem comprometê-lo.

Nível 2 - Aprendizagem – objetiva comparar o conhecimento prévio do participante e após sua participação na ação educacional. Esse nível sofre o impacto do nível anterior, limitando-o ou ampliando-o. Como exemplo, se o programa de desenvolvimento é realizado presencialmente em uma sala onde a temperatura não está elevada e não há refrigeração, pode diminuir a concentração e a apreensão do assunto, dificultando a aprendizagem.

Nível 3 – Comportamento no cargo (impacto) – compreende a verificação da aplicação dos conhecimentos aprendidos e das competências desenvolvidas nas situações de trabalho, ou seja, se houve a transferência dos conhecimentos, pois o autor enfatiza que pode ter ocorrido a aprendizagem, mas, não haver a aplicação prática do que se aprendeu. Nessa situação, é importante a avaliação dos níveis anteriores para identificar se a incongruência ocorreu nesse nível ou em níveis anteriores.

Nível 4 - Mudanças Organizacionais – adota, como critério de avaliação, as mudanças ocorridas na organização, ou seja, mudanças decorrentes da ação educacional que impactam a organização.

Nível 5 - Retorno Financeiro – preconiza uma comparação entre os custos e os benefícios do treinamento avaliando o retorno financeiro da ação de desenvolvimento.

Vale destacar a diferença entre o modelo de avaliação de Kirkpatrick e o modelo de Hamblin, em que o quarto nível proposto por Kirkpatrick, a avaliação de resultados, é desdobrada em dois níveis, para Hamblin: as mudanças organizacionais e o retorno financeiro a alcançar nos programas de desenvolvimento (Kirkpatrick, 1976; Hamblin, 1978; Borges-Andrade, 2002; Scorsolini-Comin; Inocente; Miura, 2011; Melo, 2015).

c) Modelo de Retorno sobre o Investimento de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips

O modelo de avaliação de ações e programas de educação corporativa desenvolvido por Kirkpatrick e Phillips associa a metodologia de avaliação com a metodologia de Retorno sobre o Investimento (ROI). Foi um dos primeiros modelos a prever qual o retorno financeiro

poderia ser obtido pelas organizações a partir dos investimentos em treinamento, desenvolvimento e educação corporativa. Dessa forma, apresenta um nível a mais que o modelo de Kirkpatrick (1976) ao acrescentar o indicador de resultados alcançados pelos eventos de educação corporativa em uma nova visão. E ao buscar a medida de quanto o benefício do treinamento excedeu os investimentos realizados na execução do programa (Melo, Langhi, 2019).

Para Sousa, Souza e Prado (2022), o ROI aplicado à educação corporativa consiste em mensurar os resultados a partir da fórmula $\text{ROI} = \frac{\text{resultado líquido}}{\text{vendas} \times \text{vendas} / \text{ativos}}$.

Ferreira Lopes, Severino Alves e Nakata (2016), por sua vez, entendem que, em essência, a aplicação do modelo do ROI para avaliação em treinamento serve como uma medida final de resultados financeiros em que se compara os benefícios líquidos auferidos no programa de formação com os seus custos. Ou seja, $\text{ROI} = (\text{benefícios do programa} - \text{custos do programa}) / \text{custos do programa} \times 100$ por cento.

O ROI faz parte de uma cadeia de valor. E essa cadeia de valor é essencial para entender como o valor é entregue a partir de um programa de desenvolvimento (Phillips; Phillips, 2021, tradução nossa).

O Quadro nº 13 relaciona os níveis de resultados e tipos de dados no modelo de avaliação do Retorno sobre o Investimento.

Quadro nº 13 - Níveis de Resultados e Tipos de Dados

Nível	Tipo de dados
Nível 0 (Dados de entrada)	Número de indivíduos no programa, quanto tempo eles permanecem no programa e o custo do programa.
Nível 1 (Reação)	Reação dos participantes ao programa e seu conteúdo.
Nível 2 (Aprendizagem)	Conhecimento e habilidades adquiridas para tornar o programa bem-sucedido.
Nível 3 (Aplicação)	Aplicar e utilizar o conteúdo no ambiente de trabalho.
Nível 4 (Impacto)	Uma medida tangível ou intangível, geralmente refletida em medidas-chave de desempenho já coletadas.
Nível 5 (ROI)	Retorno sobre o investimento, calculado como uma relação custo-benefício ou ROI expresso em porcentagem.

Fonte: Phillips e Phillips (2021, tradução nossa).

O Quadro nº 13 demonstra a cadeia de valor até o nível de avaliação do retorno sobre o investimento. No nível de entrada se avalia o número de participantes no programa, quanto tempo eles permanecem no programa e os custos para realização do programa. No nível 1, de reação, se avalia a opinião dos participantes quanto ao programa e seu conteúdo. No nível 2, avaliação da aprendizagem, são avaliados os conhecimentos e habilidades adquiridas a partir do programa. No nível 3, aplicação, se avalia a utilização do conteúdo no ambiente de trabalho. No nível 4, impacto, se avalia o desempenho em indicadores do sucesso obtido a partir do programa, na organização, por exemplo, nível de retenção de talentos. No nível 5, ROI, se mensura o retorno sobre o investimento, calculado em quanto valor foi agregado a partir do programa de desenvolvimento (Phillips; Phillips, 2021).

O Quadro nº 14 representa os cinco níveis de avaliação do modelo ROI de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips.

Quadro nº 14 – Cinco níveis de avaliação de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips

Nível	Método de Avaliação
Nível 1 – reação e satisfação	Aluno responde a um <i>survey</i> após a conclusão do evento de aprendizagem (satisfação com a experiência)
Nível 2 - aprendizado	Auno responde a um <i>survey</i> após a conclusão do evento de aprendizagem (novos conhecimentos e competências)
Nível 3 – comportamento: aplicação e implementação no trabalho	Avaliação pelo gerente, aprendiz e subordinados diretos três meses após o evento de aprendizagem (melhoria observada na capacidade de liderança)
Nível 4 – impacto no negócio	Avaliação pelo gerente, aprendiz e subordinados diretos três meses após o evento de aprendizagem (melhoria da produtividade de subordinados diretos)
Nível 5 – retorno sobre o investimento	Custo X benefício com base no aumento da produtividade – valor monetário do resultado supera o custo do programa?

Fonte: Melo e Langhi (2023) com base em Kirkpatrick/Phillips (2010)

Os cinco níveis de avaliação de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips compreendem o nível 1, reação e satisfação no qual se avalia a satisfação do aluno com a experiência do programa de desenvolvimento. Nível 2, aprendizado, em que se mensura a aquisição de novos conhecimentos e competências. Nível 3, comportamento e aplicação no trabalho após o evento de aprendizagem. Nível 4, impacto no negócio

A concepção desse modelo de avaliação incorpora contribuições relevantes ao modelo

original de Kirkpatrick (1976), ao permitir isolar o impacto do TD&E de outros fatores potenciais de melhoria aos resultados na organização. O modelo Phillips preconiza dez técnicas para esse isolamento como, por exemplo: ambiente competitivo, alterações das taxas de juros, ações de marketing, planos de bonificação de funcionários, efeitos sazonais que impactam os negócios, entre outros. Uma outra contribuição é a técnica do tratamento de intangíveis, que compreende mensuração e bens que não podem ser facilmente medidos e convertidos para valores monetários, como a valoração, em termos monetários, da satisfação do cliente, do ambiente de trabalho estimulante ou estressante, da satisfação dos colaboradores. No entanto, além de se constituir em elementos de difícil mensuração, os resultados podem ser questionáveis (Melo; Langhi, 2019).

De acordo com os autores, considera-se o modelo de Kirkpatrick e Phillips como uma somatória do modelo de Kirkpatrick (1979) com a metodologia do retorno sobre investimentos de Phillips (2021). E, pode-se apontar também certa relação conceitual com o quinto passo de Hamblin (1978), a avaliação do retorno financeiro.

d) Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) de Jairo Eduardo Borges-Andrade – Borges Andrade

O modelo de avaliação integrada e somativa (MAIS), proposto por Borges-Andrade (1982), se fundamenta na avaliação somativa e no modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto) de Stufflebeam (1971). O Modelo CIPP se refere a uma abordagem para a melhoria educacional por meio de um processo contínuo e sistemático de avaliação com ênfase em três etapas: a formulação de perguntas apropriadas, a coleta de informações pertinentes e o fornecimento dessas informações à gestão.

No modelo de avaliação integrada e somativa (MAIS), as escalas descritas nesse modelo se relacionam aos itens: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente tais como definidos e descritos pelo autor.

Insumos, que consistem em fatores físicos, sociais e comportamentais associados, na maioria das vezes, ao participante e são anteriores ao treinamento, mas podem afetar sua realização, tal como escolaridade, idade dos participantes, as experiências prévias na organização e interesse pela ação educacional.

Procedimentos, se referem a operações executadas para a produção de resultados instrucionais, como a qualidade do desempenho didático do educador na adoção de estratégias

e recursos instrucionais, bem como aspectos relacionados ao planejamento instrucional.

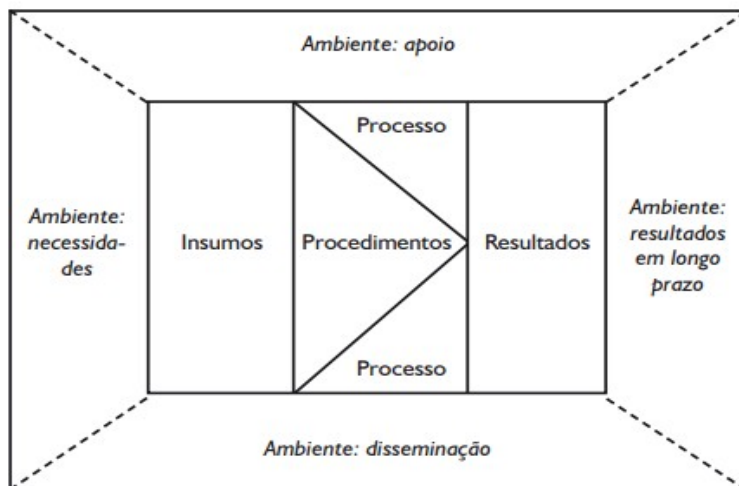
Processo, compreende as ocorrências geradas por procedimentos associados a desempenhos intermediários dos participantes, mas podendo prognosticar resultados finais. Por exemplo, as relações interpessoais que surgiram na ação educacional.

Resultados, envolve o que foi alcançado ou apreendido pelos participantes ao final da ação ou programa educacional, tais como, as competências adquiridas.

Ambiente, se subdivide em quatro subcomponentes: *necessidades*, que decorrem do ambiente de trabalho e podem ser definidas como interrupções ou lacunas nos desempenhos esperados; *apoio*, que envolve as variáveis advindas do lar, da organização ou da comunidade e que têm influência nos procedimentos e processos de aprendizagem com consequências no aprendizado e resultados a longo prazo. E envolve, ainda, o suporte efetivo proporcionado pela organização para a execução da ação ou programa educacional, bem como às expectativas do participante em encontrar no ambiente de trabalho um clima adequado à transferência de aprendizagem; *disseminação*, que corresponde aos demais aspectos que podem favorecer a busca ou seleção da ação ou programa educacional, como os meios e estratégias utilizadas para sua divulgação; *resultados em longo prazo*, que implica consequências resultantes no ambiente após algum tempo de realização da ação ou programa educacional. (Borges-Andrade, 1982; Borges-Andrade; Abbad; Mourão, 2012; Melo; Langhi, 2019).

A Figura nº 6 demonstra a representação gráfica do modelo MAIS de avaliação de Borges-Andrade com a sequência metodológica proposta pelo autor: insumos, procedimentos, processo, resultados e ambiente que se subdivide em apoio, necessidades, disseminação e resultados a longo prazo (Abbad; Gama; Borges-Andrade, 2000; Borges-Andrade; Abbad; Mourão, 2012; Melo; Langhi, 2019).

Figura nº 6: Modelo de avaliação integrado e somativo – MAIS



Fonte: Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2012, p.23)

O modelo de avaliação de Borges-Andrade (1982) revela um importante elemento de acréscimo aos Modelos de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), que é o fato de considerar na avaliação do treinamento, não apenas o alcance dos objetivos propostos, mas também o contexto em que se inserem os treinandos, antes e depois do treinamento. Mais tarde, esses elementos, chamados preditores e de suporte para a transferência, foram estudados separadamente pelo autor em parceria com outros pesquisadores (Abbad; Gama; Borges-Andrade, 2000).

Esse método possibilita a análise e interpretação integrada das informações dos programas de desenvolvimento com o intuito de prover subsídios para a tomada de decisões em uma forma de retroalimentação, e assim, possibilitar o acúmulo de conhecimento relevante sobre as ações educacionais e o contexto no qual ocorrem. Dessa forma, se possibilita a formulação de políticas e estratégias mais aderentes à realidade organizacional (Borges-Andrade; Abbad; Mourão, 2012).

A despeito de ter sido elaborado como um modelo de avaliação somativa, também mostra contribuições para as avaliações formativas ao prever a análise dos insumos, ambiente, processos e procedimentos relativos às ações educacionais. A avaliação integrada dispõe que as necessidades de desempenho e aspectos individuais dos participantes, dos procedimentos pertinentes à área de educação corporativa e as ações de disseminação e apoio à ação de desenvolvimento, predizem os resultados imediatos e os efeitos de longo prazo. O modelo

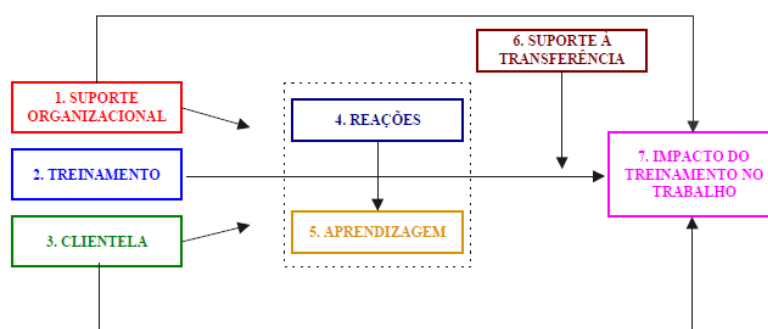
proposto incorpora elementos dos modelos propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) ao atribuir relevância à obtenção de resultados. Ao mesmo tempo, apresenta novos elementos para a avaliação das ações educacionais como a análise dos insumos, uma vez que o perfil e as características dos participantes têm influência direta nos resultados de aprendizagem (Melo; Langhi, 2019).

e) Modelo IMPACT de Gardênia da Silva Abbad

O modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT proposto por Gardênia da Silva Abbad (1999) tem uma forma distinta de avaliação ao se comparar com os modelos anteriores. Esses propõem que a avaliação na educação corporativa se realize por etapas que vão da reação dos participantes, tal como prevê Kirkpatrick (1976), mudanças de comportamento no cargo conforme Hamblin (1978) e por meio de insumos, procedimentos e ambientes como sugere Borges-Andrade (2002). O modelo IMPACT se propõe à investigação da relação entre as variáveis pertinentes ao indivíduo, à ação educacional, ao contexto organizacional, aos resultados imediatos à ação educacional e à variável impacto no trabalho (Abbad, 1999; Melo; Langhi, 2019).

Na concepção da autora, o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT é composto por sete elementos: percepção de suporte organizacional; características do treinamento; características da clientela; reação; aprendizagem; suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. A relação esquemática entre esses componentes está representada na Figura nº 7.

Figura nº 7: Representação Esquemática dos Componentes do Modelo de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT



Fonte: Abbad (1999, p.99)

A Figura nº 7 demonstra a sequência da aplicação do modelo IMPACT (Abbad, 1999) tal como proposto pela autora e os componentes do modelo, detalhados conforme segue.

A percepção de suporte organizacional se relaciona ao ambiente organizacional e seu clima. O componente possui natureza multidimensional e busca demonstrar a percepção das pessoas acerca das práticas organizacionais relacionadas à gestão da *performance*, valorização e apoio da chefia ao funcionário quanto à participação na ação educacional, de modo perceba a valorização e suporte da organização em relação ao seu próprio desenvolvimento.

As características do treinamento incluem aspectos gerais da ação de desenvolvimento como duração, material didático, planejamento das atividades, apresentação do programa, referências bibliográficas selecionadas, objetivos de aprendizagem, material didático entre outros aspectos relacionados à ação.

As características da cliente se compõem do conjunto de informações sobre os participantes como suas informações funcionais e demográficas, motivacionais e atitudinais.

O quarto componente do IMPACT, as reações, se constituem no conjunto de informações relativas à opinião dos participantes da ação acerca de aspectos como a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, utilidade e aplicabilidade dos conteúdos, resultados, expectativas de suporte organizacional e domínio do conteúdo pelo educador.

A aprendizagem, outro componente do IMPACT, se refere à assimilação e retenção dos conhecimentos abordados na ação educacional e mensuradas por meio de avaliações em testes ou provas ao final do curso.

O suporte à transferência representa a opinião do participante quando ao apoio organizacional provido pela instituição de forma a possibilitar a aplicação adequada das competências desenvolvidas na ação educacional em seu ambiente de trabalho. O suporte à transferência se constitui de três subcomponentes: os fatores situacionais de apoio que são mensurados pela percepção do apoio gerencial social e organizacional para aplicação do conhecimento no trabalho; suporte material que se refere à percepção do participante sobre a disponibilidade, quantidade e qualidade dos recursos de forma a favorecer a transferência, bem como a adequação do ambiente físico do local de trabalho para a transferência dos conhecimentos; e as consequências associadas à aplicação das novas competências que se constituem em preditores como, opinião dos participantes sobre a reação dos colegas, pares ou chefia quanto às suas tentativas de aplicar, no trabalho, os conhecimentos adquiridos na ação educacional.

O sétimo e último componente do modelo é o impacto no trabalho, que se refere à autoavaliação do participante da ação educacional acerca dos efeitos decorrentes em seu desempenho, autoconfiança, motivação e possibilidades de inovação no trabalho a partir dos conhecimentos apreendidos na ação de desenvolvimento (Abbad, 1999; Melo; Langhi, 2019).

No modelo apontado, verifica-se, pela sua representação gráfica, que o impacto do treinamento no trabalho é muito influenciado pelo suporte organizacional que se dá a ele, pelo perfil da clientela participante do programa e pelo resultado da integração entre todos os itens (Abbad, 1999; Scorsolini-Comin; Inocente; Miura, 2011).

Em relação à concepção metodológica do IMPACT, de acordo com Melo e Langhi (2019), constata-se ser um modelo mais amplo de avaliação, uma vez que os componentes reação, aprendizagem e suporte à transferência se conectam aos níveis propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) quando estudam os preditores reação, aprendizagem e comportamento. E que os demais componentes, exceto reação, estão relacionados aos componentes propostos no modelo MAIS de Borges-Andrade (1982).

Em termos de resultados obtidos a partir da aplicação do modelo, Abbad (1999) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) apontam relacionamento entre as reações e impactos do treinamento no trabalho. No entanto, entendem que a adequada avaliação da eficácia do treinamento a longo prazo deve incluir também os componentes, suporte organizacional e características da cliente, especialmente as variáveis relacionadas ao ambiente organizacional e suporte após a conclusão da ação educacional no momento de retorno ao ambiente de trabalho.

Para Scorsolini-Comin, Inocente e Miura (2011), o modelo IMPACT (Abbad, 1999) é o mais contemporâneo entre os apresentados, no entanto, o último nível de análise, impacto no trabalho, é avaliado por meio de declarações dos participantes das ações educacionais. E não pesquisa os resultados decorrentes dos cursos em termos mais objetivos. Por outro lado, o modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) perpassa por todos os níveis do treinamento, desde o planejamento até a avaliação de seus resultados.

Além do desafio em se avaliar os resultados de uma ação ou programa educacional, outra questão relevante é a gestão da evasão, especialmente quando se trata de ações educacionais a distância. A seguir serão abordadas a evasão na educação formal e não formal, principais causas e possíveis contrapontos.

3.3.3.3. Gestão da Evasão

A expansão na oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância nas últimas décadas possibilitou que mais pessoas acessassem os cursos superiores. Contudo, essa disseminação foi acompanhada por elevadas taxas de evasão, consistentemente reportadas em diferentes cursos e em diferentes países, de acordo com Oliveira, Oesterreich e Almeida, (2018). O Brasil, por sua vez, também não foge a essa realidade da educação a distância: expansão acompanhada de elevadas taxas de insucesso.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, Inep, 2023), realiza anualmente pesquisa sobre as instituições de educação superior que ofertam cursos de formação específica de graduação e sequenciais, bem como sobre seus alunos e docentes. A coleta de informações tem por objetivo oferecer dados estatísticos confiáveis para acompanhamento e conhecimento do sistema brasileiro de educação superior a fim de respaldar a elaboração e a implementação de políticas públicas, entre outros.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior com dados de 2021 e 2022, observa-se que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) participantes na edição de 2022 aumentou, variando 1,9% em relação à edição de 2021, mas de acordo com o relatório, o percentual se mostra inferior à comparação de 2021 em relação a 2020. O total de cursos de graduação a distância alcançado em 2022 é igual a 9.186, mostrando crescimento positivo (Brasil. Inep, 2023) e com incremento de 20,5% em relação ao ano anterior. O Censo Superior de 2022 atinge 4.330.934 de matrículas em cursos de graduação. Em relação a 2021, registra-se aumento de 16,5% aproximadamente no total de matrículas. O número de ingressantes totais de 3.100.556 na graduação em 2022 representa aumento de cerca de 25% e dá sequência à ascendência verificada nos anos recentes, conforme o relatório. Em 2022, os concluintes totalizam 483.834 vínculos discentes, o que corresponde a uma diminuição aproximada de 0,3% em relação a 2021 e rompe com a tendência crescente verificada de 2014 a 2021 (Brasil, Inep, 2023).

A Tabela nº 1 apresenta os dados da Educação a Distância do Censo da Educação Superior de 2021 e 2022 quanto ao número de instituições de ensino, cursos, vagas, matrículas, ingressantes e concluintes.

Tabela nº 1: Dados do Censo da Educação Superior de 2021 e 2022

Categoria	2021	2022
Número de Instituições de Ensino Superior	2.574	2.595
Cursos de Graduação a distância	7.620	9.186
Número de vagas em cursos a distância	16.736.850	17.171.895
Matrículas em cursos a distância	3.716.370	4.330.934
Ingressantes em cursos a distância	2.477.374	3.100.556
Concluintes em cursos a distância	485.141	483.834

Fonte: Brasil, Inep (2023).

Esses são dados do ensino superior no Brasil nos anos recentes.

O termo “ingressantes” refere-se ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior que possui o ano de ingresso correspondente ao ano de referência do Censo Superior.

O termo “matrículas” corresponde ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior igual a “em curso” ou “formado”. E “concluintes” refere-se ao somatório de vínculos de aluno a um curso igual a “formado” (Brasil. Inep, 2012).

Ao se olhar mais atentamente o número de ingressantes em 2021 em comparação ao de concluintes, constata-se que somente 20% dos alunos finalizaram sua formação. E, em 2022, os dados indicam que apenas 15% conseguiram concluí-la. Há que se considerar o impacto que a pandemia de COVID-19 pode ter gerado nos estudos de muitos alunos. Mas, ao se comparar o número de matrículas e o número de ingressantes, já se observa uma disparidade de cerca de 33% em 2021 e da ordem de 28% em 2022.

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (Abed, Censo EaD.Br, 2020), o índice de evasão nos cursos de graduação regulamentados totalmente a distância; cursos de pós-graduação totalmente a distância; cursos livres não corporativos a distância; cursos livres corporativos a distância e cursos presenciais ou híbridos das instituições respondentes foi da ordem de 25%. Uma das principais causas apontadas foram as dificuldades financeiras dos alunos. E, de acordo com o relatório, a pandemia acentuou os índices de evasão, com os maiores índices observados nos cursos presenciais e híbridos das instituições respondentes que fez com que os alunos fossem transferidos para a EaD e muitos não se adaptaram à modalidade.

O Quadro nº 15 mostra os níveis de evasão na Educação a Distância de acordo com o Censo EaD.Br 2013.

Quadro nº 15: Níveis de evasão da EaD

Tipos de Curso	Índices médio de evasão%
Cursos regulamentados totalmente a distância	19,06
Cursos regulamentados semipresenciais	14,83
Disciplinas EaD de cursos presenciais regulamentados	10,49
Cursos livres corporativos	17,98
Cursos corporativos	14,62

Fonte: adaptado de González, Nascimento e Leite (2015) com base no Censo EaD.Br 2013.

Nos dados do relatório do Censo EaD.BR (2013) em comparação com o índice de evasão apontado no relatório do Censo EaD.Br (2020), verifica-se que os índices de evasão eram menores que os índices de 2020.

González, Nascimento e Leite (2016) em pesquisa sobre evasão nos cursos da Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia encontraram taxa de 37% de evasão. Por outro lado, apontam que Abbad, Zerbini e Souza (2010) citam os dados que registram, em 2008, taxa de evasão superior a 30% em uma amostra composta por 41 empresas.

A taxa média de evasão nos cursos a distância, conforme Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), é de 26,3%. Dessa forma, há que se concordar com os autores de que o número de cursos a distância se ampliou, porém, o problema da evasão ainda persiste.

Ristoff (1999. p.13) aponta que em educação nada se perde e que “a vida valida as disciplinas cursadas mesmo por alunos que se evadem”. Contudo, também faz parte da educação buscar melhor qualidade de ensino e também buscar menores taxas de evasão, especialmente na educação a distância por apresentar os índices mais preocupantes. Além disso, Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), apontam que elevadas taxa de evasão significam desperdício de recurso e por esse, entre outros motivos, a gestão da evasão é urgente.

Uma questão que contribui para a discussão é a definição do termo taxa de evasão. Essa definição é relevante pois reflete na alteração da forma de cálculo e consequentemente em seus indicadores. Então, uma pergunta emergente é se os alunos que se matricularam, mas não ingressaram no curso, fazem parte no cálculo da taxa de evasão ou não? O aluno evadido é todo aquele que desistiu do curso e não o concluiu? São muitas definições acerca da evasão.

A definição mais acurada do que seja evasão contribuirá para a sua gestão, uma vez que somente é possível gerir o que se conhece e se sabe o que é.

Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018) consideram que evadido se refere ao aluno que iniciou o curso e não o concluiu, portanto, a taxa de evasão corresponde à taxa de insucesso. Nesse cálculo, seriam somados a taxa de abandono e a taxa de reprovação.

Branco, Conte e Habowski, (2020) entendem que a evasão é o abandono do curso pelo aluno, independentemente da etapa, seja no início, no decorrer ou no final. De fato, a desistência em qualquer ponto desse processo para os autores significa evasão do curso.

Em estudo pioneiro apresentado pelas entidades Andifes, Abruem e Sesu/Mec (1996), o conceito de evasão consiste na “saída definitiva do curso de origem sem concluí-lo”, ou seja, a diferença entre alunos ingressantes e concluintes de um curso. O relatório conceitua, ainda, a ocorrência de três tipos de evasão: de curso, da instituição e do sistema. A evasão de curso representa a saída do aluno do curso em situações como desistência, abandono, não se matricula, transferência para outros cursos e exclusão por questões relacionadas à norma formal. A evasão da instituição, quando ocorre o desligamento da instituição à qual o aluno está vinculado. E a evasão do sistema, nas situações de abandono temporário ou definitivo do ensino superior. O estudo apresenta complementarmente a distinção entre evasão, exclusão e mobilidade, no qual a evasão compreende a postura ativa do aluno em desligar-se. A exclusão corresponde à ausência de mecanismos de aproveitamento e direcionamento do aprendiz. A mobilidade implica migração de um curso para outro (Andifes; Abruem; Sesu/Mec, 1996, p.56-57).

O Quadro nº 16 expõe uma síntese de diferentes perspectivas de evasão conforme Branco, Conte e Habowski (2020).

Quadro nº 16: Síntese de algumas perspectivas de evasão

Conceitos de evasão		
Autor	Evasão	Observação
SANTOS (2008)	É a desistência definitiva do curso.	Independente da etapa.
GAIOSO (2005)	Pode ocorrer antes de concluir o curso.	Refere-se à perda do estudante.
KIRA (1998)	Refere-se ao fato de não concluir o curso	Ressalta a perda do estudante.
BAGGI; LOPES (2011)	Ressalta a ideia de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante em um curso.
BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)	É a saída do curso de origem.	Desconsidera a mobilidade acadêmica (troca de curso).
FAVERO (2006)	É a desistência do curso.	Considera os que realizaram e os que nunca participaram das atividades propostas
VARGAS (2007)	Considera o período de início e a saída do curso.	Busca identificar o período que ocorreu a evasão.
POLYDORO (2000)	Considera o abandono no curso e no sistema universitário.	Considera dois marcos – abandono no curso e no sistema universitário - relacionados à desistência definitiva dos estudos e evasão.
CARDOSO (2008)	Mobilidade do estudante para outro curso e a desistência do curso.	A troca de curso já é considerada uma evasão.

Fonte: adaptado de Branco, Conte e Habowski (2020).

A maioria dos autores relaciona a evasão com a saída antes do final do curso ou com a sua não conclusão, incluindo situações com mudança de curso com decisão tomada pelo aluno. Por outro lado, se a evasão está associada à exclusão, há necessidade de criação de mecanismos de comunicação e permanência do estudante. A questão da mobilidade acadêmica para Cardoso é entendida como evasão coincidindo com a posição do MEC (Branco; Conte; Habowski, 2020).

Em uma tentativa de diagnóstico das causas da evasão na educação a distância, encontram-se algumas causas sugeridas. De acordo com o Censo EaD.Br (2020), uma das principais causas apontadas para a evasão é a dificuldade financeira dos alunos. A evasão pode ser vista como um fracasso, no entanto, essas situações devem ser avaliadas com oportunidades de análise e as possibilidades de reversão ou prevenção. Apesar de ser uma tarefa árdua definir exatamente quando e porquê ocorre a evasão dos estudantes, alguns elementos podem ser pontuados. A falta de interação humana, quando se trata de ensino a distância e tecnologias digitais, envolvem um aspecto social do problema que inclui o aspecto

pedagógico, como a falta de apoio, incentivo e acolhimento por parte das instituições de ensino. Dessa forma, alunos se matriculam e não iniciam o curso, por não compreenderem a metodologia de ensino, apresentam dificuldades de acompanhar as atividades propostas e demonstram estar perdidos no ambiente virtual de ensino, o que compromete seu desenvolvimento (Branco; Conte; Habowski, 2020).

No âmbito da Educação Corporativa, Pereira, Rosa e Felicetti (2021) apontam, em estudo realizado com alunos de um curso de uma determinada Universidade Corporativa, que o fator “disponibilidade para o estudo” foi um problema para 47% dos evadidos, dentre os quais “dificuldade com trabalho” ficou com o percentual significativo de 49,3% e “insatisfação com o curso”, com 43,2% dos respondentes.

Por outro lado, Branco, Conte e Habowski (2020) entendem que se destacam como tendências de causas da evasão: a falta de contextualização e conteúdos pré-programados, quantidade excessiva de conteúdo, ausência de clareza sobre a necessidade de educadores e tutores estabelecerem diálogo com os participantes para ouvir e conversar, aproximando e interligando o ensino híbrido e o mundo digital com o contexto dos estudantes. Os autores defendem que, no cenário da educação a distância são pertinentes a interação, a discussão criadora, as trocas, o compartilhamento, a mediação e a intervenção do educador ou do tutor e, principalmente, o *feedback* a ser dado ao estudante, constituindo-se em fator de engajamento para aprender de forma coletiva e colaborativa com os demais na (re)construção de conhecimentos. Assim como a demora ou negligência em responder ao aluno pode ocasionar a evasão.

Os autores Branco, Conte e Habowski (2020) preconizam ainda que, causas associadas às falhas na comunicação, ao uso das tecnologias digitais como a própria ausência de inclusão e letramento tecnológico são recorrentes, além de causas relacionadas à questão financeira e emocional. Da parte da instituição, é importante oferecer metodologias ativas que incluam a elaboração coletiva, além de acolhimento e preparo, de seus profissionais, para o suporte técnico-pedagógico aos estudantes para que percorram o processo formativo em direção à integralidade humana.

Dessa maneira, muitas são as causas da evasão no ensino a distância podem ser elencadas, seja por fatores relacionados ao estudante que incluem a habilidade, letramento, saberes, desencanto e desinformação; quanto por fatores externos às instituições, como condições financeiras, trabalho, saúde e família; e também internos às instituições de ensino,

como organização do currículo, existência de orientação, preparo de docentes, estrutura física, suporte técnico, suporte pedagógico e acadêmico. Mas, acima de tudo, que estratégias têm sido buscadas para minimizar a problemática da evasão. Para os autores, a tendência é que as estratégias se organizem em torno de alguns eixos como: a) estratégias de permanência/melhorias; b) estratégias de acompanhamento; c) estudos dos sentimentos/emoções e estilos de aprendizagem; d) utilização de novos recursos.

O Quadro nº 17, apresenta as principais causas apontadas da evasão e possibilidades de contrapontos para a sua gestão.

Quadro nº 17: Causas e contrapontos da evasão

Principais Causas	Contrapontos
- Falta de letramento digital (desconhecimento das plataformas e ferramentas digitais); - Falta de diálogo com as experiências dos estudantes; - Falta de comunicação ou comunicação distorcida; - Descaso; - Falta de acompanhamento do processo de ensino; - Ausência de avaliação dos riscos de evasão; - Conteúdos pré-programados; - Desqualificação dos tutores; - Precariedade dos polos; - Figura do tutor forjada na autoinstrução; - Pouco investimento em AVA; - Rotatividade dos tutores; - Sobrecarga de trabalho dos estudantes; - Falta de preparo dos professores; - Falta de identidade do curso; - Falta de escuta sensível por parte da gestão; - Falta de humanização das relações; - Desconhecimento do perfil do egresso; - Grau de hiperculturalidade do curso; - Ordem de oferta das disciplinas; - Preconceitos com a EaD; - Confusão entre flexibilidade com facilidade; - Reorganização curricular; - Diversos modelos de tutoria; - Falta de associação entre teoria e prática; - Questões econômicas; - Avaliação; - Má atuação dos gestores; - Repetição de práticas tradicionais; - Falta de qualidade do ensino, informação e serviço prestado; - Localização dos polos.	- Metodologias ativas; - Dimensões emocionais de reconhecimento; - Pertencimento; - Ações de gamificação; - Autonomia; - Diálogo e construção cooperativa de conhecimentos; - Políticas educacionais; - Estratégias de fortalecimento da gestão da comunicação; - Fortalecimento da ação pedagógica (qualificação profissional), valorização e reconhecimento dos professores e tutores; - Produção de materiais didáticos de autoria coletiva; - Descentralização e integração dos processos acadêmicos; - Aumento de polos espalhados pelo país; - Utilização da EaD em diversas áreas do conhecimento; - Estratégias metodológicas de ensino; - Acompanhamento das interações; - Novos modelos de colaboração; - Mudança de convivência; - Mapeamento dos sentimentos expressos no AVA; - Compreensão dos processos sociais e afetivos; - Levantamento dos estilos de ensino e aprendizagem; - Gestão do conhecimento, gestão da evasão e gestão para excelência; - Estudo dos estilos de aprendizagem; - Custo do estudante para instituição; - Geração de alertas de acesso ao AVA; - Reputação da instituição.

Fonte: adaptado de Branco, Conte e Habowski (2020).

São muitas as possibilidades de se contrapor à evasão, uma delas é o uso dos dados de pesquisas sobre a evasão para definição de estratégias para o aumento da permanência e do aproveitamento nos cursos a distância. Fortalecer as competências digitais, incluindo o letramento digital para suplantar as dificuldades tecnológicas é um caminho visto que a educação a distância aproxima as pessoas e encurta as distâncias.

Branco, Conte e Habowski, (2020), lembram que a educação por meio de tecnologias em uma sociedade globalizada é algo que necessita ser (re)pensado constantemente, pois implica, dentre outras coisas, expandir o pensar crítico sobre a evasão. E, nesse contexto de contradições geradas pela educação a distância, entre o domínio de tecnologias pelos centros geradores de nações com mais potência e nações dependentes, visualiza-se a relação entre a educação e a tecnologia ainda passível de limitações, preconceitos, resistências e carregada de fragilidades e desconsideração à cultura do diálogo e aos contextos sociais.

Vale destacar que os autores apontam que o sentimento de pertencimento à instituição e ao curso influencia no nível de dedicação e engajamento para que o aluno persista no curso formativo. Dessa forma, sob essa perspectiva, aponta-se para a importância de se combinar atividades presenciais e a distância, com o intuito de aproximar os estudantes e aperfeiçoar a relação dialógica e o acompanhamento ao processo educativo. Indubitavelmente, os estudos que enfatizam os aspectos sociais e afetivos como necessários ao ambiente virtual de aprendizagem, como forma de se evitar a evasão, por meio de interação e proximidade com o estudante, favorecendo a expressão e manifestação de emoções, bem como acolhimento e suporte no processo de socialização. Os estudos levantados pelos autores identificaram proposições na linha afetiva e outros na proposição de significações e construção do conhecimento a partir de vivências sociais e afetivas no ambiente virtual de aprendizagem combinadas com redes sociais e atividades cooperativas. No aspecto pedagógico, revisões constantes do material para que os estudantes permaneçam incluídos também foram apontadas como relevante. Em relação ao papel do tutor e do educador, se enfatiza a necessidade de interação, de formação específica, de presença constante, de suporte e assistência aos alunos, visto que são figuras que tanto contribuem para a evasão quanto para a permanência por serem considerados como elo com a instituição e ter um papel central no diálogo e na aproximação dos processos de ensino articulados e os participantes. Também merece destaque a necessidade de suporte às dificuldades tecnológicas, o que supõe como fundamental a

formação continuada e permanente para a superação das resistências e limitações em relação às tecnologias digitais.

Pelo até aqui exposto, verifica-se que a evasão é uma realidade e um desafio na Educação e na Educação Corporativa a Distância, mas que existem possibilidades para a sua gestão. Essas possibilidades perpassam pela comunicação, pela compreensão dos processos sociais e afetivos do aluno, pela metodologia ativa de aprendizagem, pelo fortalecimento da ação pedagógica e reconhecimento e valorização dos educadores e tutores, entre outras.

No próximo capítulo, será abordada a aprendizagem significativa e como ela pode contribuir para despertar o interesse dos aprendizes pelo conteúdo a ser estudado, para inspirar compromissos com a aprendizagem, promover a aprendizagem pela descoberta e a enfrentar problemas e estimular o pensamento crítico.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO CORPORATIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Educação Corporativa busca o desenvolvimento de novas competências dos colaboradores de uma organização de forma a alcançar uma educação continuada e permanente alinhada às estratégias institucionais.

A formação permanente implica aprendizagem de novos saberes, novas práticas, novas habilidades e novas atitudes. Portanto, é relevante para qualquer sistema de educação corporativa saber como as pessoas aprendem e o que pode ser feito para se conseguir uma maior qualidade de ensino no âmbito organizacional.

Uma das teorias que procura compreender a aprendizagem em uma dimensão significativa que possibilite maior profundidade e domínio na apreensão de novos conhecimentos é a proposta por David Ausubel com seus estudos da aprendizagem.

David Ausubel foi um psicólogo americano que se dedicou aos estudos sobre os processos de aprendizagem nas escolas. Desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa nas décadas de 1950 a 1960. Mais tarde, uniu-se a Joseph D. Novak e Helen Hanesian e publicaram o livro *Psicologia Educacional* em 1968 com revisão em 1978. No Brasil foi lançado em português, em 1980 (Langhi, 2016).

A teoria da aprendizagem significativa se opõe aos estudos realizados pela abordagem behaviorista com seus estudos sobre aprendizagem condicionada e instrumental, na opinião de Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Assim, entendem que os estudos realizados em sala de aula podem contribuir muito mais por serem derivados da aprendizagem aí realizada. E a Escola não pode se eximir da tarefa de orientar a aprendizagem, relegando-a como responsabilidade exclusiva do aluno.

Dessa forma, os autores defendem que a aprendizagem pode ocorrer ao longo de duas dimensões: na dimensão automática e mecanizada ou na dimensão da descoberta. Essas dimensões se caracterizam como os polos de um *continuum*, pois a aprendizagem mecânica pode, muitas vezes facilitar a aprendizagem significativa ao estabelecer uma base inicial para a aprendizagem significativa. A aprendizagem mecânica também é chamada de receptiva pelos autores pelo fato do conteúdo ser apresentado ao aprendiz que irá recebê-lo e memorizá-lo. Na aprendizagem por descoberta, o aprendiz deve, em primeiro lugar, descobrir esse

conteúdo por meio de solução de problemas ou produção de proposições para então alcançar um novo estágio no conhecimento. Nisso consiste a aprendizagem por descoberta.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) propõem um tipo de aprendizagem na qual os interesses pessoais dos educandos e a interação com os novos conhecimentos potencializarão significativamente a aprendizagem, em um processo dinâmico. Dessa forma, a construção do conhecimento e a conexão com a relevância pessoal dos conceitos aprendidos, além da reflexão crítica sobre eles possibilitará a aplicação nas situações reais em um processo de transferência do conhecimento teórico para o contexto real.

4.1. Princípios da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa compreende a associação, pelo aprendiz, de novos conhecimentos significativamente aos conhecimentos preexistentes. Ela envolve a aquisição de novos significados para aquele que aprende e consiste no fato de que novas ideias são expressas de forma simbólica e se relacionam com o que já se sabe ou se conhece. Assim, o novo conhecimento se relaciona a conteúdos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel, 2003).

O cerne do processo da aprendizagem significativa é que o conhecimento teórico, as ideias expressas simbolicamente relacionam-se com as informações previamente adquiridas pelo aprendiz por meio de uma relação não arbitrária e substantiva. Essa relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias se relacionam a algum aspecto relevante já existente na estrutura cognitiva do indivíduo – um símbolo, um conceito, uma proposição, uma imagem, por exemplo. A aprendizagem significativa pressupõe que o aprendiz manifeste predisposição para tal e também que o material seja potencialmente significativo. Assim, se o aprendiz tiver apenas a intenção de memorização, tanto o processo quanto o produto da aprendizagem serão automáticos. E inversamente se sucede o mesmo. Se a tarefa e o material não forem potencialmente significativos, de nada adiantará a disposição do aluno em realizar a aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Para os autores, a aprendizagem mecânica é o contraponto à aprendizagem significativa, e ela ocorre quando o aprendiz se depara com o novo conhecimento, mas por motivos diversos, não o relaciona com algum conhecimento preexistente em sua estrutura cognitiva, incorporando-o de maneira arbitrária.

Para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso haver a interação entre os conhecimentos novos e já existentes e a organização hierárquica entre eles. Isso gera integrações, recombinações ou diferenciações dos novos conteúdos na estrutura cognitiva. Para tal, as ideias ou conhecimentos preexistentes podem servir de âncora para os novos conhecimentos, ligando-se a eles para que gerem novos significados. Esses conhecimentos que servem de âncora para as ideias subordinadas são chamadas de subsunçores. O processo decorrente de ancoragem dos novos e antigos conteúdos é denominado por Ausubel (2003) de subsunção. Essa dinâmica é interativa, constante e mutável, dada a natureza evolutiva do conhecimento e da aprendizagem.

4.2. Critérios para o Material de Aprendizagem

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o material de aprendizagem precisa ser significativo e para tal, há necessidade de atender alguns critérios.

O primeiro deles é a *relação não arbitrária*. Isso significa que o material precisa ter uma base adequada para relacioná-lo de forma não aleatória ou não arbitrária aos conhecimentos especificamente relevantes para a aprendizagem. Ele deve ser produzido em bases que possibilitem estabelecer relações às ideias relevantes como extensões, casos especiais, modificações, qualificações e, em última instância, generalizações de um conjunto mais amplo de informações. Aqui se depreende que o material precisa ser produzido com base em um conhecimento mais amplo e geral e, a partir daí, discorrer em modificações e especificações.

O segundo critério é a *relação substantiva*. Implica que o material suficientemente não arbitrário permitirá que representações do mesmo conceito ou sinônimos que remetam a um mesmo significado. Como exemplo, o termo cachorro em vários idiomas podem ser compreendidos se a pessoa tem domínio delas.

Os autores destacam que o fato do material ser potencialmente significativo não significa uma correlação direta com a aprendizagem significativa. É uma das condições, mas não a única. As outras condições são a disposição do indivíduo em aprender significativamente e uma estrutura cognitiva capaz de assimilar os novos conhecimentos.

4.3. Tipos de Aprendizagem Significativa

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) entendem que há três tipos de aprendizagem significativa.

A *aprendizagem significativa representacional* é a aprendizagem significativa mais básica. Ela condiciona as demais aprendizagens significativas. Implica aprendizagem de símbolos como são as palavras. Assim, quando uma pessoa compreender o significado de uma determinada palavra, será capaz de estabelecer relação entre o símbolo (a palavra) e a representação real do que significa a palavra, estendendo o conceito para todas as suas nuances.

A formação de conceitos é outro tipo de aprendizagem significativa, a *aprendizagem significativa conceitual*. Nesse tipo de aprendizagem, os conceitos podem ser objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos especiais e são representados por signo ou símbolo que podem ser combinados e associados entre si. Na formação de conceitos, se abstrai o essencial do símbolo para identificá-lo em outras situações.

A *aprendizagem significativa proposicional* é distinta da aprendizagem conceitual e consiste em apreender o significado de proposições, geralmente uma palavra ou símbolo que expressam ideias que, compostas, podem ser estendidas para novas proposições.

É importante ressaltar que ao assimilar os novos conhecimentos de forma significativa, ocorre uma interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, surgindo assim, novas formas de aprendizagem.

Assim, tanto a aprendizagem significativa conceitual e quanto a proposicional, ao possibilitarem a interação dos conhecimentos novos e já existentes, possibilitam aprendizagens decorrentes: a *aprendizagem subordinada*, a *aprendizagem superordenada* e a *aprendizagem combinatória*.

A *aprendizagem subordinada*, a informação se liga às informações já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo se apoiando em aspectos relevantes. A esse processo de vinculação das novas informações aos conhecimentos já existentes se denomina aprendizagem subordinada. Essa aprendizagem subordinada, se subdivide em: subordinação derivativa e subordinação correlativa. A subordinação derivativa ocorre quando o novo conteúdo aprendido é compreendido como derivado de algum conteúdo já conhecido previamente. A aprendizagem subordinada correlativa ocorre quando o novo conteúdo

aprendido é compreendido como uma modificação, extensão, elaboração ou qualificação de conteúdos já incorporados.

A *aprendizagem superordenada* ocorre quando uma nova proposição incorre em uma nova proposição ou conceito, ordenado em uma nova categoria. Por exemplo, cenoura, abóbora e brócolis se superordenam como vegetais.

A *aprendizagem combinatória* acontece quando os novos conhecimentos aprendidos não estabelecem relação subordinada ou superordenada com os conhecimentos existentes e dão origem a uma combinação. Como exemplo, podem ser citados o aprendizado de termos correlatos que implicam aprendizagem combinatória como a compreensão da relação entre calor e volume, demanda e preço, entre outros (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

4.4. Teoria da Assimilação, Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integradora

Os autores Ausubel, Novak e Hanesian (1980), colocam que a aprendizagem é um processo cognitivo interno ao indivíduo. Assim, a aquisição de novas informações se ancora em informações já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, ocorrendo uma interação entre o novo conteúdo e o conteúdo preexistente. O resultado é a *assimilação* dos significados, antigos e novos, originando uma estrutura diferenciada.

No decorrer da aprendizagem significativa, ocorrem dois processos importantes: a *diferenciação progressiva* e a *reconciliação integradora*.

A *diferenciação progressiva* se verifica quando há a assimilação de um conceito ou proposição com modificações a partir da informação original. Então, novos significados são adquiridos e modificados, ocorrendo a assimilação por diferenciação progressiva.

A *reconciliação integradora* ocorre quando ao se assimilar o novo conhecimento na estrutura já existente, se realiza uma recombinação dos elementos, levando à assimilação por reconciliação integradora.

4.5. Fatores Cognitivos da Aprendizagem

Na aprendizagem significativa a estrutura cognitiva é sempre relevante e decisiva. No entanto, para os autores, Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem somente ocorre quando há uma mudança no comportamento ou no desempenho associado.

Dessa forma, uma estratégia para se alcançar uma efetiva aprendizagem é a utilização de organizadores antecipatórios ou prévios. Eles servem como uma variável antecedente à aprendizagem significativa, propondo-se a facilitar a sua ocorrência.

Os organizadores antecipatórios, como o nome diz, são introduzidos previamente ao material de aprendizagem. Consistem em um material introdutório com maior abstração ou generalização que ajudam o aprendiz a reconhecer que elementos dos novos materiais de aprendizagem podem ser aprendidos de forma significativa estabelecendo relações com os conhecimentos que já possui. A sua principal função é preencher a lacuna entre o que o aprendiz já conhece e o que ele precisa conhecer, preenchendo esse hiato. Por isso, precisam ser construídos em uma linguagem que seja facilmente reconhecida pelo aprendiz.

Os organizadores podem ser de dois tipos: *organizadores expositivos* e *organizadores comparativos*. Os organizadores expositivos sugerem o uso de material significativo para aprendizes com pouco conhecimento sobre as proposições e conceitos envolvidos na aprendizagem. E o organizador comparativo é recomendado quando se trata de aprendizagem de material que contenham conhecimentos relativamente familiares, possibilitando a integração de novas ideias e conceitos com os já existentes na estrutura cognitiva (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980),

4.6. O Papel da Transferência na Educação

A possibilidade de transferência dos conhecimentos apreendidos em sala de aula é mais facilmente generalizada para situações práticas quando os conhecimentos são perfeitamente compreendidos. Porém, para algumas competências há necessidade de aquisição de um grande número de conhecimentos antes de haver possibilidade de aplicação prática. A aprendizagem profissional é uma delas. As tarefas a serem apreendidas apresentam alto grau de complexidade. Portanto, há necessidade de compreender a realização de tarefas similares, mas, mais simples, antes de se tentar a transferência de sua realização em um ambiente real.

Em disciplinas formais, que versam sobre assuntos mais abstratos e de alta complexidade, e a forma de transferência se aproxima à generalização. Um dos elementos facilitadores da transferência nessas situações é o surgimento de elementos idênticos nas situações de treinamento e nas situações reais. Portanto, há que se prever que, para que a

generalização e a transferência de conhecimentos ocorram satisfatoriamente, há necessidade de se planejar adequadamente as situações de treinamento com vivências próximas da prática.

Um elemento facilitador da aprendizagem significativa, e que, portanto, favorece a transferência é o *feedback*. O conhecimento dos resultados facilita a ocorrência da aprendizagem significativa de forma cognitiva por meio da clarificação e da correção.

Além dele, a prática também contribui para a aprendizagem significativa desde que realizada logo após a aprendizagem inicial ou mais tarde, quando os conhecimentos começarem a serem “esquecidos”. É importante também que a tarefa da aprendizagem seja potencialmente significativa.

As revisões de conteúdo também auxiliam a aprendizagem significativa, desde que sejam propostas para serem reformuladas pelo aprendiz tendo em vista o uso de suas próprias palavras.

Em termos da teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, Langhi *et al.* (2021) colocam a necessidade de se planejar atividades desafiadoras, ações educacionais com caráter mais prático e projetos que incluam os relacionamentos entre as pessoas de forma a tornar a educação corporativa mais efetiva. De acordo com os autores, o modelo de Educação Corporativa a Distância tem sido cada vez mais adotado pela facilidade de acesso, custos acessíveis e maior cobertura geográfica. Nesse sentido, as organizações que a adotam podem potencializar a aprendizagem em suas Universidades Corporativas com o uso dos organizadores prévios explorando os mapas conceituais, esquemas mentais, de forma que o aprendiz possa relacionar o conteúdo abordado com os seus conhecimentos. Utilizando-se ainda da ancoragem de conhecimentos para facilitação da aprendizagem significativa e também do planejamento adequado das sequências de conteúdos que vão dos mais gerais aos mais específicos, além de conceitos estruturantes e proposições-chave do que será abordado. Assim, a premissa de se trabalhar a partir da realidade do educando reforça as proposições de Ausubel no alcance da aprendizagem significativa no âmbito da Educação Corporativa (Langhi *et al.*, 2021, p.1008).

A aprendizagem significativa conforme a proposta de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) constituiu-se a lente teórica desta pesquisa.

CAPÍTULO 5 - MÉTODO

O Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), lócus desta pesquisa, é órgão federal de administração direta. Foi criado a partir da fusão do Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social – IAPAS com o Instituto Nacional de Previdência Social – INPS, como autarquia vinculada ao então Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e, atualmente, vinculada ao Ministério da Previdência (INSS, 2024).

Ao INSS compete a operacionalização do reconhecimento dos direitos de segurados do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) como entidade prestadora de serviços previdenciários para a sociedade (INSS, 2024).

E, para que a Autarquia cumpra sua missão, é preciso propiciar condições para o desenvolvimento das competências necessárias aos servidores públicos de modo a possibilitar sua atuação (Brasil, 2019c).

Dessa forma, a fim de desenvolver de forma contínua e permanente os servidores de seu quadro de pessoal em direção aos objetivos institucionais estratégicos, o INSS promove ações de desenvolvimento em várias modalidades e desenhos, de acordo com as necessidades identificadas pelas áreas internas e pelas demandas oriundas de mudanças externas da sociedade. As modalidades adotadas são a presencial, a distância e a híbrida, que combina ações presenciais e ações a distância em uma mesma oferta.

O modelo de desenho presencial propicia cursos, seminários, oficinas na modalidade na qual educadores e educandos interagem no mesmo espaço e tempo em direção aos objetivos de aprendizagem.

Para a modalidade a distância, visando atender a alta demanda de formação e aperfeiçoamento de servidores, foi criada a Escola do INSS, em 2007. A Escola propicia cursos autoinstrucionais, cursos com tutoria e cursos com aulas remotas ao vivo na modalidade a distância, entre outras atividades de desenvolvimento, com possibilidade de alcance de um público posicionado em localidades diferentes de forma simultânea em ampla cobertura e acesso, a custos relativamente reduzidos.

Atualmente, a Escola do INSS é um dos ambientes virtuais da Universidade Corporativa do INSS e oferece aos seus servidores e colaboradores internos ações voltadas ao desenvolvimento contínuo e permanente. A Resolução CEGOV/INSS nº 24, de 27 de dezembro de 2022 (INSS, 2022) instituiu a Política de Educação e Desenvolvimento do INSS

(PEDUC) como um conjunto de princípios, objetivos e diretrizes que norteia as ações relacionadas a educação e capacitações no âmbito da Autarquia. Instituiu também a Universidade Corporativa do INSS. E o seu portal foi disposto pela Portaria DGP/INSS nº 36, de 21 de dezembro de 2023 (INSS, 2023).

Durante o período de pandemia, houve a adoção do ensino remoto emergencial para que as atividades produtivas e acadêmicas não fossem interrompidas. Inesperadamente, os educadores precisaram adaptar-se ao ensino remoto, procurando ajustar os planos de aula da modalidade presencial para aulas on-line (Miranda *et al.*, 2020). Nesse contexto, as aulas remotas ao vivo, por terem a mediação de uma tecnologia de informação e comunicação, permitiram a continuidade das atividades educacionais e podem ser consideradas como uma forma de educação a distância (Pontes *et al.*, 2020). O período ocasionou um aumento na demanda para a realização de cursos a distância como forma de qualificação do corpo funcional do INSS que se manteve mesmo após o fim da pandemia.

O procedimento metodológico desta pesquisa envolveu uma investigação de alcance exploratório e descritivo com o objetivo de desvendar e descobrir mais sobre a Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), os estudos exploratórios são pertinentes a um problema pouco estudado ou com pouca referência na literatura científica, envolvendo a busca de novos enfoques, novas perspectivas e novos olhares. Já os estudos descritivos procuram especificar as propriedades do fenômeno em questão.

O caminho traçado para o alcance de tais objetivos envolveu pesquisa de natureza aplicada. A pesquisa aplicada se empenha em buscar diagnósticos e soluções para as instituições, organizações ou grupos, de acordo com Fleury e Werlang (2017).

O desenho de pesquisa adotado foi a metodologia mista quanti-qualitativa e de recorte transversal com delineamento na forma de *survey*.

A abordagem mista combina o método quantitativo e qualitativo de pesquisa, conforme proposto por (Creswell, 2010; Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A vantagem da utilização da abordagem multimetodológica consiste em aproveitar o melhor de cada método que a compõe. Além disso, a complexidade dos fenômenos atuais tem gerado a necessidade de um desenho de pesquisa multimodal (Creswell, 2010; Sampieri; Collado; Lucio, 2013; Paranhos *et al.*, 2016). Essa perspectiva fundamentou a escolha do método misto de pesquisa.

Nesse sentido, Faria Rodrigues *et al.* (2021, p.12) entendem que a pesquisa quantitativa se orienta por “dimensionar, analisar e avaliar a aplicabilidade de recursos ou técnicas ou até mesmo introduzir uma variável na coleta de dados para um registro quantitativo”, fazendo o uso dos recursos da estatística e seus elementos, cujos dados serão apresentados em forma de tabelas, gráficos ou textos. E a pesquisa qualitativa pretende analisar determinado fenômeno sem a pretensão de generalização, mas para o entendimento do fenômeno estudado.

Faria Rodrigues *et al.* (2021) colocam, ainda, que a pesquisa qualitativa deve se esmerar pelo rigor científico alcançado por meio de ações investigativas de coleta de dados e informações com registro preciso, oportunizando a classificação descritiva com o devido suporte teórico de conhecimentos já existentes sobre o assunto para permitir a geração de novas reflexões e conhecimentos acerca da temática. A pesquisa qualitativa pressupõe o uso de coleta documental relevante como projetos, documentos normativos relacionados aos cursos, buscando aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo.

O Quadro nº 18 representa a matriz de amarração metodológica com os vínculos entre o problema e a questão de pesquisa, objetivo e proposições, além da coleta e a técnica de análise de dados.

Quadro nº 18: Matriz Metodológica de Amarração

PROBLEMA DE PESQUISA	PERGUNTA DE PESQUISA	OBJETIVO DA PESQUISA	PROPOSIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE
As organizações adotam a Educação Corporativa a Distância como estratégia para a formação permanente de seus profissionais interligando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para o alcance de suas necessidades. E, para tal, lançam mão de diferentes modelos educacionais como cursos a distância autoinstrucionais, cursos com tutoria, com aulas remotas ao vivo e cursos híbridos. Que contribuições trazem esses modelos para a formação permanente dos profissionais?	De que forma os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) contribuem para a estratégia de formação permanente de seus profissionais?	Analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.	H0: os diferentes modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa do INSS não contribuem para formação permanente de seus profissionais.	Aplicada	1. Survey	1. Estatística descritiva
			H1: o modelo de desenho educacional "curso a distância autoinstrucional" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.	Mista	2. Análise documental	2. Regressão logística
			H2: o modelo de desenho educacional "curso a distância com tutoria" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.	Exploratória – Descritiva		
			H3: o modelo de desenho educacional "curso a distância com aulas ao vivo" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.			
			H4: o modelo de desenho educacional "curso híbrido" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.			

Fonte: a autora com base em Telles (2001).

O Quadro nº 18 demonstra a matriz metodológica com os parâmetros adotados na pesquisa.

As etapas realizadas na pesquisa estão descritas no cronograma do Quadro nº 19 e compreenderam o pré-teste do instrumento *survey*; a coleta de dados por meio de *survey*; a coleta de dados por meio de levantamento documental e registros no sistema; sistematização, tratamento e análise dos dados e elaboração do relatório de pesquisa.

Quadro nº 19: Cronograma de atividades

Atividades	2024		2025		
	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março
Pré-teste do instrumento (<i>survey</i>)					
Coleta de dados da pesquisa (<i>survey</i>)					
Coleta de dados – levantamento documental					
Coleta de dados – levantamento de registros no sistema da Escola do INSS					
Sistematização, tratamento e análise dos dados					
Elaboração do relatório de pesquisa					
Apresentação e defesa da dissertação					

Fonte: elaborado pela autora.

5.1. Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados envolveu pesquisa de *survey* em seu aspecto quantitativo, visando levantar as opiniões dos servidores do INSS, inscritos nos cursos a distância nos anos de 2022 e 2023 acerca das contribuições dos diferentes desenhos de cursos para o aperfeiçoamento e formação permanente.

Para Babbie (2003), o método de investigação de *survey* se assemelha a um censo, pois oferece uma verificação empírica com quantificação de dados. *Survey* se refere a um procedimento de pesquisa amplamente utilizado em ciências sociais para se gerar informações predominantemente quantitativas ou numéricas, sobre o fenômeno estudado.

Na proposta de análise qualitativa foi realizado o levantamento de dados documentais das avaliações de aprendizagem, avaliações de reação e evasão nas ações educacionais mais citadas pelos respondentes na pesquisa.

A coleta de dados compreendeu amostragem por conveniência com as seguintes etapas:

- a) pré-teste do instrumento da pesquisa *survey* on-line;
- b) criação das categorias de resposta do instrumento da pesquisa *survey* on-line;
- c) elaboração do instrumento final da pesquisa *survey* on-line;
- d) coleta de dados com envio de e-mail com o *link* de acesso para a pesquisa;
- e) verificação dos cursos de maior frequência de citação na pesquisa;
- f) levantamento das avaliações registradas nos sistemas dos cursos mais citados pelos respondentes da pesquisa;
- g) levantamento de dados documentais dos cursos mais citados no levantamento.

Os dados das avaliações de aprendizagens e das avaliações de reação, além dos dados de evasão relativos aos três (3) cursos mais citados pelos respondentes da pesquisa, foram levantados de modo a identificar e comparar os resultados obtidos em cada um dos modelos de desenho educacional.

A disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ocorreu de forma on-line, previamente à resposta ao questionário de pesquisa. As adesões com concordância ao TCLE seguiram para resposta ao questionário de pesquisa ambos elaborados com a ferramenta *Microsoft Forms*.

A escolha do recorte temporal de dois (2) anos norteando a coleta de dados justifica-se pela pandemia mundial ocorrida nos anos de 2020 a 2021, de acordo as definições do Conselho Nacional de Saúde, ampliando o uso de tecnologias de informação e comunicação, portanto, impactando a Educação a Distância por se valer da mediação tecnológica.

Na etapa de pré-teste, o *survey* apresentado no Apêndice A, foi submetido a vinte servidores do INSS, integrantes ou colaboradores da área de educação e especialistas em Educação Corporativa. O critério de seleção foi a participação no Programa de Capacitação em Gestão da Educação Corporativa promovido pelo INSS com parceria externa. O objetivo consistiu na validação do instrumento e a criação das categorias de respostas para as perguntas abertas. No pré-teste, 12 especialistas retornaram respostas e 1 manifestou discordância no TCLE.

A partir da validação do pré-teste, o instrumento de pesquisa foi ajustado de acordo com as categorias de respostas obtidas a partir da aplicação do questionário.

Posteriormente, o link com a pesquisa ajustada e o TCLE (Apêndice C), foram enviados para o e-mail institucional dos servidores que realizaram os cursos da Escola Virtual do INSS com um breve texto explicativo acerca dos objetivos da investigação de acordo com o Apêndice B. Aos que concordaram em participar foi disponibilizado, em seguida, no mesmo formulário, o instrumento de pesquisa de *survey* conforme modelo do Apêndice D, para os participantes dos cursos de 2022 e Apêndice E, para os participantes dos cursos de 2023.

Foi realizada consulta ao Sistema de Gerenciamento e Monitoramento do Desenvolvimento Educacional (SIGME) para levantamento dos servidores participantes dos cursos a distância no período de 2022 e 2023 e a relação inicial foi de aproximadamente 15.211 (quinze mil, duzentos e onze) servidores inscritos em 226 (duzentos e vinte e seis cursos) nesses dois anos.

Desse total de servidores foram excluídos os servidores inscritos/participantes em palestras, licença capacitação, cursos externos, com dados nulos (NULL) e os nomes em duplicidade, resultando em 15.135 servidores: com 7.736 servidores participantes dos cursos em 2022 e 7.399 nos cursos em 2023.

Foi também feita a verificação dos e-mails ativos para possibilitar o envio das mensagens e link de acesso à pesquisa. Dessa verificação, resultaram o total de 10.568 servidores, com 6.680 servidores relativos aos cursos de 2022 e 3.888 servidores dos cursos de 2023.

Os respondentes à pesquisa foram 374 servidores. Desse total, foram consideradas as respostas afirmativas para a questão se havia realizado curso a distância no INSS nos últimos três anos, resultando em 335 questionários válidos.

Para que o levantamento de *survey* seja significativo, o tamanho da amostra é relevante. Considerando que estimativas sobre a taxa de resposta de questionários *surveys* variam, um retorno de cerca de 15% aos questionários enviados é considerando alto e o tamanho da amostra será resultante das respostas obtidas e o intervalo de confiança decorrente (Vasconcellos-Guedes; Guedes, 2007).

A amplitude da amostra varia, portanto, conforme o intervalo de confiança em uma população finita. A taxa de respostas obtida foi de 3%. O intervalo de confiança foi de 95%

para a média da amostra e população finita, conforme cálculos realizados com os dados coletados nos termos dispostos por Gil (1996).

Os dados coletados foram analisados e apresentados no Capítulo 6 – Resultados e Discussão. Vale destacar que os dados coletados não continham informações pessoais e os demais dados sensíveis pesquisados foram anonimizados.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados pelo instrumento de pesquisa a partir das respostas dos 335 participantes foram consolidados. A partir das respostas à pesquisa foram identificadas as características da amostra visando identificar o perfil dos respondentes, apresentados de acordo com a Tabela nº 2.

Tabela nº 2: Características dos respondentes e respectivo percentual

Características da Amostra		Percentual
Geração	Baby Boomer (de 61 a 75 anos)	11%
	Geração X (de 46 a 60 anos)	35%
	Geração Y (de 26 a 45 anos)	53%
	Geração Z (até 25 anos)	1%
	Total	100%
Gênero	Feminino	52%
	Masculino	47%
	Não binário	1%
	Total	100%
Escolaridade	Médio completo	2%
	Superior incompleto	5%
	Superior completo	41%
	Especialização	44%
	Mestrado	7%
	Doutorado	1%
	Total	100%
Cargo	Técnico do Seguro Social	75%
	Analista do Seguro Social	23%
	Outros	2%
	Total	100%
Outros cargos	Administrador	17%
	Agente de Serviços Diversos	17%
	Auxiliar de Serviços Diversos	17%
	Datilógrafo	17%
	Empregado Público Cedido	17%
	Outros	15%
	Total	100%

Tipo de município onde reside	Pequeno porte	13%
	Médio porte	10%
	Grande porte	47%
	Metrópole	29%
	Outros	1%
	Total	100%
Unidade Administrativa onde trabalha	Administração Central	5%
	Superintendência Nordeste	23%
	Superintendência Norte/Centro-Oeste	10%
	Superintendência Sudeste I (SP)	17%
	Superintendência Sudeste II (MG e ES)	13%
	Superintendência Sudeste III (RJ)	6%
	Superintendência Sul	21%
	Outros	5%
	Total	100%
Área de atuação	Administração Central	5%
	Superintendência	2%
	Gerência Executiva	30%
	Área finalística	50%
	Área meio	9%
	Auditoria, Corregedoria, Procuradoria	3%
	Outros	1%
	Total	100%
Tempo de casa	Até 3 anos	11%
	De 4 a 9 anos	5%
	De 10 a 20 anos	60%
	De 21 a 40 anos	21%
	Acima de 41 anos	3%
	Total	100%
Trabalho com metas e trabalho remoto	Presencial com meta	17%
	Trabalho remoto parcial	14%
	Trabalho remoto integral	41%
	Não participo	28%
	Total	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Na Tabela nº 2, de perfil dos respondentes e respectivo percentual, apresenta as características da amostra obtida. A classificação geracional está proposta conforme Malafaia (2011) e Bezerra *et al.* (2019). De acordo com as respostas, verifica-se que a maioria dos

respondentes (53%) tem idade entre 26 a 45 anos, podendo ser caracterizado como pertencente à Geração Y. Há representantes da Geração X (35%), da Geração Baby Boomer (11%) e também da Geração Z (1%) que possivelmente ingressaram no último concurso, realizado em 2022.

A distribuição entre o gênero feminino (52%) e masculino (47%) tem maioria feminina. Verifica-se também que 1% das pessoas se declarou não binária.

A escolaridade está majoritariamente informada como especialização (44%) e superior completo (41%). Aparecem outros níveis de escolaridade como: ensino médio (2%), superior incompleto (5%), mestrado (7%) e doutorado (1%).

Os cargos ocupados pelos respondentes da pesquisa são, em sua maioria, de Técnico do Seguro Social (75%). Os Analistas do Seguro Social são (23%) e outros cargos (2%) são informados como: Administrador, Agente de Serviços Diversos, Auxiliar de Serviços Diversos, Datilógrafo, Empregado Público Cedido, além de um percentual de respostas não informadas no questionário.

O porte dos municípios onde residem os respondentes da pesquisa foram classificados conforme a classificação socioterritorial do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/vigilancia-socioassistencial/informacoes-socioterritoriais/>. E a verificação da população residente baseou-se nas informações do Censo de 2022, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10102/122229>.

As informações da classificação socioterritorial estão contidas na Tabela nº 3.

Tabela nº 3: Classificação socioterritorial dos municípios brasileiros

Municípios de pequeno porte	até 50.000 habitantes
Municípios de médio porte	de 50.001 até 100.000 habitantes
Municípios de grande porte	de 100.001 até 900.000 habitantes
Metrópole	900.001 habitantes ou mais

Fonte: informações socioterritoriais com base nos dados populacionais atualizadas pelo IBGE/2022

De volta à Tabela nº 3, de perfil dos respondentes e respectivo percentual, verifica-se que a maioria (47%) reside em cidades de grande porte, 29% em metrópoles, 13% em cidades de pequeno porte, 10% em cidades de médio porte e 1% das pessoas não declarou o município de residência.

Em relação às unidades administrativas onde atuam os participantes da pesquisa, verifica-se que 5% atuam na Administração Central em Brasília/DF, 23% atuam na Superintendência Nordeste (que concentra os estados federativos da região Nordeste), 10% na Superintendência Norte/Centro-Oeste (composta pelos estados da região Norte do Brasil e da região Centro-Oeste), 17% trabalha, na Superintendência Sudeste I (que representa o estado de São Paulo), 13% atuam na Superintendência Sudeste II (que congrega os estados de Minas Gerais e Espírito Santo), 6% atuam na Superintendência Sudeste III (que representa o estado do Rio de Janeiro) e 21% atuam na Superintendência Sul (composta pelos estados do Sul do Brasil). As respostas genéricas foram agrupadas na categoria Outros (5%). Para se definir a unidade de atuação dos respondentes, considerando as respostas terem sido abertas e sem restrições, houve a necessidade de ajustes. As unidades de exercício tiveram seus respectivos códigos de unidades transformados nos nomes das unidades por meio de consultas aos sistemas e tabelas corporativos (Tabela TB0700). Posteriormente, foram agrupadas conforme categorias. A categoria Administração Central (Adm. Central), consolida as unidades: Diretorias, Coordenações, Gabinete da Presidência, Divisões da Administração Central. As Superintendências Regionais compreenderam as suas respectivas unidades vinculadas administrativamente

A área de atuação dos respondentes foram agrupadas em categorias, da mesma forma. A categoria Administração Central concentrou as respostas: Diretoria, Coordenação da Administração Central, Gabinete da Presidência e Divisão da Administração Central. A categoria Superintendência Regional (SRs) concentrou todas as seis (6) Superintendências Regionais. A categoria Gerência Executiva unificou as nomenclaturas abreviadas das áreas, a saber: GEX, SGBEN, SEGREC, SEGACT, BENEG, SADJ, SAREC, SAIS e SAMB. A categoria Área Meio foi composta pela área de Gestão de Pessoas e pela área de Orçamento e Logística. A categoria Área Finalística representa a área-fim da instituição, composta pelas respostas: APS, Ceab e Serviço Social. A categoria Auditoria, Procuradoria, Corregedoria agrupou as respectivas áreas citadas. Na categoria Outros foram incorporadas as respostas genéricas em que não foi possível identificar a área de exercício.

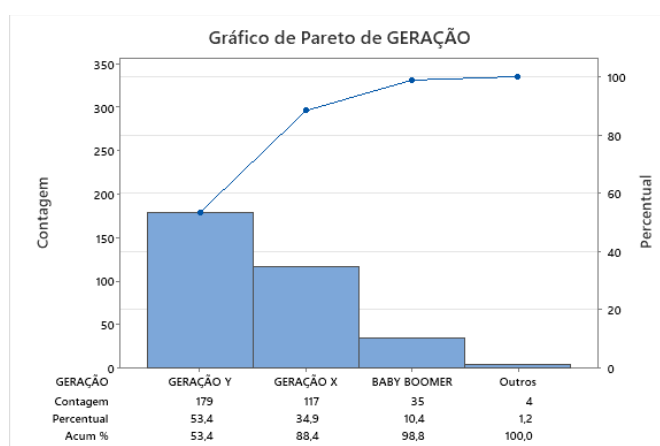
As respostas acerca do tempo de serviço no INSS (tempo de casa) foram agrupadas em: até 3 anos (11%) por corresponder ao período de estágio probatório obrigatório para o servidor público federal, de 4 a 9 anos (5%), de 10 a 20 anos (60%), de e 21 a 40 anos (21%)

e acima de 41 anos (3%) objetivando evitar a dispersão dos dados. Observa-se que o maior percentual se concentra no período de 10 a 20 anos vinculados à Instituição.

Em relação à participação em programa de gestão e desempenho que possibilita o trabalho remoto, 17% participam do trabalho presencial com meta, 14% realizam trabalho remoto parcial, 41% estão em regime de trabalho remoto integral e 28% não participam do programa.

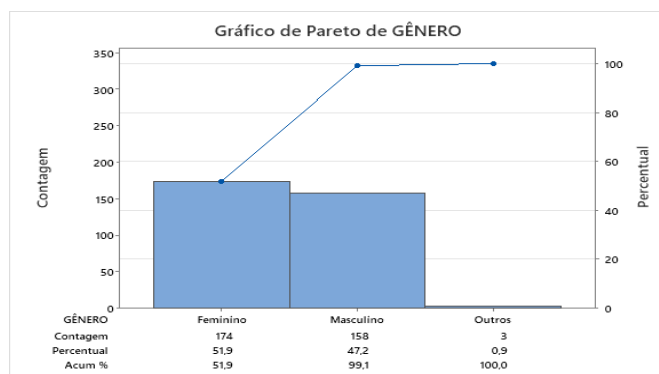
A composição do perfil da amostra em termos geracionais apresenta-se no Gráfico de Pareto nº 1 que mostra o número de respondentes por Geração Y, Geração X, Geração Baby Boomer e Geração Z (outros). A contagem mostra o número de representantes em cada geração. As barras correspondem ao número e ao percentual. A linha corresponde ao percentual acumulado de representantes de cada geração.

Gráfico nº 1: Geração



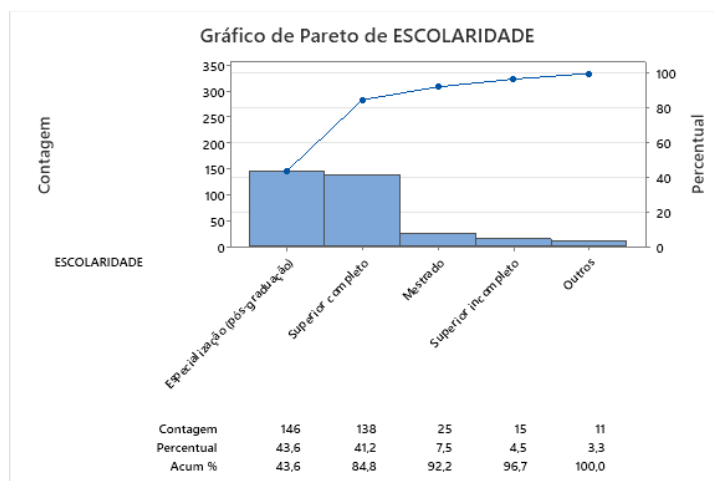
Fonte: dados coletados.

A distribuição dos respondentes por gênero feminino, masculino e não binário se apresenta no Gráfico de Pareto nº 2 com o gênero dos participantes da pesquisa.

Gráfico nº 2: Gênero

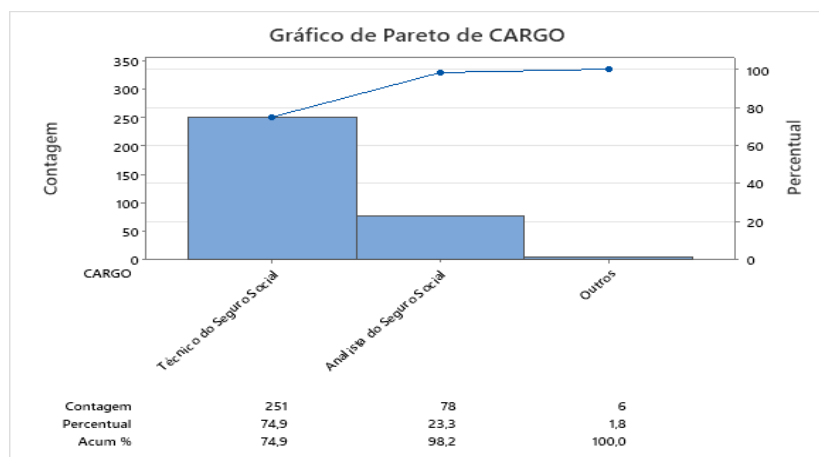
Fonte: dados coletados.

A distribuição da amostra em termos de nível de estudos formais: superior incompleto, superior completo, pós-graduação, mestrado e outros (doutorado e nível médio) apresenta-se no Gráfico de Pareto nº 3 com dados de Escolaridade.

Gráfico nº 3: Escolaridade

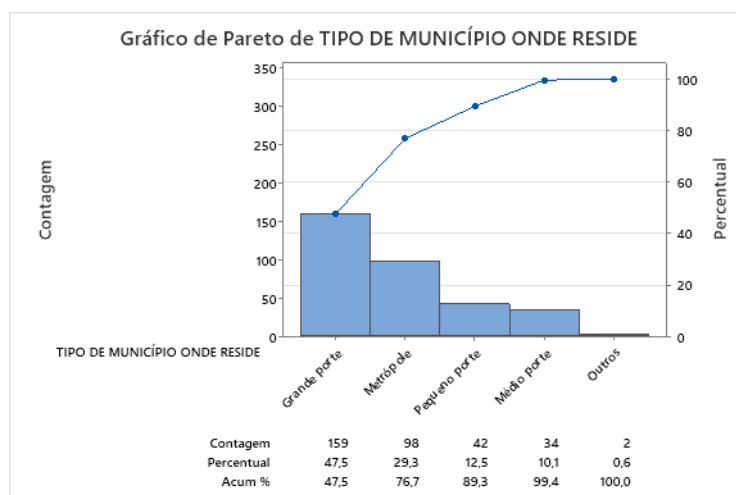
Fonte: dados coletados.

A composição da amostra em termos dos cargos ocupados: técnico do seguro social, analista do seguro social ou outros se mostra no Gráfico de Pareto nº 4 com os cargos ocupados pelos respondentes da pesquisa.

Gráfico nº 4: Cargo

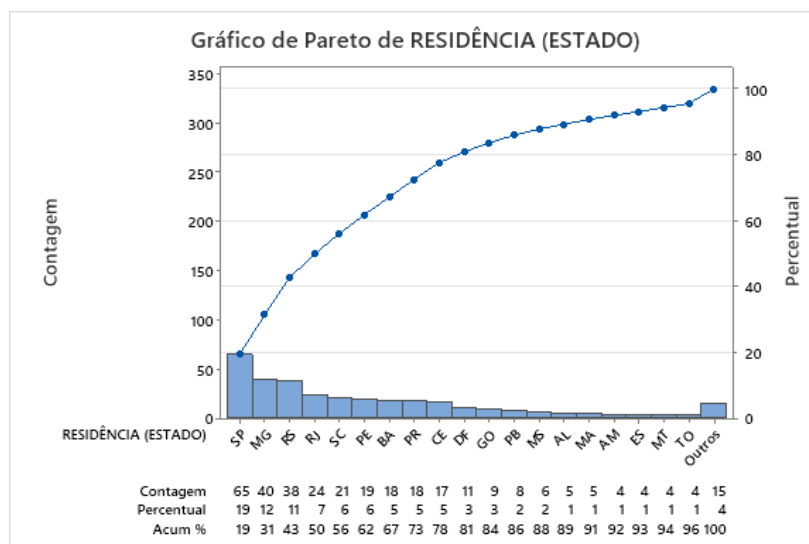
Fonte: dados coletados.

O Gráfico de Pareto nº 5, Tipo de Município onde Reside, mostra o porte das cidades: grande porte, médio porte, pequeno porte, metrópole ou outros (respostas nas quais não se identifica o município)

Gráfico nº 5: Tipo do Município onde Reside

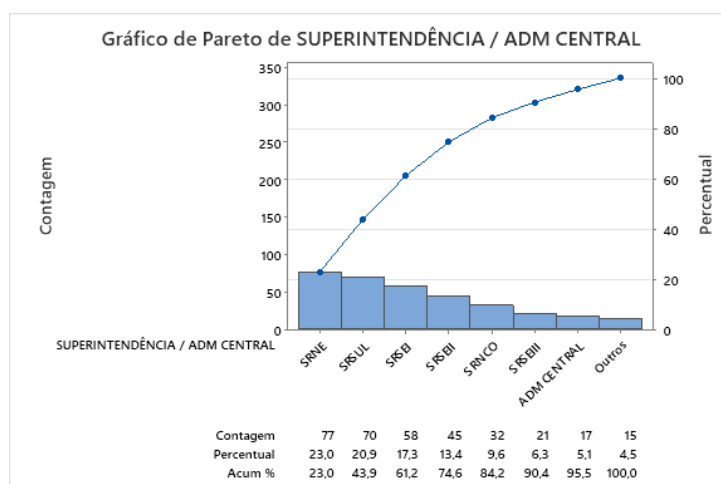
Fonte: dados coletados.

O estado de residência dos respondentes está no Gráfico de Pareto nº 6 com os dados do estado de residência.

Gráfico nº 6: Estado onde Reside

Fonte: dados coletados.

A distribuição dos respondentes por unidade administrativa às quais se vinculam está no Gráfico de Pareto nº 7 indicando a Superintendência, a Administração Central e a categoria “outros” que representa as respostas dos que não identificaram a unidade.

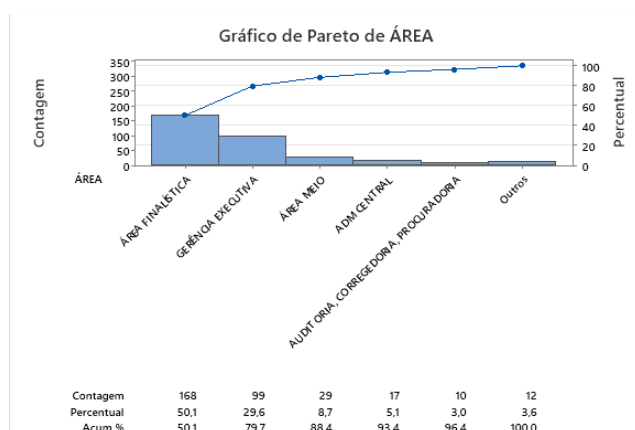
Gráfico nº 7: Área Administrativa

Fonte: dados coletados.

O Gráfico de Pareto nº 8 representa o número de pessoas nas áreas de atuação que foram distribuídas em Área Finalística, Gerência Executiva, Área Meio, Administração

Central, Auditoria, Corregedoria, Procuradoria. A categoria “outros” aglutina as respostas em que não houve a identificação de área.

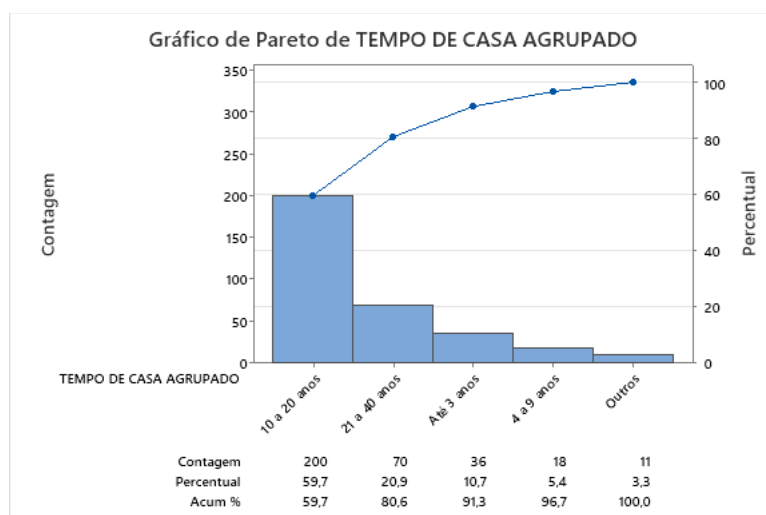
Gráfico nº 8: Área de Atuação



Fonte: dados coletados.

O tempo de trabalho na Instituição (tempo de casa) foi agrupado e representado no Gráfico de Pareto nº 9, com os dados dos anos de serviço dos respondentes na Instituição.

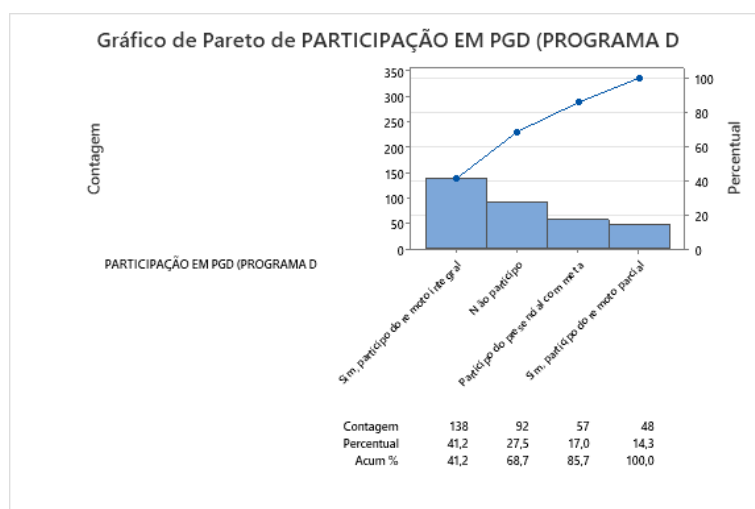
Gráfico nº 9: Tempo de Casa Agrupado



Fonte: dados coletados.

O Gráfico de Pareto nº 10 consiste na exposição dos dados de participação em Programa de Gestão e Desempenho e representa a distribuição dos respondentes no trabalho remoto integral, remoto parcial, presencial com meta ou não participante do programa.

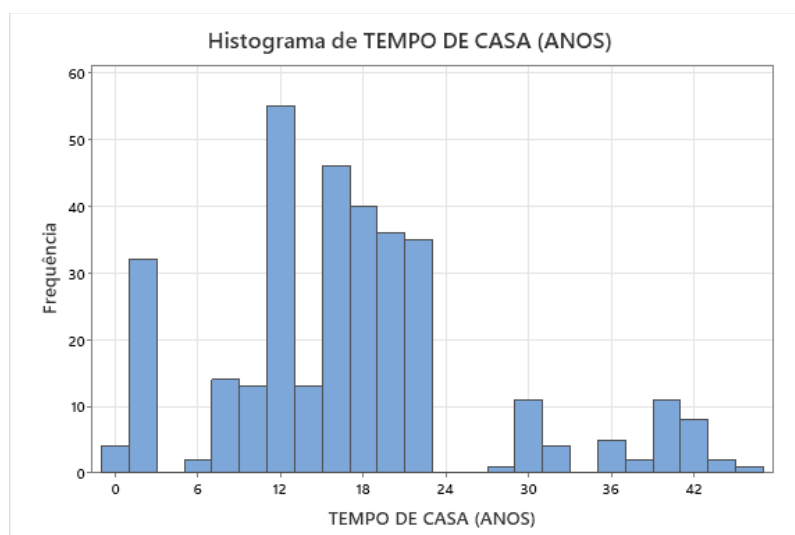
Gráfico nº 10: Participação em Programa de Gestão e Desempenho



Fonte: dados coletados.

O tempo de trabalho na instituição (tempo de casa) em anos, sem agrupamento, apresenta-se no Histograma de Tempo de Casa (Anos), no Gráfico nº 11.

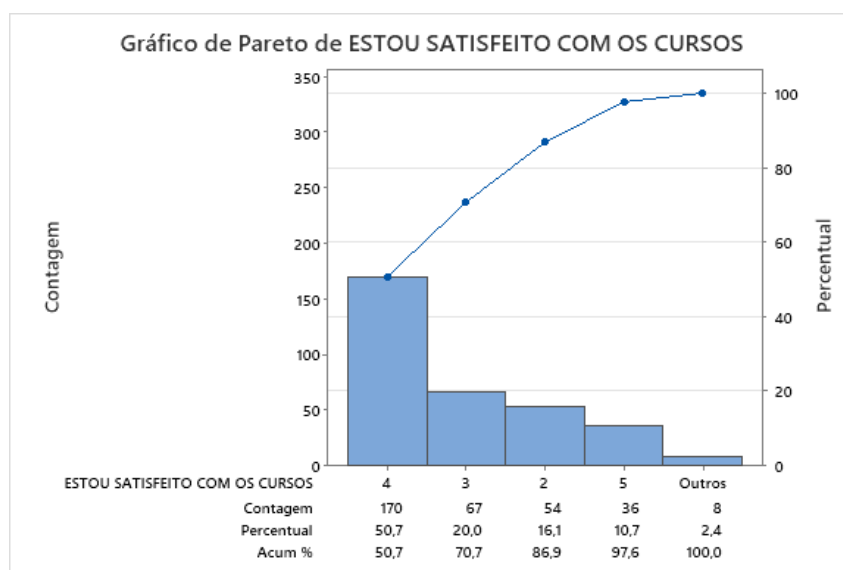
Gráfico nº 11: Histograma de tempo de casa em anos



Fonte: dados coletados.

As respostas sobre o nível de satisfação com os cursos a distância da Instituição estão no Gráfico nº 12, com o percentual de satisfação com os cursos a distância..

Gráfico nº 12: Satisfação com os cursos a distância

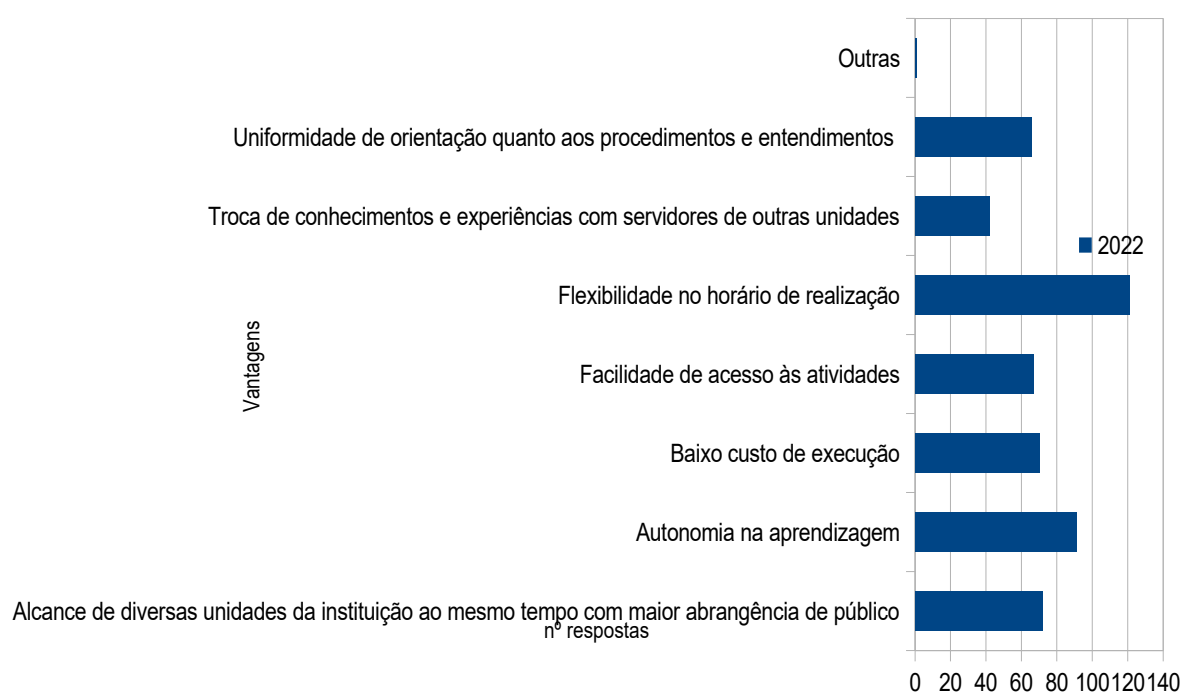


Fonte: dados coletados.

Destaca-se que no Gráfico nº 12 as respostas se concentram no escore 4 (concordo), demonstrando concordância de opiniões acerca da satisfação com os cursos da Instituição.

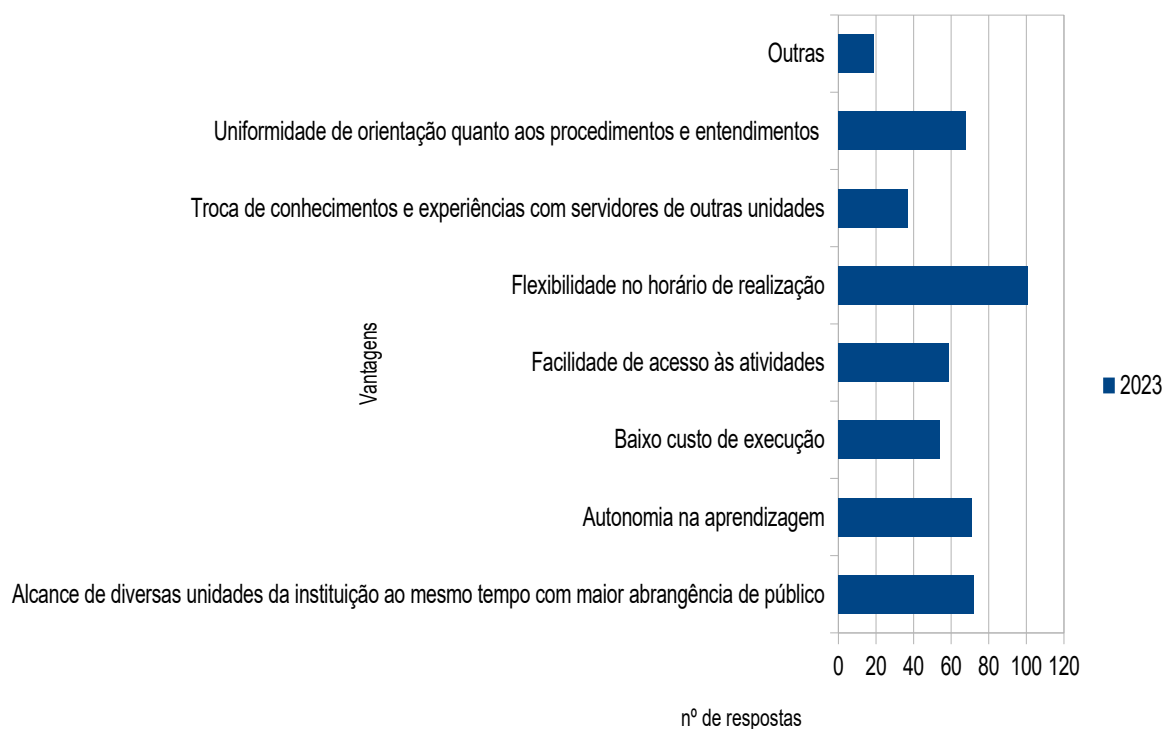
Em relação à questão 13, sobre as maiores vantagens em realizar um curso a distância no INSS, com alternativas de respostas múltiplas, os dados informados pelos participantes dos cursos em 2022 apresentam-se no Gráfico nº 13.

Gráfico nº 13: Maiores vantagens em realizar um curso a distância no INSS para os participantes dos cursos em 2022 (em número de respostas)



As respostas dos participantes dos cursos em 2023 sobre as maiores vantagens em realizar um curso a distância no INSS, apresentam-se no Gráfico nº 14.

Gráfico nº 14: Maiores vantagens em realizar um curso a distância no INSS para os participantes dos cursos em 2023 (em número de respostas)

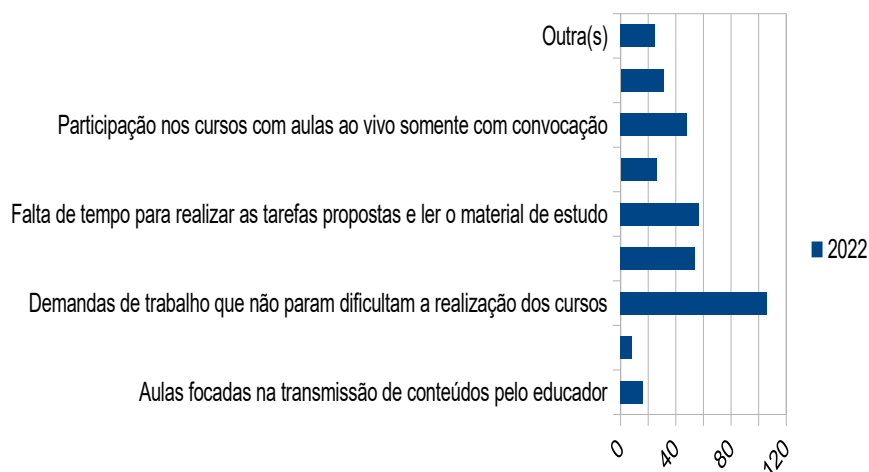


Fonte: dados coletados.

Conforme os Gráficos nº 13 e nº 14, as respostas dos participantes dos cursos em 2022 e em 2023 sobre as vantagens em realizar curso a distância no INSS apresentaram convergência de opiniões quanto à flexibilidade no horário de realização como uma das maiores vantagens. Os participantes dos cursos em 2022 entenderam que outra vantagem é autonomia na aprendizagem e alcance de diversas unidades da instituição ao mesmo tempo com maior abrangência de público, nessa ordem. Para os participantes dos cursos em 2022, porém, a autonomia de aprendizagem é mais vantajosa que o alcance de diversas unidades da instituição com maior abrangência de público simultaneamente. E para os participantes de 2023 essas duas possibilidades aparecem com praticamente igual número de respostas, gerando o entendimento de que são equivalentes em importância para esse grupo.

Quanto à questão 14 acerca das maiores desvantagens em realizar um curso a distância no INSS, com alternativas de respostas múltiplas, os dados informados pelos participantes dos cursos em 2022 apresentam-se no Gráfico nº 15.

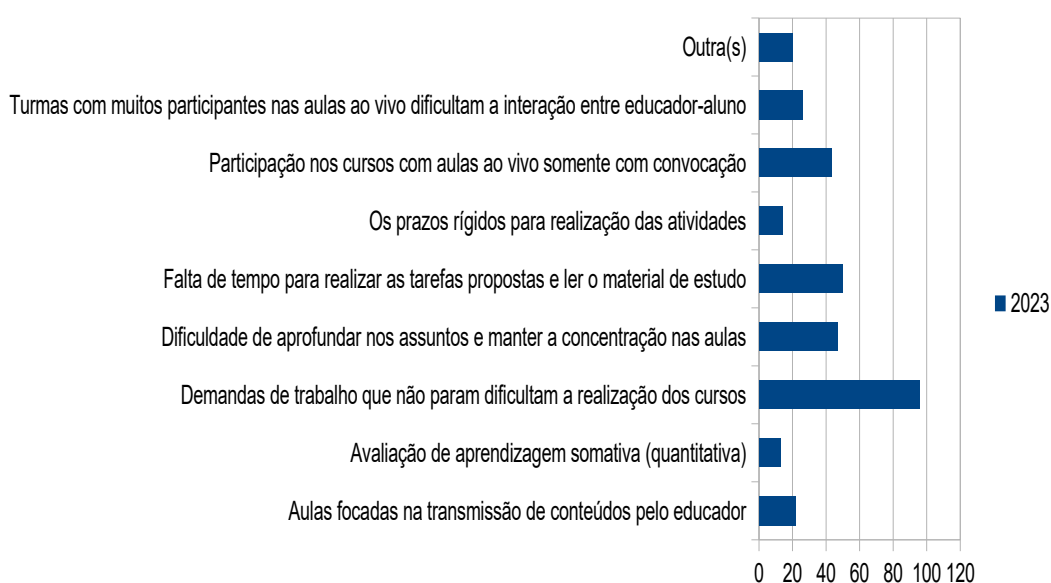
Gráfico nº 15: Maiores desvantagens em realizar um curso a distância no INSS para os participantes dos cursos em 2022 (em número de respostas)



Fonte: dados coletados.

O Gráfico nº 16 aponta as maiores desvantagens em relação curso a distância no INSS para os participantes de 2023.

Gráfico nº 16: Maiores desvantagens em realizar um curso a distância no INSS para os participantes dos cursos em 2023 (em número de respostas)



Fonte: dados coletados.

Conforme os Gráficos nº 15 e nº 16, as respostas dos participantes dos cursos em 2022 e em 2023 acerca das desvantagens em realizar curso a distância apresentam convergência de opiniões nas três maiores desvantagens, resguardadas as diferenças de respostas em cada ano. As maiores desvantagens, na opinião dos participantes dos cursos em 2022 e 2023 foram: demandas de trabalho que não param dificultam a realização dos cursos, falta de tempo para realizar as tarefas propostas e ler o material de estudo, dificuldade de aprofundar nos assuntos e manter a concentração nas aulas, nessa ordem. Os dados obtidos demonstram que os participantes não tem conseguido tempo para a realização dos cursos com tranquilidade e possibilidade de concentração devido às demandas do trabalho.

6.1. Análise dos Dados a partir da Estatística Descritiva

Em relação às questões da pesquisa propriamente dita, o questionário tinha o padrão de respostas organizadas em torno de uma escala do tipo Likert, compreendendo os itens: discordo totalmente, discordo, não discordo nem concordo, concordo, concordo totalmente e não se aplica. A escala Likert se refere a um conjunto de assertivas ou afirmações utilizadas em pesquisas para mensurar o nível de concordância do sujeito. O número de afirmativas não é relevante para a teoria e, se mais de cinco alternativas forem utilizadas, se atribui os valores de um a cinco, deixando o valor três para a posição indecisa (Meireles, 2024). Dessa forma, as afirmativas do questionário foram transformadas em scores de zero a cinco, com a seguinte composição: discordo totalmente (1), discordo (2), não discordo nem concordo (3), concordo (4), concordo totalmente (5) e não se aplica (0).

A estatística descrita foi aplicada aos dados coletados obtendo-se os resultados apresentados na Tabela nº 4 na qual se representa a tendência das respostas e a correspondente variação.

Tabela nº 4: Os modelos de desenho educacional da Educação Corporativa do INSS

Variável de investigação	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação (CV)
Q.15. A Educação a Distância (EaD) permite diferentes modelos de design educacional como o modelo de curso autoinstrucional, curso com tutoria, curso com aulas ao vivo e cursos híbridos (com uma parte a distância e outra	3,51	0,98	28%

presencial), Assim, de maneira geral, estou muito satisfeito com os cursos a distância da instituição.			
Q.16.Os cursos a distância do INSS, no modelo AUTOINSTRUCIONAL, são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento profissional	2,93	1,05	36%
Q.17.Os cursos AUTOINSTRUCIONAIS atendem minha necessidade de aprendizagem e oferecem uma grande variedade de assuntos com informações básicas necessárias para o meu aperfeiçoamento.	3,11	1,05	34%
Q.18.Os cursos a distância do INSS, no modelo com TUTORIA são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional.	3,29	1,08	33%
Q.19. Os cursos a distância do inss, no modelo com TUTORIA são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, além do acompanhamento da aprendizagem, por isso contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional.	3,52	1,03	29%
Q.20. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, mas a INTERAÇÃO SÍNCRONA é melhor para o meu aperfeiçoamento profissional.	3,42	1,08	32%
Q.21. Os cursos a distância do INSS, no modelo com AULAS AO VIVO são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento profissional.	3,41	1,27	37%
Q.22. Os cursos a distância com AULAS AO VIVO no INSS utilizam mais de um tipo de estímulo para aprendizagem e possibilitam esclarecer dúvidas, permitindo a troca e interação entre os participantes ampliando o conhecimento e oportunizando a aprendizagem compartilhada.	3,76	1,10	29%
Q.23. Os cursos a distância no INSS, no modelo com AULAS AO VIVO é o mais ofertado e têm conteúdo e atividades mais práticas que atendem minha necessidade de aperfeiçoamento profissional.	2,87	1,19	41%
Q.24. Os cursos HÍBRIDOS do INSS, com uma parte a distância para estudo no ambiente virtual de aprendizagem e outra parte presencial, são os	3,28	1,26	38%

que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional.			
Q.25.Os cursos HÍBRIDOS do INSS possibilitam o estudo prévio e oferecem oportunidade de complementar no momento presencial com o aprofundamento dos assuntos e isso contribui para o meu aperfeiçoamento profissional.	3,51	1,21	34%
Q.26. Os cursos HÍBRIDOS do INSS têm um custo desnecessário pois há possibilidade das atividades práticas também serem a distância.	2,59	1,22	47%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Na Tabela nº 4 são apresentadas as médias aritméticas dos escores que variam de zero a cinco, os desvios padrão em relação à media e os coeficientes de variação. A média é a somatória dos escores em cada questão pelo quantitativo de respostas e por meio dela é possível verificar a tendência das opiniões dos respondentes. O desvio padrão complementa a análise das respostas pois permite verificar o intervalo, a partir da média aritmética, no qual a maior parte dos dados está concentrada. Assim, quanto maior o valor do desvio-padrão, mais heterogêneas são as respostas. E, quanto menor o valor do desvio padrão, mais homogêneas são as respostas, apontando tendências mais regulares. O coeficiente de correlação (CV) expressa, em percentagem, a variabilidade dos dados, mesmo que envolvam grandezas diferentes, permitindo também apontar tendências ou variações nas respostas. Valores maiores de coeficiente de correção indicam maior variabilidade nas respostas e vice-versa (Velarde, 2007).

Em análise aos dados apresentados na Tabela nº 4, na questão 15, sobre o nível de satisfação com os cursos a distância da Instituição, verifica-se que a média resultante é maior que 3, indicando escores entre indecisão e concordância, porém, apontando tendência para concordância. O desvio padrão é menor que 1 e o coeficiente de variação é menor que 30%, apontando tendência mais homogênea de resposta.

Os cursos autoinstrucionais da questão 16 apresentam média dos escores de 2,93, desvio padrão de 1,05 e CV de 36%, apontando que há tendência de opiniões de não ser o modelo de design educacional que mais contribui para o aperfeiçoamento profissional por estar abaixo de 3.

Na questão 17, se os cursos autoinstrucionais atendem a necessidade de aprendizagem por oferecerem grande variedade de assuntos com informações básicas necessárias para o aperfeiçoamento, apresenta-se a média de 3,11, desvio padrão de 1,05 e CV de 34% indicando certa indefinição de opiniões quanto à efetividade do modelo de desenho educacional para o aperfeiçoamento profissional.

Na questão 18, se os cursos a distância do INSS no modelo com TUTORIA são os que mais contribuem para o aperfeiçoamento profissional, a média de resposta foi de 3,29, desvio padrão de 1,08 e CV de 33%. Com base nos dados, entende-se que as respostas estão acima de 3, apesar do desvio padrão acima de 1 e CV acima de 30%, há mais concordância de que o modelo de desenho educacional com tutoria contribuam para o aperfeiçoamento profissional. Essa interpretação se confirma na questão 19, em que se pergunta se os cursos a distância do INSS no modelo com TUTORIA são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, além do acompanhamento da aprendizagem, por isso contribuem para o aperfeiçoamento profissional. A média das respostas está mais próxima do escore 4, em que concorda com a afirmativa. O desvio está mais próximo de 1 e o CV abaixo de 29%. Os resultados, para o modelo com tutoria são melhores em comparação aos resultados do modelo autoinstrucional.

Na questão 20, se os cursos a distância do INSS, no modelo com interação síncrona são melhores para o aperfeiçoamento profissional, apresentou média 3,42, desvio padrão 1,08 e CV de 32%, apontando escore acima de 3, portanto, indicando maior concordância com a afirmativa de que os modelos com interação síncronas contribuem para o aperfeiçoamento profissional. A questão 21, se os cursos a distância do INSS, no modelo com aulas ao vivo são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento profissional apresenta média de 3,41, desvio padrão de 1,27 e CV de 37%. A média indica que há tendência dos respondentes concordarem que o modelo com aulas ao vivo contribuem mais, apesar do coeficiente de variação acima de 30%, apontando que não há homogeneidade nas opiniões.

Na questão 22, se os cursos a distância com aulas ao vivo no INSS utilizam mais de um tipo de estímulo para aprendizagem e possibilitam esclarecer dúvidas, permitindo a troca e interação entre os participantes ampliando o conhecimento e oportunizando a aprendizagem compartilhada. A média foi de 3,76, desvio padrão de 1,10 e CV de 29% indicam que há maior concordância em que o modelo com aulas ao vivo ampliam o conhecimento e

oportunizam a aprendizagem compartilhada. Foi a maior média com o menor coeficiente de correlação da Tabela nº 4.

No entanto, na questão 23, se os cursos a distância no INSS, no modelo com aulas ao vivo, é o mais ofertado e têm conteúdo e atividades mais práticas que atendem minha necessidade de aperfeiçoamento profissional, a média das respostas foi 2,87, o desvio padrão 1,19 e o CV de 41%. A média aponta tendência entre indefinição e discordância com o segundo maior coeficiente de correlação. Ou seja, os dados indicam que o modelo com aulas ao vivo não tem atividades práticas que atendam as necessidades de aperfeiçoamento profissional ou não tem sido o mais ofertado. De qualquer forma, aparentam discordância com a estratégia de aprendizagem, mas não com o modelo em comparação com os dados de resposta à questão 22.

Quanto aos cursos híbridos da questão 24, com uma parte a distância para estudo no ambiente virtual de aprendizagem e outra parte presencial, se são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. A média dos escores foi 3,28, o desvio padrão foi 1,26 e o CV foi 38%. Os dados estão entre indefinição e concordância, com tendência a concordância apesar do CV maior que 30%. Na questão 25, se os cursos híbridos do INSS em que se possibilita o estudo prévio e se oferece oportunidade de complementação no momento presencial com o aprofundamento dos assuntos e isso contribui para o aperfeiçoamento profissional; a média de respostas foi 3,51, o desvio padrão foi 1,21 e o CV foi 34%. Os dados revelam que há tendência a concordar que os cursos híbridos contribuem para o aperfeiçoamento profissional, apesar de não serem o que mais contribuem em comparação ao modelo com aulas ao vivo.

A questão 26, se os cursos HÍBRIDOS do INSS têm um custo desnecessário pois há possibilidade das atividades práticas também serem a distância. A média dos escores foi 2,59, o desvio padrão foi 1,22 e o CV foi 47%. A média foi bem abaixo de 3,0 e o CV foi o maior da tabela, bem acima de 30%. Os dados apontam a tendência das opiniões de que os cursos híbridos não substituem efetivamente um curso a distância, mantendo a sua contribuição para o aperfeiçoamento profissional aos olhos dos respondentes.

Ao visualizarmos as médias aritméticas isoladamente temos a seguinte ordem de preferências, de acordo com as respostas da amostra: a maior preferência está no modelo de desenho educacional de aulas ao vivo, seguido do modelo com tutoria e de cursos híbridos. Há preferência, ainda, para o modelo de desenho educacional com interação síncrona.

Os resultados dos escores dos cursos autoinstrucionais foram os mais baixos, olhando para a média aritmética isoladamente. Assim, entende-se que há necessidade de ações de melhoria nos cursos autoinstrucionais para que, na opinião dos respondentes, possam contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos participantes. Além disso, os dados obtidos indicam, ainda, a necessidade de se melhorar as estratégias pedagógicas adotadas no modelo com aulas ao vivo.

Como parte dos objetivos propostos para esta investigação, buscou-se mensurar os resultados das avaliações de reação, de aprendizagem e a taxa de evasão dos cursos a distância apontados pelos participantes como mais significativos em termos de contribuição ao aperfeiçoamento nos anos selecionados de 2022 e 2023.

Dessa forma, os três (3) cursos que mais impactaram a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos participantes são apresentados na Tabela nº 5 (1ª indicação), na Tabela nº 6 (2ª indicação) e na Tabela nº 7 (3ª indicação).

Tabela nº 5: Cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (1ª indicação)

Curso que mais impactou em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (1ª indicação)	Percentual
Mentorias	4%
Jornada do Segurado Especial	3%
Certidão de Tempo de Contribuição	3%
Lupa INSS - Fluxo da APS: transformando a gestão das Agências da Previdência Social	2%
Gestão de Equipes	2%
Apuração de Índícios de Irregularidade - MOB (Monitoramento Operacional de Benefícios)	2%
Acordo de Cooperação Técnica	1%
Segurado Especial	1%
Cadastro de Segurados	1%
Dialogando Libras	1%
Gestão de Projetos	1%
Ética no Serviço Público	1%
Trilha de Aprendizagem em Manutenção de Benefícios	1%
Programa de Desenvolvimento de Liderança	1%
Recursos	1%
Rural	1%
Aposentadorias	1%
Segurança da Informação	1%
Benefício de Prestação Continuada – BPC	1%

Conta-Depósito Vinculada no GCWEB	1%
Gestão Estratégica	1%
Didática Básica	1%
Salário Maternidade	1%
Outros cursos	51%
Não sei	8%
Nenhum	7%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

A Tabela nº 5 apresenta as respostas, em uma primeira indicação, para a questão: “Cite os três cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais lhe impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento” verifica-se que os cursos com maior percentual de citação são as ofertas de Mentoria com 4%, Jornada do Segurado Especial com 3% e Certidão de Tempo de Contribuição com 3%.

As ofertas de mentoria têm foco em várias temáticas e uma estratégia pedagógica diferenciada em relação aos cursos, e, para esta pesquisa, foram agrupadas em uma mesma categoria. As respostas da pesquisa trouxeram as citações das mentorias: Mentoria; Mentoria de B21 Urbana; Mentoria de Benefício por Incapacidade; Mentoria do SEI para Usuários de Leitores de Tela; Mentoria em Aposentadoria Rural; Mentoria em Aposentadorias; Mentoria em Benefícios Rurais; Mentoria em Cadastro de Informações Sociais; Mentoria em Cadastro de Informações Sociais (turma 7); Mentoria em DJ - Revisão Programada; Mentoria Manutenção e Pagamento e Mentorias.

Destaca-se que, ainda sobre a Tabela nº 5, e com base nos dados da Escola Virtual do INSS, o curso Lupa INSS - Fluxo da APS: transformando a gestão das Agências da Previdência Social (2% das indicações) foi ofertado pela primeira vez em 2024 e tem como temática a ferramenta gerencial Lupa. Após as primeiras ofertas voltadas para os gestores no modelo de aulas ao vivo, ele passou a ser ofertado no modelo autoinstrucional com aulas gravadas. O curso Apuração de Índícios de Irregularidade - MOB Monitoramento Operacional de Benefícios (2% das indicações) foi ofertado em 2024 no modelo de aula ao vivo voltado para novos servidores. O curso Gestão de Equipes (2%) é um curso que já era ofertado em 2016, mas, que ainda desperta atenção dada a temática. A Trilha de Aprendizagem em Manutenção de Benefícios é uma ação de desenvolvimento atualizada há cerca de um ano e foi mencionada como primeira e segunda indicação de curso que teve

impacto na aprendizagem e aperfeiçoamento. O Programa de Desenvolvimento de Liderança tem foco para os gestores, mas, pode ser realizado pelos servidores interessados também foi citado na primeira indicação.

Dada a multiplicidade de cursos ofertados anualmente, muitos cursos foram indicados, mas, não alcançaram expressividade perante os demais cursos, conforme a Tabela nº 6.

Tabela nº 6: Cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (2ª indicação)

Curso que mais impactou em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (2ª indicação)	Percentual
Processo Administrativo Previdenciário – PAP	2%
Mentorias	2%
Lupa INSS - Fluxo da APS	2%
Salário Maternidade	2%
Gestão de Equipe	1%
Gestão Estratégica	1%
Segurado especial	1%
CTC	1%
Painéis do INSS: navegação e extração de dados	1%
Aposentadoria por Idade do Trabalhador Rural - Módulo I: Comprovação da Atividade	1%
Ética	1%
Trilha de Aprendizagem em Manutenção de Benefícios	1%
Curso básico de mentoria	1%
Gestão de Projetos	1%
Governança pública aplicado ao contexto do INSS	1%
Libras	1%
Atualização em Aposentadorias	1%
Pensão por morte	1%
Outros cursos	41%
Sem resposta	36%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

A Tabela nº 6 traz os cursos que na avaliação dos respondentes mais impactaram a aprendizagem e o aperfeiçoamento como segunda indicação. É possível observar os cursos: Processo Administrativo Previdenciário – PAP (2%) que foi ofertado para todas as unidades regionais do INSS, Mentorias (2%) , novamente o curso Lupa INSS - Fluxo da APS (2%), além do curso Salário Maternidade. Os cursos na temática em Libras: Dialogando Libras e Libras, foram citados tanto na primeira como na segunda indicação demonstrando que houve

a sensibilização quanto à comunicação acessível com a comunidade surda que é usuária dos serviços do INSS.

A Tabela nº 7 demonstra a terceira opção de cursos realizados pelos respondentes que trouxeram impactos para a aprendizagem e o aperfeiçoamento, na opinião dos participantes da pesquisa.

Tabela nº 7: Cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais impactaram em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (3ª indicação)

Curso que mais impactou em termos de relevância para aprendizagem e aperfeiçoamento (3ª indicação)	Percentual
Segurado Especial	1%
Segurança da Informação no INSS	1%
Jornada de Segurado Especial	1%
CTC – Certidão de Tempo de Contribuição	1%
Deveres e Proibições	1%
Gestão Estratégica	1%
Salário Maternidade	1%
Outros cursos	41%
Sem resposta	51%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

A Tabela nº 7 traz os cursos que na avaliação dos respondentes mais impactaram a aprendizagem e o aperfeiçoamento como terceira indicação e que aparecem com menor percentual de citações: curso Segurado Especial, Segurança da Informação no INSS, Jornada de Segurado Especial, novamente citado, CTC – Certidão de Tempo de Contribuição, Deveres e Proibições, Gestão Estratégica e Salário Maternidade. O destaque são os cursos Deveres e Proibições e Gestão Estratégica, ofertados desde antes de 2015 e que continuam a ser lembrados e estudados.

Para os três cursos mais citados foi realizado o levantamento das avaliações, de reação e de aprendizagem, registradas no ambiente virtual de aprendizagem, além da análise da estratégia de aprendizagem do curso também informada no ambiente virtual de aprendizagem.

As ofertas de Mentoria (4%), Jornada do Segurado Especial (3%) e o Curso de Certidão de Tempo de Contribuição (3%) foram os mais citados como primeira indicação e apontados como os mais significativos para a aprendizagem e o aperfeiçoamento. Assim, de acordo com o proposto, levantou-se seus resultados das avaliações de reação, de aprendizagem e a taxa de evasão que estão apresentados na Tabela nº 8.

Tabela nº 8: Resultados das avaliações e taxa de evasão dos cursos indicados

Curso	Participantes	Av. de Aprendizagem	% Evasão	Avaliação de Reação – Questão Retorno para a Aprendizagem				
				Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Mentoria de Pensão por Morte Urbana - 018-23	14	98,47	0	85%	15%			
Mentoria de Benefício por Incapacidade - 001-23	15	96,92	13%	100%				
Mentoria do SEI para Usuários de Leitores de Tela - 001-23	10	75,20	0		100%			
Mentoria em Aposentadoria Rural - - 004-23	15	99,33	0	80%	20%			
Mentoria em Aposentadorias - 005-24	15	97,00	0	79%	21%			
Mentoria em Benefícios Rurais - -015-23	16	84,67	0	92%	8%			
Mentoria em Cadastro de Informações Sociais - 001-23	16	87,00	6%	73%	27%			
Mentoria em Cadastro de Informações Sociais (Turma 07) -007-23	16	91,88	6%	93%	7%			
Mentoria em DJ - Revisão Programada - 003-23	15	100,00	0	67%	33%			
Mentoria Manutenção e Pagamento - 002-23	16	100,00	0	85%	15%			
Jornada do Segurado Especial 001-23	1.143	74,25	18%	59%	35%	6%		
Certidão de Tempo de Contribuição - 001-23	68	93,45	15%	72%	21%	6%		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Em relação à questão 23, de caráter livre e aberto, para manifestação com comentários sobre a experiência com a educação a distância do INSS, 51% das pessoas responderam. As respostas foram classificadas conforme as categorias: positivos (20%), comentários críticos (26%), comentários neutros (2%), comentários com sugestões (16%), comentários comparativos entre os modelos de desenho educacional (15%), comentários sobre o apoio institucional para a realização dos cursos (5%) e nada a declarar (16%).

As respostas categorizadas como comentários positivos envolveram, de maneira geral: a educação a distância deve continuar e o INSS deve investir nos educadores; a educação a distância facilita o acesso ao conhecimento, promovendo autonomia e democratização do ensino; a educação à distância, permite abertura para outras áreas e pesquisas distintas que

possibilitam o autoconhecimento; a experiência a distância é muito boa porque posso fazer nas horas que tenho pouco serviço ou em casa; fui surpreendida pela excelência do curso.

As respostas mais recorrentes na categoria comentários críticos foram: curso com conteúdo genérico que não engloba a realidade; cursos autoinstrucionais desatualizados; cursos a distância impossibilitam o contato efetivo; tempo curto demais para ler o material; instrutores muito focados no conteúdo e sem tempo para as dúvidas; cursos somem da plataforma depois de realizados.

A categoria das respostas neutras envolveu basicamente opiniões de que não há diferença entre os modelos de desenho educacional ou entre as modalidades; a aprendizagem depende mais do interesse do aluno.

As respostas na categoria comentários com sugestões envolveram: a realização de cursos deveria ser pontuada como tarefa no horário de trabalho; criação de plataformas espelho dos sistemas corporativos para treinamento; mesclar vídeos e texto estimula mais a aprendizagem; aprimorar o conteúdo da biblioteca; mais tempo para os educadores se aprofundarem no conteúdo; utilizar padrões de formatos dos materiais e das aulas com menos imagens desnecessárias para facilitar a utilização pelos leitores de tela e a capacitação deve ser humanizada, levando em consideração as diferenças no acesso à tecnologia e a capacidade de adaptação de cada servidor à tecnologia.

As respostas na categoria comparativa entre os modelos de desenho educacional compreenderam posicionamento favorável à modalidade presencial; ao modelo híbrido; ao modelo com tutoria; à aprendizagem com os colegas; ao modelo autoinstrucional e à mentoria.

A categoria de comentários sobre o apoio institucional compreendeu respostas como: a jornada de trabalho impede de realizar os cursos; ter possibilidade de pontuar a realização dos cursos como meta de trabalho; abono de meta nos dias dos cursos; incentivo para a realização dos cursos além da isenção da meta de trabalho.

6.2. Análise dos Dados a partir da Regressão Logística Ordinal

Os dados coletados na pesquisa passaram por tratamento estatístico utilizando o *software* Minitab Statistical, versão 22.2.2 visando descobrir padrões e tendências entre as variáveis aleatórias e a distribuição resultante para o fenômeno utilizando-se a Regressão Logística Ordinal.

A variável Y “estou muito satisfeito com os cursos” foram relacionados às variáveis X “gênero”; “escolaridade”; “participação em PGD programa de gestão e desempenho”; “tipo de município onde reside”; “geração”; “área” e “tempo de casa (anos)” com o teste estatístico qui-quadrado. A prova do qui-quadrado é adotada quando os dados da pesquisa compõem-se de frequências em categorias discretas, no caso, ordinais. Ou seja, quando as respostas consistem em ordem de dados como na pesquisa: discordo totalmente, discordo, não discordo nem concordo, concordo, concordo totalmente e não se aplica. Os resultados estão na Tabela nº 9: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade, na qual se apresentam as variáveis X estão na coluna Termo, os resultados em Qui-Quadrado, GL representa os graus de liberdade e P, a probabilidade. O nível de confiança foi de 95% com nível de significância de 5%.

Tabela nº 9: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade – estou muito satisfeito com os cursos

Termo	Qui-Quadrado	GL	P
Gênero	4,88565	2	0,087
Escolaridade	8,75324	5	0,119
Participação em PGD	1,91227	3	0,591
Tipo de Município onde Reside	3,54688	4	0,471
Geração	1,17752	3	0,758
Área de atuação	6,43929	6	0,376

Fonte: dados coletados

A probabilidade (P) para os termos: gênero, escolaridade, participação em PGD, tipo de município onde reside, geração e área de atuação foram todas maiores que 0,05. Ou seja, não se constatou nenhuma evidência significativa que as variáveis citadas influenciem na satisfação com os cursos a distância da instituição, com um nível de confiança de 95%.

Na Tabela nº 10: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade se apresenta a análise a partir da Regressão Logística Ordinal da variável “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional” em relação às variáveis “gênero”; “escolaridade”; “participação em PGD programa de gestão e desempenho”; “tipo de município onde reside”; “geração”; “área” e “tempo de casa (anos)” com o teste estatístico qui-quadrado.

Tabela nº 10: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade – cursos autoinstrucionais

Termo	Qui-Quadrado	GL	P
Gênero	12,3784	2	0,002
Escolaridade	13,6190	5	0,018
Participação em PGD	1,8897	3	0,596
Tipo de Município onde Reside	2,0769	4	0,722
Geração	3,9463	3	0,267
Área de atuação	3,0601	6	0,801

Fonte: dados coletados

A probabilidade (P) para os termos: Gênero e Escolaridade foram menores que 0,05. Ou seja, há evidência significativa de que essas variáveis influenciam em “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento” com nível de confiança de 95% para os respondentes dos cursos realizados em 2022 e 2023. Nesta situação, o Gênero Masculino tende a concordar mais que o Gênero Feminino e o Gênero Não Binário com a afirmação “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento”. No entanto, a escolaridade “Especialização (pós-graduação)” e “Mestrado” tendem a discordar mais da afirmação “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento” que os demais níveis de escolaridade, com um nível de confiança de 95%.

Para as demais afirmativas sobre o modelo com tutoria, modelo com aulas ao vivo e modelo híbrido, com um nível de confiança de 95%, não se constatou evidência significativa de que as variáveis citadas “gênero”; “escolaridade”; “participação em PGD programa de gestão e desempenho”; “tipo de município onde reside”; “geração”; “área” e “tempo de casa (anos)” influenciem.

Dessa forma, excetuando-se o nível de escolaridade Doutorado, quanto maior o grau de instrução, mais discordam dos cursos autoinstrucionais para o aperfeiçoamento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes desenhos educacionais dos cursos da Educação Corporativa a Distância do INSS atualmente ofertados consistem no modelo de curso autoinstrucional, no modelo de curso com tutoria, no modelo de curso com aula ao vivo e no modelo de curso híbrido, objetos desta pesquisa com elementos da quinta geração da educação a distância na qual a internet é tecnologia de suporte. Há elementos também de uso de inteligência artificial para leitura de certificados de conclusão de curso e organização dos dados de acompanhamento das ações de desenvolvimento.

O modelo de curso autoinstrucional utiliza a autoinstrução em uma forma de ensino sem a mediação de educador ou tutor e não depende de número de alunos na turma, mas todos precisam de acesso aos materiais didáticos autoexplicativos em plataformas virtuais. O curso autoinstrucional se assemelha muitas vezes a um MOOC (*Massive Open Online Course*) pela inexistência de tutor ou educador na oferta, uma vez que ele já planejou a ação de desenvolvimento, com a seleção dos conteúdos e a preparação da avaliação de aprendizagem, de acordo com Kenski (2019) e Garcia, Chagas e Oliveira (2021)

Vale ressaltar que, nesse formato, a autonomia e o empoderamento do aluno são importantes para o estudo com flexibilidade de horário e tempo, além do caminho de aprendizagem a ser percorrido como mencionado por Garcia, Chagas e Oliveira (2021)

Os cursos autoinstrucionais precisam de um planejamento extremamente detalhado para serem efetivos. Assim, não devem significar repositório de materiais didáticos, nem se limitar ao ciclo teorização – exercício e, muito menos, em agrupamento de tutoriais. Há necessidade de uma solução adequada aos objetivos educacionais e ao perfil do público participante da ação, de acordo com Filatro (2019), Kenski (2019) e Garcia, Chagas e Oliveira (2021) Nesse sentido, a evidência dos resultados desta pesquisa, de que as pessoas com nível de escolaridade “Especialização (pós-graduação)” e “Mestrado” não concordam que os cursos autoinstrucionais do INSS têm contribuído para o aperfeiçoamento profissional. Há que se refletir no que pode ser feito para que esse modelo também alcance e contribua para a formação permanente desse público. E também para o público do gênero não masculino da Instituição que evidenciaram discordar da afirmação “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento”, com um nível de confiança de 95%.

Os próprios participantes da pesquisa apontam sugestões, tais como: tornar o conteúdo mais prático e menos genérico, criação de plataformas espelho dos sistemas corporativos para treinamento, mesclar vídeos e conteúdo em texto para estimular a aprendizagem, aprimorar o conteúdo da biblioteca e tornar a capacitação mais humanizada, levando em consideração as diferenças no acesso à tecnologia e a capacidade de adaptação de cada um à tecnologia. Outras possibilidades são colocadas pela teoria como a adoção do modelo andragógico que envolva a aprendizagem 70:20:10. Nesse modelo, o conhecimento fica na proporção de 10% de teoria, 20% de aprendizagem pela interação com outras pessoas e 70% de aprendizagem baseada em experiência prática no ambiente de trabalho; além de trilhas de aprendizagem; *microlearning*; gamificação, conforme apontado por Azevedo (2023) e Vargas *et al.* (2023).

Outra questão relevante para o curso autoinstrucional é o seu material de estudo. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o material de aprendizagem precisa ser significativo com observância de alguns critérios, visto que a aprendizagem somente ocorre quando há uma mudança no comportamento ou no desempenho associado.

O primeiro critério para um material de aprendizagem significativo é a *relação não arbitrária*. Isso implica material com uma base adequada para relacioná-lo de forma não aleatória ou não arbitrária aos conhecimentos especificamente relevantes para a aprendizagem. Ele deve possibilitar as conexões com ideias relevantes como extensões, casos especiais, modificações, qualificações e, em última instância, generalizações de um conjunto mais amplo de informações. Aqui, se depreende que o material precisa ser produzido com base em um conhecimento mais amplo e geral e, a partir daí, discorrer em modificações e especificações.

O segundo critério é a *relação substantiva*. Implica que o material suficientemente *não arbitrário* permitirá que representações do mesmo conceito ou sinônimos que remetam a um mesmo significado. Como exemplo, o termo cachorro em vários idiomas podem ser compreendidos se a pessoa tem domínio delas.

Dessa forma, para se alcançar uma efetiva aprendizagem há que se utilizar de organizadores antecipatórios ou prévios. Eles são introduzidos previamente ao material de aprendizagem como um material introdutório com maior abstração ou generalização que ajudam o aprendiz a reconhecer que elementos dos novos materiais de aprendizagem podem ser aprendidos de forma significativa estabelecendo relações com os conhecimentos que já possui. A sua principal função é preencher a lacuna entre o que o aprendiz já conhece e o que

ele precisa conhecer. Por isso, precisam ser construídos em uma linguagem que seja facilmente reconhecida pelo educando e privilegiando o uso dos organizadores prévios, de forma que o educando possa relacionar o conteúdo abordado com os seus conhecimentos. Utilizando-se, ainda, da ancoragem de conhecimentos para facilitação da aprendizagem significativa e também do planejamento adequado das sequências de conteúdos que vão dos mais gerais aos mais específicos, além de conceitos estruturantes e proposições-chave do que será abordado. Considerando a cobertura e o alcance de um curso autoinstrucional, o investimento valerá a pena.

O modelo de curso com tutoria consiste em uma ação de desenvolvimento na qual o tutor-educador faz a mediação pedagógica ao dialogar com o aluno por meio das atividades assíncronas; debater dúvidas, problemas ou questões; colocar questões orientadoras; orientar as questões técnicas colaborando para superar as dificuldades; atuar na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, incentivando reflexões, colaborando para desenvolver o senso crítico; promover o compartilhamento da aprendizagem e facilitar o estabelecimento de pontes entre teoria e prática, de modo a gerar reflexões conforme Mill (2012). Os dados coletados apontaram tendência de que os cursos com tutoria contribuem para a formação profissional. Os participantes comentaram que o “[...] capacitação com tutores, fóruns de interação, conteúdo e encontros era o mais eficaz para a casa”. A crítica ao modelo é que, muitas vezes, questões levados aos tutores para esclarecimento durante a execução do curso, ficaram sem devolutiva ou resolução por parte do INSS. No entanto, o modelo teve pontuação significativa em termos de concordância quanto à contribuição para o aperfeiçoamento profissional.

O modelo com aula ao vivo se assenta na forma *e-learning* de educação a distância, com atividades síncronas em que educadores e educandos realizam atividades simultâneas com o uso de computadores e rede interativas, de forma simultânea, conforme Langhi (2015). Os dados coletados indicaram que a tendência dos participantes da pesquisa foi em concordar que “os cursos a distância com aulas ao vivo no INSS utilizam mais de um tipo de estímulo para aprendizagem e possibilitam esclarecer dúvidas, permitindo a troca e interação entre os participantes ampliando o conhecimento e oportunizando a aprendizagem compartilhada”. As sugestões foram no sentido de tornar as aulas mais voltadas para a prática, disponibilizar mais tempo para o educador tratar dos questionamentos e adotar atividades desafiadoras e metodologias de ensino inovadoras e menos tradicionais. O modelo teve pontuação

significativa em termos de concordância quanto à contribuição para o aperfeiçoamento profissional.

O modelo híbrido apresenta, muitas vezes, a metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*). O estudo on-line do conteúdo, muitas vezes, na forma de etapa a distância preliminar, seguida de aulas presenciais em espaço destinado à exploração didática dos conteúdos já estudados e o debate de casos práticos com resolução de problemas em grupo ou atividades em laboratório, de acordo com o proposto por Valente (2014). O modelo também teve pontuação significativa em termos de concordância quanto à contribuição para o aperfeiçoamento profissional.

Aqui, novamente, vale destacar a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) que colocam que um dos elementos facilitadores da transferência teórico-prática é o surgimento de elementos idênticos nas situações de treinamento e nas situações reais. Dessa forma, para a transferência de conhecimentos para a prática, há necessidade de se planejar adequadamente as situações de treinamento com exemplos e vivências próximas da realidade profissional. Outro elemento facilitador da aprendizagem significativa, e que, portanto, favorece a transferência é o *feedback*. O conhecimento dos resultados facilita a ocorrência da aprendizagem significativa de forma cognitiva por meio da clarificação e da correção.

A prática também contribui para a aprendizagem significativa, desde que realizada imediatamente após a aprendizagem inicial ou em momento oportuno para uma revisão e atualização. É importante também que a tarefa da aprendizagem seja potencialmente significativa. As revisões de conteúdo auxiliam a aprendizagem significativa, desde que sejam propostas para serem realizadas pelo próprio educando em uma forma aprendiz tendo em vista o uso de suas próprias palavras.

As pesquisas desenvolvidas nos Programas Profissionais de Mestrado têm como ponto de partida a realidade profissional em busca da compreensão dos fenômenos e situações, além da proposição de alternativas. Para tal, devem desenvolver pesquisa de acordo com o rigor teórico-metodológico e, conforme o Relatório CAPES (Brasil, 2019a), devem prever um Produto Educacional como parte do processo.

Dessa forma, como fruto desta pesquisa, propõe-se o Produto “Relatório Técnico Conclusivo” no Apêndice F. O Produto proposto apresenta-se como o resultado tangível do trabalho contendo as principais conclusões acerca dos modelos de desenho educacional da

Educação Corporativa a Distância do INSS e suas contribuições para formação permanente de seus profissionais, de forma a possibilitar a indicação dos resultados relevantes e seu impacto nos cursos a distância da Universidade Corporativa do INSS (UCI).

Os resultados encontrados permitem definir diretrizes para a produção dos cursos da Universidade Corporativa do INSS. As diretrizes englobam: a valorização da prática para ampliação do conhecimento e a aprendizagem compartilhada; a aprendizagem significativa; a importância da interação, síncrona ou assíncrona; o modelo andragógico que envolva a aprendizagem 70:20:10, com atividades práticas e desafiadoras; e a realização de cursos voltados às necessidades dos servidores e gestores.

A Universidade Corporativa necessitará incentivar a educação permanente e continuada de modo a combinar as seis dimensões das capacidades de aprendizagem na Instituição defendidas por Finger e Brand (2001) em busca de uma organização de aprendizagem com lideranças capazes de aprender continuamente e promover cada vez mais a aprendizagem em direção aos desafios do novo milênio que, com certeza, será cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva. **Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. Tese de doutorado não publicada. Brasília: UNB, 1999. 262f

ABBAD, Gardênia da Silva *et al.* Medidas de suporte em avaliação de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [colaboradores]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 2006. Parte III, 20, p. 395-421.

ABBAD, Gardênia da Silva; GAMA, Ana Lídia Gomes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **RAC**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 25-45, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/yGPqNQhHKvf3pKSXZkrpC7s/#>. Acesso em: 30 set. 2024.

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 15, n. 3, p. 291-298, set/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/QjjjT53cFhNJJdxw8LyhgDL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 set. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 15. p.105-111.

ALVES, Giuliano Aron; ROSINI, Alessandro; VIEIRA, Almir Martins. A importância da educação corporativa para o aperfeiçoamento dos colaboradores e organizações. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 16, n. 45, p. 4876-4910, mai/ago. 2022. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/3381>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Soberania, União Europeia e transformações a partir da (des)globalização. **Revista Direito e Humanidades**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 248–260, 2024. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/RDH/article/view/3486/2627>. Acesso em 10 jan. 2025.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ANDIFES; ABRUEM; SESu/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/739>. Acesso em: 28 set. 2024.

ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/LSYM8GgDyRbptThgKXkG47y/>. Acesso em: 18 dez 2024.

ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/6cNY9xWxdXPV6bZxWM5WZTK/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

APPENZELLER *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 44, supl. 1, p.1-6, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712020000500201&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 30 set. 2024.

ARRUDA, Marina Patrício de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Educação permanente e educação continuada: propostas complementares. **Revista Gepesvida**, [S. l.], v.9, n. 21, p.124-133, jun. 2023. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EaD.Br.** Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Intersaberes, [S. l.], 2020. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AZEVEDO, Simone. Centro de Ensino e Pesquisa do Hospital Albert Einstein: educação como valor e pilar estratégico: SBIB Albert Einstein. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.1, p. 283-292.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 519p.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, p.45-47. São Paulo: ECA/USP, 2015. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. *Ebook*.

BARNARD, Chester I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432023000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018, p. 1-19.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sonia Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **R.Adm.**, São Paulo, v. 39, n.3, p.220-230, jul./ago./set. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268382581_Aprendizagem_Organizacional_versus_Organizacoes_que_Aprendem_Caracteristicas_e_Desafios_que_cercam_essas_duas_Abordagens_de_Pesquisa. Acesso em 30 jul.2024.

BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BAUMANN, Renato. Globalização, desglobalização e o Brasil. **Brazilian Journal of Political Economy**, São Paulo, v. 42, n. 3, p.592-618, jul/set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/6SCPdxxBgv8n7DSkXPKJ34N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BECKER, Jaqueline. **Ensino híbrido na educação corporativa: com o uso de dispositivos móveis** 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERGE, Zane L. O futuro da interação na educação a distância pós-pandemia. In: MATTAR, João. (org.) **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. *E-book* p.68-85.

BERNARDO, Viviane. Educação a Distância: Fundamentos e Guia Metodológico. **Unifesp Virtual** (Universidade Virtual da Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina), São Paulo, jan. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232673965_Educacao_a_Distancia_Fundamentos_e_Guia_Metodologico. Acesso em: 18 jul. 2024.

BEZERRA, Mariana Maia *et al.* Geração Z: relações de uma geração hipertecnológica e o mundo do trabalho. **ReGeA**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 136–149, 2019. Disponível em: <https://unichristus.emnuvens.com.br/gestao/article/view/2009>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. Didática e educação corporativa: o desafio empresarial da educação continuada. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 7, n. 1, 2008, pp. 73-82.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. p.20-35, jan 2012. *In*: ABBAD; MOURÃO; MENESES; ZERBINI; BORGES-ANDRADE; VILAS-BOAS (orgs.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228332425_Modelos_de_Avaliacao_e_Aplicacao_e_m_TDE. Acesso em 30 set. 2024.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais**: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estud. psicol.**, Natal, v.7, n. especial, p.31-43, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GvsyrmgL3n5Z7FN66NrrGQP/>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 132-154, mar. 2020. <https://www.scielo.br/j/aval/a/MHWXpfQMQ4jGQzR7TBrMXxN/?format=pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Recomendação CNS nº 36, de 11 de maio de 2020a. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. **64ª RE**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2020?start=20>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Economia. Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 fev. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 15 jul, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de grupo de trabalho**. Publicação que divulga os resultados de estudos e proposições advindos de Grupos de Trabalho criados pela CAPES, com a finalidade de aprimoramento do processo e de instrumentos relacionados a avaliação da pós-graduação. Brasília/DF, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2022, de 05 de julho de 2022**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4096/parecer-cne-cp-n-14>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 34/2023, de 08 de agosto de 2023**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=bf32a9fc5ad10430JmltdHM9MTcyNzQ4MTYwMCZpZ3VpZD0zMDU3ZmFjMy0zYjM1LTZjN2YtMjUyOC1lODE5M2ExOTZkMzImaW5zaWQ9NTE5OA&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=3057fac3-3b35-6c7f-2528-e8193a196d32&psq=Parecer+CNE%2fCP+n%2c%2ba+34%2f2023%2c+de+08+de+agosto+d+e+2023.&u=a1aHR0cDovL3BvcnRhbc5tZWMuZ292LmJyL2RvY21hbi9hZ29zdG8tMjAyMy1wZGYvMjUyNjcXLBjcDAzNC0yMy9maWxl&ntb=1>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. MEC. **Diário Oficial da União**: n. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 1º out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília, DF, junho/2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 1º out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez.2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 maio 2017 e retificado em 30 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 29 ago.2019c.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, de 23 dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (ed.) *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: Nacional Academy Press, 2000. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/download/9853>. Acesso em 29 set. 2024.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio *et al.* **Pandemia COVID-19: problemas e ações de enfrentamento de membros da comunidade escolar do SENAI-SP**. São Paulo: SENAI, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364109305_A_PANDEMIA_COVID-19_Problemas_e_acoes_de_enfrentamento_de_membros_da_comunidade_escolar_do_SENAI-SP#:~:text=O%20presente%20estudo%20foi%20realizado%20com%20o%20objetivo,de%20enfrentamento%20adotadas%20pelos%20diversos%20atores%20da%20comunidad. Acesso em: 17 dez. 2024.

CANTARINI, Paola. Desglobalização e IA: morte da internet globalizada, aumento das tecno-autocracias e fim da era da autorregulação. **Revista Jurídica**, [S.l.], v. 3, n. 79, p. 356-379, out. 2024. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/7341>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CARREIRA, Fernanda Cassab; BARRETTO, Ricardo; SANTIAGO, Isabella Cruvinel; BRUNSTEIN, Janette. Ensino remoto em tempos de pandemia: oportunidades para uma aprendizagem transformadora. **FGV EAESP – RAE**. São Paulo, v.63, n.1, p.1-21, 2023. <https://www.scielo.br/j/rae/a/KjnKHWt9wwr7kLPgGXVWcyt/#>. Acesso em: 2 set.2024.

CARVALHO, Antonio I. de. *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: Enap, 2009.

CARVALHO, Jair A. *et al.* Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**. Niterói, RJ, v. 3 n. 1, p. 78-90, abr. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/T/Downloads/21105-Texto%20do%20Artigo-77518-1-10-20180920%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/T/Downloads/21105-Texto%20do%20Artigo-77518-1-10-20180920%20(1).pdf). Acesso em: 20 nov. 2022. 144 p.

CARVALHO, Léo. UCLM - Universidade Corporativa Leroy Merlin: o self-learning como estratégia de aprendizagem. *In*: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.5, p. 321-337.

CASTELLANI NETO, Fioravante. **Boas práticas escolares no contexto da pandemia COVID-19 no ensino médio integrado ao técnico**: o caso de uma escola técnica estadual (ETEC) do Estado de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1, 2ª edição. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Cláudio de Moura; EBOLI, Marisa. Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 53, n. 4, p. 408-414. jul./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/nsHmczPhzwMwgcvfDkfzwn/#>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 3, n. 7, 1999. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/421>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CHERMAN, Andrea. Gestão do conhecimento. *In*: RAMAL, Andrea (org.) **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.58-89.

CHRISTENSEN, Clayton M.; JOHNSON, Curtis W.; HORN, Michael B. Disrupting class, expanded edition: how disruptive innovation will change the way the world learns. [S.l.] Editora McGraw-Hill. 2nd Ed., 2010. *E-book*.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**: documento de trabalho da Comissão. Bruxelas, out. 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acesso em: 20 jul.2024.

COOMBS, Philip H.; PROSSER, Roy C.; AHMED, Mansoor. **Novos caminhos para a aprendizagem de crianças e jovens rurais**. [S.l.] UNICEF - Conselho Internacional para o Desenvolvimento Educacional, 1973. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/84554>. Acesso em 07 jul. 2024.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

COSTA, Laismayra da Silva. **Boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19: o curso técnico em enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

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

CRUZ, Dulce Márcia; BARCIA, Ricardo Miranda. Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional**, [S.l.], v. 150, n. 151, p. 3-10, 2000. Disponível em: https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/468/mod_resource/content/1/educacao-distancia-videoconferencia-cruz.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2012. 288 p.

DE OLIVEIRA, Caroline Victória Silva Barbosa; BEZERRA, Diogo Henrique Duarte; TORRES, Glauce Viana de Souza. Revisão sistemática da literatura sobre as causas de evasão da educação a distância no Brasil. **EmRede – Revista de Educação a Distância**. [S.l.] v. 8, n. 1, p. 1-15, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/656/634>. Acesso em 14 set. 2024.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Pedro; MOREIRA, Ana Isabel. Uma educação com futuro: princípios com presente. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v.53, p. 175-189, jan. 2021. Disponível em: [at: https://www.researchgate.net/publication/358166974](https://www.researchgate.net/publication/358166974). Acesso em: 14 ago. 2023.

DUTRA, Alessandra Quintella Nunes; EBOLI, Marisa. Educação corporativa: uma revisão sistemática e bibliométrica da produção científica internacional. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia.** Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte III – Educação corporativa e aprendizagem: conceitos, práticas e avaliação, 3.2, p.191-217.

FINGER, Mathias; BRAND, Silvia Bürgin. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (coords.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001. Parte II, 8, p.165-195.

EBOLI, Marisa. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: EBOLI, Marisa; FISHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de (orgs.) **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos.** São Paulo, Atlas, 2010. Cap. 7, p.140-161.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EBOLI, Marisa. Fundamentos, princípios e práticas da educação corporativa. *In*: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Atlas, 2014. Cap. 2, p. 14-27.

EBOLI, Marisa. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme (coord). **As pessoas nas organizações**. São Paulo: Gente, 2002. p. 185-216.

EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023.

EBOLI, Marisa. Educação corporativa nos novos cenários empresariais. **GVExecutivo**, Rio de Janeiro; São Paulo; Brasília, v. 15, n. 2, jul/dez. 2016. p.20-24. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/view/65076/62935>. Acesso em: 30 jul.2024.

EBOLI, Marisa; HOURNEAUX JUNIOR, Flávio; CASSIMIRO, Wagner Toyama. Educação corporativa e os desafios para sua efetivação: processo de implantação e fatores críticos de sucesso *In*: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Atlas, 2014. Cap. 3, p. 28-37.

FARIA RODRIGUES, Tatiane Daby de Fátima *et al.* As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 14 out. 2022.

FELICE, Maximo; BONAMI, Beatrice. Ecologias conectivas: a qualidade transorgânicas das interações nos ambientes-redes. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 23, n. 4, p. 709-724, out. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000400709&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2024. *E-book* 06-Jul-2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.07>.

FERREIRA LOPES, Jose Eduardo; SEVERINO ALVES, Marisa Aparecida; NAKATA, Lina Eiko. Roi em Treinamento: Aplicação de uma Metodologia para Mensuração. **Revista Inovação, Projetos e Tecnologias**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 223–239, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/iptec/article/view/9360>. Acesso em: 30 set. 2024.

FISCHER, André Luiz; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Gestão do conhecimento e educação corporativa: integração, complementariedade e sobreposições. *In*: EBOLI, Marisa; FISCHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de (orgs.). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo, Atlas, 2010. p. 199-219.

FILATRO, Andrea *et al.* **DI 4.0: inovação em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo, Editora Saraiva, 2018. *E-book*.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio R.C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *In: Anuário de Pesquisa GVPesquisa 2016 - 2017*. Biblioteca Digital FGV. São Paulo: FGV, 2017. p.10-15. Disponível em:
<<https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/article/view/72796/69984>> Acesso em 25 out.2024

FORMENTON, Tathiana da Cruz; STEFANO, Silvio Roberto. Gerações e mercado de trabalho suas relações com as organizações. **Recape**, São Paulo, v. 7 n. 3, p. 5-26, 2017. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/32855>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. Terminologia da EAD. *In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 7. p.39-46.

FREIRE. Patrícia de Sá *et al.* Universidade corporativa em rede (UCR): considerações iniciais para um novo modelo de educação corporativa. *In: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando (orgs). Universidade corporativa em rede: diretrizes iniciais do modelo*. Curitiba: CRV, 2019. Cap. I. p. 17-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIESEN, Norm. **Report: defining blended learning**. [S.l.] 2012. Disponível em:
https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf. Acesso em 30 set. 2024.

GARCIA, Paola Trindade; CHAGAS, Deysianne Costa; OLIVEIRA, Ana Emilia Figueiredo de. (orgs.) Planejamento educacional na EaD autoinstrucional: por que, para que e como fazer. São Luis: EDUFMA, 2021. Disponível em:
http://gurupi.ufma.br:8080/jspui/bitstream/123456789/999/1/Planejamento_Educacional_na_EaD_autoinstrucional.pdf. Acesso em: 7 set. 2024. *E-book*.

GARRISON, Randy. Implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. **The Journal of Distance Education**, [S.l.}, v. 23, n. 2, p.93-104, 2009. Disponível em:
<<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/471/889>>. Acesso em 30 set. 2024.

GERE, Charles. **Digital culture**. London: Reaktion Books, 2008. 2ª ed.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Carlos Eduardo *et al.* Competências organizacionais e individuais: o que são e como se desenvolvem. In: HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes; ZACCARELLI, Laura Menegon (orgs.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008. Cap. 8, p.217-257.

GÓMEZ, Maria José Albert. Globalização, desenvolvimento local e educação permanente. In: ZAYAS, Emilio López-Barajas (org.). **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 136-159

GONZÁLEZ, Ricardo Alonso; NASCIMENTO, Janicleide Gonçalves do; LEITE, Luciana Barone. Evasão em cursos a distância: um estudo aplicado na Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 67, n. 4, p. 627-648, 2016. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1231>. Acesso em: 26 set. 2024.

GRAHAM, Charles R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: BONK, Curtis J.; GRAHAM, Charles R. **Handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. eet, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing Editors, 2006. p.3-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions. Acesso em: 01 out. 2024.

HAMBLIN, Anthony Crandell. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 1978.

HANSON, Andrew R. **In a Post-COVID world, will online learning become the new normal?** Boston: OLC Insights, dez. 2020. <https://onlinelearningconsortium.org/in-a-post-covid-world-will-online-learning-become-the-new-normal/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

HAWTHORNE, Elizabeth M.; LIBBY, Patricia A.; NASH, Nancy S. Hawthorne, E. M., Libby, P. A., & Nash, N. S. (1983). The emergence of corporate colleges. **The Journal of Continuing Higher Education**. [S.l.], v.31, n.4, p.2-9, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07377366.1983.10401359>. Acesso em: 24 out. 2024.

HIRSCH DE MEDEIROS, Michele; MESOMO LIRA, Aliandra Cristina. O Ensino Fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 159–178, 2016. <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4607>. Acesso em: 19 out. 2024.

HOLMBERG, Börje. Perspectives of research on distance education. **ERIC**, Zentrales Institut fur Fernstudienforschung, Hagen, 1988. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298355.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **EDUCAUSE Review**, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 14 ago. 2023.

HORNEAUX JUNIOR, Flávio, DIAS, Carolina Aparecida de Freitas; Eboli, Marisa Pereira (2013, 07 a 11 de setembro). Avaliação de Resultados em Educação Corporativa: Análise dos Níveis de Avaliação de Kirkpatrick-Phillips e sua Relação com o Balanced Scorecard. *In: Anais, EnANPAD* 2013, p. 1-16, Rio de Janeiro.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/vigilancia-socioassistencial/informacoes-socioterritoriais/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 11 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: DF, INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 15 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **Institucional**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/area-de-atuacao/institucional/institucional>. Acesso em: 11 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. Resolução CEGOV/INSS nº 24, de 27 de dezembro de 2022. Institui a Política de Educação e Desenvolvimento do INSS - PEDUC como um conjunto de princípios, objetivos e diretrizes que norteiam as ações de educação, capacitação, qualificação, valorização, certificação, mapeamento de conhecimentos e desenvolvimento no âmbito do INSS. **Diário Oficial da União**: ed. 244, seção 1, Brasília, DF, p. 319, 28 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **Portaria DGP/INSS nº 36, de 21 de dezembro de 2023** instituiu o Portal da Universidade Corporativa do INSS - UCI.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

KEEGAN, Desmond J. On defining distance education. *In*: SEWART, David; KEEGAN, Desmond J., HOLMBERG, Börje (ed). **Distance Education: international perspectives**. Abingdon, Oxon: Routledge Revivals. Taylor & Francis, 1988; 2020. p.6-33. *Ebook*.

KENSKI, Vani Moreira. **Design instrucional: para cursos online**. 2ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012. *E-book*.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED**, [S.l.], p. 1-13, dec. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Vani-Kenski/publication/267697506_O_DESAFIO_DA_EDUCACAO_A_DISTANCIA_NO_BRASIL/links/548e17cb0cf214269f243818/O-DESAFIO-DA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-NO-BRASIL.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2013. *E-book*.

KIRKPATRICK, Donald L. Evaluation of training. *In*: CRAIG, R. L. **Training and development handbook**. New York: McGraw-Hill, 1976. Disponível em: https://archive.org/details/trainingdevelopm0000crai_2ndedition/page/n317/mode/2up?view=theater. Acesso em: 28 set. 2024.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. **Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis**. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2010.

KRAEMER, Rodrigo *et al.* Estágio de evolução do sistema corporativo de educação. *In*: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando. (orgs.) **Universidade corporativa em rede: diretrizes iniciais do modelo**. Coleção UCR. Curitiba: CRV, 2019. Cap. VIII, p.163-173.

LANGHI, Celi; CORDEIRO, Denilson de Sousa. Relações entre gestão do conhecimento, aprendizagem organizacional e educação corporativa. Uberlândia, MG. **Ensino em re-vista**, v.28, e055, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v28/1983-1730-ensino-28-e055.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

LANGHI, Celi *et al.* Educação corporativa: aprendizagem significativa no âmbito das empresas. **Revista Educar Mais**, [S.l.], v.5, n.5, 2021, p.1003-1017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2584>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LANGHI, Celi. **Materiais Instrucionais para ensino a distância: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica. v.7 São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

LANGHI, Celi. **Planejamento estratégico em educação a distância**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021. *E-book*.

LANGHI, Celi. **Treinamento e desenvolvimento: acompanhamento e movimentação de pessoas**. Série Universitária. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019. *E-book*.

LASTRES, Helena Maria Martins; ALBAGLI, Sarita. (orgs.) **Informação e globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LEGRAND, Paul. **An introduction to lifelong education**. 1ª edição em 1970. Paris: Unesco Press, 1975.

LEONARDO, Natália Moura; MACHADO, Michel Mott; AZEVEDO, Marília Macorin de. Boas práticas escolares em tempos de pandemia COVID-19: um olhar para uma escola técnica estadual na cidade de São Paulo. **Dialogia**, n. 46, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25594>. Acesso em 18 dez. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 82-88, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11722/1/Artigo%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Unisinos.pdf>. Acesso em 11 nov. 2023.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOCKEE, Barbara B. Online education in the post-COVID era. **Nature Electronics**, [S.l.], v.4, p. 5–6, jan. 2021. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41928-020-00534-0>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES DE OLINDA, Silvia Rita. A Educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, [S. l.], n. 29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8702>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MALAFAIA, Gabriela Silva de. Gestão estratégica de pessoas em ambientes multigeracionais. *In*: VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 2011, Niterói. **Anais Eletrônicos**. p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://cneg.org/anais/index.php?pesq=ok&ano=CNEG2011&area=&pchave=Gest%C3%A3o+estrat%C3%A9gica+de+pessoas+em+ambientes+multigeracionais&autor=>. Acesso em 18 fev. 2025

MALHEIROS, Bruno. Fundamentos da educação no século XXI. *In*: RAMAL, Andrea (org.). **Educação corporativa: fundamentos e gestão**. São Paulo: LTC, 2012. p.93-122.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. *E-book*.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Editorial. **Rev. Ciência & Educação**. Bauru, v.23, n.4. out./dec. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARCONDES, Reynaldo Cavalheiro. Desenvolvendo pessoas: do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa. *In*: HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes; ZACCARELLI, Laura Menegon (orgs.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008. Cap. 9, p.259-287.

MARGHERITA, Alessandro; SECUNDO, Giustina. The Emergence of the Stakeholder University. *In*: ROMANO, Aldo (ed.). **Open business innovation leadership: the emergence of the stakeholder university**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009. p.170-207.

MATTAR, João. Educação a distância, ensino remoto emergencial e blended learning: metodologias e práticas. *In*: MATTAR, João (org.). **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. *E-book*. p.9-23.

MATTAR, João. Interações em ambientes virtuais de aprendizagem: histórico e modelos. **TECCOGS**, [S.l.], n. 9, 102 p, jan./ jun. 2014. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao_9/4-interacoes_ambientes_virtuais_aprendizagem-joao_mattar.pdf. Acesso em 26 ago. 2024

MATTAR, João *et al*. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020, p.1-23.

MAURÍCIO, Andressa Caroline de Oliveira; VIEIRA, Almir Martins; BIDO, Diógenes de Souza. Universidade corporativa e retenção de líderes no contexto hospitalar. **Gestão & Regionalidade**, [S.l.], v. 35, n. 106, p. 238-257, set-dez, 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/gr.v35i106.5139. Acesso em: 13 jan. 2025.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**. Edição compacta. São Paulo: Atlas, 2012.

MEIRELES, Manuel. Validação de escala Likert: 1- Conceito. **Revista da Micro e Pequena Empresa – RMPE**, [S.l.], v. 18, n. 1, p.1-4, jan./abr, 2024.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MELO, Marcelo Masini; Langhi, Celi. **Avaliação de treinamento, desenvolvimento e educação**. São Paulo: Centro Paula Souza, São Paulo, 2019.

MENDONÇA, Ana Paula Bernardo *et al.* Escola Corporativa Fiocruz: uma estratégia para fortalecer a aprendizagem em rede. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.2, p. 293-304.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012. *E-book*.

MIRANDA, Kacia K.C.O. *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII CONEDU, 2020, Maceió, Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. **Anais CONEDU**, Maceió: Editora Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf Acesso em: 20 nov. 2023

MOMBASSA, Aires Zarina Bonifácio. **Organização e gestão da educação a distância em Moçambique**: uma análise a partir dos perfis dos estudantes. 2020. 232 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MONTEIRO, Jaeder Araujo. Aspectos da gestão escolar e da tríade ensino, pesquisa e extensão. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 52–67, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13913>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. **RBAAD**, [S. l.], v. 1, p.1-14, 2002. In: KEEGAN, Desmond J. *Theoretical principles of Distance Education*. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/111>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MOORE, Michael G. Three types of interaction. Editorial. **American Journal of Distance Education**, v.3, n. 2, p.1–7, 1989. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237404371_Three_Types_of_Interaction. Acesso em: 30 jul. 2024.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Edição especial ABED. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Desafios que a educação a distância traz para a presencial. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/1115>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAN, José Manuel. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p.17-35, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/126c/9bbb84869d3594b65c942caaecbc4237641.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. **Universidade de São Paulo**. São Paulo, p. 1- 4, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228846830_O_que_e_educacao_a_distancia. Acesso em: 18 jul. 2024.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2013. *E-book*.

MORAZ, Clara Castro de; EBOLI, Marisa. Educação corporativa no cenário pós-pandemia. In: EBOLI, Marisa (org.). Educação corporativa no cenário pós-pandemia. Rio de Janeiro: Qualymark, 2023. Parte III – Educação corporativa e aprendizagem: conceitos, práticas e avaliação, 3.1, p.175-190.

MOREIRA, José Antonio .; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 30 set. 2024.

MUGNOL, Marcio. A Educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 335–349, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3589>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NOGUEIRA, Katiúscia Akemi Nasu. Ensino híbrido: concepções e ambiguidades. **RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 23, n. Especial, 2024. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/707>. Acesso em: 8 set. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Muriel Batista de *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19 / Hybrid teaching in Brazil after covid-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 918–932, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 8 set. 2024.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues de; OESTERREICH, Silvia Aparecida; ALMEIDA, Vera Luci de. Evasão na Pós-Graduação a Distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-20, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100307&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2024

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 8 set. 2024

OSÓRIO, Agustín Requejo. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa, PT: Ariel, Instituto Piaget, 2003.

PARANHOS, Ranulfo *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, mai/ago 2016, p. 384-411. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/WtDMmCV3jQB8mT6tmpnzKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez Editora, 2022. *E-book*.

PAULSEN, Morten Flate. Cooperative Online Education. International Council for Distance Education. **Seminar.net**, [S.l.], v. N, ed. N, n. 20, p.3-20, 2008. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/981cdcad0c66d694c62a2ee263cde94336558bb7>. Acesso em: 18 out. 2024.

PEIXOTO, Delmir *et al.* A hibridização simultânea na educação corporativa. **RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 23, n. Especial, 2024. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/713>. Acesso em: 8 set. 2024.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo; ROSA, Luciane de Fátima Giroto; FELICETTI, Vera Lucia. Evasão do curso de pós-graduação em gestão de negócios de universidade corporativa: percepções do estudante/empregado. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 31, n.64, p. 2-20, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v31n64/1981-8106-eduteo-31-64-e04.pdf>. Acesso em 28, set. 2024

PEREIRA, Maria Helena Duarte Nunes. Funções e competências do tutor na educação a distância. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

PINHEIRO, Michelle *et al.* Ferramentas interativas de apoio à Educação Corporativa a Distância. *In: ESPANHOL, Fernando José; FARIAS; Giovanni Ferreira de; SOUZA, Márcio Vieira de. EAD, PBL e o desafio da educação em rede: metodologias stivas e outras práticas na formação do educador coinvestigador*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 195-213

PHILLIPS, Patti P.; PHILLIPS, Jack J. How to measure impact and roi without losing your purpose. **ChiefLearningOfficer.com**, September 21, 2021. Disponível em: How to Measure Impact and ROI Without Losing Your Purpose – ROI Institute. Acesso em 30 set. 2024.

PONTES, Guilherme S.F. *et al.* Desafios enfrentados com o uso de novas tecnologias: ensino e aprendizagem em período de pandemia covid-19. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO E TECNOLOGIAS, IV COINTER PDVGT, 2020, Revolução de processos: Os impactos da transformação digital na gestão do futuro. Anais COINTER PDVGT, Recife: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2020. p. 1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.31692/2596-0857.IVCOINTERPDVGT.0110> Acesso em: 20 nov. 2022.*

REIS, Sandra Regina dos; BATTINI, Okçana. O trabalho do tutor na ead: função, atribuições e relações entre o professor e o aluno. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 560–570, 2018. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/372>. Acesso em: 1º out. 2024.

RICARDO, Eleonora J. **Gestão da educação corporativa**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, p. 9-14, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1065>. Acesso em: 26 set. 2024.

RODRIGUES, Ana Maria. Metodologias de ensino-aprendizagem na educação corporativa. *In: RAMAL, Andrea (org.) Educação corporativa: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações*. Rio de Janeiro: LTC, 2012. Cap. 5, p.123-157.

RODRIGUES, Kathyanne dos Santos Costa; MATOS, John de Castro; PANTOJA, Maria Júlia. Contextos de Gestão do Conhecimento e Educação Corporativa: revisão sistemática de literatura. **Revista da UI_IPSantarém**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 48–67, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/29099>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)** 40ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. *E-book*.

ROSA, Priscila Carvalho; CARVALHO, Rodrigo Baroni; NUNES, Simone Costa; DEMATTOS, Marta; FOUREAUX, Roberta Campana Rodrigues. Avaliação dos impactos da educação corporativa nas rotinas e nas inovações de processos: proposta de um modelo conceitual. **Recape**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 9-32, janeiro/abril, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/55516/44076>. Acesso em 26 set. 2024.

RUMBLE, Greville. **The management of distance learning systems**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094701>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **ECCOS – Rev. Cient.**, Uninove, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

RYBALKO, Andrii; KOCHETKOVA, Iryna; KIN, Olena; LIULCHAK, Svitlana ; KHMIL, Nataliia. Ensino a distância 2023: tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023044, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18583>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SABBAG, Paulo Yazigi. Gestão de projetos de educação corporativa. *In*: EBOLI, Marisa; FISHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. (orgs.) **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo, Atlas, 2010. Parte III, 11, p.252-274.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria del P. B. Metodologia de Pesquisa. 5ª. ed. São Paulo: McGrawHill-Penso, 2013.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Aline Bettio dos; NARDI, Elton Luiz. Regulação educacional por resultados: (re)definições a partir de argumentos do Banco Mundial no cenário pós-2000. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 59-75, jan. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000100059&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 20 jul. 2024.

SANTOS, Karina Fernandes dos; VARGAS, Juliana Rodrigues de; GUIZZARDI, Francini Lube; DUTRA, Evelyn de Britto. Desafios relatados por experiências de ensino a distância na educação permanente em saúde: uma revisão integrativa. 2021. *In*: GUIZZARDI, Francini Lube; DUTRA, Evelyn de Britto; PASSOS, Maria Fabiana Damásio. (orgs.) **Em mar aberto: perspectivas e desafios para uso de tecnologias digitais na educação permanente em saúde**. v.2. Porto Alegre: Ed. Rede Unida, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Informações socioterritoriais. **Vigilância Socioassistencial**. São Paulo: Assistência Social, 2025. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/vigilancia-socioassistencial/informacoes-socioterritoriais/> Acesso em 18 fev. 2025.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K–12 Blended Learning**. [S.l.], Innosight Institute, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. Acesso em 30 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS–Revista Científica**, [S.l.], v. 10, p. 147-168, 2008.

SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. Dossiê - Cultura digital e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p.1-22, set. 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/15766214-07a2-4284-a5f3-4937be10074d/003015142.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. Avaliação de programas de treinamento, desenvolvimento e educação no contexto organizacional: modelos e perspectivas. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. Florianópolis, vol.11, n.1, p.37-53, jun. 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572011000100004. Acesso em: 30 set. 2024.

SECURATO, José Cláudio. **Onlearning: como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2017. *E-book*.

SENGE, Peter M. A quinta disciplina. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SEWART, David. Distance teaching: a contradiction in terms? *In*: SEWART, David; KEEGAN, Desmond J., HOLMBERG, Börje (eds.). **Distance Education: international perspectives**. Abingdon, Oxon: Routledge Revivals. Taylor & Francis, 1988; 2020. p.46-61. *Ebook*.

SIEGEL, Sidney. **Estatística não paramétrica: para as ciências do comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

SILVA, Elka Jutel. Unibrad: compromisso permanente com pessoas e resultados. *In*: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.4, p. 313-319.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação a distância: perspectivas para a pós-pandemia. *In*: MATTAR, João. (org.) **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. *E-book*. p.24-52

SILVANO, Adriano Nogueira. Conceitos e teorias da educação a distância. **Revista Científica UBM, Barra Mansa**, v. 25, n. 48, p. 1-17, jan. 2023. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/1416/396>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Rodrigo Alexander de Magalhães *et al.* Evolução da educação no Brasil: a relação da tríade educação, currículo e tecnologias digitais numa perspectiva histórica desde a idade medieval aos dias atuais. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 123–133, 2023. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/225>. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, Ronaldo Aparecido da. O impacto da pandemia da covid-19 na transposição forçada do curso de Educação Física presencial para um modelo de ensino remoto emergencial. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 152-166, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/174798>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVA, Talita Caetano; CIPRIANO, Samantha; FREIRE, Patrícia de Sá. Universidades acadêmicas e corporativas: contribuições, intersecções e complementaridade para o desenvolvimento das competências essenciais do profissional 4.0. *In*: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando (orgs.). **Universidade corporativa em rede: diretrizes iniciais do modelo**. Curitiba: CRV, 2019. Cap. VII. p. 135-162.

SILVA, Talita Caetano; FREIRE, Patrícia de Sá. Estágio da educação corporativa: o problema diagnosticado nas organizações brasileiras. *In*: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando (orgs.). **Universidade corporativa em rede: diretrizes iniciais do modelo**. Coleção UCR. Curitiba: CRV, 2019. Cap. IX, p.175-184.

SILVA, Talita Caetano; FREIRE, Patrícia de Sá. Diretrizes para implantação e gestão. *In*: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando (orgs.). **Universidade corporativa em rede: diretrizes iniciais do modelo**. Coleção UCR. Curitiba: CRV, 2019. Cap. X, p.185-190.

SMITH, Mark K. What is non-formal education? **The encyclopedia of pedagogy and informal education**, [S. l.], 1996, 2001. Disponível em: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOUSA, Pedro Henrique Rodrigues de; SOUZA, Luciana Kronit de; PRADO, Victor Hugo Bueno. Educação corporativa: modalidades, processo de aprendizagem e análise de retorno de investimento em programa de treinamento e desenvolvimento. *Revista Educação & Ensino*, Fortaleza, v. 6, n. 2, jul.dez. 2022

SOUTO, Breno Jaime Amaral Souto *et al.* **Rede de aprendizagem e niversidade corporativa no setor público**: uma revisão integrativa. XII Congreso Internacional de Conocimiento e Innovación. Monterey, México, 7 a 8 nov. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368565602_REDE_DE_APRENDIZAGEM_E_UNIVERSIDADE_CORPORATIVA_NO_SETOR_PUBLICO_UMA_REVISAO_INTEGRATIV. Acesso em 19 out. 2024.

SROUR, Robert Henry. **Poder cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Editora Campus-Elsevier, 2012.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K–12 blended learning**. [S.l.] Innosight Institute, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024

STUFFLEBEAM, Daniel Leroy. **The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability**. Columbus: Ohio State University, 1971. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

TELLES, Renato. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. **Revista de Administração**, São Paulo v.36, n.4, p.64-72, outubro/dezembro 2001. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n4p64ap72.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes *et al.* A nova ambiência competitiva. In: HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes (orgs.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada na era digital**. 3ª. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021. Cap. 1, p. 3-24.

THE TINKERING STUDIO: about our work. 2023. Disponível em: <https://www.exploratorium.edu/tinkering/our-work>. Acesso em: 8 set. 2024.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 32º ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1981. 490 p.
TONI, Kelly Cristina Wilhelm De; ALVARES, Lillian. Educação Corporativa na perspectiva da inteligência organizacional. **Informação & Informação**. Londrina, v. 3, pág. 228 – 257, set./dez., 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316175259_Educacao_Corporativa_na_perspectiva_da_Inteligencia_Organizacional. Acesso em: 28 jul. 2024.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: mídias e tecnologias na educação a distância, no ensino híbrido e na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

TORI, Romero. Ensino híbrido: conceitos e modelos. **Esemd**, 2021: Disponível em: <https://blog.esemd.org/2021/11/ensino-hibrido-conceitos-e-modelos.html>. Acesso em: 08 set. 2024.

TREDEZINI, Adriana de Lanna Malta.; SILVA, Jefferson Idelfonso da. Gestão escolar e administração empresarial: aproximação e conforto. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 163-185, jan.jun. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaçãoFilosofia/article/view/418>. Acesso em: 2 set. 2024.

TREVISANI, Fernando de Melo.; CORRÊA, Ygor. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Prâxis**, [S. l.], v. 2, p. 43–62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2208>. Acesso em: 30 set. 2024.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. 2014. Dossiê – Educação a Distância. **Educar em Revista**. São Paulo, n. especial 4, p.79-97, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/> Acesso em: 11 jul. 2024.

VALENTE, J. A. Ensino híbrido mão na massa: aprendizagem com alunos mais ativos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11340, 2023. Disponível em: 10.22481/praxisedu.v19i50.11340. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11340>. Acesso em: 9 set. 2024.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis. (org.) **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. *E-book* (406 p.) cap. 1, p.17-41. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 11 jul, 2024.

VARGAS, Aline Christianne Silva *et al.* Universidade Corporativa Sabin: inspiração e transformação na essência. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.6, p. 340-349.

VASCONCELLOS-GUEDES, Lilliana; GUEDES, Luis Fernando Ascenção. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: **X SemeAd** - Seminário em Administração FEA/USP, São Paulo, p.1-17, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233852786_E-surveys_Vantagens_e_limitacoes_dos_questionarios_eletronicos_via_internet_no_contexto_da_pesquisa_cientifica. Acesso em 26 out. 2024.

VELARDE, Luis Guillermo Coca. **Noções de Bioestatística**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://cliqueapostilas.com/Content/apostilas/1c80a48afcefaef5dd26ec7c5e726754.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

VELOSO, Elza Fátima Rosa e DUTRA, Joel Souza e NAKATA, Lina Eiko. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações y, x e baby boomers. **REGE: Revista de Gestão**, v. 23, n. 2, p. 88-98, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rege.2015.05.001>. Acesso em: 18 fev. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant; RAMOS, David Ricardo Moreira. Motivos para a criação de universidades corporativas: estudo de casos. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 79-98, 2002. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/29>. Acesso em 17 dez. 2024.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovsk; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, [S. l.], v. 12, n. 40, p.152-169, jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 18 jul. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIERIA, Danilo Garbaza; AZEVEDO JUNIOR, Delmir Peixoto de. Universidade Petrobrás: transformação digital e inovação na Universidade Petrobrás. *In*: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.10, p. 380-386.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/1197>. Acesso em: 15 ago. 2024.

WEDEMEYER, Charles A. **Learning at the Back Door**: reflections on non-traditional learning in the lifespan. London: The University of Wisconsin Press, 1981, 2010. *Ebook*.

WORLD BANK GROUP. **Learning: to realize Education's promise**. World Development Report. Whashington, DC: The World Bank, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acesso em: 18 jul. 2024

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA DO PRÉ-TESTE

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS



Antes de começar é preciso que você esteja ciente de que sua participação não é obrigatória de acordo com o Termo de consentimento livre e esclarecido que está abaixo. Caso concorde, assinale a opção "concordo" ao final do termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado para participar da pesquisa **Educação Corporativa a Distância do INSS: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional** e sua seleção foi pelo fato de ser servidor do INSS e ter realizado os cursos a distância, que é a área pesquisada.

Sua contribuição será muito proveitosa para o nosso trabalho, pois sua participação nos trará uma visão específica baseada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar similaridades e distinções entre seus diferentes cursos e suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, **serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação**. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confidencialidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

Orientadora: Prof.(a). Dr.(a) Celi Langhi - E-mail: celi.langhi@cnspos.sp.gov.br

* Obrigatória

1. DECLARAÇÃO DE ACEITE *

- ☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e **CONCORDO** em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).
- ☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e **NÃO CONCORDO** em participar.

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

Pesquisa Educação Corporativa a Distância do INSS

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar similaridades e distinções entre seus diferentes cursos e suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

Vamos começar ?

2. Qual sua idade *

- ☐ Até 25 anos
- ☐ Entre 26 a 30 anos
- ☐ Entre 31 a 35 anos
- ☐ Entre 36 a 40 anos
- ☐ Entre 41 a 45 anos
- ☐ Entre 46 a 50 anos
- ☐ Entre 51 a 55 anos
- ☐ Entre 56 a 60 anos
- ☐ Entre 61 a 65 anos
- ☐ Entre 66 a 70 anos
- ☐ Entre 71 a 75 anos

3. Qual o seu gênero? *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário
- ☐ Prefiro não declarar

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

4. Qual a sua escolaridade? *

- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Superior incompleto
- ☐ Superior completo
- ☐ Especialização (pós-graduação)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. Qual o seu cargo? *

- ☐ Técnico do Seguro Social
- ☐ Analista do Seguro Social
- ☐ Outros

6. Se assinalou outros, qual o cargo? *

7. Qual a cidade e estado onde mora? *

8. Qual a sua unidade de exercício? *

9. Qual a unidade de lotação? *

10. Quanto tempo tem de casa? *

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

11. Participe de programa de gestão ? *

- ☐ Sim, participo do remoto integral
- ☐ Sim, participo do remoto parcial
- ☐ Participo do presencial com meta
- ☐ Não participo

12. Você participou de algum curso a distância em 2022 ou 2023? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Cite qual(is) curso(s) a distância realizou em 2022 ou 2023? *

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

Pesquisa Educação Corporativa a Distância do INSS - Questões

A Educação a Distância (EaD) apresenta inúmeras e oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Avalie as questões a seguir e escolha a resposta que mais representa a sua opinião.

14. Escolha abaixo a opção que melhor representa a sua opinião. *

	multo insatisfeito	insatisfeito	nem insatisfeito nem satisfeito	satisfeito	multo satisfeito
De maneira geral, qual a sua satisfação com os cursos a distância da Instituição?	☐	☐	☐	☐	☐

15. Para você, qual a maior vantagem em realizar um curso a distância no INSS? *

16. E qual a maior desvantagem em realizar um curso a distância no INSS? *

17. Os cursos a distância podem ser apresentados em inúmeros formatos. Dos cursos que realizou, qual foi o formato que mais favoreceu seu aperfeiçoamento? *

- ☐ curso autinstrucional (sem tutor e sem educador virtual)
- ☐ curso com tutoria
- ☐ curso com aula ao vivo (com educador virtual)
- ☐ curso híbrido (curso com uma parte a distância e outra parte presencial)

18. Por quê? *

19. Dentre os formatos possíveis na educação a distância, qual foi o formato que menos favoreceu seu aperfeiçoamento? *

- ☐ curso autinstrucional (sem tutor e sem educador virtual)
- ☐ curso com tutoria
- ☐ curso com aula ao vivo (com educador virtual)
- ☐ curso híbrido (curso com uma parte a distância e outra parte presencial)

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

20. Por quê? *

21. Como você classifica sua experiência em geral com os cursos em seus diferentes formatos em termos de contribuição para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional? Escolha uma opção abaixo. *

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Não contribuiu nem prejudicou	Contribuiu	Contribuiu muito
Curso auto instrucional	☐	☐	☐	☐	☐

22. Por quê? *

23. Como você classifica sua experiência em geral com os cursos em seus diferentes formatos em termos de contribuição para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional? Escolha uma opção abaixo. *

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Não contribuiu nem prejudicou	Contribuiu	Contribuiu muito
Curso com tutoria	☐	☐	☐	☐	☐

24. Como você classifica sua experiência em geral com os cursos em seus diferentes formatos em termos de contribuição para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional? Escolha uma opção abaixo. *

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Não contribuiu nem prejudicou	Contribuiu	Contribuiu muito
Curso com aula ao vivo	☐	☐	☐	☐	☐

25. Por quê? *

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

26. Como você classifica sua experiência em geral com os cursos em seus diferentes formatos em termos de contribuição para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional? Escolha uma opção abaixo. *

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Não contribuiu nem prejudicou	Contribuiu	Contribuiu muito
Curso híbrido (com uma parte a distância e outra presencial)	☐	☐	☐	☐	☐

27. Por quê? *

28. Cite os 3 cursos que mais lhe impactaram em termos de relevância para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento: *

29. Quer fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com a educação a distância?

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS

Agradecemos sua colaboração!

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

APÊNDICE B - MENSAGEM ELETRÔNICA COM CONVITE



Convite para participação na Pesquisa Educação Corporativa a Distância do INSS

From TERESA CRISTINA BIGNARDI GONÇALVES <teresa.bignardi@inss.gov.br>

Date: Wed 2/26/2025 22:15

To: TERESA CRISTINA BIGNARDI GONÇALVES <teresa.bignardi@inss.gov.br>

1 attachment (43 KB)

Termo_de_Anuencia_Institucional_TAI_16577804.html

Olá, Colega,

Conto com a sua colaboração em uma pesquisa de mestrado que estou fazendo com a autorização da Diretoria de Gestão de Pessoas do INSS e da Coordenação-Geral de Educação, Desenvolvimento e Carreiras com anuência da CFAI e da DIVEAD, conforme o TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI) do Processo nº 35014.192693/2024-69, anexo.

A pesquisa também está aprovada pela Comissão de Ética da Instituição de Ensino.

O objetivo geral da investigação é: analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

O seu convite para participação foi pelo fato de ser servidor do INSS e ter realizado curso a distância no INSS, tema da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

Mas, sua contribuição, caso aceite, será muito proveitosa para o trabalho, pois sua participação trará uma visão específica baseada na sua experiência sobre o assunto.

A pesquisa é on-line pelo Forms da Microsoft e leva cerca de 10 minutos para responder.

Agradecemos sua colaboração!

Caso concorde em participar, clique no link abaixo ou o copie e cole na barra de endereços do seu navegador de internet.

Link da pesquisa:

<https://forms.office.com/r/gzA4nzUjpuX>

Atenciosamente,

TERESA CRISTINA BIGNARDI GONÇALVES

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Antes de começar é preciso que você esteja ciente de que sua participação não é obrigatória de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso concorde, assinale a opção “concordo” ao final do termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado para participar da pesquisa **Educação Corporativa a Distância do INSS: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional** e sua seleção foi pelo fato de **ser servidor do INSS e realizar os cursos a distância** que é a área pesquisada.

Sua contribuição será muito proveitosa para o nosso trabalho, pois sua participação nos trará uma visão específica baseada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar similaridades e distinções entre seus diferentes cursos e suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão **confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação**. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

Orientadora: Prof.(a). Dr.(a) Celi Langhi Pesquisadora: Teresa Cristina Bignardi Gonçalves.
E-mail: celi.langhi@cspso.sp.gov.br E-mail: teresa.bignardi@inss.gov.br

() Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA 2022

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

Antes de começar é preciso que você esteja ciente de que sua participação não é obrigatória de acordo com o Termo de consentimento livre e esclarecido que está abaixo. Caso concorde, assinale a opção "concordo" ao final do termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado para participar da pesquisa **Educação Corporativa a Distância do INSS: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional** e sua seleção foi pelo fato de ser servidor do INSS e ter realizado os cursos a distância que é a área pesquisada.

Sua contribuição será muito proveitosa para o nosso trabalho, pois sua participação nos trará uma visão específica baseada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, **serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação**. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confidencialidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

Orientadora: Prof.(a). Dr.(a) Celi Langhi - E-mail: celi.langhi@cpmpossp.gov.br

Pesquisadora: Teresa Cristina Bignardi Gonçalves - E-mail: teresa.bignardi@inss.gov.br

* Obrigatória

1. DECLARAÇÃO DE ACEITE *

- ☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e CONCORDO em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).
- ☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e NÃO CONCORDO em participar.

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

Pesquisa Educação Corporativa a Distância do INSS

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

Vamos começar ?

2. Qual sua idade *

- ☐ Até 25 anos
- ☐ Entre 26 a 30 anos
- ☐ Entre 31 a 35 anos
- ☐ Entre 36 a 40 anos
- ☐ Entre 41 a 45 anos
- ☐ Entre 46 a 50 anos
- ☐ Entre 51 a 55 anos
- ☐ Entre 56 a 60 anos
- ☐ Entre 61 a 65 anos
- ☐ Entre 66 a 70 anos
- ☐ Entre 71 a 75 anos

3. Qual o seu gênero? *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário
- ☐ Prefiro não declarar

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

4. Qual a sua escolaridade? *

- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Superior incompleto
- ☐ Superior completo
- ☐ Especialização (pós-graduação)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. Qual o seu cargo ? *

- ☐ Técnico do Seguro Social
- ☐ Analista do Seguro Social
- ☐ Outros

6. Se assinalou outros, qual o cargo?

7. Qual a cidade e estado onde mora? *

8. Qual a sua unidade de exercício? *

9. Qual a unidade de lotação? *

10. Quanto tempo tem de casa? *

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

11. Participe de programa de gestão ? *

- ☐ Sim, participo do remoto integral
- ☐ Sim, participo do remoto parcial
- ☐ Participo do presencial com meta
- ☐ Não participo

12. Você participou de algum curso a distância na Escola Virtual do INSS nos últimos três anos, incluindo 2024? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Qual(is) a(s) maior(es) vantagem(es) em realizar um curso a distância no INSS? Selecione a(s) alternativa(s) que mais expressa(m) a sua opinião. *

Selecione no máximo 8 opções.

- ☐ Autonomia na aprendizagem
- ☐ Alcance de diversas unidades da Instituição ao mesmo tempo com maior abrangência de público
- ☐ Flexibilidade de horário para realização
- ☐ Facilidade de acesso às atividades
- ☐ Uniformidade de orientação quanto aos procedimentos e entendimentos
- ☐ Troca de conhecimentos e experiências com servidores de outras unidades
- ☐ Baixo custo de execução
- ☐ Outra(s)

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

14. Qual(is) a(s) maior(es) desvantagem(s) em realizar um curso a distância no INSS? Selecione a(s) alternativa(s) que mais expressa(m) a sua opinião. *

Selecione no máximo 9 opções.

- ☐ Falta de tempo para realizar as tarefas propostas e ler o material de estudo
- ☐ Dificuldade de aprofundar nos assuntos e manter a concentração nas aulas
- ☐ Demandas de trabalho que não param dificultam a realização dos cursos
- ☐ Os prazos rígidos para realização das atividades
- ☐ Participação nos cursos com aulas ao vivo somente com convocação
- ☐ Turmas com muitos participantes nas aulas ao vivo dificultam a interação entre educador-aluno
- ☐ Aulas focadas na transmissão de conteúdos pelo educador
- ☐ Avaliação de aprendizagem somativa (quantitativa)
- ☐ Outra(s)

15. A Educação a Distância (EaD) permite diferentes modelos de design educacional como o modelo de curso autoinstrucional, curso com tutoria, curso com aulas ao vivo e cursos híbridos (com uma parte a distância e outra presencial). Assim, de maneira geral, estou muito satisfeito com os cursos a distância da Instituição. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Os cursos a distância do INSS, no modelo autoinstrucional, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Os cursos autoinstrucionais atendem minha necessidade de aprendizagem e oferecem uma grande variedade de assuntos com informações básicas necessárias para o aperfeiçoamento. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

18. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, além do acompanhamento da aprendizagem, por isso contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, mas a interação síncrona é melhor para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Os cursos a distância do INSS, no modelo com aula ao vivo, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Os cursos a distância com aulas ao vivo no INSS utilizam mais de um tipo de estímulo de aprendizagem e possibilitam esclarecer dúvidas, permitindo a troca e a interação entre os participantes, ampliando o conhecimento e oportunizando a aprendizagem compartilhada. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. Os cursos a distância do INSS, no modelo com aula ao vivo é o mais ofertado e tem conteúdo e atividades mais práticas que atendem minha necessidade de aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

24. Os cursos híbridos do INSS, com uma parte a distância para estudo no ambiente virtual de aprendizagem e outra parte presencial, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Os cursos híbridos do INSS possibilitam o estudo prévio e oferecem oportunidade de complementar no momento presencial com o aprofundamento dos assuntos e isso contribui para o aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. Os cursos híbridos do INSS têm um custo desnecessário pois há possibilidade das atividades práticas também serem a distância. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Cite os 3 cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais lhe impactaram em termos de relevância para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento. *

28. Quer fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com a educação a distância do INSS?

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2022)

Agradecemos sua colaboração!

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE PESQUISA 2023

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

Antes de começar é preciso que você esteja ciente de que sua participação não é obrigatória de acordo com o Termo de consentimento livre e esclarecido que está abaixo. Caso concorde, assinale a opção "concordo" ao final do termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado para participar da pesquisa **Educação Corporativa a Distância do INSS: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional** e sua seleção foi pelo fato de ser servidor do INSS e ter realizado os cursos a distância que é a área pesquisada.

Sua contribuição será muito proveitosa para o nosso trabalho, pois sua participação nos trará uma visão específica baseada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, **serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação**. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confidencialidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

Orientadora: Prof.(a). Dr.(a) Celi Langhi - E-mail: celi.langhi@corposp.gov.br

Pesquisadora: Teresa Cristina Bignardi Gonçalves - E-mail: teresa.bignardi@inss.gov.br

* Obrigatória

1. DECLARAÇÃO DE ACEITE *

- ☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e CONCORDO em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).
- ☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e NÃO CONCORDO em participar.

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

Pesquisa Educação Corporativa a Distância do INSS

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

Vamos começar ?

2. Qual sua idade *

- ☐ Até 25 anos
- ☐ Entre 26 a 30 anos
- ☐ Entre 31 a 35 anos
- ☐ Entre 36 a 40 anos
- ☐ Entre 41 a 45 anos
- ☐ Entre 46 a 50 anos
- ☐ Entre 51 a 55 anos
- ☐ Entre 56 a 60 anos
- ☐ Entre 61 a 65 anos
- ☐ Entre 66 a 70 anos
- ☐ Entre 71 a 75 anos

3. Qual o seu gênero? *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário
- ☐ Prefiro não declarar

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

4. Qual a sua escolaridade? *

- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Superior incompleto
- ☐ Superior completo
- ☐ Especialização (pós-graduação)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. Qual o seu cargo ? *

- ☐ Técnico do Seguro Social
- ☐ Analista do Seguro Social
- ☐ Outros

6. Se assinalou outros, qual o cargo?

7. Qual a cidade e estado onde mora? *

8. Qual a sua unidade de exercício? *

9. Qual a unidade de lotação? *

10. Quanto tempo tem de casa? *

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

11. Participe de programa de gestão ? *

- ☐ Sim, participo do remoto integral
- ☐ Sim, participo do remoto parcial
- ☐ Participo do presencial com meta
- ☐ Não participo

12. Você participou de algum curso a distância na Escola Virtual do INSS nos últimos três anos, incluindo 2024? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Qual(is) a(s) maior(es) vantagem(es) em realizar um curso a distância no INSS? Selecione a(s) alternativa(s) que mais expressa(m) a sua opinião. *

Selecione no máximo 8 opções.

- ☐ Autonomia na aprendizagem
- ☐ Alcance de diversas unidades da Instituição ao mesmo tempo com maior abrangência de público
- ☐ Flexibilidade de horário para realização
- ☐ Facilidade de acesso às atividades
- ☐ Uniformidade de orientação quanto aos procedimentos e entendimentos
- ☐ Troca de conhecimentos e experiências com servidores de outras unidades
- ☐ Baixo custo de execução
- ☐ Outra(s)

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

14. Qual(is) a(s) maior(es) desvantagem(s) em realizar um curso a distância no INSS? Selecione a(s) alternativa(s) que mais expressa(m) a sua opinião. *

Selecione no máximo 9 opções.

- ☐ Falta de tempo para realizar as tarefas propostas e ler o material de estudo
- ☐ Dificuldade de aprofundar nos assuntos e manter a concentração nas aulas
- ☐ Demandas de trabalho que não param dificultam a realização dos cursos
- ☐ Os prazos rígidos para realização das atividades
- ☐ Participação nos cursos com aulas ao vivo somente com convocação
- ☐ Turmas com muitos participantes nas aulas ao vivo dificultam a interação entre educador-aluno
- ☐ Aulas focadas na transmissão de conteúdos pelo educador
- ☐ Avaliação de aprendizagem somativa (quantitativa)
- ☐ Outra(s)

15. A Educação a Distância (EaD) permite diferentes modelos de design educacional como o modelo de curso autoinstrucional, curso com tutoria, curso com aulas ao vivo e cursos híbridos (com uma parte a distância e outra presencial). Assim, de maneira geral, estou muito satisfeito com os cursos a distância da Instituição. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Os cursos a distância do INSS, no modelo autoinstrucional, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Os cursos autoinstrucionais atendem minha necessidade de aprendizagem e oferecem uma grande variedade de assuntos com informações básicas necessárias para o aperfeiçoamento. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

18. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, além do acompanhamento da aprendizagem, por isso contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Os cursos a distância do INSS, no modelo com tutoria, são cursos que permitem a interação entre tutor e participante, mas a interação síncrona é melhor para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Os cursos a distância do INSS, no modelo com aula ao vivo, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Os cursos a distância com aulas ao vivo no INSS utilizam mais de um tipo de estímulo de aprendizagem e possibilitam esclarecer dúvidas, permitindo a troca e a interação entre os participantes, ampliando o conhecimento e oportunizando a aprendizagem compartilhada. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. Os cursos a distância do INSS, no modelo com aula ao vivo é o mais ofertado e têm conteúdo e atividades mais práticas que atendem minha necessidade de aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

24. Os cursos híbridos do INSS, com uma parte a distância para estudo no ambiente virtual de aprendizagem e outra parte presencial, são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Os cursos híbridos do INSS possibilitam o estudo prévio e oferecem oportunidade de complementar no momento presencial com o aprofundamento dos assuntos e isso contribui para o aperfeiçoamento profissional. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. Os cursos híbridos do INSS têm um custo desnecessário pois há possibilidade das atividades práticas também serem a distância. *

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Cite os 3 cursos que fez na Escola Virtual do INSS que mais lhe impactaram em termos de relevância para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento. *

28. Quer fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com a educação a distância do INSS?

PESQUISA EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO INSS (2023)

Agradecemos sua colaboração!

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

APÊNDICE F – PRODUTO

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO

**São Paulo
2025**

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO

Instituição de Ensino: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Unidade De Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

Discente: Teresa Cristina Bignardi Gonçalves

Docente orientador: Prof.^a Dr.^a Celi Langhi

Dissertação vinculada: Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional

Data da defesa: 25/03/2025.

Setor beneficiado com o projeto de pesquisa, realizado no âmbito do programa de mestrado:

Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Formação do Formador

Projeto de Pesquisa: Aprendizagem Organizacional e Educação Corporativa

Pesquisa: Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional.

PRODUTOS TÉCNICOS/TECNOLÓGICOS:

- ☐ Produtos de Intervenção ou Desenvolvimento (Inovação)
- ☐ Empresa ou organização social inovadora
- ☐ Processo, tecnologia e produto, materiais não patenteáveis
- ☒ Relatório técnico conclusivo
- ☐ Tecnologia Social
- ☐ Norma ou marco regulatório
- ☐ Patente
- ☐ Produtos/Processos em sigilo
- ☐ Software / Aplicativo
- ☐ Base de dados técnico- científica

PRODUTO

Este produto é resultado da pesquisa “Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional” realizada no Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na Área de Concentração: Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa: Formação do Formador e Projeto de Pesquisa: Aprendizagem Organizacional e Educação Corporativa.

As pesquisas desenvolvidas nos Programas Profissionais de Mestrado tem como ponto de partida a realidade profissional buscando a compreensão dos fenômenos e situações, além da proposição de alternativas. Para tal, devem desenvolver pesquisa de acordo com o rigor teórico-metodológico e, conforme o Relatório CAPES (Brasil, 2019a), devem prever um Produto Educacional como parte integrante do processo.

O Produto proposto é o Relatório Técnico Conclusivo, produto nº 24, como um resultado tangível do trabalho contendo as principais conclusões acerca dos modelos de desenho educacional da Educação Corporativa a Distância do INSS e suas contribuições para formação permanente de seus profissionais, de forma a possibilitar a indicação dos resultados relevantes e seu impacto nos cursos a distância da Universidade Corporativa do INSS (UCI).

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	4
EDUCAÇÃO CORPORATIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	6
METODOLOGIA.....	13
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	24
REFERÊNCIAS	28

INTRODUÇÃO

A Educação Corporativa a Distância tornou-se uma ferramenta importante para a criação do conhecimento, voltada para a formação e o aperfeiçoamento dos quadros profissionais das organizações, incluindo, muitas vezes, fornecedores e clientes (Cherman, 2012; Moraz; Eboli, 2023). Ela se baseia no desenvolvimento de competências e busca vincular a aprendizagem às necessidades estratégicas da organização (Meister, 1999; Eboli, 2014; Freire *et al.*, 2019; Silva; Cipriano; Freire, 2019). E, com o avanço no uso da tecnologia da informação, as organizações adotam, cada vez mais, a Educação Corporativa a Distância como estratégia para a formação permanente de seus profissionais, interligando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para o alcance de suas necessidades estratégicas. A Educação Corporativa a Distância dispõe de várias estratégias para aprendizagem que podem combinar interações presenciais e a distância, de acordo com a necessidade e o contexto para implementação das ações ou programas de desenvolvimento (Sabbag, 2010; Rodrigues, 2012; Moraz; Eboli, 2023).

A educação presencial pressupõe a interação entre as pessoas ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico. A educação a distância é uma modalidade que, atualmente, pressupõe a mediação de tecnologia de informação, envolvendo os participantes do processo de ensino e aprendizagem em atividades com tempos e lugares diferentes com uma concepção pedagógica particular (Moran, 2002; Bates, 2016; Kenski, 2013).

São muitos os modelos de desenho educacional que podem ser ofertados para o desenvolvimento profissional. As diferentes estratégias e modelos de desenho educacional são selecionados de acordo com a necessidade de desenvolvimento, o contexto para a realização da ação ou programa de desenvolvimento e a disponibilidade de talentos, recursos e tempo. Em um nível de detalhe, podem ser entendidos como cursos a distância com tutoria, cursos autoinstrucionais, cursos com aulas remotas ao vivo ou cursos híbridos (Sabbag, 2010; Rodrigues, 2012; Azevedo, 2023; Carvalho, 2023; Mendonça *et al.*, 2023; Silva, 2023; Vargas, 2023; Viera; Azevedo Junior, 2023). Nesse sentido, a partir das pesquisas realizadas por Pinheiro *et al.* (2018), por Moraz e Eboli (2023) e por Dutra e Eboli (2023), evidencia-se que não há uma prática avaliativa efetiva desses modelos no sentido de examinar as contribuições de cada um deles para a formação permanente de seus profissionais. Constata-se, ainda, que esse debate não tem acontecido com frequência nos meios acadêmicos.

Uma questão que se faz relevante, portanto, é saber como os modelos de desenho educacional favorecem a aprendizagem e a formação permanente de profissionais no âmbito da Educação Corporativa a Distância, especialmente após a pandemia? Como as ações a distância com tutoria contribuem? E as ações a distância autoinstrucionais? E o ensino remoto on-line com suas aulas síncronas mediadas pela tecnologia da informação? Ou, ainda, como os cursos híbridos que misturam a modalidade presencial e a modalidade a distância contribuem?

Diante dessa problemática é que se debruçou a presente investigação.

Questão de Pesquisa

De que forma os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) contribuem para a estratégia de formação permanente de seus profissionais?

Objetivo Geral

Analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.

Objetivos Específicos

- 1- Compreender as principais características nos quais se apoiam os diferentes desenhos educacionais dos cursos da Educação Corporativa a Distância do INSS;
- 2- Distinguir as contribuições dos diferentes modelos de desenho educacional para a formação permanente dos profissionais da Instituição, lócus da pesquisa, nos anos de 2022 e 2023;
- 3- Mensurar os resultados das avaliações de reação, de aprendizagem e a taxa de evasão dos cursos a distância apontados pelos participantes como mais significativos em termos de contribuição ao aperfeiçoamento nos anos selecionados.

O caminho traçado para o alcance de tais objetivos envolveu estudo exploratório-descritivo com pesquisa de natureza aplicada. O desenho de pesquisa adotado foi a metodologia mista quanti-qualitativa, de recorte transversal com delineamento na forma de *survey* com aplicação on-line.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Educação Corporativa busca o desenvolvimento de novas competências dos colaboradores de uma organização de forma a alcançar uma educação continuada e permanente alinhada às estratégias institucionais.

A formação permanente implica aprendizagem de novos saberes, novas práticas, novas habilidades e novas atitudes. Portanto, é relevante para qualquer sistema de educação corporativa saber como as pessoas aprendem e o que pode ser feito para se conseguir uma maior qualidade de ensino no âmbito organizacional.

Uma das teorias que procura compreender a aprendizagem em uma dimensão significativa que possibilite maior profundidade e domínio na apreensão de novos conhecimentos é a proposta por David Ausubel com seus estudos da aprendizagem.

David Ausubel foi um psicólogo americano que se dedicou aos estudos sobre os processos de aprendizagem nas escolas. Desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa nas décadas de 1950 a 1960. Mais tarde, uniu-se a Joseph D. Novak e Helen Hanesian e publicaram o livro *Psicologia Educacional* em 1968 com revisão em 1978. No Brasil foi lançado em português, em 1980 (Langhi, 2016).

A teoria da aprendizagem significativa se opõe aos estudos realizados pela abordagem behaviorista com seus estudos sobre aprendizagem condicionada e instrumental, na opinião de Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Assim, entendem que os estudos realizados em sala de aula podem contribuir muito mais por serem derivados da aprendizagem aí realizada. E a Escola não pode se eximir da tarefa de orientar a aprendizagem, relegando-a como responsabilidade exclusiva do aluno.

Dessa forma, os autores defendem que a aprendizagem pode ocorrer ao longo de duas dimensões: na dimensão automática e mecanizada ou na dimensão da descoberta. Essas dimensões se caracterizam como os polos de um *continuum*, pois a aprendizagem mecânica pode, muitas vezes facilitar a aprendizagem significativa ao estabelecer uma base inicial para a aprendizagem significativa. A aprendizagem mecânica também é chamada de receptiva pelos autores pelo fato do conteúdo ser apresentado ao aprendiz que irá recebê-lo e memorizá-lo. Na aprendizagem por descoberta, o aprendiz deve, em primeiro lugar, descobrir esse conteúdo por meio de solução de problemas ou produção de proposições para então alcançar um novo estágio no conhecimento. Nisso consiste a aprendizagem por descoberta.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) propõem um tipo de aprendizagem na qual os interesses pessoais dos educandos e a interação com os novos conhecimentos potencializarão significativamente a aprendizagem, em um processo dinâmico. Dessa forma, a construção do conhecimento e a conexão com a relevância pessoal dos conceitos aprendidos, além da reflexão crítica sobre eles possibilitará a aplicação nas situações reais em um processo de transferência do conhecimento teórico para o contexto real.

4.1. Princípios da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa compreende a associação, pelo aprendiz, de novos conhecimentos significativamente aos conhecimentos preexistentes. Ela envolve a aquisição de novos significados para aquele que aprende e consiste no fato de que novas ideias são expressas de forma simbólica e se relacionam com o que já se sabe ou se conhece. Assim, o novo conhecimento se relaciona a conteúdos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel, 2003).

O cerne do processo da aprendizagem significativa é que o conhecimento teórico, as ideias expressas simbolicamente relacionam-se com as informações previamente adquiridas pelo aprendiz por meio de uma relação não arbitrária e substantiva. Essa relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias se relacionam a algum aspecto relevante já existente na estrutura cognitiva do indivíduo – um símbolo, um conceito, uma proposição, uma imagem, por exemplo. A aprendizagem significativa pressupõe que o aprendiz manifeste predisposição para tal e também que o material seja potencialmente significativo. Assim, se o aprendiz tiver apenas a intenção de memorização, tanto o processo quanto o produto da aprendizagem serão automáticos. E inversamente se sucede o mesmo. Se a tarefa e o material não forem potencialmente significativos, de nada adiantará a disposição do aluno em realizar a aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Para os autores, a aprendizagem mecânica é o contraponto à aprendizagem significativa, e ela ocorre quando o aprendiz se depara com o novo conhecimento, mas por motivos diversos, não o relaciona com algum conhecimento preexistente em sua estrutura cognitiva, incorporando-o de maneira arbitrária.

Para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso haver a interação entre os conhecimentos novos e já existentes e a organização hierárquica entre eles. Isso gera integrações, recombinações ou diferenciações dos novos conteúdos na estrutura cognitiva. Para tal, as ideias ou conhecimentos preexistentes podem servir de âncora para os novos conhecimentos, ligando-se a

eles para que gerem novos significados. Esses conhecimentos que servem de âncora para as ideias subordinadas são chamadas de subsunções. O processo decorrente de ancoragem dos novos e antigos conteúdos é denominado por Ausubel (2003) de subsunção. Essa dinâmica é interativa, constante e mutável, dada a natureza evolutiva do conhecimento e da aprendizagem.

4.2. Critérios para o Material de Aprendizagem

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o material de aprendizagem precisa ser significativo e para tal, há necessidade de atender alguns critérios.

O primeiro deles é a *relação não arbitrária*. Isso significa que o material precisa ter uma base adequada para relacioná-lo de forma não aleatória ou não arbitrária aos conhecimentos especificamente relevantes para a aprendizagem. Ele deve ser produzido em bases que possibilitem estabelecer relações às ideias relevantes como extensões, casos especiais, modificações, qualificações e, em última instância, generalizações de um conjunto mais amplo de informações. Aqui se depreende que o material precisa ser produzido com base em um conhecimento mais amplo e geral e, a partir daí, discorrer em modificações e especificações.

O segundo critério é a *relação substantiva*. Implica que o material suficientemente não arbitrário permitirá que representações do mesmo conceito ou sinônimos que remetam a um mesmo significado. Como exemplo, o termo cachorro em vários idiomas podem ser compreendidos se a pessoa tem domínio delas.

Os autores destacam que o fato do material ser potencialmente significativo não significa uma correlação direta com a aprendizagem significativa. É uma das condições, mas não a única. As outras condições são a disposição do indivíduo em aprender significativamente e uma estrutura cognitiva capaz de assimilar os novos conhecimentos.

4.3. Tipos de Aprendizagem Significativa

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) entendem que há três tipos de aprendizagem significativa.

A *aprendizagem significativa representacional* é a aprendizagem significativa mais básica. Ela condiciona as demais aprendizagens significativas. Implica aprendizagem de símbolos como são as palavras. Assim, quando uma pessoa compreender o significado de uma determinada palavra,

será capaz de estabelecer relação entre o símbolo (a palavra) e a representação real do que significa a palavra, estendendo o conceito para todas as suas nuances.

A formação de conceitos é outro tipo de aprendizagem significativa, a *aprendizagem significativa conceitual*. Nesse tipo de aprendizagem, os conceitos podem ser objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos especiais e são representados por signo ou símbolo que podem ser combinados e associados entre si. Na formação de conceitos, se abstrai o essencial do símbolo para identificá-lo em outras situações.

A *aprendizagem significativa proposicional* é distinta da aprendizagem conceitual e consiste em apreender o significado de proposições, geralmente uma palavra ou símbolo que expressam ideias que, compostas, podem ser estendidas para novas proposições.

É importante ressaltar que ao assimilar os novos conhecimentos de forma significativa, ocorre uma interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, surgindo assim, novas formas de aprendizagem.

Assim, tanto a aprendizagem significativa conceitual e quanto a proposicional, ao possibilitarem a interação dos conhecimentos novos e já existentes, possibilitam aprendizagens decorrentes: a *aprendizagem subordinada*, a *aprendizagem superordenada* e a *aprendizagem combinatória*.

A *aprendizagem subordinada*, a informação se liga às informações já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo se apoiando em aspectos relevantes. A esse processo de vinculação das novas informações aos conhecimentos já existentes se denomina aprendizagem subordinada. Essa aprendizagem subordinada, se subdivide em: subordinação derivativa e subordinação correlativa. A subordinação derivativa ocorre quando o novo conteúdo aprendido é compreendido como derivado de algum conteúdo já conhecido previamente. A aprendizagem subordinada correlativa ocorre quando o novo conteúdo aprendido é compreendido como uma modificação, extensão, elaboração ou qualificação de conteúdos já incorporados.

A *aprendizagem superordenada* ocorre quando uma nova proposição incorre em uma nova proposição ou conceito, ordenado em uma nova categoria. Por exemplo, cenoura, abóbora e brócolis se superordenam como vegetais.

A *aprendizagem combinatória* acontece quando os novos conhecimentos aprendidos não estabelecem relação subordinada ou superordenada com os conhecimentos existentes e dão origem a uma combinação. Como exemplo, podem ser citados o aprendizado de termos correlatos que

implicam aprendizagem combinatória como a compreensão da relação entre calor e volume, demanda e preço, entre outros (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

4.4. Teoria da Assimilação, Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integradora

Os autores Ausubel, Novak e Hanesian (1980), colocam que a aprendizagem é um processo cognitivo interno ao indivíduo. Assim, a aquisição de novas informações se ancora em informações já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, ocorrendo uma interação entre o novo conteúdo e o conteúdo preexistente. O resultado é a *assimilação* dos significados, antigos e novos, originando uma estrutura diferenciada.

No decorrer da aprendizagem significativa, ocorrem dois processos importantes: a *diferenciação progressiva* e a *reconciliação integradora*.

A *diferenciação progressiva* se verifica quando há a assimilação de um conceito ou proposição com modificações a partir da informação original. Então, novos significados são adquiridos e modificados, ocorrendo a assimilação por diferenciação progressiva.

A *reconciliação integradora* ocorre quando ao se assimilar o novo conhecimento na estrutura já existente, se realiza uma recombinação dos elementos, levando à assimilação por reconciliação integradora.

4.5. Fatores Cognitivos da Aprendizagem

Na aprendizagem significativa a estrutura cognitiva é sempre relevante e decisiva. No entanto, para os autores, Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem somente ocorre quando há uma mudança no comportamento ou no desempenho associado.

Dessa forma, uma estratégia para se alcançar uma efetiva aprendizagem é a utilização de organizadores antecipatórios ou prévios. Eles servem como uma variável antecedente à aprendizagem significativa, propondo-se a facilitar a sua ocorrência.

Os organizadores antecipatórios, como o nome diz, são introduzidos previamente ao material de aprendizagem. Consistem em um material introdutório com maior abstração ou generalização que ajudam o aprendiz a reconhecer que elementos dos novos materiais de aprendizagem podem ser aprendidos de forma significativa estabelecendo relações com os conhecimentos que já possui. A sua principal função é preencher a lacuna entre o que o aprendiz já

conhece e o que ele precisa conhecer, preenchendo esse hiato. Por isso, precisam ser construídos em uma linguagem que seja facilmente reconhecida pelo aprendiz.

Os organizadores podem ser de dois tipos: *organizadores expositivos* e *organizadores comparativos*. Os organizadores expositivos sugerem o uso de material significativo para aprendizes com pouco conhecimento sobre as proposições e conceitos envolvidos na aprendizagem. E o organizador comparativo é recomendado quando se trata de aprendizagem de material que contenham conhecimentos relativamente familiares, possibilitando a integração de novas ideias e conceitos com os já existentes na estrutura cognitiva (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980),

4.6. O Papel da Transferência na Educação

A possibilidade de transferência dos conhecimentos apreendidos em sala de aula é mais facilmente generalizada para situações práticas quando os conhecimentos são perfeitamente compreendidos. Porém, para algumas competências há necessidade de aquisição de um grande número de conhecimentos antes de haver possibilidade de aplicação prática. A aprendizagem profissional é uma delas. As tarefas a serem apreendidas apresentam alto grau de complexidade. Portanto, há necessidade de compreender a realização de tarefas similares, mas, mais simples, antes de se tentar a transferência de sua realização em um ambiente real.

Em disciplinas formais, que versam sobre assuntos mais abstratos e de alta complexidade, e a forma de transferência se aproxima à generalização. Um dos elementos facilitadores da transferência nessas situações é o surgimento de elementos idênticos nas situações de treinamento e nas situações reais. Portanto, há que se prever que, para que a generalização e a transferência de conhecimentos ocorram satisfatoriamente, há necessidade de se planejar adequadamente as situações de treinamento com vivências próximas da prática.

Um elemento facilitador da aprendizagem significativa, e que, portanto, favorece a transferência é o *feedback*. O conhecimento dos resultados facilita a ocorrência da aprendizagem significativa de forma cognitiva por meio da clarificação e da correção.

Além dele, a prática também contribui para a aprendizagem significativa desde que realizada logo após a aprendizagem inicial ou mais tarde, quando os conhecimentos começarem a serem “esquecidos”. É importante também que a tarefa da aprendizagem seja potencialmente significativa.

As revisões de conteúdo também auxiliam a aprendizagem significativa, desde que sejam propostas para serem reformuladas pelo aprendiz tendo em vista o uso de suas próprias palavras.

Em termos da teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, Langhi *et al.* (2021) colocam a necessidade de se planejar atividades desafiadoras, ações educacionais com caráter mais prático e projetos que incluam os relacionamentos entre as pessoas de forma a tornar a educação corporativa mais efetiva. De acordo com os autores, o modelo de Educação Corporativa a Distância tem sido cada vez mais adotado pela facilidade de acesso, custos acessíveis e maior cobertura geográfica. Nesse sentido, as organizações que a adotam podem potencializar a aprendizagem em suas Universidades Corporativas com o uso dos organizadores prévios explorando os mapas conceituais, esquemas mentais, de forma que o aprendiz possa relacionar o conteúdo abordado com os seus conhecimentos. Utilizando-se ainda da ancoragem de conhecimentos para facilitação da aprendizagem significativa e também do planejamento adequado das sequências de conteúdos que vão dos mais gerais aos mais específicos, além de conceitos estruturantes e proposições-chave do que será abordado. Assim, a premissa de se trabalhar a partir da realidade do educando reforça as proposições de Ausubel no alcance da aprendizagem significativa no âmbito da Educação Corporativa (Langhi *et al.*, 2021, p.1008).

A aprendizagem significativa conforme a proposta de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) constituiu-se a lente teórica desta pesquisa.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico desta pesquisa envolveu uma investigação de alcance exploratório e descritivo com o objetivo de desvendar e descobrir mais sobre a Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), os estudos exploratórios são pertinentes a um problema pouco estudado ou com pouca referência na literatura científica, envolvendo a busca de novos enfoques, novas perspectivas e novos olhares. Já os estudos descritivos procuram especificar as propriedades do fenômeno em questão.

O caminho traçado para o alcance de tais objetivos envolveu pesquisa de natureza aplicada. A pesquisa aplicada se empenha em buscar diagnósticos e soluções para as instituições, organizações ou grupos, de acordo com Fleury e Werlang (2017).

O desenho de pesquisa adotado foi a metodologia mista quanti-qualitativa e de recorte transversal com delineamento na forma de *survey*. A abordagem mista combina o método quantitativo e qualitativo de pesquisa, conforme proposto por (Creswell, 2010; Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Nesse sentido, Faria Rodrigues *et al.* (2021, p.12) entende que a pesquisa quantitativa se orienta por “dimensionar, analisar e avaliar a aplicabilidade de recursos ou técnicas ou até mesmo introduzir uma variável na coleta de dados para um registro quantitativo”, fazendo o uso dos recursos da estatística e seus elementos, cujos dados serão apresentados em forma de tabelas, gráficos ou textos. E a pesquisa qualitativa pretende analisar determinado fenômeno sem a pretensão de generalização, mas para o entendimento do fenômeno estudado.

Faria Rodrigues *et al.* (2021) coloca, ainda, que a pesquisa qualitativa deve se esmerar pelo rigor científico alcançado por meio de ações investigativas de coleta de dados e informações com registro preciso, oportunizando a classificação descritiva com o devido suporte teórico de conhecimentos já existentes sobre o assunto para permitir a geração de novas reflexões e conhecimentos acerca da temática. A pesquisa qualitativa pressupõe o uso de coleta documental relevante como projetos, documentos normativos relacionados aos cursos, buscando aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo.

O Quadro nº 1 representa a matriz de amarração metodológica com os vínculos entre o problema e a questão de pesquisa, objetivo e proposições, além dos procedimentos de coleta de dados e a técnica de análise de dados.

Quadro nº 1: Matriz Metodológica de Amarração

PROBLEMA DE PESQUISA	PERGUNTA DE PESQUISA	OBJETIVO DA PESQUISA	PROPOSIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE
As organizações adotam a Educação Corporativa a Distância como estratégia para a formação permanente de seus profissionais?	De que forma os modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa a Distância do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) contribuem para a estratégia de formação permanente de seus profissionais?	Analisar os modelos de desenho educacional adotados na Educação Corporativa a Distância do INSS para identificar suas contribuições para a formação permanente de seus profissionais.	H0: os diferentes modelos de desenho educacional utilizados na Educação Corporativa do INSS não contribuem para formação permanente de seus profissionais.	Aplicada	1. Survey	1. Estatística descritiva
			H1: o modelo de desenho educacional "curso a distância autoinstrucional" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.	Mista	2. Análise documental	2. Regressão logística
			H2: o modelo de desenho educacional "curso a distância com tutoria" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.	Exploratória – Descritiva		
			H3: o modelo de desenho educacional "curso a distância com aulas ao vivo" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.			
			H4: o modelo de desenho educacional "curso híbrido" utilizado na Educação Corporativa do INSS contribui para formação permanente de seus profissionais.			

Fonte: a autora com base em Telles (2001)

O Quadro nº 1 demonstra a matriz metodológica com os parâmetros adotados na pesquisa.

As etapas realizadas na pesquisa estão descritas no cronograma do Quadro nº 2 e compreenderam o pré-teste do instrumento *survey*; a coleta de dados por meio de *survey*; a coleta de dados por meio de levantamento documental e registros no sistema; sistematização, tratamento e análise dos dados e elaboração do relatório de pesquisa.

Quadro n° 2: Cronograma de atividades

Atividades	2024		2025		
	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março
Pré-teste do instrumento (survey)					
Coleta de dados da pesquisa (survey)					
Coleta de dados – levantamento documental					
Coleta de dados – levantamento de registros no sistema da Escola do INSS					
Sistematização, tratamento e análise dos dados					
Elaboração do relatório de pesquisa					
Apresentação e defesa da dissertação					

Fonte: elaborado pela autora.

Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados envolveu pesquisa de *survey* em seu aspecto quantitativo, visando levantar as opiniões dos servidores do INSS, inscritos nos cursos a distância nos anos de 2022 e 2023 acerca das contribuições dos diferentes desenhos de cursos para o aperfeiçoamento e formação permanente.

Para Babbie (2003), o método de investigação de *survey* se assemelha a um censo, pois oferece uma verificação empírica com quantificação de dados. *Survey* se refere a um procedimento de pesquisa amplamente utilizado em ciências sociais para se gerar informações predominantemente quantitativas ou numéricas, sobre o fenômeno estudado.

Na proposta de análise qualitativa foi realizado o levantamento de dados documentais das avaliações de aprendizagem, avaliações de reação e evasão nas ações educacionais mais citadas pelos respondentes na pesquisa.

A coleta de dados compreendeu amostragem por conveniência com as seguintes etapas:

- pré-teste do instrumento da pesquisa *survey* on-line;
- criação das categorias de resposta do instrumento da pesquisa *survey* on-line;

- c) elaboração do instrumento final da pesquisa survey on-line;
- d) coleta de dados com envio de e-mail com o *link* de acesso para a pesquisa;
- e) verificação dos cursos de maior frequência de citação na pesquisa;
- f) levantamento das avaliações registradas nos sistemas dos cursos mais citados pelos respondentes da pesquisa;
- g) levantamento de dados documentais dos cursos mais citados no levantamento.

Os dados das avaliações de aprendizagens e das avaliações de reação, além dos dados de evasão relativos aos três (3) cursos mais citados pelos respondentes da pesquisa, foram levantados de modo a identificar e comparar os resultados obtidos em cada um dos modelos de desenho educacional.

A disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ocorreu de forma on-line, previamente à resposta ao questionário de pesquisa. As adesões com concordância ao TCLE seguiram para resposta ao questionário de pesquisa ambos elaborados com a ferramenta *Microsoft Forms*.

A escolha do recorte temporal de dois (2) anos norteados a coleta de dados justifica-se pela pandemia mundial ocorrida nos anos de 2020 a 2021, de acordo as definições do Conselho Nacional de Saúde, ampliando o uso de tecnologias de informação e comunicação, portanto, impactando a Educação a Distância por se valer da mediação tecnológica.

Na etapa de pré-teste, o *survey* foi submetido a vinte servidores do INSS, integrantes ou colaboradores da área de educação, especialistas em Educação Corporativa. O critério de seleção foi a participação no Programa de Capacitação em Gestão da Educação Corporativa promovido pelo INSS com parceria externa. O objetivo foi a validação do instrumento e a criação das categorias de respostas para as perguntas abertas. No pré-teste, 12 especialistas retornaram respostas e 1 manifestou discordância no TCLE.

A partir da validação do pré-teste, o instrumento de pesquisa foi ajustado. Posteriormente, o link com a pesquisa ajustada e o TCLE foram enviados para o e-mail institucional dos servidores que realizaram os cursos da Escola Virtual do INSS com um breve texto explicativo acerca dos objetivos da investigação de acordo com o Apêndice A. Aos que concordaram em participar foi disponibilizado, em seguida, no mesmo formulário, o instrumento de pesquisa de *survey* conforme modelo do Apêndice B, para os participantes dos cursos de 2022 e Apêndice C, para os participantes dos cursos de 2023.

Foi realizada consulta ao Sistema de Gerenciamento e Monitoramento do Desenvolvimento Educacional (SIGME) para levantamento dos servidores participantes dos cursos a distância no período de 2022 e 2023 e a relação inicial foi de aproximadamente 15.211 (quinze mil, duzentos e onze) servidores inscritos em 226 (duzentos e vinte e seis cursos) nesses dois anos.

Desse total de servidores foram excluídos os servidores inscritos/participantes em palestras, licença capacitação, cursos externos, com dados nulos (NULL) e os nomes em duplicidade, resultando em 15.135 servidores: com 7.736 servidores participantes dos cursos em 2022 e 7.399 nos cursos em 2023.

Foi também feita a verificação dos e-mails ativos para possibilitar o envio das mensagens e link de acesso à pesquisa. Dessa verificação, resultaram o total de 10.568 servidores, com 6.680 servidores relativos aos cursos de 2022 e 3.888 servidores dos cursos de 2023.

Os respondentes à pesquisa foram 374 servidores. Desse total, foram consideradas as respostas afirmativas para a questão se havia realizado curso a distância no INSS nos últimos três anos, resultando em 335 questionários válidos.

Para que o levantamento de *survey* seja significativo, o tamanho da amostra é relevante. Considerando que estimativas sobre a taxa de resposta de questionários *surveys* variam, um retorno de cerca de 15% aos questionários enviados é considerando alto e o tamanho da amostra será resultante das respostas obtidas e o intervalo de confiança decorrente (Vasconcellos-Guedes; Guedes, 2007).

A amplitude da amostra varia, portanto, conforme o intervalo de confiança em uma população finita. A taxa de respostas obtida foi de 3%. O intervalo de confiança foi de 95% para a média da amostra e população finita, conforme cálculos realizados com os dados coletados nos termos dispostos por Gil (1996).

Os dados coletados foram analisados e apresentados em Resultados e Discussão. Vale destacar que os dados coletados não continham informações pessoais e os demais dados sensíveis pesquisados foram anonimizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados pelo instrumento de pesquisa a partir das respostas dos 335 participantes foram consolidados. A partir das respostas à pesquisa foram identificadas as características da amostra visando identificar o perfil dos respondentes, apresentados de acordo com a Tabela nº 1.

Tabela nº 1: Características dos respondentes e respectivo percentual

Características da Amostra		Percentual
Geração	Baby Boomer (de 61 a 75 anos)	11%
	Geração X (de 46 a 60 anos)	35%
	Geração Y (de 26 a 45 anos)	53%
	Geração Z (até 25 anos)	1%
	Total	100%
Gênero	Feminino	52%
	Masculino	47%
	Não binário	1%
	Total	100%
Escolaridade	Médio completo	2%
	Superior incompleto	5%
	Superior completo	41%
	Especialização	44%
	Mestrado	7%
	Doutorado	1%
	Total	100%
Cargo	Técnico do Seguro Social	75%
	Analista do Seguro Social	23%
	Outros	2%
	Total	100%
Outros cargos	Administrador	17%
	Agente de Serviços Diversos	17%
	Auxiliar de Serviços Diversos	17%
	Datilógrafo	17%
	Empregado Público Cedido	17%
	Outros	15%
	Total	100%

Tipo de município onde reside	Pequeno porte	13%
	Médio porte	10%
	Grande porte	47%
	Metrópole	29%
	Outros	1%
	Total	100%
Unidade Administrativa onde trabalha	Administração Central	5%
	Superintendência Nordeste	23%
	Superintendência Norte/Centro-Oeste	10%
	Superintendência Sudeste I (SP)	17%
	Superintendência Sudeste II (MG e ES)	13%
	Superintendência Sudeste III (RJ)	6%
	Superintendência Sul	21%
	Outros	5%
	Total	100%
Área de atuação	Administração Central	5%
	Superintendência	2%
	Gerência Executiva	30%
	Área finalística	50%
	Área meio	9%
	Auditoria, Corregedoria, Procuradoria	3%
	Outros	1%
	Total	100%
Tempo de casa	Até 3 anos	11%
	De 4 a 9 anos	5%
	De 10 a 20 anos	60%
	De 21 a 40 anos	21%
	Acima de 41 anos	3%
	Total	100%
Trabalho com metas e trabalho remoto	Presencial com meta	17%
	Trabalho remoto parcial	14%
	Trabalho remoto integral	41%
	Não participo	28%
	Total	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Na Tabela nº 1, de perfil dos respondentes e respectivo percentual, apresenta as características da amostra obtida. A classificação geracional está proposta conforme Malafaia (2011) e Bezerra et al. (2019). De acordo com as respostas, verifica-se que a maioria dos respondentes (53%) tem idade entre 26 a 45 anos, podendo ser caracterizado como

pertencente à Geração Y. Há representantes da Geração X (35%), da Geração Baby Boomer (11%) e também da Geração Z (1%) que possivelmente ingressaram no último concurso, realizado em 2022.

A distribuição entre o gênero feminino (52%) e masculino (47%) tem maioria feminina. Verifica-se também que 1% das pessoas se declarou não binária.

A escolaridade está majoritariamente informada como especialização (44%) e superior completo (41%). Aparecem outros níveis de escolaridade como: ensino médio (2%), superior incompleto (5%), mestrado (7%) e doutorado (1%).

Os cargos ocupados pelos respondentes da pesquisa são, em sua maioria, de Técnico do Seguro Social (75%). Os Analistas do Seguro Social são (23%) e outros cargos (2%) são informados como: Administrador, Agente de Serviços Diversos, Auxiliar de Serviços Diversos, Datilógrafo, Empregado Público Cedido, além de um percentual de respostas não informadas no questionário.

O porte dos municípios onde residem os respondentes da pesquisa foram classificados conforme a classificação socioterritorial do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/vigilancia-socioassistencial/informacoes-socioterritoriais/>. E a verificação da população residente baseou-se nas informações do Censo de 2022, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10102/122229>.

As informações da classificação socioterritorial estão contidas na Tabela nº 3.

Tabela nº 2: Classificação socioterritorial dos municípios brasileiros

Municípios de pequeno porte	até 50.000 habitantes
Municípios de médio porte	de 50.001 até 100.000 habitantes
Municípios de grande porte	de 100.001 até 900.000 habitantes
Metrópole	900.001 habitantes ou mais

Fonte: informações socioterritoriais com base nos dados populacionais atualizadas pelo IBGE/2022

De volta à Tabela nº 1, de perfil dos respondentes e respectivo percentual, verifica-se que a maioria (47%) reside em cidades de grande porte, 29% em metrópoles, 13% em cidades de pequeno porte, 10% em cidades de médio porte e 1% das pessoas não declarou o município de residência.

Em relação às unidades administrativas onde atuam os participantes da pesquisa, verifica-se que 5% atuam na Administração Central em Brasília/DF, 23% atuam na Superintendência Nordeste (que concentra os estados federativos da região Nordeste), 10% na Superintendência Norte/Centro-Oeste (composta pelos estados da região Norte do Brasil e da região Centro-Oeste), 17% trabalha, na Superintendência Sudeste I (que representa o estado de São Paulo), 13% atuam na Superintendência Sudeste II (que congrega os estados de Minas Gerais e Espírito Santo), 6% atuam na Superintendência Sudeste III (que representa o estado do Rio de Janeiro) e 21% atuam na Superintendência Sul (composta pelos estados do Sul do Brasil). As respostas genéricas foram agrupadas na categoria Outros (5%). Para se definir a unidade de atuação dos respondentes, considerando as respostas terem sido abertas e sem restrições, houve a necessidade de ajustes. As unidades de exercício tiveram seus respectivos códigos de unidades transformados nos nomes das unidades por meio de consultas aos sistemas e tabelas corporativos (Tabela TB0700). Posteriormente, foram agrupadas conforme categorias. A categoria Administração Central (Adm. Central), consolida as unidades: Diretorias, Coordenações, Gabinete da Presidência, Divisões da Administração Central. As Superintendências Regionais compreenderam as suas respectivas unidades vinculadas administrativamente

A área de atuação dos respondentes foram agrupadas em categorias, da mesma forma. A categoria Administração Central concentrou as respostas: Diretoria, Coordenação da Administração Central, Gabinete da Presidência e Divisão da Administração Central. A categoria Superintendência Regional (SRs) concentrou todas as seis (6) Superintendências Regionais. A categoria Gerência Executiva unificou as nomenclaturas abreviadas das áreas, a saber: GEX, SGBEN, SEGREC, SEGACT, BENEG, SADI, SAREC, SAIS e SAMB. A categoria Área Meio foi composta pela área de Gestão de Pessoas e pela área de Orçamento e Logística. A categoria Área Finalística representa a área-fim da instituição, composta pelas respostas: APS, Ceab e Serviço Social. A categoria Auditoria, Procuradoria, Corregedoria agrupou as respectivas áreas citadas. Na categoria Outros foram incorporadas as respostas genéricas em que não foi possível identificar a área de exercício.

Análise dos Dados a partir da Regressão Logística Ordinal

Os dados coletados na pesquisa passaram por tratamento estatístico utilizando o

software Minitab Statistical, versão 22.2.2 visando descobrir padrões e tendências entre as variáveis aleatórias e a distribuição resultante para o fenômeno utilizando-se a Regressão Logística Ordinal.

A variável Y “estou satisfeito com os cursos” foram relacionados às variáveis X “gênero”; “escolaridade”; “participação em PGD programa de gestão e desempenho”; “tipo de município onde reside”; “geração”; “área” e “tempo de casa (anos)” com o teste estatístico qui-quadrado. A prova do qui-quadrado é adotada quando os dados da pesquisa compõem-se de frequências em categorias discretas, no caso, ordinais. Ou seja, quando as respostas consistem em ordem de dados como na pesquisa: discordo totalmente, discordo, não discordo nem concordo, concordo, concordo totalmente e não se aplica. Os resultados estão na Tabela nº 3: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade, na qual se apresentam as variáveis X estão na coluna Termo, os resultados em Qui-Quadrado, GL representa os graus de liberdade e P, a probabilidade. O nível de confiança foi de 95% com nível de significância de 5%.

Tabela nº 3: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade

Termo	Qui-Quadrado	GL	P
Gênero	4,88565	2	0,087
Escolaridade	8,75324	5	0,119
Participação em PGD	1,91227	3	0,591
Tipo de Município onde Reside	3,54688	4	0,471
Geração	1,17752	3	0,758
Área de atuação	6,43929	6	0,376

A probabilidade (P) para os termos: gênero, escolaridade, participação em PGD, tipo de município onde reside, geração e área de atuação foram todas maiores que 0,05. Ou seja, não se constatou nenhuma evidência significativa que as variáveis citadas influenciem na satisfação com os cursos a distância da instituição, com um nível de confiança de 95%.

Na Tabela nº 4: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade se apresenta a análise a partir da Regressão Logística Ordinal da variável “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional” em relação às variáveis “gênero”; “escolaridade”; “participação em PGD programa de gestão e desempenho”; “tipo de

município onde reside”; “geração”; “área” e “tempo de casa (anos)” com o teste estatístico qui-quadrado.

Tabela n° 4: Testes para os termos com mais de 1 grau de liberdade

Termo	Qui-Quadrado	GL	P
Gênero	12,3784	2	0,002
Escolaridade	13,6190	5	0,018
Participação em PGD	1,8897	3	0,596
Tipo de Município onde Reside	2,0769	4	0,722
Geração	3,9463	3	0,267
Área de atuação	3,0601	6	0,801

A probabilidade (P) para os termos: Gênero e Escolaridade foram menores que 0,05. Ou seja, há evidência significativa de que essas variáveis influenciam em “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento” com nível de confiança de 95% para os respondentes dos cursos realizados em 2022 e 2023. Nesta situação, o Gênero Masculino tende a concordar mais que o Gênero Feminino e o Gênero Não Binário com a afirmação “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento”. No entanto, a escolaridade “Especialização (pós-graduação)” e “Mestrado” tendem a discordar mais da afirmação “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento” que os demais níveis de escolaridade, com um nível de confiança de 95%.

Para as demais afirmativas sobre o modelo com tutoria, modelo com aulas ao vivo e modelo híbrido, com um nível de confiança de 95%, não se constatou evidência significativa de que as variáveis citadas “gênero”; “escolaridade”; “participação em PGD programa de gestão e desempenho”; “tipo de município onde reside”; “geração”; “área” e “tempo de casa (anos)” influenciem.

Dessa forma, excetuando-se o nível de escolaridade Doutorado, quanto maior o grau de instrução, mais discordam dos cursos autoinstrucionais para o aperfeiçoamento profissional.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os diferentes desenhos educacionais dos cursos da Educação Corporativa a Distância do INSS atualmente ofertados consistem no modelo de curso autoinstrucional, no modelo de curso com tutoria, no modelo de curso com aula ao vivo e no modelo de curso híbrido, objetos desta pesquisa com elementos da quinta geração da educação a distância na qual a internet é tecnologia de suporte. Há elementos também de uso de inteligência artificial para leitura de certificados de conclusão de curso e organização dos dados de acompanhamento das ações de desenvolvimento.

O modelo de curso autoinstrucional utiliza a autoinstrução em uma forma de ensino sem a mediação de educador ou tutor e não depende de número de alunos na turma, mas todos precisam de acesso aos materiais didáticos autoexplicativos em plataformas virtuais. O curso autoinstrucional se assemelha muitas vezes a um MOOC (*Massive Open Online Course*) pela inexistência de tutor ou educador na oferta, uma vez que ele já planejou a ação de desenvolvimento, com a seleção dos conteúdos e a preparação da avaliação de aprendizagem, de acordo com Kenski (2019) e Garcia, Chagas e Oliveira (2021).

Vale ressaltar que, nesse formato, a autonomia e o empoderamento do aluno são importantes para o estudo com flexibilidade de horário e tempo, além do caminho de aprendizagem a ser percorrido como mencionado por Garcia, Chagas e Oliveira (2021).

Os cursos autoinstrucionais precisam de um planejamento extremamente detalhado para serem efetivos. Assim, não devem significar repositório de materiais didáticos, nem se limitar ao ciclo teorização – exercício e, muito menos, em agrupamento de tutoriais. Há necessidade de uma solução adequada aos objetivos educacionais e ao perfil do público participante da ação, de acordo com Filatro (2019), Kenski (2019) e Garcia, Chagas e Oliveira (2021). Nesse sentido, a evidência dos resultados desta pesquisa, de que as pessoas com nível de escolaridade “Especialização (pós-graduação)” e “Mestrado” não concordam que os cursos autoinstrucionais do INSS têm contribuído para o aperfeiçoamento profissional. Há que se refletir no que pode ser feito para que esse modelo também alcance e contribua para a formação permanente desse público. E também para o público do gênero não masculino da Instituição que evidenciaram discordar da afirmação “cursos autoinstrucionais são os que mais contribuem para meu aperfeiçoamento”, com um nível de confiança de 95%.

Os próprios participantes da pesquisa apontam sugestões, tais como: tornar o conteúdo mais prático e menos genérico, criação de plataformas espelho dos sistemas corporativos para

treinamento, mesclar vídeos e conteúdo em texto para estimular a aprendizagem, aprimorar o conteúdo da biblioteca e tornar a capacitação mais humanizada, levando em consideração as diferenças no acesso à tecnologia e a capacidade de adaptação de cada um à tecnologia. Outras possibilidades são colocadas pela teoria como a adoção do modelo andragógico que envolva a aprendizagem 70:20:10. Nesse modelo, o conhecimento fica na proporção de 10% de teoria, 20% de aprendizagem pela interação com outras pessoas e 70% de aprendizagem baseada em experiência prática no ambiente de trabalho; além de trilhas de aprendizagem; *microlearning*; gamificação, conforme apontado por Azevedo (2023) e Vargas *et al.* (2023).

Outra questão relevante para o curso autoinstrucional é o seu material de estudo. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o material de aprendizagem precisa ser significativo com observância de alguns critérios, visto que a aprendizagem somente ocorre quando há uma mudança no comportamento ou no desempenho associado.

O primeiro critério para um material de aprendizagem significativo é a *relação não arbitrária*. Isso implica material com uma base adequada para relacioná-lo de forma não aleatória ou não arbitrária aos conhecimentos especificamente relevantes para a aprendizagem. Ele deve possibilitar as conexões com ideias relevantes como extensões, casos especiais, modificações, qualificações e, em última instância, generalizações de um conjunto mais amplo de informações. Aqui, se depreende que o material precisa ser produzido com base em um conhecimento mais amplo e geral e, a partir daí, discorrer em modificações e especificações.

O segundo critério é a *relação substantiva*. Implica o material suficientemente *não arbitrário* permitirá que representações do mesmo conceito ou sinônimos que remetam a um igual significado.

Dessa forma, para se alcançar uma efetiva aprendizagem há que se utilizar de organizadores antecipatórios ou prévios. Eles são introduzidos previamente ao material de aprendizagem como um material introdutório com maior abstração ou generalização que ajudam o aprendiz a reconhecer que elementos dos novos materiais de aprendizagem podem ser aprendidos de forma significativa estabelecendo relações com os conhecimentos que já possui. A sua principal função é preencher a lacuna entre o que o aprendiz já conhece e o que ele precisa conhecer. Por isso, precisam ser construídos em uma linguagem que seja facilmente reconhecida pelo educando e privilegiando o uso dos organizadores prévios, de forma que o educando possa relacionar o conteúdo abordado com os seus conhecimentos. Utilizando-se, ainda, da ancoragem de conhecimentos para facilitação da aprendizagem significativa e também do planejamento adequado das sequências de conteúdos que

vão dos mais gerais aos mais específicos, além de conceitos estruturantes e proposições-chave do que será abordado. Considerando a cobertura e o alcance de um curso autoinstrucional, o investimento valerá a pena.

O modelo de curso com tutoria consiste em uma ação de desenvolvimento na qual o tutor-educador faz a mediação pedagógica ao dialogar com o aluno por meio das atividades assíncronas; debater dúvidas, problemas ou questões; colocar questões orientadoras; orientar as questões técnicas colaborando para superar as dificuldades; atuar na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, incentivando reflexões, colaborando para desenvolver o senso crítico; promover o compartilhamento da aprendizagem e facilitar o estabelecimento de pontes entre teoria e prática, de modo a gerar reflexões conforme Mill (2012). Os dados coletados apontaram tendência de que os cursos com tutoria contribuem para a formação profissional. Os participantes comentaram que o “[...] capacitação com tutores, fóruns de interação, conteúdo e encontros era o mais eficaz para a casa”. A crítica ao modelo é que, muitas vezes, questões levadas aos tutores para esclarecimento durante a execução do curso, ficaram sem devolutiva ou resolução por parte do INSS. No entanto, o modelo teve pontuação significativa em termos de concordância quanto à contribuição para o aperfeiçoamento profissional.

O modelo com aula ao vivo se assenta na forma *e-learning* de educação a distância, com atividades síncronas em que educadores e educandos realizam atividades simultâneas com o uso de computadores e rede interativas, de forma simultânea, conforme Langhi (2015). Os dados coletados indicaram que a tendência dos participantes da pesquisa foi em concordar que “os cursos a distância com aulas ao vivo no INSS utilizam mais de um tipo de estímulo para aprendizagem e possibilitam esclarecer dúvidas, permitindo a troca e interação entre os participantes ampliando o conhecimento e oportunizando a aprendizagem compartilhada”. As sugestões foram no sentido de tornar as aulas mais voltadas para a prática, disponibilizar mais tempo para o educador tratar dos questionamentos e adotar atividades desafiadoras e metodologias de ensino inovadoras e menos tradicionais. O modelo teve pontuação significativa em termos de concordância quanto à contribuição para o aperfeiçoamento profissional.

O modelo híbrido apresenta, muitas vezes, a metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*). O estudo on-line do conteúdo, muitas vezes, na forma de etapa a distância preliminar, seguida de aulas presenciais em espaço destinado à exploração didática dos conteúdos já estudados e o debate de casos práticos com resolução de problemas em grupo ou atividades em laboratório, de

acordo com o proposto por Valente (2014). O modelo também teve pontuação significativa em termos de concordância quanto à contribuição para o aperfeiçoamento profissional.

Aqui, novamente, vale destacar a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) que colocam que um dos elementos facilitadores da transferência teórico-prática é o surgimento de elementos idênticos nas situações de treinamento e nas situações reais. Dessa forma, para a transferência de conhecimentos para a prática, há necessidade de se planejar adequadamente as situações de treinamento com exemplos e vivências próximas da realidade profissional. Outro elemento facilitador da aprendizagem significativa, e que, portanto, favorece a transferência é o *feedback*. O conhecimento dos resultados facilita a ocorrência da aprendizagem significativa de forma cognitiva por meio da clarificação e da correção.

A prática também contribui para a aprendizagem significativa, desde que realizada imediatamente após a aprendizagem inicial ou em momento oportuno para uma revisão e atualização. É importante também que a tarefa da aprendizagem seja potencialmente significativa. As revisões de conteúdo auxiliam a aprendizagem significativa, desde que sejam propostas para serem realizadas pelo próprio educando em uma forma aprendiz tendo em vista o uso de suas próprias palavras.

Nesse sentido, como diretrizes para a produção dos cursos da Universidade Corporativa do INSS destacam-se: a valorização da prática para ampliação do conhecimento e a aprendizagem compartilhada; a aprendizagem significativa; a importância da interação, síncrona ou assíncrona; o modelo andragógico que envolva a aprendizagem 70:20:10, com atividades práticas e desafiadoras; e a realização de cursos voltados às necessidades dos servidores e gestores.

A Universidade Corporativa necessitará incentivar a educação permanente e continuada de modo a combinar as seis dimensões das capacidades de aprendizagem na Instituição defendidas por Finger e Brand (2001) em busca de uma organização de aprendizagem: as capacidades individuais, as capacidades coletivas, as capacidades estruturais, as capacidades culturais, as resultantes da organização do trabalho e a capacidade da liderança em aprender e promover cada vez mais a aprendizagem em direção aos desafios do novo milênio que, com certeza, será cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AZEVEDO, Simone. Centro de Ensino e Pesquisa do Hospital Albert Einstein: educação como valor e pilar estratégico: SBIB Albert Einstein. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.1, p. 283-292.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 519p.
- BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- CARVALHO, Léo. UCLM - Universidade Corporativa Leroy Merlin: o self-learning como estratégia de aprendizagem. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.5, p. 321-337.
- CHERMAN, Andrea. Gestão do conhecimento. In: RAMAL, Andrea (org.) **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.58-89.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos quantitativo, qualitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DUTRA, Alessandra Quintella Nunes; EBOLI, Marisa. Educação corporativa: uma revisão sistemática e bibliométrica da produção científica internacional. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte III – Educação corporativa e aprendizagem: conceitos, práticas e avaliação, 3.2, p.191-217.
- EBOLI, Marisa. Fundamentos, princípios e práticas da educação corporativa. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014. Cap. 2, p. 14-27.
- FARIA RODRIGUES, Tatiane Daby de Fátima *et al.* As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 14 out. 2022.
- FILATRO, Andrea *et al.* **DI 4.0**: inovação em educação corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- FINGER, Mathias; BRAND, Silvia Bürgin. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (coords). **Aprendizagem**

organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. Parte II, 8, p.165-195.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio R.C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. In: **Anuário de Pesquisa GVPesquisa 2016 - 2017**. Biblioteca Digital FGV. São Paulo: FGV, 2017. p.10-15. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/apgpesquisa/article/view/72796/69984>> Acesso em 25 out.2024

FREIRE, Patrícia de Sá et al. Universidade corporativa em rede (UCR): considerações iniciais para um novo modelo de educação corporativa. In: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando (orgs). Universidade corporativa em rede: diretrizes iniciais do modelo. Curitiba: CRV, 2019. Cap. I. p. 17-44.

GARCIA, Paola Trindade; CHAGAS, Deysianne Costa; OLIVEIRA, Ana Emilia Figueiredo de. (orgs.) Planejamento educacional na EaD autoinstrucional: por que, para que e como fazer. São Luis: EDUFMA, 2021. Disponível em: http://gurupi.ufma.br:8080/jspui/bitstream/123456789/999/1/Planejamento_Educacional_na_EaD_autoinstrucional.pdf. Acesso em: 7 set. 2024. *E-book*

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2013. *E-book*.

KENSKI, Vani Moreira. **Design instrucional: para cursos online**. 2ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

LANGHI, Celi et al. Educação corporativa: aprendizagem significativa no âmbito das empresas. **Revista Educar Mais**, [S.L.], v.5, n.5, 2021, p.1003-1017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2584>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LANGHI, Celi. **Materiais Instrucionais para ensino a distância: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica. v.7 São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

MALAFAIA, Gabriela Silva de. Gestão estratégica de pessoas em ambientes multigeracionais. In: VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 2011, Niterói. **Anais Eletrônicos**. p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://cneg.org/anais/index.php?pesq=ok&ano=CNEG2011&area=&pchave=Gest%C3%A3o+estrat%C3%A9gica+de+pessoas+em+ambientes+multigeracionais&autor=>. Acesso em 18 fev. 2025

MEISTER, Jeanne C. Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012. *E-book*.

MORAZ, Clara Castro de; EBOLI, Marisa. Educação corporativa no cenário pós-pandemia. In: EBOLI, Marisa (org.). Educação corporativa no cenário pós-pandemia. Rio de Janeiro: Qualymark,

2023. Parte III – Educação corporativa e aprendizagem: conceitos, práticas e avaliação, 3.1, p.175-190.

RODRIGUES, Ana Maria. Metodologias de ensino-aprendizagem na educação corporativa. In: RAMAL, Andrea (org.) **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. Cap. 5, p.123-157.

SABBAG, Paulo Yazigi. Gestão de projetos de educação corporativa. In: EBOLI, Marisa; FISHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. (orgs.) **Educação corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo, Atlas, 2010. Parte III, 11, p.252-274.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria del P. B. Metodologia de Pesquisa. 5ª. ed. São Paulo: McGrawHill-Penso, 2013.

SILVA, Talita Caetano; CIPRIANO, Samantha; FREIRE, Patrícia de Sá. Universidades acadêmicas e corporativas: contribuições, intersecções e complementaridade para o desenvolvimento das competências essenciais do profissional 4.0. In: FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Talita Caetano; BRESOLIN, Graziela Grando (orgs.). **Universidade corporativa em rede**: diretrizes iniciais do modelo. Curitiba: CRV, 2019. Cap. VII. p. 135-162.

MENDONÇA, Ana Paula Bernardo *et al.* Escola Corporativa Fiocruz: uma estratégia para fortalecer a aprendizagem em rede. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.2, p. 293-304.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. **Universidade de São Paulo**. São Paulo, p. 1-4, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228846830_O_que_e_educacao_a_distancia. Acesso em: 18 jul. 2024.

MORAZ, Clara Castro de; EBOLI, Marisa. Educação corporativa no cenário pós-pandemia. In: EBOLI, Marisa (org.). Educação corporativa no cenário pós-pandemia. Rio de Janeiro: Qualimark, 2023. Parte III – Educação corporativa e aprendizagem: conceitos, práticas e avaliação, 3.1, p.175-190.

PINHEIRO, Michelle *et al.* Ferramentas interativas de apoio à Educação Corporativa a Distância. In: ESPANHOL, Fernando José; FARIAS, Giovanni Ferreira de; SOUZA, Márcio Vieira de. **EAD, PBL e o desafio da educação em rede**: metodologias stivas e outras práticas na formação do educador coinvestigador. São Paulo: Blucher, 2018. p. 195-213

SILVA, Elka Jutel. Unibrad: compromisso permanente com pessoas e resultados. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.4, p. 313-319.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. 2014. Dossiê – Educação a Distância. **Educar em Revista**. São Paulo, n. especial

4, p.79-97, dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVvZyG/> Acesso em: 11 jul. 2024.

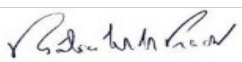
VARGAS, Aline Christianne Silva *et al.* Universidade Corporativa Sabin: inspiração e transformação na essência. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.6, p. 340-349.

VASCONCELLOS-GUEDES, Lilliana; GUEDES, Luis Fernando Ascensão. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: **X SemeAd - Seminário em Administração FEA/USP**, São Paulo, p.1-17, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233852786_E-surveys_Vantagens_e_limitacoes_dos_questionarios_eletronicos_via_internet_no_contexto_da_pesquisa_cientifica. Acesso em 26 out. 2024.

VIERIA, Danilo Garbaza; AZEVEDO JUNIOR, Delmir Peixoto de. Universidade Petrobrás: transformação digital e inovação na Universidade Petrobrás. In: EBOLI, Marisa (org.) **Educação corporativa no cenário pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Qualimark Editora, 2023. Parte IV – Educação corporativa na prática: dez casos nota dez, 4.10, p. 380-386

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA		
PARECER_E.P. N° 009/2024		
1. PROTOCOLO N° 019/2024	04/06/2024 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 04/06/2024
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Educação Corporativa a Distância do INSS: um estudo comparativo entre os modelos de desenho educacional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Teresa Cristina Bignardi Gonçalves		
Celi Langhi		
5. PARECER:		
A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa, ao basear-se nas exigências quanto à documentação necessária, resolve <u>APROVAR</u> a pesquisa.		
 		

ANEXO B – AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS CURSOS CITADOS**MENT-PPM-018-23**

ID	Total do curso
1	100
2	100
3	100
4	100
5	100
6	100
7	88
8	100
9	100
10	99
11	90
12	100
13	100
14	100
15	100
Média geral	98,47

MENT-BI-001-23	
ID	Total do curso
1	100
2	100
3	-
4	80
5	100
6	100
7	100
8	100
9	80
10	100
11	100
12	-
13	100
14	100
15	100
Média geral	96,92

MENT-SPCD-001-23

ID	Total do curso
1	84
2	48
3	94
4	28
5	100
6	94
7	100
8	14
9	100
10	90
Média geral	75,2

MENT-APO-004-23

ID	Total do curso
1	100
2	100
3	100
4	100
5	100
6	100
7	90
8	100
9	100
10	100
11	100
12	100
13	100
14	100
15	100
Média geral	99,3

MENT-APONS-005-24

ID	Total do curso
1	100
2	100
3	100
4	100
5	100
6	100
7	85
8	80
9	90
10	100
1	100
12	100
13	100
14	100
15	100
Média geral	97

MENT-RURAIIS-015-23

ID	Total do curso
1	90
2	90
3	90
4	60
5	90
6	80
7	80
8	90
9	90
10	-
11	90
12	90
13	90
14	90
15	90
16	60
Média geral	84,67

MENT-CAD-001-23

ID	Total do curso
1	100
2	52
3	100
4	100
5	82
6	100
7	100
8	100
9	88
10	82
11	100
12	100
13	0
14	100
15	88
16	100
Média geral	87

MENT-CAD-007-23

ID	Total do curso
1	100
2	80
3	100
4	100
5	100
6	100
7	100
8	90
9	100
10	100
11	0
12	100
13	100
14	100
15	100
16	100
Média geral	91,88

MENT-DJ-003-23

ID	Total do curso
1	100
2	100
3	100
4	100
5	100
6	100
7	100
8	100
9	100
10	100
11	100
12	100
13	100
14	100
15	100
Média geral	100

MENT-DJ-002-23

ID	Total do curso
1	100
2	100
3	100
4	100
5	100
6	100
7	100
8	100
9	100
10	100
11	100
12	100
13	100
14	100
15	100
16	100
Média geral	100

JOR-SE-001-23

ID	Total do curso
1	-
2	-
3	-
4	-
5	-
6	-
7	-
8	-
9	-
10	-
11	-
12	-
13	-
14	-
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	-
21	-
22	-
23	-
24	-
25	-
26	-
27	-
28	-
29	-
30	-
31	-
32	-
33	-
34	-
35	-
36	-
37	-
38	-
39	-
40	-
41	-
42	-
43	-
44	-
45	-
46	-
47	-

48	-
49	-
50	-
51	-
52	-
53	-
54	-
55	-
56	-
57	-
58	-
59	-
60	-
61	-
62	-
63	-
64	-
65	-
66	-
67	-
68	-
69	-
70	-
71	-
72	-
73	-
74	-
75	-
76	-
77	-
78	-
79	-
80	-
81	-
82	-
83	-
84	-
85	-
86	-
87	-
88	-
89	-
90	-
91	-
92	-
93	-
94	-
95	-
96	-
97	-
98	-

99	-
100	-
101	-
102	-
103	-
104	-
105	-
106	-
107	-
108	-
109	-
110	-
111	-
112	-
113	-
114	-
115	-
116	-
117	-
118	-
119	-
120	-
121	-
122	-
123	-
124	-
125	-
126	-
127	-
128	-
129	-
130	-
131	-
132	-
133	-
134	-
135	-
136	-
137	-
138	-
139	-
140	-
141	-
142	-
143	-
144	-
145	-
146	-
147	-
148	-
149	-

150	-
151	-
152	-
153	-
154	-
155	-
156	-
157	-
158	-
159	-
160	-
161	-
162	-
163	-
164	-
165	-
166	-
167	-
168	-
169	-
170	-
171	-
172	-
173	-
174	-
175	-
176	-
177	-
178	-
179	-
180	-
181	-
182	-
183	-
184	-
185	-
186	-
187	-
188	-
189	-
190	-
191	-
192	-
193	-
194	-
195	-
196	-
197	-
198	-
199	-
200	-

201	-
202	-
203	-
204	-
205	-
206	-
207	-
208	100,00
209	98,50
210	98,50
211	98,50
212	98,50
213	98,50
214	98,50
215	98,50
216	98,50
217	98,50
218	98,50
219	97,00
220	97,00
221	97,00
222	97,00
223	97,00
224	95,50
225	95,50
226	95,50
227	95,50
228	95,50
229	95,50
230	95,50
231	95,50
232	95,50
233	95,50
234	95,50
235	95,50
236	95,50
237	95,50
238	95,50
239	95,50
240	94,50
241	94,50
242	94,50
243	94,50
244	94,50
245	94,00
246	94,00
247	94,00
248	94,00
249	94,00
250	94,00
251	94,00

252	94,00
253	94,00
254	94,00
255	94,00
256	94,00
257	94,00
258	94,00
259	94,00
260	94,00
261	94,00
262	94,00
263	94,00
264	94,00
265	94,00
266	94,00
267	94,00
268	93,00
269	93,00
270	93,00
271	93,00
272	93,00
273	93,00
274	93,00
275	93,00
276	93,00
277	93,00
278	93,00
279	93,00
280	93,00
281	93,00
282	93,00
283	93,00
284	93,00
285	93,00
286	92,50
287	92,50
288	92,50
289	92,50
290	92,50
291	92,50
292	92,50
293	92,50
294	92,50
295	92,50
296	92,50
297	92,50
298	92,50
299	92,50
300	92,50
301	92,50
302	92,50

303	92,50
304	92,50
305	92,50
306	92,50
307	92,50
308	92,50
309	92,50
310	91,50
311	91,50
312	91,50
313	91,50
314	91,50
315	91,50
316	91,50
317	91,50
318	91,50
319	91,50
320	91,50
321	91,50
322	91,50
323	91,50
324	91,50
325	91,50
326	91,50
327	91,50
328	91,50
329	91,50
330	91,50
331	91,50
332	91,50
333	91,50
334	91,50
335	91,50
336	91,50
337	91,50
338	91,50
339	91,00
340	91,00
341	91,00
342	91,00
343	91,00
344	91,00
345	91,00
346	91,00
347	91,00
348	91,00
349	91,00
350	91,00
351	91,00
352	91,00
353	91,00

354	91,00
355	91,00
356	91,00
357	91,00
358	91,00
359	91,00
360	91,00
361	91,00
362	91,00
363	91,00
364	90,50
365	90,50
366	90,50
367	90,50
368	90,50
369	90,00
370	90,00
371	90,00
372	90,00
373	90,00
374	90,00
375	90,00
376	90,00
377	90,00
378	90,00
379	90,00
380	90,00
381	90,00
382	90,00
383	90,00
384	90,00
385	90,00
386	90,00
387	90,00
388	90,00
389	90,00
390	90,00
391	90,00
392	90,00
393	90,00
394	90,00
395	90,00
396	90,00
397	89,50
398	89,50
399	89,50
400	89,50
401	89,50
402	89,50
403	89,50
404	89,50

405	89,50
406	89,50
407	89,50
408	89,50
409	89,50
410	89,50
411	89,50
412	89,50
413	89,50
414	89,50
415	89,50
416	89,00
417	89,00
418	89,00
419	89,00
420	89,00
421	89,00
422	89,00
423	89,00
424	88,50
425	88,50
426	88,50
427	88,50
428	88,50
429	88,50
430	88,50
431	88,50
432	88,50
433	88,50
434	88,50
435	88,50
436	88,50
437	88,50
438	88,50
439	88,50
440	88,50
441	88,50
442	88,50
443	88,50
444	88,50
445	88,50
446	88,50
447	88,50
448	88,50
449	88,50
450	88,50
451	88,50
452	88,50
453	88,50
454	88,50
455	88,50

456	88,50
457	88,00
458	88,00
459	88,00
460	88,00
461	88,00
462	88,00
463	88,00
464	88,00
465	88,00
466	88,00
467	88,00
468	88,00
469	88,00
470	88,00
471	88,00
472	88,00
473	88,00
474	87,50
475	87,50
476	87,50
477	87,50
478	87,50
479	87,50
480	87,50
481	87,50
482	87,50
483	87,50
484	87,50
485	87,50
486	87,50
487	87,50
488	87,50
489	87,50
490	87,50
491	87,50
492	87,50
493	87,50
494	87,50
495	87,00
496	87,00
497	87,00
498	87,00
499	87,00
500	87,00
501	87,00
502	87,00
503	87,00
504	87,00
505	87,00
506	87,00

507	87,00
508	87,00
509	87,00
510	87,00
511	87,00
512	87,00
513	87,00
514	87,00
515	87,00
516	87,00
517	87,00
518	87,00
519	87,00
520	87,00
521	87,00
522	87,00
523	87,00
524	87,00
525	87,00
526	87,00
527	87,00
528	87,00
529	87,00
530	87,00
531	87,00
532	87,00
533	87,00
534	87,00
535	87,00
536	87,00
537	87,00
538	87,00
539	87,00
540	86,50
541	86,50
542	86,50
543	86,50
544	86,50
545	86,50
546	86,50
547	86,50
548	86,50
549	86,50
550	86,50
551	86,00
552	86,00
553	86,00
554	86,00
555	86,00
556	86,00
557	86,00

558	86,00
559	86,00
560	86,00
561	86,00
562	86,00
563	86,00
564	86,00
565	86,00
566	86,00
567	86,00
568	86,00
569	86,00
570	85,50
571	85,50
572	85,50
573	85,50
574	85,50
575	85,50
576	85,50
577	85,50
578	85,50
579	85,50
580	85,50
581	85,50
582	85,50
583	85,50
584	85,50
585	85,50
586	85,50
587	85,50
588	85,50
589	85,50
590	85,50
591	85,50
592	85,50
593	85,50
594	85,50
595	85,50
596	85,50
597	85,50
598	85,50
599	85,50
600	85,50
601	85,50
602	85,50
603	85,50
604	85,00
605	85,00
606	85,00
607	85,00
608	85,00

609	84,50
610	84,50
611	84,50
612	84,50
613	84,50
614	84,50
615	84,50
616	84,50
617	84,50
618	84,50
619	84,50
620	84,50
621	84,50
622	84,50
623	84,50
624	84,50
625	84,50
626	84,50
627	84,50
628	84,50
629	84,50
630	84,50
631	84,00
632	84,00
633	84,00
634	84,00
635	84,00
636	84,00
637	84,00
638	84,00
639	84,00
640	84,00
641	84,00
642	84,00
643	84,00
644	84,00
645	84,00
646	84,00
647	84,00
648	84,00
649	84,00
650	84,00
651	84,00
652	84,00
653	84,00
654	84,00
655	84,00
656	83,50
657	83,50
658	83,50
659	83,50

660	83,00
661	83,00
662	83,00
663	83,00
664	83,00
665	83,00
666	83,00
667	83,00
668	83,00
669	83,00
670	83,00
671	83,00
672	83,00
673	83,00
674	83,00
675	83,00
676	83,00
677	83,00
678	83,00
679	83,00
680	83,00
681	83,00
682	83,00
683	83,00
684	82,50
685	82,50
686	82,50
687	82,50
688	82,50
689	82,50
690	82,50
691	82,50
692	82,50
693	82,50
694	82,50
695	82,50
696	82,50
697	82,50
698	82,50
699	82,50
700	82,50
701	82,00
702	82,00
703	82,00
704	82,00
705	82,00
706	82,00
707	82,00
708	82,00
709	82,00
710	82,00

711	82,00
712	81,50
713	81,50
714	81,50
715	81,50
716	81,50
717	81,50
718	81,50
719	81,50
720	81,50
721	81,50
722	81,50
723	81,50
724	81,50
725	81,50
726	81,50
727	81,50
728	81,50
729	81,50
730	81,50
731	81,50
732	81,50
733	81,50
734	81,50
735	81,50
736	81,00
737	81,00
738	81,00
739	81,00
740	81,00
741	81,00
742	81,00
743	81,00
744	81,00
745	81,00
746	81,00
747	81,00
748	81,00
749	81,00
750	81,00
751	81,00
752	80,50
753	80,50
754	80,50
755	80,50
756	80,50
757	80,50
758	80,50
759	80,50
760	80,50
761	80,50

762	80,50
763	80,50
764	80,50
765	80,50
766	80,50
767	80,50
768	80,50
769	80,50
770	80,00
771	80,00
772	80,00
773	80,00
774	80,00
775	80,00
776	80,00
777	80,00
778	80,00
779	80,00
780	80,00
781	80,00
782	80,00
783	80,00
784	80,00
785	80,00
786	80,00
787	80,00
788	79,50
789	79,50
790	79,50
791	79,50
792	79,50
793	79,50
794	79,50
795	79,50
796	79,50
797	79,50
798	79,50
799	79,50
800	79,50
801	79,50
802	79,00
803	79,00
804	79,00
805	79,00
806	79,00
807	79,00
808	79,00
809	79,00
810	79,00
811	79,00
812	78,50

813	78,50
814	78,50
815	78,50
816	78,50
817	78,50
818	78,50
819	78,50
820	78,50
821	78,50
822	78,50
823	78,50
824	78,50
825	78,50
826	78,50
827	78,50
828	78,50
829	78,50
830	78,00
831	78,00
832	78,00
833	78,00
834	78,00
835	78,00
836	78,00
837	78,00
838	78,00
839	78,00
840	78,00
841	78,00
842	77,50
843	77,50
844	77,50
845	77,50
846	77,00
847	77,00
848	77,00
849	77,00
850	77,00
851	77,00
852	77,00
853	77,00
854	77,00
855	77,00
856	77,00
857	77,00
858	77,00
859	77,00
860	77,00
861	77,00
862	77,00
863	77,00

864	77,00
865	77,00
866	76,50
867	76,50
868	76,50
869	76,50
870	76,50
871	76,00
872	76,00
873	76,00
874	76,00
875	76,00
876	76,00
877	76,00
878	76,00
879	75,50
880	75,50
881	75,50
882	75,50
883	75,50
884	75,50
885	75,50
886	75,50
887	75,50
888	75,50
889	75,00
890	74,50
891	74,50
892	74,50
893	74,50
894	74,50
895	74,50
896	74,50
897	74,00
898	74,00
899	74,00
900	74,00
901	73,00
902	73,00
903	73,00
904	73,00
905	73,00
906	73,00
907	73,00
908	72,50
909	72,50
910	72,50
911	71,50
912	71,50
913	71,50
914	71,50

915	71,00
916	71,00
917	71,00
918	70,00
919	70,00
920	70,00
921	70,00
922	70,00
923	70,00
924	69,50
925	69,50
926	68,50
927	68,50
928	68,50
929	68,50
930	68,00
931	68,00
932	67,00
933	67,00
934	66,50
935	64,50
936	63,50
937	63,50
938	63,50
939	62,50
940	61,50
941	60,50
942	60,50
943	60,50
944	60,50
945	59,00
946	59,00
947	58,00
948	57,50
949	57,00
950	57,00
951	57,00
952	57,00
953	56,50
954	56,00
955	56,00
956	56,00
957	54,50
958	54,50
959	54,50
960	54,00
961	54,00
962	54,00
963	54,00
964	53,50
965	53,00

966	53,00
967	52,50
968	52,50
969	52,50
970	51,50
971	51,00
972	51,00
973	51,00
974	51,00
975	50,50
976	50,50
977	50,50
978	49,50
979	49,50
980	49,50
981	49,50
982	49,50
983	48,00
984	48,00
985	48,00
986	48,00
987	48,00
988	47,50
989	47,50
990	46,50
991	46,50
992	46,50
993	46,50
994	46,50
995	46,50
996	46,50
997	46,50
998	45,00
999	45,00
1000	45,00
1001	45,00
1002	43,50
1003	43,50
1004	42,00
1005	42,00
1006	42,00
1007	42,00
1008	42,00
1009	40,50
1010	40,50
1011	39,00
1012	39,00
1013	39,00
1014	37,50
1015	37,50
1016	37,50

1017	36,00
1018	34,50
1019	34,50
1020	34,50
1021	34,00
1022	32,00
1023	32,00
1024	30,00
1025	30,00
1026	30,00
1027	30,00
1028	30,00
1029	30,00
1030	28,50
1031	28,50
1032	28,50
1033	28,50
1034	28,50
1035	28,50
1036	28,50
1037	28,50
1038	27,00
1039	27,00
1040	27,00
1041	27,00
1042	27,00
1043	27,00
1044	27,00
1045	27,00
1046	27,00
1047	27,00
1048	27,00
1049	27,00
1050	27,00
1051	27,00
1052	27,00
1053	25,50
1054	25,50
1055	25,50
1056	25,50
1057	25,50
1058	25,50
1059	25,50
1060	25,50
1061	25,50
1062	25,50
1063	25,50
1064	25,50
1065	25,50
1066	25,50
1067	25,50

1068	25,50
1069	25,50
1070	24,00
1071	24,00
1072	24,00
1073	24,00
1074	24,00
1075	24,00
1076	24,00
1077	24,00
1078	24,00
1079	24,00
1080	24,00
1081	24,00
1082	24,00
1083	24,00
1084	24,00
1085	24,00
1086	24,00
1087	22,50
1088	22,50
1089	22,50
1090	22,50
1091	22,50
1092	22,50
1093	22,50
1094	22,50
1095	22,50
1096	22,50
1097	22,50
1098	22,50
1099	22,50
1100	22,50
1101	22,50
1102	22,50
1103	21,00
1104	21,00
1105	21,00
1106	21,00
1107	21,00
1108	21,00
1109	21,00
1110	21,00
1111	21,00
1112	21,00
1113	21,00
1114	21,00
1115	21,00
1116	21,00
1117	21,00
1118	19,50

1119	19,50
1120	19,50
1121	19,50
1122	19,50
1123	19,50
1124	19,50
1125	19,50
1126	19,50
1127	19,50
1128	19,50
1129	19,50
1130	18,00
1131	18,00
1132	16,50
1133	16,50
1134	16,50
1135	15,00
1136	13,50
1137	8,00
1138	6,00
1139	0,00
1140	0,00
1141	0,00
1142	0,00
1143	0,00
Média	74,25

CTC-001-23	
ID	Total do curso
1	-
2	-
3	-
4	-
5	-
6	-
7	-
8	-
9	-
10	-
11	100
12	100
13	100
14	100
15	100
16	100
17	100
18	100
19	100
20	100
21	100
22	100
23	100
24	100
25	100
26	100
27	100
28	100
29	100
30	100
31	100
32	100
33	100
34	100
35	100
36	100
37	100
38	100
39	100
40	100
41	100
42	90
43	90
44	90
45	90
46	90
47	90

48	90
49	90
50	90
51	90
52	90
53	90
54	90
55	90
56	90
57	90
58	90
59	90
60	80
61	80
62	80
63	80
64	80
65	80
66	80
67	70
68	70
Média	93,45

ANEXO C – AVALIAÇÃO DE REAÇÃO DOS CURSOS CITADOS

MENT-PPM-018-23

Rótulo	Questão	Respostas				
	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
1		7	6	0	0	0
		0,54	0,46	0,00	0,00	0,00
	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
2		6	7	0	0	0
		0,46	0,54	0,00	0,00	0,00
	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
3		5	8	0	0	0
		0,38	0,62	0,00	0,00	0,00
	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
4		9	4	0	0	0
		0,69	0,31	0,00	0,00	0,00
	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
5		5	8	0	0	0
		0,38	0,62	0,00	0,00	0,00
	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
6		10	3	0	0	0
		0,77	0,23	0,00	0,00	0,00
	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
7		10	3	0	0	0
		0,77	0,23	0,00	0,00	0,00

8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 5 0,38	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 6 0,46	BOM 7 0,54	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 6 0,46	BOM 7 0,54	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 4 0,31	BOM 8 0,62	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,08	PÉSSIMO 0 0,00
28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 6 0,46	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 5 0,38	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 4 0,31	BOM 8 0,62	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 5 0,38	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-BI-001-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		6	7	0	0	0
		0,46	0,54	0,00	0,00	0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		4	9	0	0	0
		0,31	0,69	0,00	0,00	0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		7	6	0	0	0
		0,54	0,46	0,00	0,00	0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		11	2	0	0	0
		0,85	0,15	0,00	0,00	0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		5	8	0	0	0
		0,38	0,62	0,00	0,00	0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		13	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		13	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		13	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 9 0,69	BOM 4 0,31	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 5 0,38	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 3 0,23	REGULAR 2 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 3 0,23	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	3	0	0	0
		0,77	0,23	0,00	0,00	0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		11	2	0	0	0
		0,85	0,15	0,00	0,00	0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		5	6	2	0	0
		0,38	0,46	0,15	0,00	0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		13	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-SPCD-001-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		1	1	0	0	0
		0,50	0,50	0,00	0,00	0,00
2	Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		0	1	1	0	0
		0,00	0,50	0,50	0,00	0,00
3	Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		0	1	1	0	0
		0,00	0,50	0,50	0,00	0,00
4	Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação o pessoal e profissional.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		2	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5	Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		0	1	1	0	0
		0,00	0,50	0,50	0,00	0,00
6	Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		1	1	0	0	0
		0,50	0,50	0,00	0,00	0,00

7	Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
9	Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 1 0,50	BOM 1 0,50	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 0 0,00	BOM 2 1,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 0 0,00	BOM 2 1,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

17	Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
19	Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 2 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 1 0,50	BOM 1 0,50	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

26	Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		1	1	0	0	0
		0,50	0,50	0,00	0,00	0,00
27	Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		1	1	0	0	0
		0,50	0,50	0,00	0,00	0,00
28	Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		2	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
29	Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		2	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
30	A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		1	1	0	0	0
		0,50	0,50	0,00	0,00	0,00
31	Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		2	0	0	0	0
		1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
32	Informação complementares julgares necessárias					

MENT-RURAL-004-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 7 0,47	BOM 7 0,47	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 7 0,47	BOM 6 0,40	REGULAR 2 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 5 0,33	BOM 9 0,60	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 5 0,33	BOM 10 0,67	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 4 0,27	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 1 0,07	REGULAR 3 0,20	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 13 0,87	BOM 2 0,13	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 2 0,13	REGULAR 3 0,20	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 3 0,20	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 2 0,13	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 4 0,27	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 13 0,87	BOM 2 0,13	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 13 0,87	BOM 2 0,13	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 9 0,60	BOM 5 0,33	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 7 0,47	BOM 5 0,33	REGULAR 2 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 8 0,53	BOM 5 0,33	REGULAR 1 0,07	RUIM 1 0,07	PÉSSIMO 0 0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 6 0,40	BOM 6 0,40	REGULAR 2 0,13	RUIM 1 0,07	PÉSSIMO 0 0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 14 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-APONS-005-24

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 4 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 8 0,57	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 8 0,57	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 4 0,29	BOM 10 0,71	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 4 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 12 0,86	BOM 2 0,14	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 4 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 3 0,21	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 8 0,57	BOM 6 0,43	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 8 0,57	BOM 6 0,43	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 9 0,64	BOM 5 0,36	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 9 0,64	BOM 5 0,36	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 4 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 8 0,57	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 4 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-RURAL-015-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,69	BOM 4 0,31	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 9 0,69	BOM 4 0,31	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 6 0,46	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 6 0,46	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 13 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 12 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 3 0,23	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 4 0,31	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-CAD-001-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 4 0,27	BOM 10 0,67	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 5 0,33	BOM 9 0,60	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 3 0,20	BOM 12 0,80	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 9 0,60	BOM 6 0,40	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 2 0,13	BOM 11 0,73	REGULAR 2 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 13 0,87	BOM 2 0,13	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 13 0,87	BOM 2 0,13	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 13 0,87	BOM 2 0,13	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 12 0,80	BOM 3 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 3 0,20	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 11 0,73	BOM 4 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 9 0,60	BOM 6 0,40	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 4 0,27	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,67	BOM 5 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,60	BOM 5 0,33	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 4 0,27	BOM 8 0,53	REGULAR 3 0,20	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 4 0,27	BOM 10 0,67	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 4 0,27	BOM 9 0,60	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		6	9	0	0	0
		0,40	0,60	0,00	0,00	0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		7	6	2	0	0
		0,47	0,40	0,13	0,00	0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		3	8	4	0	0
		0,20	0,53	0,27	0,00	0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		7	8	0	0	0
		0,47	0,53	0,00	0,00	0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-CAD-007-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 7 0,50	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 5 0,36	BOM 8 0,57	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 3 0,21	BOM 10 0,71	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 8 0,57	BOM 5 0,36	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 4 0,29	BOM 8 0,57	REGULAR 2 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 13 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 13 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 12 0,86	BOM 2 0,14	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 13 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,86	BOM 2 0,14	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 13 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 14 1,00	BOM 0 0,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 13 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 13 0,93	BOM 1 0,07	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,86	BOM 2 0,14	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,71	BOM 4 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 8 0,57	BOM 6 0,43	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 5 0,36	REGULAR 3 0,21	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 6 0,43	REGULAR 1 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 6 0,43	BOM 8 0,57	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 11 0,79	BOM 3 0,21	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 5 0,36	BOM 3 0,21	REGULAR 6 0,43	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,57	BOM 4 0,29	REGULAR 2 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-DJ-003-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 5 0,42	BOM 5 0,42	REGULAR 1 0,08	RUIM 1 0,08	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 2 0,17	BOM 7 0,58	REGULAR 3 0,25	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 1 0,08	BOM 6 0,50	REGULAR 3 0,25	RUIM 2 0,17	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 3 0,25	BOM 8 0,67	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 1 0,08	BOM 8 0,67	REGULAR 2 0,17	RUIM 1 0,08	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 11 0,92	BOM 1 0,08	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 9 0,75	BOM 3 0,25	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 10 0,83	BOM 2 0,17	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO

		9	3	0	0	0
		0,75	0,25	0,00	0,00	0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		11	1	0	0	0
		0,92	0,08	0,00	0,00	0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		9	3	0	0	0
		0,75	0,25	0,00	0,00	0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		8	4	0	0	0
		0,67	0,33	0,00	0,00	0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	2	0	0	0
		0,83	0,17	0,00	0,00	0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	2	0	0	0
		0,83	0,17	0,00	0,00	0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		11	1	0	0	0
		0,92	0,08	0,00	0,00	0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	2	0	0	0
		0,83	0,17	0,00	0,00	0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	2	0	0	0
		0,83	0,17	0,00	0,00	0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		9	3	0	0	0
		0,75	0,25	0,00	0,00	0,00
19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	2	0	0	0
		0,83	0,17	0,00	0,00	0,00

20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 9 0,75	BOM 3 0,25	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 8 0,67	BOM 4 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 10 0,83	BOM 2 0,17	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,75	BOM 3 0,25	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 6 0,50	BOM 4 0,33	REGULAR 2 0,17	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 6 0,50	BOM 5 0,42	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 4 0,33	BOM 5 0,42	REGULAR 2 0,17	RUIM 1 0,08	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 3 0,25	BOM 6 0,50	REGULAR 2 0,17	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 2 0,17	BOM 8 0,67	REGULAR 2 0,17	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		8	3	1	0	0
		0,67	0,25	0,08	0,00	0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		3	5	3	1	0
		0,25	0,42	0,25	0,08	0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		10	1	1	0	0
		0,83	0,08	0,08	0,00	0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

MENT-DJ-002-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 0 0,00	BOM 13 1,00	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 1 0,08	BOM 10 0,77	REGULAR 2 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 1 0,08	BOM 10 0,77	REGULAR 2 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 6 0,46	BOM 7 0,54	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 1 0,08	BOM 9 0,69	REGULAR 3 0,23	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,85	BOM 2 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,77	BOM 3 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 6 0,46	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 6 0,46	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 3 0,23	BOM 7 0,54	REGULAR 3 0,23	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 3 0,23	BOM 9 0,69	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 4 0,31	BOM 8 0,62	REGULAR 1 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 7 0,54	BOM 6 0,46	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 4 0,31	BOM 6 0,46	REGULAR 3 0,23	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,62	BOM 5 0,38	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					

JOR-SE-001-23 – TURMA 1

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,28	BOM 25 0,58	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 12 0,28	BOM 24 0,56	REGULAR 7 0,16	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,21	BOM 28 0,65	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 19 0,44	BOM 18 0,42	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 11 0,26	BOM 23 0,53	REGULAR 9 0,21	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 28 0,65	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 22 0,51	BOM 19 0,44	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 14 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,60	BOM 15 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 13 0,30	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,58	BOM 15 0,35	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 24 0,56	BOM 16 0,37	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 25 0,58	BOM 15 0,35	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 13 0,30	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 30 0,70	BOM 12 0,28	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 28 0,65	BOM 14 0,33	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 29 0,67	BOM 13 0,30	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 14 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 29 0,67	BOM 12 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 15 0,35	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,60	BOM 15 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 26 0,60	BOM 15 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 29 0,67	BOM 12 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 32 0,74	BOM 9 0,21	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 30 0,70	BOM 11 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 28 0,65	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 28 0,65	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 30 0,70	BOM 10 0,23	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 29 0,67	BOM 12 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 14 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 14 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 30 0,70	BOM 11 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 24 0,56	BOM 16 0,37	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 20 0,47	BOM 19 0,44	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 23 0,53	BOM 14 0,33	REGULAR 5 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 24 0,56	BOM 14 0,33	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 23 0,53	BOM 17 0,40	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 23 0,53	BOM 16 0,37	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 22 0,51	BOM 17 0,40	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 23 0,53	BOM 14 0,33	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 25 0,58	BOM 12 0,28	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 28 0,65	BOM 12 0,28	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 14 0,33	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 28 0,65	BOM 11 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 25 0,58	BOM 14 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 11 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 25 0,58	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,63	BOM 14 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 26 0,60	BOM 16 0,37	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 18 0,42	BOM 22 0,51	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 19 0,44	BOM 20 0,47	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 18 0,42	BOM 20 0,47	REGULAR 5 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 22 0,51	BOM 17 0,40	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 17 0,40	BOM 19 0,44	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
58	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,51	BOM 18 0,42	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 TURMA 2						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 13 0,35	BOM 21 0,57	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 6 0,16	BOM 29 0,78	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 6 0,16	BOM 27 0,73	REGULAR 3 0,08	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 15 0,41	BOM 19 0,51	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 9 0,24	BOM 22 0,59	REGULAR 6 0,16	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 8 0,22	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 26 0,70	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,73	BOM 8 0,22	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 18 0,49	BOM 17 0,46	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 19 0,51	BOM 16 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 18 0,49	BOM 16 0,43	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 20 0,54	BOM 13 0,35	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,51	BOM 15 0,41	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,51	BOM 16 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 18 0,49	BOM 15 0,41	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 18 0,49	BOM 15 0,41	REGULAR 4 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 18 0,49	BOM 17 0,46	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 13 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 13 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 12 0,32	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 22 0,59	BOM 11 0,30	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,51	BOM 13 0,35	REGULAR 4 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 13 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 13 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 13 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 21 0,57	BOM 13 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,65	BOM 11 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 23 0,62	BOM 13 0,35	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 17 0,46	BOM 16 0,43	REGULAR 3 0,08	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 18 0,49	BOM 14 0,38	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 19 0,51	BOM 14 0,38	REGULAR 2 0,05	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 19 0,51	BOM 12 0,32	REGULAR 5 0,14	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 20 0,54	BOM 13 0,35	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
58	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 20 0,54	BOM 14 0,38	REGULAR 2 0,05	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23-TURMA 3						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,27	BOM 20 0,45	REGULAR 11 0,25	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 12 0,27	BOM 22 0,50	REGULAR 8 0,18	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 1 0,02
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,23	BOM 21 0,48	REGULAR 10 0,23	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 3 0,07
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 17 0,39	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 14 0,32	BOM 22 0,50	REGULAR 6 0,14	RUIM 2 0,05	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 29 0,66	BOM 14 0,32	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 10 0,23	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 31 0,70	BOM 11 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 12 0,27	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 13 0,30	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 10 0,23	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 14 0,32	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 14 0,32	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 13 0,30	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 32 0,73	BOM 11 0,25	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 13 0,30	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 11 0,25	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 14 0,32	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 14 0,32	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 10 0,23	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 29 0,66	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 14 0,32	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 29 0,66	BOM 12 0,27	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 33 0,75	BOM 10 0,23	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 13 0,30	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 34 0,77	BOM 8 0,18	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 31 0,70	BOM 11 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 31 0,70	BOM 11 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 9 0,20	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 12 0,27	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 29 0,66	BOM 12 0,27	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 31 0,70	BOM 11 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 17 0,39	REGULAR 8 0,18	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 15 0,34	BOM 17 0,39	REGULAR 9 0,20	RUIM 3 0,07	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 22 0,50	BOM 15 0,34	REGULAR 5 0,11	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 19 0,43	REGULAR 3 0,07	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 18 0,41	BOM 17 0,39	REGULAR 7 0,16	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 18 0,41	BOM 17 0,39	REGULAR 9 0,20	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 18 0,41	BOM 21 0,48	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 23 0,52	BOM 16 0,36	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 16 0,36	BOM 19 0,43	REGULAR 8 0,18	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 29 0,66	BOM 13 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 15 0,34	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 11 0,25	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 15 0,34	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 15 0,34	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 14 0,32	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 15 0,34	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 15 0,34	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 14 0,32	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 15 0,34	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 15 0,34	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 21 0,48	BOM 19 0,43	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 16 0,36	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 21 0,48	BOM 17 0,39	REGULAR 5 0,11	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 18 0,41	BOM 21 0,48	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 17 0,39	BOM 11 0,25	REGULAR 8 0,18	RUIM 5 0,11	PÉSSIMO 3 0,07
58	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,50	BOM 15 0,34	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,02
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 TURMA 4

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,33	BOM 18 0,55	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 10 0,30	BOM 15 0,45	REGULAR 8 0,24	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,27	BOM 13 0,39	REGULAR 10 0,30	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 16 0,48	BOM 14 0,42	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 10 0,30	BOM 14 0,42	REGULAR 8 0,24	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 9 0,27	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 26 0,79	BOM 6 0,18	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 9 0,27	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 9 0,27	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 11 0,33	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 6 0,18	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 9 0,27	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 10 0,30	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 10 0,30	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 10 0,30	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 11 0,33	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 25 0,76	BOM 6 0,18	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 25 0,76	BOM 6 0,18	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 25 0,76	BOM 6 0,18	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 8 0,24	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 7 0,21	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 8 0,24	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 10 0,30	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 10 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 6 0,18	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 7 0,21	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 7 0,21	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 8 0,24	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 10 0,30	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 9 0,27	REGULAR 3 0,09	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 16 0,48	BOM 12 0,36	REGULAR 3 0,09	RUIM 2 0,06	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 14 0,42	BOM 11 0,33	REGULAR 5 0,15	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 16 0,48	BOM 12 0,36	REGULAR 4 0,12	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 17 0,52	BOM 10 0,30	REGULAR 6 0,18	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		13	12	5	3	0
		0,39	0,36	0,15	0,09	0,00
	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
58		23	9	1	0	0
		0,70	0,27	0,03	0,00	0,00
	G - Informações e observações complementares					
59						

JOR-SE-001-23-TURMA 5						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,28	BOM 25 0,63	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 9 0,23	BOM 23 0,58	REGULAR 6 0,15	RUIM 2 0,05	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,23	BOM 20 0,50	REGULAR 10 0,25	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação o pessoal e profissional.	ÓTIMO 14 0,35	BOM 24 0,60	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 11 0,28	BOM 24 0,60	REGULAR 4 0,10	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 13 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 11 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 10 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 14 0,35	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 12 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 10 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 10 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 11 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 11 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 13 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 13 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 31 0,78	BOM 9 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 30 0,75	BOM 10 0,25	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 13 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 13 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 13 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 14 0,35	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 14 0,35	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00

44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 14 0,35	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 12 0,30	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 14 0,35	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 14 0,35	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 14 0,35	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 16 0,40	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 18 0,45	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 20 0,50	BOM 17 0,43	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 19 0,48	BOM 18 0,45	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 18 0,45	BOM 21 0,53	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 14 0,35	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 18 0,45	BOM 20 0,50	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
58	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 15 0,38	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 – TURMA 6						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,22	BOM 22 0,61	REGULAR 6 0,17	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 8 0,22	BOM 19 0,53	REGULAR 9 0,25	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,31	BOM 16 0,44	REGULAR 9 0,25	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 15 0,42	BOM 16 0,44	REGULAR 5 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 9 0,25	BOM 22 0,61	REGULAR 5 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,58	BOM 14 0,39	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 17 0,47	BOM 15 0,42	REGULAR 3 0,08	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 20 0,56	BOM 16 0,44	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 12 0,33	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 20 0,56	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 20 0,56	BOM 13 0,36	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 14 0,39	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 16 0,44	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 20 0,56	BOM 13 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 13 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 21 0,58	BOM 14 0,39	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 14 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 12 0,33	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 11 0,31	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 12 0,33	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 13 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 13 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 14 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 10 0,28	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 11 0,31	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 11 0,31	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 25 0,69	BOM 10 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 11 0,31	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 10 0,28	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 10 0,28	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 11 0,31	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,67	BOM 11 0,31	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 17 0,47	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 17 0,47	BOM 15 0,42	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 17 0,47	BOM 19 0,53	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 17 0,47	BOM 18 0,50	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 18 0,50	BOM 17 0,47	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 16 0,44	BOM 17 0,47	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 17 0,47	BOM 17 0,47	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 18 0,50	BOM 17 0,47	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 17 0,47	BOM 18 0,50	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 16 0,44	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 15 0,42	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 16 0,44	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 20 0,56	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 20 0,56	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 18 0,50	BOM 16 0,44	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 23 0,64	BOM 12 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 14 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 14 0,39	REGULAR 2 0,06	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 19 0,53	BOM 12 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 18 0,50	BOM 15 0,42	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 22 0,61	BOM 13 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		18	16	2	0	0
		0,50	0,44	0,06	0,00	0,00
	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
58		22	13	1	0	0
		0,61	0,36	0,03	0,00	0,00
	G - Informações e observações complementares					
59						

JOR-SE-001-23 – TURMA 7						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 14 0,32	BOM 23 0,52	REGULAR 6 0,14	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 12 0,27	BOM 22 0,50	REGULAR 10 0,23	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,27	BOM 23 0,52	REGULAR 7 0,16	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 1 0,02
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 17 0,39	BOM 22 0,50	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 15 0,34	BOM 22 0,50	REGULAR 7 0,16	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 16 0,36	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 15 0,34	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 15 0,34	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 13 0,30	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 23 0,52	BOM 16 0,36	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 16 0,36	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 24 0,55	BOM 18 0,41	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 16 0,36	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 17 0,39	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 19 0,43	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 17 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 17 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,52	BOM 20 0,45	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 23 0,52	BOM 19 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 18 0,41	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 24 0,55	BOM 19 0,43	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 24 0,55	BOM 19 0,43	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 19 0,43	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 16 0,36	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 17 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 30 0,68	BOM 14 0,32	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 17 0,39	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 17 0,39	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 18 0,41	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,59	BOM 17 0,39	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 18 0,41	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 28 0,64	BOM 16 0,36	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,48	BOM 19 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 19 0,43	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 24 0,55	BOM 16 0,36	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,52	BOM 16 0,36	REGULAR 3 0,07	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 22 0,50	BOM 18 0,41	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 21 0,48	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 21 0,48	BOM 20 0,45	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 21 0,48	BOM 19 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 21 0,48	BOM 19 0,43	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 20 0,45	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 19 0,43	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 20 0,45	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 19 0,43	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 19 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 19 0,43	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 19 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 19 0,43	BOM 19 0,43	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 17 0,39	BOM 20 0,45	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,61	BOM 15 0,34	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 25 0,57	BOM 17 0,39	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 20 0,45	BOM 19 0,43	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 17 0,39	BOM 19 0,43	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 18 0,41	BOM 19 0,43	REGULAR 6 0,14	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 23 0,52	BOM 16 0,36	REGULAR 5 0,11	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		23	16	3	1	1
		0,52	0,36	0,07	0,02	0,02
	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
58		27	13	3	1	0
		0,61	0,30	0,07	0,02	0,00
	G - Informações e observações complementares					
59						

JOR-SE-001-23 – TURMA 8						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 7 0,21	BOM 24 0,73	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 7 0,21	BOM 20 0,61	REGULAR 6 0,18	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 6 0,18	BOM 21 0,64	REGULAR 6 0,18	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 10 0,30	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 7 0,21	BOM 19 0,58	REGULAR 7 0,21	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 7 0,21	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 7 0,21	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 11 0,33	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 10 0,30	REGULAR 4 0,12	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 10 0,30	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 11 0,33	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 10 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 12 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 9 0,27	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 11 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 13 0,39	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 12 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 10 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 11 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 24 0,73	BOM 7 0,21	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 23 0,70	BOM 9 0,27	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 10 0,30	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 13 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 13 0,39	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 10 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 11 0,33	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 10 0,30	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 12 0,36	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 19 0,58	BOM 11 0,33	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 10 0,30	REGULAR 3 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 21 0,64	BOM 10 0,30	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 8 0,24	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 8 0,24	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 17 0,52	BOM 8 0,24	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 17 0,52	BOM 9 0,27	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 16 0,48	BOM 9 0,27	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 15 0,45	BOM 10 0,30	REGULAR 5 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 15 0,45	BOM 11 0,33	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 8 0,24	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 16 0,48	BOM 10 0,30	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,67	BOM 9 0,27	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 20 0,61	BOM 9 0,27	REGULAR 3 0,09	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 12 0,36	BOM 14 0,42	REGULAR 4 0,12	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 2 0,06
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 12 0,36	BOM 11 0,33	REGULAR 5 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 13 0,39	BOM 12 0,36	REGULAR 5 0,15	RUIM 2 0,06	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 18 0,55	BOM 13 0,39	REGULAR 0 0,00	RUIM 2 0,06	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		12	14	6	1	0
		0,36	0,42	0,18	0,03	0,00
	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
58		22	9	1	1	0
		0,67	0,27	0,03	0,03	0,00
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 TURMA 9						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,26	BOM 23 0,61	REGULAR 5 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 6 0,16	BOM 24 0,63	REGULAR 8 0,21	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 9 0,24	BOM 20 0,53	REGULAR 9 0,24	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 17 0,45	BOM 19 0,50	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 10 0,26	BOM 20 0,53	REGULAR 8 0,21	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 11 0,29	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 25 0,66	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 11 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 24 0,63	BOM 13 0,34	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,66	BOM 11 0,29	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 9 0,24	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 25 0,66	BOM 11 0,29	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,63	BOM 12 0,32	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 28 0,74	BOM 10 0,26	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 11 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 9 0,24	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 11 0,29	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 11 0,29	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 28 0,74	BOM 9 0,24	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 29 0,76	BOM 7 0,18	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 28 0,74	BOM 9 0,24	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 9 0,24	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 10 0,26	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 8 0,21	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 28 0,74	BOM 9 0,24	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 28 0,74	BOM 9 0,24	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 9 0,24	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 11 0,29	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 11 0,29	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,71	BOM 10 0,26	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,68	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 24 0,63	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 24 0,63	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 23 0,61	BOM 9 0,24	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 22 0,58	BOM 9 0,24	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 22 0,58	BOM 10 0,26	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 22 0,58	BOM 10 0,26	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 21 0,55	BOM 12 0,32	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 22 0,58	BOM 11 0,29	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,58	BOM 10 0,26	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 20 0,53	BOM 17 0,45	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 21 0,55	BOM 15 0,39	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 17 0,45	BOM 18 0,47	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 19 0,50	BOM 16 0,42	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 19 0,50	BOM 16 0,42	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 20 0,53	BOM 15 0,39	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 14 0,37	BOM 19 0,50	REGULAR 5 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
58	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,63	BOM 11 0,29	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 – TURMA 10						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,28	BOM 22 0,55	REGULAR 6 0,15	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 9 0,23	BOM 22 0,55	REGULAR 8 0,20	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 8 0,20	BOM 21 0,53	REGULAR 10 0,25	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 14 0,35	BOM 21 0,53	REGULAR 4 0,10	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 9 0,23	BOM 23 0,58	REGULAR 7 0,18	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 33 0,83	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 30 0,75	BOM 8 0,20	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 11 0,28	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 30 0,75	BOM 9 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 10 0,25	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 31 0,78	BOM 8 0,20	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 30 0,75	BOM 8 0,20	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 31 0,78	BOM 7 0,18	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 8 0,20	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 9 0,23	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 9 0,23	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 10 0,25	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 10 0,25	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 2 0,05
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 30 0,75	BOM 8 0,20	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 33 0,83	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 33 0,83	BOM 6 0,15	REGULAR 0 0,00	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 31 0,78	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 9 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 2 0,05
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 33 0,83	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 30 0,75	BOM 9 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 33 0,83	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 33 0,83	BOM 7 0,18	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 32 0,80	BOM 8 0,20	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 12 0,30	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 9 0,23	REGULAR 1 0,03	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 10 0,25	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 9 0,23	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 11 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 11 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 11 0,28	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 9 0,23	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 9 0,23	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 17 0,43	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 14 0,35	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 17 0,43	REGULAR 6 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 18 0,45	BOM 15 0,38	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 19 0,48	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 13 0,33	REGULAR 6 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO 19 0,48	BOM 14 0,35	REGULAR 5 0,13	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 1 0,03
58	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 12 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 TURMA 11						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 10 0,25	BOM 23 0,58	REGULAR 6 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 12 0,30	BOM 22 0,55	REGULAR 5 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,30	BOM 21 0,53	REGULAR 5 0,13	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 1 0,03
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 14 0,35	BOM 21 0,53	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 10 0,25	BOM 24 0,60	REGULAR 5 0,13	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 9 0,23	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 11 0,28	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 14 0,35	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 15 0,38	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 15 0,38	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 12 0,30	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 12 0,30	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 10 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 15 0,38	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 14 0,35	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 16 0,40	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 24 0,60	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 29 0,73	BOM 9 0,23	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 28 0,70	BOM 10 0,25	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 13 0,33	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 11 0,28	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 25 0,63	BOM 12 0,30	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 11 0,28	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 23 0,58	BOM 12 0,30	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 14 0,35	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 19 0,48	BOM 16 0,40	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 18 0,45	BOM 15 0,38	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 19 0,48	BOM 15 0,38	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 16 0,40	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 19 0,48	BOM 15 0,38	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 20 0,50	BOM 11 0,28	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 20 0,50	BOM 13 0,33	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 20 0,50	BOM 15 0,38	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 18 0,45	BOM 17 0,43	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 17 0,43	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 16 0,40	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 15 0,38	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 17 0,43	BOM 16 0,40	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 19 0,48	BOM 14 0,35	REGULAR 4 0,10	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 27 0,68	BOM 11 0,28	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 26 0,65	BOM 12 0,30	REGULAR 2 0,05	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 11 0,28	REGULAR 8 0,20	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 21 0,53	BOM 13 0,33	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 18 0,45	BOM 18 0,45	REGULAR 3 0,08	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 22 0,55	BOM 12 0,30	REGULAR 6 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		16	15	7	2	0
		0,40	0,38	0,18	0,05	0,00
	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
58		29	9	2	0	0
		0,73	0,23	0,05	0,00	0,00
59	G - Informações e observações complementares					

JOR-SE-001-23 TURMA 12						
Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 5 0,15	BOM 20 0,59	REGULAR 9 0,26	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 5 0,15	BOM 18 0,53	REGULAR 11 0,32	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 5 0,15	BOM 18 0,53	REGULAR 10 0,29	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 8 0,24	BOM 21 0,62	REGULAR 4 0,12	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 6 0,18	BOM 18 0,53	REGULAR 9 0,26	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 18 0,53	BOM 16 0,47	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 17 0,50	BOM 16 0,47	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 16 0,47	BOM 18 0,53	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 19 0,56	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 13 0,38	BOM 20 0,59	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 17 0,50	BOM 17 0,50	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 12 0,35	BOM 22 0,65	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 14 0,41	BOM 20 0,59	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 16 0,47	BOM 18 0,53	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 17 0,50	BOM 17 0,50	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 19 0,56	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 19 0,56	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 12 0,35	BOM 21 0,62	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 18 0,53	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 19 0,56	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 13 0,38	BOM 21 0,62	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 13 0,38	BOM 21 0,62	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 16 0,47	BOM 18 0,53	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 20 0,59	BOM 14 0,41	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 20 0,59	BOM 14 0,41	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 18 0,53	BOM 16 0,47	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
27	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 18 0,53	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
28	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 16 0,47	BOM 17 0,50	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

29	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 18 0,53	BOM 16 0,47	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
30	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 19 0,56	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
31	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 15 0,44	BOM 19 0,56	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
32	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 18 0,53	BOM 16 0,47	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
33	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 23 0,68	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
34	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 22 0,65	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
35	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 20 0,59	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
36	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 10 0,29	BOM 22 0,65	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
37	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 10 0,29	BOM 22 0,65	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
38	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 9 0,26	BOM 23 0,68	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

39	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 10 0,29	BOM 21 0,62	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
40	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 10 0,29	BOM 21 0,62	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 1 0,03
41	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 21 0,62	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
42	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 12 0,35	BOM 20 0,59	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
43	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 12 0,35	BOM 20 0,59	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
44	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 12 0,35	BOM 21 0,62	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
45	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 21 0,62	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
46	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 21 0,62	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
47	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 21 0,62	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
48	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 21 0,62	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

49	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 22 0,65	REGULAR 0 0,00	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
50	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 12 0,35	BOM 20 0,59	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
51	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 13 0,38	BOM 20 0,59	REGULAR 1 0,03	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
52	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 16 0,47	BOM 16 0,47	REGULAR 2 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
53	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 10 0,29	BOM 19 0,56	REGULAR 5 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
54	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 9 0,26	BOM 21 0,62	REGULAR 3 0,09	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
55	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO 8 0,24	BOM 21 0,62	REGULAR 4 0,12	RUIM 1 0,03	PÉSSIMO 0 0,00
56	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO 11 0,32	BOM 19 0,56	REGULAR 4 0,12	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

57	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		9	18	3	4	0
		0,26	0,53	0,09	0,12	0,00
	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
58		15	14	4	1	0
		0,44	0,41	0,12	0,03	0,00
59	G - Informações e observações complementares					

CTC-001-23

Rótulo	Questão	Respostas				
1	A - Minha assimilação dos conteúdos abordados na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 19 0,40	BOM 26 0,55	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
2	A - Minha capacidade de propor mudanças nos processos de trabalho a partir dos conhecimentos desenvolvidos.	ÓTIMO 14 0,30	BOM 28 0,60	REGULAR 4 0,09	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 0 0,00
3	A - Meu sentimento de segurança em executar as tarefas após a ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 17 0,36	BOM 23 0,49	REGULAR 7 0,15	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
4	A - Minha motivação para continuar meu processo de desenvolvimento/formação pessoal e profissional.	ÓTIMO 27 0,57	BOM 16 0,34	REGULAR 4 0,09	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
5	A - Minha capacidade de operacionalizar os sistemas corporativos com rapidez e segurança.	ÓTIMO 21 0,45	BOM 24 0,51	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
6	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 32 0,68	BOM 14 0,30	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
7	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 34 0,72	BOM 12 0,26	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
8	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 37 0,79	BOM 8 0,17	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

9	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 35 0,74	BOM 10 0,21	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
10	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 34 0,72	BOM 10 0,21	REGULAR 3 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
11	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 33 0,70	BOM 11 0,23	REGULAR 3 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
12	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 34 0,72	BOM 10 0,21	REGULAR 3 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
13	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 36 0,77	BOM 9 0,19	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
14	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 36 0,77	BOM 8 0,17	REGULAR 3 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
15	D - Conhecimento e segurança nos assuntos abordados.	ÓTIMO 34 0,72	BOM 12 0,26	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
16	D - Clareza e objetividade nas mensagens.	ÓTIMO 35 0,74	BOM 11 0,23	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
17	D - Respeito e receptividade frente às contribuições dos/das participantes.	ÓTIMO 37 0,79	BOM 9 0,19	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
18	D - Incentivo à participação das servidoras e dos servidores.	ÓTIMO 35 0,74	BOM 11 0,23	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

19	D - Respostas às dúvidas e questionamentos no prazo previsto.	ÓTIMO 33 0,70	BOM 13 0,28	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
20	D - Relação entre a teoria e a prática.	ÓTIMO 33 0,70	BOM 11 0,23	REGULAR 3 0,06	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
21	D - Os retornos para a aprendizagem.	ÓTIMO 34 0,72	BOM 11 0,23	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
22	D - Disponibilidade para o recebimento de questionamentos e críticas.	ÓTIMO 38 0,81	BOM 7 0,15	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
23	D - Foco das discussões nos objetivos da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 34 0,72	BOM 12 0,26	REGULAR 1 0,02	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
24	E - Conteúdos abordados adequados às propostas da ação de desenvolvimento.	ÓTIMO 26 0,55	BOM 19 0,40	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
25	E - Linguagem do material de fácil compreensão.	ÓTIMO 26 0,55	BOM 19 0,40	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00
26	E - Equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis (computadores, internet etc.) para acesso ao ambiente virtual.	ÓTIMO 25 0,53	BOM 19 0,40	REGULAR 2 0,04	RUIM 1 0,02	PÉSSIMO 0 0,00
27	E - Recursos de acessibilidade (audiodescrição, legendagem de vídeo, textos acessíveis, etc) presentes na ação, se necessários.	ÓTIMO 20 0,43	BOM 18 0,38	REGULAR 2 0,04	RUIM 0 0,00	PÉSSIMO 0 0,00

28	E - Ambientes disponíveis para realização das atividades adequados à minha interação com o educador/mentor.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		25	18	3	0	0
		0,53	0,38	0,06	0,00	0,00
29	E - Estudos de casos, dentre outras atividades, pertinentes ao objetivo da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		26	18	3	0	0
		0,55	0,38	0,06	0,00	0,00
30	E - A carga horária da ação.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		17	17	12	1	0
		0,36	0,36	0,26	0,02	0,00
31	E - Apoio da minha chefia imediata para a participação na ação de desenvolvimento.	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO
		34	10	3	0	0
		0,72	0,21	0,06	0,00	0,00
32	G - Informação complementares que julgares necessárias					