

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

**COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
NA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:
um estudo em uma instituição particular**

Andreia de Oliveira Santos

Belo Horizonte
2013

Andreia de Oliveira Santos

**COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
NA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:
um estudo em uma instituição particular**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kely César Martins de Paiva

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Belo Horizonte
2013

ATA DE DEFESA

DECLARAÇÃO REVISOR DE PORTUGUES

Dedico a meu esposo, Aldo, ao meu filho, André, aos meus pais, Lásaro e Marisa, aos meus sogros, Geraldo e Silvanir, pelo apoio incondicional e por me sustentar em orações...

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

Em especial:

- Primeiramente ao nosso Imenso Deus, pela vida, dom precioso e absoluto. Pelo cuidado, proteção dada em todos os momentos e pela força para continuar estudando; minha imensa gratidão.
- À minha querida orientadora Prof.^a Dr^a Kely, pela amizade construída, por me apresentar o mundo da pesquisa com tanto amor e entusiasmo e pelas preciosas sugestões nesta caminhada e por fazer parte da minha história. Meu obrigada!
- À minha família, meu alicerce, o que seria de mim sem o apoio, incentivo e compreensão. Ao meu esposo Aldo e ao meu filho André, as pedras preciosas que Deus me deu.
- Aos meus pais, Lásaro e Marisa, por todo apoio, incentivo e por manterem-se firmes em orações e ao meu irmão Renato.
- Aos meus sogros, Geraldo e Silvanir, não tenho palavras para agradecer por tanto apoio e força nas horas dos apertos.
- A todos os meus familiares.
- À Faculdade Novos Horizontes, especialmente à diretoria, aos professores e funcionários.
- Ao Pro-ADM – Capes, em especial ao Prof. Dr. José Ricardo de Mendonça.
- Aos meus amados amigos bolsistas da Iniciação Científica por toda dedicação, em especial, Chrystian, Natália, Vilma e Roque.
- Às bolsistas de mestrado Michelle, Valéria, Giovanna, Anna Gabriela, Mariana, por compartilharem comigo das ansiedades, incertezas, sonhos e vitórias.
- Às secretárias Wânia e Beatriz, como agradecer por todo carinho, incentivo, ajuda e palavras reconfortantes nas horas de angústia e pelas alegrias compartilhadas em cada pequeno êxito.

- A todos os amigos do mestrado, em especial a Francisco Paixão e Denise, os anjos que Deus colocou na minha vida. Heloisa, minha psicóloga particular. Clóvis, pelo apoio e palavras reconfortantes.
- Aos professores e alunos que fizeram desta pesquisa realidade, muito obrigada!
- À dona Nasira, pelos momentos de intercessão aos pés de Jesus.
- À dona Vera, pela grande ajuda com meu filho.
- À Memory Informática, especialmente, à diretoria e aos funcionários, vocês também fazem parte desta conquista.

O que não podemos perder de vista é que a vida não é real fora do cultivo.
Sempre é tempo de lançar sementes...
Sempre é tempo de recolher frutos.
Tudo ao mesmo tempo.
Sementes de ontem, frutos de hoje.
Sementes de hoje, frutos de amanhã!

Pe. Fábio de Melo

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar como se configuram as competências profissionais de professores, necessárias e efetivas, relativas à educação à distância no curso de Administração, na visão deles próprios e de alunos, em uma instituição de ensino superior particular mineira, pautando-se no modelo de Mendonça et al. (2012). A partir dessa perspectiva, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, cuja unidade de análise foi o curso de graduação em Administração de uma instituição de ensino superior particular situada na cidade de Belo Horizonte; a unidade de observação foram os professores; e os sujeitos foram professores e alunos do referido curso, escolhidos pelo critério de intencionalidade e acessibilidade. A técnica de coleta de dados utilizada foi questionário on-line totalmente aberto, cujo retorno foi de 17 questionários. Nessa coleta de dados, também foi utilizada a técnica projetiva de associação de palavras, possibilitando a realização de uma triangulação intramétodos. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Assim, percebeu-se que as competências dos professores, especialmente na EAD, pautam-se no conhecimento da plataforma (portal universitário), da disciplina ministrada e no saber transmitir esse conhecimento via on-line, sobressaindo as componentes cognitiva, funcional e ética e as metacompetências “conhecimento específico”, “metodológica” e “avaliativa”, conforme modelo analítico adotado. Todavia, uma lacuna se apresentou, haja vista que uma das competências mais ressaltadas na literatura – saber interagir no ambiente virtual – só foi referenciada por um professor e um aluno. Diante da precariedade e da pouca funcionalidade do sistema, justificadas em vários momentos pela reestruturação da plataforma, professores e alunos percebem seus benefícios no acesso ao material didático e às informações referentes ao curso, julgando necessário melhorar o sistema, caso contrário, as atividades ali propostas e realizadas não atingirão sua finalidade com distinção das demais. Os aspectos humanístico e vocacional da profissão docente se fizeram presentes nos relatos dos alunos, como também a necessidade de romper com certos paradigmas educacionais vivenciados, principalmente, no ensino superior. Diante dos resultados e das limitações do estudo, organizou-se uma agenda para pesquisas futuras, a fim de se aprofundar no fenômeno EAD.

Palavras-chave: Educação à Distância. Competências dos professores. Professores. Alunos.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the necessary and effective professional competencies of professors in a distance management course, in the perspectives of both professors and students of a private higher education institution of Minas Gerais, based on the model presented by Mendonça et al. (2012). From this perspective, it was developed a descriptive and qualitative case study, where the unity of observation were the professors, and the subjects were professor and students of the distance course, sampled by intentionality and accessibility criteria. The data gathering was accomplished by the application of a totally unstructured on-line questionnaire, of which 17 useful questionnaires were returned. In the data gathering it was employed a word association projective technique, what made possible to develop an intermethods triangulation. The content analysis revealed that professors' competences in the distance education settle down in the knowledge of the virtual learning platform and the discipline being taught, besides to know to convey this knowledge through the online channel, what depends mainly on cognitive, functional and ethical components, as well as metacompetences as "specific knowledge", "methodological" and "evaluative", according to the analytical model assumed. Notably, it was observed that to be able to interact in the virtual learning platform, one of the competences more highlighted in the extant literature, was only mentioned by one professor and one student. Despite of the precariousness and low functionality of the system, attested by several technical interventions on the virtual learning platform, professors and students perceive the benefits in to access didactic material and information about the discipline, observing, however, the clear need in to improve the system platform. Otherwise, the planned activities will not reach their specific goals. The humanistic and vocational aspects of the educator profession arose in the students' reports, as well as the need to break specific educational paradigms experienced, mainly, in higher education. Based on the findings and limitations of the present study, it was defined an agenda for future research about distance education phenomenon.

Keywords: Distance education. Professor competences. Professor. Students

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Modelo de competência profissional de Paiva (2007).....	61
FIGURA 2 - Modelo de e-competências no ensino superior	64
FIGURA 3 – Competências dos professores necessárias e efetivas na EAD, na percepção dos próprios professores e na dos alunos.....	105
QUADRO 1 - Competências para o profissional	24
QUADRO 2 – Os saberes dos professores	29
QUADRO 3 - A história da EAD no Brasil	41
QUADRO 4 - Vetores da inovação no ensino superior	50
QUADRO 5 - Componentes das competências profissionais.....	60
QUADRO 6- Classificação, atributos e sustentação das competências-chaves do professor em EAD	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Quantidade de cursos em Administração ofertados no país, presenciais e a distância, em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas	19
TABELA 2- Quantidade de cursos ofertados no país, presenciais e a distância, em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas.....	43
TABELA 3 – Dados demográficos dos discentes respondentes	73
TABELA 4 – Percepção de docentes e discentes diante para EAD.....	76
TABELA 5 – Percepção dos professores e alunos diante da plataforma utilizada na EAD – portal universitário.....	79
TABELA 6 – Benefícios do portal universitário para o desenvolvimento do curso de graduação em Administração e para os próprios alunos	81
TABELA 7 – Sugestões para melhorias no ambiente virtual de aprendizagem	83
TABELA 8 – Competências necessárias ao professor, na percepção deles próprios e dos alunos.....	88
TABELA 9 – Competências do professor necessárias na EAD, percepção dos docentes e discentes.....	92
TABELA 10 – Competências dos professores efetivas, na percepção dos próprios docentes e dos discentes.....	94
TABELA 11 - Competências dos professores efetivas na EAD, percepção dos próprios docentes e discentes.....	96
TABELA 12 – Gestão de competências dos professores, na percepção deles próprios.....	99
TABELA 13 - Gestão de competências dos professores, na percepção dos discentes.....	100
TABELA 14 – Gestão das competências profissionais dos professores na EAD, na percepção dos próprios docentes e dos discentes.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BL	<i>Blended Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICDE	International Council of Open and Distance Learning
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisa e Administração da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Pro-ADM	Programa de apoio ao Ensino e Pesquisa em Administração
SESu	Secretaria de Educação Superior
TICs	Tecnologias de informação e comunicação
VLE	<i>Virtual Learning Environment</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos da pesquisa	18
1.2	Justificativa	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Competências profissionais	22
2.1.2	Gestão de competências	26
2.1.3	Competências profissionais de professores e as especificidades no ensino superior	28
2.2	Educação à distância	33
2.2.1	Histórico da educação à distância no contexto mundial e brasileiro	36
2.2.2	Características da educação à distância	43
2.2.3	Tipos de educação à distância	47
2.2.5	Ambiente Virtual de Aprendizagem	57
2.3	Modelos de competências profissionais	59
3	METODOLOGIA	65
3.1	Caracterização da pesquisa	65
3.2	Unidades de análise, de observação e sujeitos	67
3.3	Técnica de coleta de dados	67
3.4	Tratamento e análise dos dados	69
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1	perfil dos respondentes	72
4.1.1	Professores	72
4.1.2	Alunos	73
4.2	Percepções da educação à distância	73
4.3	Competências profissionais do professor	86
4.3.1	Competências necessárias do professor	87
4.3.2	Competências efetivas dos professores	93
4.4	Gestão de competências dos professores	97
4.6	Os dados e o modelo teórico	103
4.7	Aspectos adjacentes observados nos relatos	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

No contexto da Administração, foi nas bases do taylor-fordismo que o conceito de competência foi utilizado de uma maneira mais genérica para qualificar a capacidade da pessoa em desempenhar suas funções (BRANDÃO, 2006; RAMOS; BENTO, 2010). Contudo, em um debate empresarial na França, no fim do século XX, a palavra competência surgiu como contraponto ao conceito de qualificação (SCHWARTZ, 1998; BITENCOURT; BARBOSA, 2010) e, somente nos últimos anos, tal discussão adentrou nos ambientes empresarial e acadêmico brasileiros (TOMASI, 2004).

No ambiente empresarial brasileiro, apenas na década de 1990, o modelo de gestão de competência começou a ser implantado, timidamente (FROEHLICH, 2010). Já no contexto acadêmico, Fleury e Fleury (2001b) citam que autores, como Rhinow (1998)¹; Amatucci (2000)²; Fleury e Fleury (2001a), Hipólito (2000)³; Rodrigues (2000)⁴; Ruas (2000)⁵, ao conduzirem suas pesquisas pautadas na literatura americana e francesa, suscitaram novas perspectivas para a competência. Outros estudos observaram as heterogeneidades entre profissões e ocupações, na intenção de compreender seus aspectos particulares, observando formas de exteriorização e de gestão de competências (PAIVA; MELO, 2008).

Por ser um tema (ainda) em construção (LE BOTERF, 2003), com contornos multifacetados (BRANDÃO, 2006), a competência, em qualquer esfera do trabalho,

¹ RHINOW, G. **Dinâmica de aprendizagem voltada para a competitividade**: estudo de caso em uma empresa transnacional de bens de consumo. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

² AMATUCCI, M. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI**: um enfoque metodológico. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

³ HIPÓLITO, J. A. M. **A gestão da administração salarial em ambientes competitivos**: análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração por competências. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

⁴ RODRIGUES, S. B. From factories to shops: deconstruction of scientific knowledge without a lie. In: **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

⁵ RUAS, R. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

pode ser um conceito difícil de definir, principalmente quando relata uma ocupação profissional, em que os papéis podem ser complexos e os conhecimentos e habilidades envolvidos podem ser variados (CHEETHAM; CHIVERS, 1996). Contudo, Luz (1999) enfatiza que a competência não se reduz aos conhecimentos e às habilidades, mas inclui valores, atitudes e visão de mundo. Ou seja, vai além do “saber agir responsável, reconhecido pelos outros. Implica o saber mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto determinado” (LE BOTERF, 2003, p.32).

Diante do exposto, competência é o que se entrega (DUTRA, 2001) e não o que se é capaz de fazer. Assim, Paiva (2007) define competência profissional como a mobilização de saberes, de modo a exteriorizar suas componentes cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e políticas, sendo seus resultados reconhecidos pelo próprio sujeito e por terceiros (coletividade e sociedade).

Sob ótica semelhante, Bitencourt (2002) sublinha que a responsabilidade pela construção das competências, nos ambientes organizacional, familiar e social, pauta-se no próprio indivíduo. Desse modo, para atender às exigências laborais, as competências individuais estão atreladas à necessidade de valorização e formação profissional (BITENCOURT; BARBOSA, 2010) e pautadas nas três perspectivas de Zarifian (2001): capacidade em assumir iniciativas além do previsto e ser responsável; compreender e dominar situações diversas; mobilizar os atores envolvidos e ser reconhecido por eles.

No âmbito da construção das competências, os profissionais acadêmicos do ensino superior têm enfrentado vários desafios. A revolução informacional, vivenciada pela ruptura entre a cultura oral e a cultura digital, permitiu o conhecimento ir além das cadeiras universitárias, para o conforto do lar ou qualquer outro ambiente em que o aluno tenha acesso à internet (WAQUIL; BEHAR, 2009), introduzindo uma “nova forma de conceber a educação”, que vem exigir do professorado e das instituições de ensino uma preparação diante dessa nova perspectiva (GUERRA et al., 2012, p.428).

Logo, a educação à distância (EAD) se apresenta como um contraponto ao ensino presencial, redefinindo noções como tempo, espaço e público, no qual se encontra um paradoxo: a educação à distância passar a ser sem distância (MORAES, 2010). Entretanto, Seixas e Mendes (2006) alegam que a educação à distância se faz desde a antiguidade; o fenômeno recente é a educação à distância *on-line*.

Tendo em vista as particularidades que envolvem essa nova modalidade de ensino, Belloni (2009, p.6) enfatiza que a EAD pode contribuir impreterivelmente para a variação dos métodos educacional e organizacional do trabalho nos sistemas já consagrados, bem como para a utilização apropriada das tecnologias de mediatização da educação. Diante da massificação vivenciada no ensino superior, no Brasil (MORAES, 2010), a EAD “vem ao encontro destas necessidades proporcionando que o conhecimento seja construído independente de tempo e espaço” (BEHAR, 2009, p. 16).

Neste sentido, a Lei nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), regulamentou o ensino à distância e a Portaria nº 4.059 (MEC, 2004, p.1), no seu artigo 1º, estabeleceu que as instituições de ensino superior (IES) “poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial”. Assim, no Brasil não há, a rigor, a EAD, uma vez que se faz necessária a componente presencial: o que a define é a quantidade de horas presencial e à distância do curso.

Diante desse fato, faz-se necessário refletir sobre o papel do professor universitário neste novo contexto de atuação, o ambiente virtual (DIAS; LEITE, 2010), haja vista que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) modificaram as práticas educativas e o acesso ao conhecimento, “o que não quer dizer que a figura do professor (formador) deixa de ter importância no processo” (GUERRA, et al., 2012, p.426). No entanto, autores como Borba, Malheiros e Zulatto (2008) não percebem diferença entre o docente que atua presencialmente ou à distância, já que a atenção de ambos deve estar centrada na aprendizagem, de modo a estruturar uma proposta pedagógica consistente. Assim, o professor virtual precisa adaptar-se ao novo

ambiente, tornando-se um animador que incita os alunos à troca de saberes e um fio condutor nos caminhos da aprendizagem de forma personalizada.

No desenvolvimento de novas competências profissionais, mais especificamente a competência dos professores em EAD, Belloni (2009) identifica três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. Porém, de acordo com a autora, a formação dos docentes para a EAD “extrapola o âmbito científico e pedagógico do campo da educação para se situar no campo político e institucional, onde estão em jogo seus fatores determinantes” (BELLONI, 2009, p. 89).

Ao firmar as competências já existentes e legitimar outras, nas múltiplas funções exercidas pelo professorado no ensino superior, esta dissertação utilizará como parâmetro analítico o conceito e o modelo de e-competências no ensino superior de Mendonça et al. (2012). Desenvolvido a partir do modelo de competência profissional de Cheetam e Chivers (1996, 1998, 2000), que traz em seu arcabouço as componentes cognitiva, funcional, comportamental e ética, Paiva (2007) introduziu a componente política, com vistas a compreender as competências dos professores do ensino superior no contexto brasileiro, não eximindo a possibilidade de adotar esse modelo nas organizações como um todo. Posteriormente, Mendonça et al. (2012), ao refletirem sobre as nuances envolvidas nas competências profissionais e nas competências eletrônicas, propuseram um modelo de e-competências na educação à distância para professores do ensino superior ao unificar as contribuições de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) aperfeiçoadas por Paiva (2007), conforme também consta em Paiva e Melo (2008, 2009), e Konrath, Tarouco e Behar (2009). “Esse modelo procura incluir na concepção de e-competência outros atores sociais envolvidos (discentes, IES) em seu processo de gestão” (MENDONÇA, et al., 2012, p. 4).

Diante do exposto, a pergunta que norteará a dissertação é: como se configuram as competências profissionais de professores, necessárias e efetivas, relativas à educação à distância, na ótica deles próprios e de alunos?

1.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como se configuram as competências profissionais de professores, necessárias e efetivas, relativas à educação à distância no curso de Administração, na visão deles próprios e de alunos, em uma instituição de ensino superior particular mineira, pautando-se no modelo de Mendonça et al. (2012).

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever as percepções de professores e alunos quanto à EAD e sua operacionalização no curso;
- 2) Descrever as competências profissionais necessárias dos tais professores, gerais e relativas à EAD, na perspectiva deles próprios e de alunos;
- 3) Descrever as competências profissionais efetivas dos tais professores, gerais e relativas à EAD, na perspectiva deles próprios e de alunos;
- 4) Descrever a gestão de competências dos professores de modo geral e específica na EAD, na percepção deles próprios e de alunos.

1.2 Justificativa

A necessidade de estudar a EAD pauta-se na crescente abertura de cursos *on-line* nas instituições públicas e privadas, em especial, no curso de Administração, vivenciada de modo mais significativo a partir de 2004, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP (INEP, 2012). De 2004 a 2010, a oferta de cursos presenciais na graduação em Administração cresceu 62,64% e, no curso *on-line*, o crescimento foi de 609,09%. Ao comparar o ano de 2010 e 2011, percebeu-se uma queda na oferta do curso presencial em 7,18% e um acréscimo de 3,85% na modalidade EAD, como disposto na TAB.1:

Tabela 1- Quantidade de cursos em Administração ofertados no país, presenciais e à distância, em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas.

Ano Curso	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Presencial												
Pública	128	137	147	153	160	161	183	194	203	201	258	278
Privada	665	872	1064	1193	1616	1417	1501	1561	1606	1599	2110	1920
Total	793	1009	1211	1346	1456	1578	1684	1755	1809	1800	2368	2198
EAD												
Pública							27	29	30	38	38	38
Privada			1	1	11	15	23	21	36	35	40	43
Total			1	1	11	15	50	50	66	73	78	81
Total Geral	793	1009	1212	1347	1467	1593	1734	1805	1875	1873	2446	2279

Fonte: INEP, BRASIL, 2012.

Quanto à contribuição social, este estudo abre possibilidades em termos de oportunidades, flexibilidade, liberdade e desenvolvimento crítico para grande parte da população, por meio da inclusão no contexto educacional (NUNES, 2009), tendo em vista as dimensões continentais do Brasil (KLERING; KRUEL; CASAGRANDE, 2011; PADILHA; HELAL; MENDONÇA, 2012).

Além disso, é oportuno atentar para as mudanças na formação de novos profissionais e para as competências profissionais que o docente precisa ter neste novo formato de transmissão e integração de conhecimento, uma vez que se trata de uma realidade didático-pedagógica vivenciada no mundo inteiro e em vários formatos (PAIVA et al., 2013), com vistas a identificar traços díspares e semelhantes entre os atores envolvidos e, com isso, traçar um perfil mais nítido de como as competências profissionais dos professores são necessárias e concretizadas no ensino superior (PAIVA et al., 2012). Além disso, destaca-se a oportunidade de compreender o papel do professor como mediador da aprendizagem e não mais como transmissor de informações (BEHAR et al., 2009), haja vista que “há necessidade de mais pesquisa sobre todas as questões, em todos os focos de aplicação” e muito que aprender sobre *e-learning* (ROMISZOWSKI, 2009, p. 423).

Justifica-se, também, a execução da pesquisa em função da necessidade de identificar os aspectos motivacionais e específicos dos discentes neste ambiente de estudo (PETERS, 2010). Por fim, Dias e Leite (2010) alegam que, na contemporaneidade, o contexto da sala de aula abrange a perspectiva de ensino presencial e à distância. Assim, “não é o espaço físico que a caracteriza, mas a dinâmica da prática pedagógica que é desencadeada, materializando diferentes

concepções de aprendizagem que convivem no espaço escolar” (DIAS; LEITE, 2010, p. 48), obviamente, nem sempre com contorno harmonioso.

Do ponto de vista organizacional, os resultados deste estudo podem vir a contribuir para mudanças e melhorias nos processos relativos à EAD em instituições de ensino, como aludem Ronchi, Ensslin e Reina (2011). Além disso, pode também fornecer subsídios à continuidade do processo de implantação da EAD no âmbito institucional, na intenção de que todos os atores envolvidos possam desfrutar das melhorias promovidas por essa modalidade de ensino-aprendizagem (TORRECILLAS; VARGAS, 2008).

No contexto acadêmico, justifica-se a realização da pesquisa em função das recomendações de Belloni (2009), ou seja, na intenção de avançar nas discussões sobre o tema, para perceber os seus benefícios e apontar critérios de acessibilidade e qualidade, além de outros estudos, como o de Campanário, Plonski e Garcia (2010), que apontam a necessidade de pesquisas relacionadas às temáticas aqui abordadas no campo das ciências sociais aplicadas, nas quais se inserem a Administração, as Ciências Contábeis e o Turismo. Destaca-se ainda, a quantidade reduzida de estudos sobre esta temática, em especial abordando professores e alunos (RISS; GROHMANN, 2012; KLERING; SCHROEDER, 2008), daí a importância de se debruçar sobre as perspectivas de docentes e discentes a respeito da EAD.

Por fim, é importante frisar que esta dissertação faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de administração na graduação e na pós-graduação”, financiado pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a coordenação do Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A presente dissertação está organizada em seis capítulos: após esta introdução, apresentam-se as referências conceituais sobre competências profissionais e

competências profissionais dos professores, educação à distância, um breve histórico da EAD no Brasil, os atores envolvidos nesta nova modalidade de ensino, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e os modelos de competências profissionais. A seguir, é apresentada a ambiência do estudo. No quarto capítulo, traçam-se os caminhos metodológicos da pesquisa, seguidos da apresentação e análise dos dados e das considerações finais nos capítulos quinto e sexto, respectivamente. Por fim, listaram-se as referências utilizadas na pesquisa e os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo foi construído com fundamentações teóricas que visam sustentar conceitualmente a pesquisa. Aborda competências profissionais e competência profissional dos professores. Em um segundo momento, apresenta-se a educação à distância: conceito, história no Brasil, aparatos legais, características e tipos, bem como os atores envolvidos, o ambiente virtual de aprendizado. Posteriormente, apresenta-se o modelo de competências profissionais de Paiva (2007) e de Mendonça et al. (2012), sendo que este último foi utilizado como parâmetro analítico deste estudo.

2.1 Competências profissionais

Na percepção de Dias (2010, p.74), “*competentia*, proporção, justa relação, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto”. Como ressalta a autora, o termo é remanescente do século XV na língua francesa para firmar e legitimar a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal), no intuito de discutir certos problemas. Porém, no século XVIII, o aspecto individual inculcado na capacidade devida ao saber e à experiência ampliou o seu significado.

Esse viés de a competência definir a capacidade da pessoa em desempenhar suas funções surgiu nas bases do *Taylor-fordismo*⁶, (BRANDÃO, 2006; RAMOS; BENTO, 2010). Acredita-se que a discussão originou na publicação do artigo *Testing for competence rather than intelligence* (Testar competência ao invés de inteligência) de McClelland em meados da década de 1970, que abordava o debate entre psicólogos e administradores sobre competência, diferenciando competência de aptidões (FLEURY; FLEURY, 2001b). Na perspectiva americana, Fleury e Fleury (2001b, p. 185) percebem a competência como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto

⁶ Para melhor esclarecimento sobre o que Taylor-fordismo ler: SILVA, R.S. AUTOMAÇÃO, TAYLORISMO-FORDISMO E QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO: o “apego” de Benjamin Coriat aos “grilhões” do processo de trabalho taylorista-fordista. In: Jornada do trabalho, 11., 2010. **Anais...** Joao Pessoa: CEGET. 2010.

desempenho”, fundamentando as melhores *performances* na inteligência e personalidade dos sujeitos.

Autores, como Schwartz (1998) e Bitencourt e Barbosa (2010), defendem que a noção da competência emergiu como parte de um discurso empresarial, no final do século XX, na França, contrapondo ao conceito de qualificação, na busca de ajustar as pessoas às tarefas executadas. Entretanto, diante das discrepâncias entre qualificação e competência, Tomasi (2004) ressalta que é a melhor tradução para explicar o que ocorre no mundo do trabalho, principalmente na gestão de recursos humanos, já que seu conceito ainda está atrelado à qualificação. Assim, o termo competência (ainda) em construção (LE BOTERF, 2003), “não é uma invenção a serviço de alguns interesses, por mais que ela possa a isso se prestar; tudo parece indicar que ela sempre existiu” (TOMASI, 2004, p.13).

Para definir um novo conceito de competência, torna-se imprescindível considerar as inúmeras transformações que ocorrem no mundo do trabalho (FIDALGO; FIDALGO, 2007). No entanto, essa não unificação sobre o significado de competência, permite “diferentes enfoques que, por sua vez, servem para ampliar e enriquecer os diferentes modelos de competência profissional” (STEFFEN, 1999, p.3).

Nesse contexto, Zarifian (2001) descreve a competência profissional como a capacidade do indivíduo em assumir iniciativas além do previsto, compreender e dominar situações em constante mudança, ser responsável e reconhecido por terceiros. É a inteligência praticada em situações que se encontram apoiadas nos conhecimentos adquiridos e vão se transformando ao longo do tempo pela complexidade das situações. Em suma, o autor destaca que não se trata apenas de mobilizar o conhecimento, torna-se imprescindível que ocorra um processo reflexivo, a fim de que o indivíduo utilize suas aprendizagens em função das circunstâncias. Comungando dessa ideia, Dutra, Hipólito e Silva (2000, p.162) a conceituam como “o conjunto de qualificações ou características preconizáveis, que permite a alguma pessoa ter desempenho superior em certo trabalho ou situação”.

Bitencourt (2002) enfatiza sobre a responsabilidade do indivíduo em construir suas competências nos ambientes organizacional, familiar e social. Desse modo, a

construção das competências profissionais está atrelada à crescente necessidade de valorização e formação profissional, na tentativa de atender às exigências do mercado e da organização (BITENCOURT; BARBOSA, 2010). Contrapondo à perspectiva individualista de Bitencourt (2002), Ruas (2001) e Wittorski (2004) relatam que a competência profissional abrange tanto a ação do indivíduo quanto da coletividade. Steffen (1999, p.2), por sua vez, destaca que no desenvolvimento das competências profissionais

os sistemas de educação e formação profissional necessitam introduzir ajustes constantes em seus programas, com a finalidade de preparar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes para exercer atividades em uma ampla área ocupacional, capazes de resolver problemas profissionais em forma autônoma e flexível e capacitado para colaborar nas tarefas correspondentes ao entorno de suas ocupações e na organização do trabalho inerente às mesmas.

Seguindo a linha de raciocínio de Le Boterf (2003), Fleury e Fleury (2001a, p.21) mostram a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Para Fleury (2002), a competência está dividida em sete saberes, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Competências para o profissional

COMPETÊNCIA	SIGNIFICADOS
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: FLEURY, 2002, p. 56.

Contudo, o indivíduo não pode se denominar competente, no seu saber agir, é preciso ser reconhecido por terceiros (WITTORSKI, 2004). Roche (2004), por sua vez, destaca que, para ser reconhecido competente, não basta apenas possuir saberes, é preciso ter algo mais, um diferencial.

Conceituar competência profissional, para Cheetham e Chivers (1996), não é um trabalho fácil, devido à complexidade das funções desempenhadas, bem como as variáveis em relação ao conhecimento e à habilidade. Aspectos comportamentais como autoconfiança, sensibilidade, proatividade, resistência entre outros, para os autores, são fatores que também podem interferir e indicar competências profissionais, todavia, a ética e os valores não foram originalmente construídos nas normas profissionais.

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) defendem que novas competências surgem por meio das competências já existentes ou competências comuns a todos. Os autores denominam essas competências comuns a todas as profissões como metacompetências, a forma como elas são efetivamente exteriorizadas no mundo do trabalho, tendo certas competências chaves que abrangem outras.

Seguindo a linha de raciocínio de Cheetham e Chivers (1996), Paiva (2007, p.45) define a competência profissional como a

mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário).

Assim, nas últimas décadas, o estudo das competências profissionais tem apontado duas distintas concepções (PAIVA et al., 2012), sendo a primeira firmada na percepção de qualificação, tendo como autores principais Zarifian (2001), Le Bortef (2003), Dutra, Hipólito e Silva (2000), Fleury e Fleury (2001a), entre outros, e a segunda assentada na perspectiva de mobilização efetiva e observável de saberes que envolve a reflexão sobre a ação e na ação, pautada em Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008). A primeira versa pelo que o

indivíduo é capaz de fazer ou está habilitado para tal e, a segunda presa pelo resultado apresentado pelo indivíduo, tendo sido esta última a adotada como parâmetro analítico para esta dissertação.

2.1.1 Gestão de competências

O termo gestão de competência tem ganhado uma ampla e conceituada importância tanto no meio acadêmico, como no empresarial, voltada principalmente para as políticas e práticas de gestão de recursos humanos (CEITIL, 2010). Assim, as competências são desenvolvidas e ampliadas no momento que o indivíduo detém os saberes das componentes e os mobiliza de modo produtivo, de acordo com o contexto em que está inserido (PAIVA, et al. 2012), precisando estar aberto aos constantes processos de aprendizagem diante das dificuldades e desafios (STEFFEN, 1999) enfrentados ao longo da vida (BITENCOURT; BARBOSA, 2010).

Assim, o indivíduo é responsável pela gestão de sua carreira profissional (RAMOS, 2001) em face das práticas, políticas, ações e atitudes empregadas pela organização, no intuito de influenciar o ambiente de trabalho (FISCHER, 2001). No entanto, a gestão de competências envolve outros atores sociais (RAMOS, 2001) que influenciam, direta ou indiretamente, a conduta do profissional, seja a própria empresa, neste caso, a instituição de ensino superior, as organizações profissionais (sindicatos, conselhos e associações) e o próprio Estado, por meio das legislações específicas.

Barbosa (2001) e Dutra, Fleury e Ruas (2008) destacam que o processo de gestão pode ser definido como: mapeamento de competências individuais ou gerenciais; formação e desenvolvimento de competências; remuneração por competências; avaliação de desempenho por competências. Desse modo, a gestão de competências faz parte da gestão organizacional (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; DE RÉ; DE RÉ, 2010).

Ceitol (2010) relata que o sistema de gestão e desenvolvimento das competências tanto pode ajudar as organizações a definirem *a priori* quais competências os profissionais precisam ter para um melhor desempenho numa estratégia já definida,

como pode avaliar o efetivo resultado das mesmas mais objetivamente. O autor acrescenta que, mesmo nessa perspectiva, é possível aperfeiçoar os sistemas de gestão e o desenvolvimento dos recursos humanos nas organizações, afirmando que está longe de atingir uma “verdade absoluta ou a total objetividade nestes processos” (CEITIL, 2010, p.43).

Luz (1999), por sua vez, afirma que a gestão de competência está atrelada à observação das diversidades culturais e, caso estas não sejam levadas em consideração, essa gestão está fadada ao fracasso. A autora afirma que é necessário sair do sistema paroquialista e “ver o mundo através da perspectiva da própria cultura. Ser paroquial é não reconhecer outros modos diferentes de viver e trabalhar, sem considerar que essas diferenças têm consequências sérias” (LUZ, 1999, p.238).

Devido à competitividade e à reestruturação nos aspectos tecnológico, produtivo e gerencial nas organizações, o mercado passou a exigir do profissional novas habilidades e novas atitudes (BITTENCOURT; BARBOSA, 2010).

Nesse contexto de mudanças culturais e inovações tecnológicas, o ambiente universitário, mais especificamente, os professores têm enfrentado vários desafios. Assim, o conceito escolhido de gestão de competências nesta dissertação é o de Paiva (2007). Desse modo, para essa autora, gestão de competência é um

conjunto de todos os esforços individuais, sociais, coletivos e organizacionais no sentido da formação e do desenvolvimento de competências e metacompetências, fundamentados na reflexão do sujeito na e sobre sua própria ação, propiciando resultados em termos macro, micro e parciais observáveis pelo indivíduo e por terceiros (PAIVA, 2007, p.57).

Tal conceito possibilita a conciliação de projetos em níveis diversos (individual, organizacional e social), em um sistema de competências profissionais mais amplo e diferenciado, como sugere Ramos (2001).

2.1.2 Competências profissionais de professores e as especificidades no ensino superior

A docência constitui uma das mais antigas profissões do mundo, tão antiga quanto a medicina e o direito (TARDIF; LESSARD, 2005). Foi nos anos 1980 que a questão do saber docente fez emergir milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, de modo recente, na Europa. Tais pesquisas suscitaram temáticas sobre conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades, que são “efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário” (TARDIF, 2002, p.10).

Sendo a competência uma “construção social” (TOMASI, 2004), percebe-se que o saber do professor é um saber social (TARDIF, 2002), por ser um saber partilhado pelos atores envolvidos - professores; por haver a necessidade de um sistema que legitime e oriente a sua definição e utilização; por estar assentado em práticas sociais (projetos) consoantes à transformação, educação e instrução do aluno; por evoluir com o tempo e com as mudanças sociais e; em fim, por ser obtido diante da socialização profissional.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) buscou compreender a relação entre a natureza e a diversidade dos saberes dos professores e as suas fontes, ou seja, sua origem social (história de vida do professor, nos aspectos pessoais e profissionais). Desse modo, para o autor, o modelo

tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-se como os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho, também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (TARDIF, 2002, p.63).

O quadro 2 mostra os saberes profissionais, suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, na perspectiva do referido autor.

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização dos profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2002, p.63.

Zabalza (2004) enfatiza o comprometimento do professor na formação intelectual e prática do aluno, o que torna necessário alinhar duas competências: a competência científica e a competência pedagógica. Contudo, Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) descrevem que as atividades profissionais do professor vão muito além da docência, há a necessidade da atuação de forma efetiva na instituição à qual pertence, nas tomadas de decisão para uma melhor gestão e na elaboração de projetos pedagógicos.

Sob ótica semelhante, no ensino superior, as atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e, também, as administrativas e burocráticas se mesclam no cotidiano do docente (MILLER, 1991), exigindo atitudes e comportamentos diferenciados, cujos resultados visíveis são valiosos, tanto para ele próprio, quanto para os outros atores sociais que o rodeiam (alunos, pessoal de apoio, instituição, estado) (PAIVA; MELO, 2009), os quais são fundamentais na formação e na manutenção de sua identidade profissional (PAIVA; MELO, 2010).

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) sublinham que, o ensino ganhou contornos multifacetados ao exigir dos docentes competências para que os conhecimentos, os métodos e as técnicas científicas sejam ensinados criticamente, de forma que o ato de ensinar e o aprender esteja ligado à investigação, tanto nas proposições de ensino, quanto na integração com a equipe. O professor precisa ter criatividade ao ensinar, valorizar as avaliações institucionais e procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos, incentivando, assim, a interação e a participação dos mesmos. As autoras ressaltam que, além dos conhecimentos específicos e pedagógicos, o docente precisa ater-se a aspectos éticos, compromisso com o resultado proveniente do ensino apresentado, sensibilidade e sabedoria.

Zabalza (2004) afirma que o aprender não se configura na simples acumulação de informações, mas no desenvolvimento da capacidade de organizá-las e delas tirar seu maior proveito. Emergem aqui as componentes saber-saber, saber-fazer e saber-ser que, para Dias (2010), não podem ser confundidas com as competências, uma vez que os saberes são descritos como a ação do indivíduo diante de algum fato, porém não significam êxito no ato. Já as competências se relacionam diretamente com o contexto, mas o saber não está subentendido na situação em questão.

Assim, a profissão docente pode ser configurada como uma profissão interativa, pois existe uma variedade de tarefas a cumprir, diversas competências profissionais envolvidas, sendo “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.35). Essa relação entre professor e aluno é definida por Tardif e Lessard (2005), como uma interação humana. Nesse construto humanista, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31). Assim, competência é o que se entrega (DUTRA, 2001) e não o que se é capaz de fazer; ou seja, o que o professor entrega é o conhecimento de modo que o aluno possa aprendê-lo.

Desse modo, o professorado tem um novo desafio: desenvolver competências na educação à distância, ambiente que exige uma maior interação, mesmo que virtual, já que, no contexto da EAD, há impreterivelmente a necessidade de promover, entre os próprios alunos, entre alunos e professores, alunos e tutores, professores e tutores uma interação efetiva, com ênfase na aprendizagem como uma construção social (KLERING; SCHROEDER, 2008).

Na construção do conhecimento, é imprescindível a busca e a aquisição de *expertise*, na intenção de interagir com os sistemas e ferramentas, disponíveis anualmente no mercado de ensino pelas tecnologias de informação e comunicação - TICs (CASSUNDÉ; CASSUNDÉ JÚNIOR, 2012). Assim, acredita-se que os ambientes de aprendizagem devem propiciar essa interação, já que

educação não existe sem interação. As direções do ensinar e do aprender são fortemente fundamentadas nas relações e ações efetuadas entre professores, alunos e meio ambiente. As práticas pedagógicas apoiam-se cada vez mais na tecnologia e, com isso, o processo de aprendizagem está determinando o repensar da ação do ensinar. É mediante a avaliação da aprendizagem que se obtêm as informações relevantes sobre o aluno, de como ele se desenvolve e constrói conhecimento (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009, p. 204).

Belloni (2009, p.87) destaca que uma das competências mais complexas de desenvolver no ambiente vivenciado no ensino superior “diz respeito à cultura técnica e à capacidade de integrar materiais pedagógicos em suportes tecnológicos mais sofisticados, especialmente multimídia”.

Desse modo, a competência docente em EAD, na visão de Belloni (2009), compreende três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. Porém, de acordo com a autora, a formação dos docentes para a educação à distância “extrapola o âmbito científico e pedagógico do campo da educação para se situar no campo político e institucional, onde estão em jogo seus fatores determinantes” (BELLONI, 2009, p. 89).

Assim, os docentes e discentes precisam mobilizar as suas conquistas (pessoais, sociais e acadêmicas), nas mais diversas situações, na intenção de as suas competências ficarem face a face aos desafios atuais e futuros e tal combinação de recursos e ações proporcionarem o desenlace esperado (DIAS, 2010). Ramos

(2001) alerta para a necessidade de reformulação do sistema educacional, a fim de fortalecer o ensino e legitimar as competências profissionais.

Nesse contexto, deve-se atentar para o aspecto motivacional do aluno EAD, com suas particularidades na aprendizagem tão diversas, as quais são contemporizadas e conduzidas pelo professor no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Peters (2010) alerta para os contrapontos existentes entre a didática utilizada no ensino superior presencial e à distância, uma que vez, nos últimos tempos, conforme uma visão construcionista, o professor precisa dar apoio à aprendizagem ativa dos estudantes e não mais simplesmente transmitir informação (ITUMA, 2011). Essa tendência para o ensino centrado no aluno é crescente na adoção do *e-learning* pelas instituições de ensino superior (ITUMA, 2011).

A esse respeito, Seixas e Mendes (2006) comentam que há uma grande necessidade de inovar as competências docentes, muitas vezes impossibilitadas pelas barreiras, dificuldades e falta de apoio, já que “urge desconstruir concepções e ações enraizadas na cultura acadêmica e parte-se para adoção de novos paradigmas e modelos de ensino-aprendizagem” (SEIXAS; MENDES, 2006, p.5).

Do lado do aluno, Behar (2009), Campos e Marques (2012) destacam as competências necessárias à EAD, em especial a competência tecnológica, quanto ao uso de programas, especialmente da internet, pautadas no saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e no uso de comunicação escrita. Para Behar (2009, p.26), “os objetivos do planejamento pedagógico devem responder aos objetivos cognitivos, no sentido de como usar e como compreender, além dos objetivos relacionados às atitudes em relação aos valores”. Campos e Marques (2012) destacam também os aspectos motivacionais e a autodisciplina como particularidade e competências esperadas.

Waquil e Behar (2009), por sua vez, destacam o aspecto de se criar um ambiente interativo, em que os atores envolvidos precisam assumir uma posição ativa e participante, saindo do papel de espectador. Para os autores, no ambiente virtual de aprendizagem, “a dimensão educacional caracteriza-se pelos aspectos que podem ser observados em uma relação de ensino e aprendizagem, que busca acompanhar

as transformações geradas/geradoras da cultura digital” (WAQUIL; BEHAR, 2009, p.152). Trata-se de

construir a educação respeitando os três pilares – ensino-pesquisa-extensão- é uma tarefa ainda mais desafiadora quando o assunto adota a modalidade à distância, pois o simples ato de ensino, por exemplo, poderá perder sua essência se não sair do papel um projeto eficiente onde saiba respeitar e atender tanto os clientes internos quanto os externos da modalidade EAD (CASSUNDÉ; CASSUNDE JÚNIOR, 2012, p. 372).

Para melhor entender a EAD, o próximo tópico trará seus conceitos, aspectos históricos, características, tipos e atores envolvidos nessa modalidade de ensino.

2.2 Educação à distância

Em nossas sociedades contemporâneas, em que a importância das redes telemáticas e da realidade virtual é cada vez maior, a educação deve mais do que nunca ser efetivamente para todos (e não apenas para os jovens; e não somente para os mais favorecidos) e deve fazer um uso intensivo das TICs, numa perspectiva humanista de educação para o desenvolvimento, para a solidariedade e para a cidadania (BELLONI, 2009, s/n).

A EAD representa uma significativa inovação educacional, ao abrir possibilidades, oportunidades, flexibilidade, liberdade e desenvolvimento crítico para grande parte da população (NUNES, 2009). Contudo, não pode ser vista como um minimizador das desigualdades sociais, criado pelo critério de acessibilidade no processo tecnológico, no intuito de instituir uma “demanda de educação compensatória” (BELLONI, 2009, s/n), ou um paliativo na complementação da aprendizagem ou na assistência em situações emergenciais (MACHADO, 2008). Trata-se de um desenvolvimento social (possibilidade de abarcar mais pessoas possíveis) e educacional em sentido amplo (presencial ou não), que exige romper com o tradicionalismo (MORAES, 2010). .

Apesar da evolução da EAD, a mudança na forma de aprender e a necessidade do uso das tecnologias e informação e comunicação (TICs) apresentam-se como dois obstáculos a serem superados. Não obstante, surge o desafio de romper com os paradigmas da aprendizagem, indo de encontro a uma nova forma de aprender (RISS; GROHMANN, 2012).

Abre-se uma discussão entre modalidade e método, a oferta de ensino e as formas de ensinar e aprender mediados pelos novos artifícios disponíveis a todos, na intenção de assegurar um ensino de qualidade. Belloni (2009, s/n) adverte sobre o perigo das armadilhas de “um certo tecnicismo” originário de duas vertentes difundidas na área: a interatividade na interface gráfica, proporcionada pelas tecnologias, e a autonomia do aluno.

Em face dessa contingência, Moraes (2010, p.58) destaca as principais teorias que discutem a EAD:

- a) A teoria do estudo independente e da autonomia tendo como precursores Charles Wedemeyer (Universidade de Wisconsin) e Michael G. Moore (discípulo de Charles Wedemeyer); ao alegar que a EAD dá aos estudantes um leque de opções quanto à natureza e ao conteúdo do curso, bem como os seus formatos e metodologias.
- b) A teoria da “industrialização” da educação, ao entender a educação como um produto que pode ser planejado, padronizado e dividido e, no final, ter características padronizadas, formalizadas, submetidas aos controles da administração e centralizadas.
- c) A teoria das interações comunicativas dividida em duas etapas: a primeira trata a empatia e a necessidade do estudante de “gostar do que está fazendo” e “de fazer parte do processo”. Já a segunda etapa refere-se em “ênfatar a diversidade dos aprendizes e os benefícios não individuais (sociais) da educação” e, por mais individualizado que seja o estudo, não exclui a estrutura do “material didático”.

Moraes (2010, p.18) destaca que a EAD, além de redefinir noções, como tempo, espaço e público, remodela “a figura do professor e o formato dos materiais e dos procedimentos didáticos”, uma vez que o aluno se autoinstrui e se autodisciplina. Todavia, a EAD pode ocorrer de maneira semipresencial, na qual acontecem, de maneira programada, encontros presenciais durante o curso (SANTOS, 2009).

Diante do exposto, torna-se imprescindível (re) conceituar a EAD. Bentes (2009 p.167) enfatiza que a EAD pauta-se no “processo de reconstrução do

conhecimento”; Moore e Kearsley (2007, p.2) a descreve como “aprendizado planejado”; André (2009, p.437) define a EAD como “área multifacetada” que permite o entrelaçamento das informações e do conhecimento aprofundado pelo estudioso.

Litto (2009, p.14), por sua vez, lista as nomenclaturas da EAD: ‘educação à distância’, ‘aprendizagem à distância’, ‘aprendizagem aberta’, ‘aprendizado flexível’, ‘modo dual’, ‘aprendizagem *blended*’, ‘aprendizagem semipresencial’, ‘aprendizagem híbrida’, ‘aprendizagem distribuída’, ‘aprendizagem contígua’, ‘aprendizagem *off campus*’, ‘aprendizagem autônoma’, ‘aprendizagem autodirigida’, ‘aprendizagem de marcha autorregulada’, ‘aprendizagem *on-line*’, ‘aprendizagem externa’, ‘aprendizagem baseada em materiais impressos’, ‘estudo por correspondência’, ‘estudo em casa’, ‘estudos independentes’, entre outros. Para o autor, essa variedade de nomenclatura constitui “um obstáculo para a transferência de créditos acadêmicos do aluno de uma instituição para outra, além de não permitir o intercâmbio de ideias e experiências entre os profissionais da área com a mesma precisão de outros domínios de conhecimento” (LITTO, 2009, p.14). Para Rominszowski (2009, p. 423), “muito há que se aprender sobre *e-learning*”, já que traz uma nova perspectiva de “ensinar e aprender em rede” (SEIXAS; MENDES, 2006, p.4).

Behar (2009, p.16) define a educação à distância “como uma forma de aprendizagem organizada”, caracterizada pelo afastamento físico entre o professorado e o alunato, cuja interação se dá por meio de uma tecnologia de “mediatização”. É educação, não simplesmente um “sistema tecnológico” ou um “meio de comunicação”.

Diante de inúmeras nomenclaturas, faz-se necessário distinguir ensino à distância e educação à distância, quanto a sua terminologia. Assim, apresenta-se a diferenciação estabelecida por Barros (2003, p.31):

o ensino caracteriza-se pela instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento; já a educação é um processo de ensino/aprendizagem que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento.

Nessa dissertação, utilizar-se-á a terminologia educação à distância, uma vez que se pretende estudar as competências dos professores neste novo ambiente de aprendizagem, acreditando que seja a melhor definição.

2.2.1 Histórico da educação à distância no contexto mundial e brasileiro

Em seus estudos sobre a educação à distância, Barros (2003) percorreu caminhos históricos e observou que, na Mesopotâmia, no Egito, na Índia, na Grécia e em Roma, já existia comunicação escrita por correspondência, desenvolvendo de maneira arcaica a comunicação em rede. O autor ressalta que os avanços vivenciados pelos meios de comunicação permitiram desenvolver ainda mais a EAD - rádio (início do século 20), televisão (década de 1940) seguida pela criação do computador e, conseqüentemente, a *internet* em 1986-, sua abertura e grande disseminação para o comércio em 1997. No entanto, a primeira notícia que tem de um curso à distância, data de 20 de março de 1728, anunciada pela Gazeta de Boston “material para ensino e tutoria por correspondência, indicando os cursos oferecidos por correspondência, indicando os cursos oferecidos por determinada instituição da cidade” (BARROS, 2003, p. 39).

O motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela. Naquele tempo, isso incluía as mulheres e, talvez por essa razão, elas desempenharam um papel importante na história da educação à distância (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.26).

A EAD no mundo não é novidade; diante dos avanços tecnológicos, da educação continuada e dos incentivos governamentais, tais discussões emergiram no cenário nacional e internacional (DIAS; LEITE, 2010). Moore e Kearsley (2007) destacam que a educação à distância passou por gerações: estudo por correspondência; transmissão por rádio e televisão; a abordagem sistêmica do projeto de Mídia de Instrução Articulada (*Articulated Instructional Media Project – AIM*), entre 1964 e 1968, financiado pela Carnegie Corporations e dirigido por Charles Wedemeyer, da University of Wisconsin em Madison e o nascimento da Universidade Aberta - Inglaterra (1967); teleconferências interativas por áudio, vídeo e computador; aulas virtuais baseadas no computador e na *internet*.

Na década de 1970, a disseminação de instituições de ensino superior à distância teve como destaque: a *Open University*, em Londres – Inglaterra (1971); a *Universidad Nacional de Educación à distância* da Espanha, em Madri (1973), a transformação da *Athabasca University* do Canadá em universidade à distância (1975); a fundação da *Universidad Abierta de Venezuela* (1977) e a criação da Uned Costa Rica (1978) (MORAES, 2010). A disseminação mundial da EAD e a grande diversidade de novas tecnologias tornou-se alvo de discussão e reflexão por profissionais e instituições consagradas com conferências internacionais em EAD, tendo como marco a Conferência de Vancouver (1982) e de Viena (1999) (SEIXAS; MENDES, 2006).

Percorrendo o contexto histórico da EAD, Nunes (2009) descreve sua implantação em alguns países. Em Cuba, implantada em 1979, a *Faculdade de Ensino Dirigido*, na *Universidade de Havana*, oferecia cursos regulares em todo o país com suporte de outras 15 instituições universitárias. Nos Estados Unidos da América, destacam-se *Pensylvania State University* (1892); *Stanford University* (1969); *University of Utah* (1916); *Ohio University* (1924), entre outras. No Canadá, a *Athabasca University* foi considerada o projeto piloto, em 1973.

Na Austrália, existem ofertas desde a educação fundamental a cursos de graduação e pós-graduação de “excelente qualidade” (NUNES, 2009, p.4). Entre as inúmeras instituições, destacam-se, de acordo com o levantamento a Unesco em 1992: *Universidade de Queensland, St. Lucia – Centre for University Extension*, 1910; *University of Western*, 1911; *School of the air*, 1956; *Open College Network*, 1910 – conhecida, em 1970, por *College of External Studies*, em 1985 por *External Studies College of Tafe* e, em 1990, mudou novamente o nome para *Open College Network*; *Victorian Tafe off-Campus Network*, 1975; Universidade do Sul da Austrália – *Distance Education Centre*, em 1968 como centro e extensão universitária e, em 1989 como Centro de Educação à distância; Centro de Educação à distância da *University of Central Queensland*, 1968; Centro de Educação à distância da *University of Southern Queensland*, 1967, Divisão de Educação à distância da *Australian Catholic University*, 1957/1991; *Open Learning Institute (Charles Sturt University)*, 1971; *Curtin University of Technology (Perth)*, 1972; *Edith Cowan University*, 1975/1981; *Queensland University of Technology*, 1974; *University of*

Newcastle, 1970; Macquarie University (Centre for Evening and External Studies), 1967; e Murdoch University, 1975 (NUNES, 2009).

Em Bangladesh, a EAD foi implantada no *National Institute of Educational Media and Technology* (NIEMT) em 1985, originalmente como programa do governo para a capacitação de professores. Já na China, o Departamento de Educação por Correspondência da Universidade do Povo foi criado em 1951. Em 1955, o estudo era via rádio e o material era impresso em Beijing e Tianjing; em 1960, surgiram as primeiras televisões universitárias em Beijing, Tianjing, Xangai, Sheyang, Harbing, entre outras cidades, o que perdurou até a Revolução Cultural, ficando desativada até 1980. Atualmente, funciona o Sistema Chinês de Universidade pela Televisão (Dianda). Desde 1956, em Hong Kong, funciona a *School of Professional and Continuing Education* e, a partir de 1975, começou a funcionar a *School of Continuing Education (Hong Kong Baptist College)*. Em 1989, foi criada a *Open Learning Institute of Hong Kong*, atuando nas áreas da administração, computação, eletrônica, engenharia mecânica e meio ambiente (NUNES, 2009).

Na Índia, o projeto piloto da EAD partiu da Universidade de Délhi, em 1962, que contemplou três estágios: 1962 a 1970, envolveu universidade de Délhi, Punjabi, Patiala, Meerut e Mysore. A segunda etapa, de 1970 a 1980, contou com a implantação de programas nos departamentos de educação à distância, principalmente cursos de pós-graduação. Em 1980, consolidou-se a EAD como uma alternativa de qualidade testada e comprovada. Já em 1982, criou-se a primeira universidade EAD da Índia, a *Andhra Pradesh Open University*. Em 1985, criou-se a *Indira Gandhi National Open University*, em 1987, a *Kota Open University*, em 1987, a *Nalanda Open University* e, em 1989, a *Yashwantrao Chavan Open University* (NUNES, 2009).

No intuito de aperfeiçoar os professores, em 1950, na Indonésia, foi criada a *National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre*. Em 1979, o Ministério da Educação e Cultura daquele país criou a escola secundária à distância – o *Centre for Education Communication Technology*. Em 1984, criou-se a *Universitas Terbuka (The Open University of Indonésia)* (NUNES, 2009).

No Japão, há registro de curso por correspondência desde fins do século XIX. Em 1930, grande quantidade de cursos não formais por correspondência foi publicada e enviada por correio. Em 1938, foi criada a Escola Kawasaki para Profissionais da Saúde, como uma das primeiras experiências de EAD “voltada à qualificação e formação de pessoal de apoio médico” (NUNES, 2009, p.5). Em 1948, a Universidade Chuo criou uma Divisão de Educação por Correspondência, com foco em educação continuada, comunitária e desenvolvimento vocacional. A universidade Hosei e a Universidade de Tóquio criaram, no mesmo ano, divisão idêntica. Em 1950, a Universidade Feminina do Japão criou cursos de economia doméstica. Em 1983, criou-se a Universidade do Ar, com cursos veiculados principalmente pela televisão e rádio, organizados pelo Instituto Nacional de Educação por Multimeios (Nime) e por materiais impressos (NUNES, 2009).

Em 1922, na Nova Zelândia, foi criada *The New Zealand Correspondence School*, para ensino básico e fundamental, no intuito de atender as crianças sem acesso a escolas. Em 1946, foi criada a *The Open Polytechnic of New Zealand*, com cursos profissionalizantes, educação continuada, além de proporcionar oportunidades educacionais em nível médio. De acordo com a Unesco (1992), há ainda cursos superiores à distância na *Palmerston North College of Education*, na *Massey University* e na *University of Otago* (NUNES, 2009).

Nunes (2009) destaca, também, que há importantes universidades e escolas com cursos em EAD, no Paquistão, Papua-Nova Guiné, Cingapura, Sri Lanka, Tailândia (desde 1933), Turquia, Vietnã, entre outros.

A educação à distância, na antiga União Soviética, atual Rússia, foi um marco em seu processo de reconstrução e preparação da nova sociedade russa, firmado na II Conferência Internacional de Educação à distância na Rússia em junho de 1996.

As bases da EAD na Rússia datam desde os primórdios da década de 1930. Cursos em todas as áreas foram oferecidos, principalmente aqueles que podiam aperfeiçoar os trabalhadores e criar novas facilidades ao homem do campo. Vários líderes políticos e gerentes importantes se formaram ou tiveram seu segundo curso concluído por meio de cursos à distância (NUNES, 2009, p.5).

Em 1988, foi criada a Universidade Aberta de Portugal, em Lisboa e Coimbra, ofertando cursos de graduação e pós-graduação (*strictu sensu e latu sensu*). A Uned foi criada por um Ato Parlamentar (1972) na Espanha. Já na Venezuela, em 1976, começou a ser criada a Universidade Nacional Aberta da Venezuela, mediante um plano de desenvolvimento das universidades ao governo. Na Costa Rica, em 1978, foi criada a Universidade Estatal à distância (Uned), tendo atualmente, 29 centros acadêmicos espalhados no país. O Programa Diversificado à distância do Seminário Bíblico Latino-Americano, criado em meados da década de 1980,

por uma entidade evangélica, com apoio de entidades não governamentais da área da educação popular, começou a desenvolver materiais e cursos voltados à educação pastoral, introduzindo temáticas novas e de valorização da cidadania (NUNES, 2009, p.6).

Em 1988, desse processo, surgiu o Curso de Educação Pastoral.

A *Open University*, do Reino Unido, criada em 1969, começou a ofertar cursos em 1971. Ela “nasceu no momento em que se acreditava na capacidade da televisão em promover as mudanças educacionais desejadas para a incorporação de grandes contingentes populacionais nos sistemas de ensino” (NUNES, 2009, p.6).

Um marco na história da EAD foi sentido nos anos de 1980, devido ao acelerado desenvolvido nas tecnologias de informação e comunicação, “da fibra ótica, da tevê a cabo, dos satélites, das redes de computadores”, ocasionando maior expansão, popularização e redução nos custos (MORAES, 2010, p. 30). Na década de 1990, a EAD foi percebida como um democratizador na educação, tanto na formação inicial como na continuada de profissionais de diversos campos e setores da sociedade (PRADO; ALMEIDA, 2009).

No contexto brasileiro, a EAD surge a partir do século XX, com ofertas de cursos profissionalizantes em nível introdutório e comprovação de escolaridade, por instituições particulares, por meio de correspondência. Posteriormente, utilizou-se o rádio e a televisão, promovendo programas de alfabetização, vinculados à Igreja Católica, e ensino supletivo – Educação de Jovens e Adultos (EJA) (KIPNIS, 2009). No Quadro 4, apresenta-se, resumidamente, a história da EAD no Brasil:

Quadro 3 - A história da EAD no Brasil

Ano	Descrição
1904	Escola internacional.
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
1939	Instituto Monitor.
1941	Instituto Universal Brasileiro.
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação - ABT, por um grupo de profissionais de radiofusão – pioneira em programas de pós-graduação à distância.
1973	Criação do Instituto de Pesquisa e Administração da Educação - Ipaee.
1973	Universidade de Brasília - UnB constitui uma base para o programa de projeção, porém restringida a sua autonomia pelo regime militar, não vigorando suas iniciativas.
1980	O governo federal credencia a ABT- nos cursos de <i>pós-graduação latu sensu</i> , por ensino tutorial.
1985	Parecer nº 295 registra o sucesso da ABT, porém impediu o seu prosseguimento até a criação de um norma específica por parte a SESu e da Capes, a qual não foi editada e o programa não continuou.
1988	O Ipaee influencia na elaboração da LDB, nas disposições sobre a EAD, apresentado à Câmara dos Deputados.
1989	O Ipaee realiza os primeiros Encontros Nacionais de Educação à distância.
1993	O Ipaee realiza Congressos Brasileiros de Educação à distância.
1993	Lançamento da Revista Brasileira de Educação à distância, pelo Ipaee
1995	Criação da Associação Brasileira de Educação à distância - Abed.
2006	Abed sedia a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e à distância do ICDE (<i>International Council of Open and Distance Learning</i>) no Rio de Janeiro.

Fonte: Adaptado de Alves, 2009, p. 10-11.

Segundo Alves (2009, p.9), “há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70”. Porém, devido aos conflitos de interesse, somente em 1996, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, foi dada legitimidade ao ensino à distância, garantindo, no seu art. 80, o incentivo do poder público ao desenvolvimento e veiculação de programas no sistema EAD.

Os Decretos nº 2494/98, nº 5622/2005 e nº 6303/2007 regulamentaram o art. 80 da Lei 9.394/96 de maneira mais concreta e delineada, normatizando o ensino à distância, o credenciamento das instituições e o reconhecimento dos cursos ofertados nessa modalidade educacional (GIOLO, 2008). O autor acrescenta que esses decretos, além de tratar dos aspectos burocráticos para credenciamentos, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, identificam as

deficiências e irregularidades e traz medidas regulatórias, no intuito de inibir as fraudes nos consórcios, convênios, entre outros. A portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, no seu art. 1º, decretou que as IES “poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial” (MEC, 2004). A mesma portaria instituiu limitações: a carga horária não pode exceder 20% do proposto para o curso no todo; há necessidade de promover encontros presenciais com o professor; deve haver a constituição de tutores; as avaliações precisam ser presenciais, entre outras. Quanto às avaliações, Rosa e Maltempi (2006, p.66) alegam que

cabe ao professor promover a avaliação formativa de maneira que esta participe do processo cognitivo estabelecido a partir das ações de aprendizagem, de forma a estabelecer um grau de satisfação com os significados negociados durante a ação educativa.

Contudo, observa-se que a regulamentação por si só não garante benefícios imediatos a serem alcançados pelas instituições de ensino. Os desafios enfrentados pelos países ainda são grandes na implantação e ou fortalecimento da EAD nos seus sistemas educacionais; realidade em que o Brasil não é exceção (TORRECILLAS; VARGAS, 2008). Assim, nas últimas décadas, tem-se vivenciado o crescente interesse das instituições de ensino pelo uso da EAD, pautado no aumento do nível de escolaridade do indivíduo, na formação e capacitação profissionais e na melhora do sistema tradicional de educação, ajustado às necessidades da atualidade (RISS; SCHROEDER, 2012; TORRECILLAS; VARGAS, 2008).

Por outro lado, Machado Júnior (2008) destaca aspectos convencionais, como a redução de custos operacionais vivenciada pelas instituições e a otimização de tempo vivenciada pelos alunos ao partirem para aulas virtuais como complemento às aulas presenciais, além da integralização de atividades curriculares com duração reduzida, transformando-se em um atrativo para migração das aulas presenciais para *on-line*.

Segundo dados do INEP (2012), a quantidade de cursos ofertados no país, no contexto presencial e à distância, em IES públicas e privadas, cresceu consideravelmente na última década. No sistema *blended learning*, ou seja, quando há integração entre a educação presencial e educação à distância (NUNES, 2009), 714 cursos eram ofertados até 2005; no entanto, em 2011, a oferta caiu para 193. Já no contexto *e-learning*, em 2005, computou-se 189 cursos ofertados. Percebe-se um crescimento expressivo em 2004 (105,77%), em 2005 (76,64%), em 2006 (84,66%) e em 2009 (30,45%). Já em 2010 e 2011, a oferta de cursos variou entre 10,19% e 12,26% respectivamente, conforme apresentado na TAB. 2:

Tabela 2- Quantidade de cursos ofertados no país, presenciais e à distância, em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas

Curso \ Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Presencial												
Pública	4021	4401	5252	5662	6262	6191	6549	6596	6772	8228	8821	9368
Privada	6564	7754	9147	10791	12382	14216	15552	16892	17947	19599	19756	20008
Total	10585	12155	14399	16453	18644	20407	22101	23488	24719	27827	28577	29376
EAD												
Pública			37	35	36	62	103	107	256	400	424	465
Privada			9	17	71	128	246	301	391	444	506	579
Total			46	52	107	189	349	408	647	844	930	1044
Semi presencial												
Pública			137	153	145	171	184	180	124	31	9	6
Privada			414	524	529	543	468	429	381	259	216	187
Total			551	677	674	714	652	609	505	290	225	193
Total Geral	10585	12155	14096	17182	19425	21310	23102	24505	25871	28961	29732	31657

Fonte: INEP, BRASIL, (2012).

No entanto, diante dos dados apresentados pelo INEP (2012), o fenômeno *blended learning* (NUNES, 2009) se constitui incerto. Essa evasão vivenciada na oferta de cursos semipresenciais, como relatados por Torrecillas e Vargas (2008), constitui uma das grandes barreiras na implantação efetiva da EAD.

Diante do exposto, torna-se pertinente atentar para as características da EAD, que são apresentadas na seção a seguir.

2.2.2 Características da educação à distância

O ensinar e o estudar, por milênios, constituíram atos norteados pela aproximação física, firmado na “consciência das pessoas” (PETERS, 2010, p. 47). Por esse

motivo, ressalta o autor, o ensino e o estudo à distância são analisados excepcionalmente como complexos.

Para Behar (2009, p. 23), uma das características que definem a educação à distância está na separação espacial e temporal entre alunos e professores. Essa distância, configurada pela autora como “transacional, pedagógica”, que precisa ser gerenciada pelos atores envolvidos (professores, alunos, monitores, tutores). Assim, as TICs apresentam-se como um divisor de águas, ao contribuir para a diminuição dessa distância pedagógica, proporcionando, aos atores envolvidos no processo de construção do conhecimento à distância, a comunicação e a interação (BEHAR, 2009; BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008). Os sistemas da educação aberta, como destacado por Barros (2003, p. 28) e Santos (2009, p. 291), centram-se no alunato, já que a flexibilidade constitui uma de suas peculiaridades, ancorada na distância física entre o professor e o aluno. Portanto, essa distância transnacional, como definida por Behar (2009) e Peters (2010)

constitui uma contribuição significativa para a didática da educação à distância. Ela caracteriza com acerto a estrutura específica do ensino à distância com pouco esforço e de modo esclarecedor a partir de um ponto crítico. Nisso suas chances especiais se tornam transparentes. Ela não descreve apenas as possibilidades existentes no ensino à distância para reduzir a distância física e comunicativa, mas também interpreta simultaneamente sua respectiva relevância didática (PETERS, 2010, p.65-66).

Outra característica, enfatizada por Prado e Almeida (2009, p.72), está na interação estabelecida entre o docente e os educadores-alunos e vice-versa, no ambiente virtual, nas trocas de experiências, o que favorece a concepção do aprender fazendo, volvido na busca de novas possibilidades de *performance* na realidade institucional. Os autores descrevem a escalabilidade como outra qualidade da EAD, que requer uma “construção do *design* educacional, organização, planejamento e produção antecipada do curso” (PRADO; ALMEIDA, 2009, p.77), na preparação de textos, vídeos e atividades. Contudo, não se pode engessar ou padronizar a atuação de docentes distintos num mesmo curso (PRADO; ALMEIDA, 2009; BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008).

Há a necessidade de criar novas estratégias de trabalho pela equipe gestora na elaboração de documentos, que possibilitarão analisar e avaliar de maneira

qualitativa e quantitativa os relatórios, dando subsídios palpáveis na gestão e orientação do professorado, tendo como alvo a aprendizagem do alunato (PRADO; ALMEIDA, 2009). Dessa forma, o *feedback* (retorno) e a avaliação se constituem em mecanismos importantes na identificação das falhas nos sistemas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Nesse contexto virtual de aprendizagem, autores destacam a importância dos fóruns de discussão (MACHADO, 2009), portfólios (BORBA; MALHEIROS; ZULLATO 2008), como recursos de interação assíncrona; *chat* e videoconferências como interação síncrona (BORBA; MALHEIROS; ZULLATO, 2008). Assim, esse processo de educação aberta (SANTOS, 2009; BARROS, 2003) proporciona a participação dos atores envolvidos “de onde quiser e quando desejar” (COSTA, 2008, p. 123).

Nessa perspectiva de educação aberta, acessível e possível em qualquer ambiente, autores como Wang e Teles (1998)⁷, Wideman e Owaton (1999)⁸, McCabe (1998)⁹, Berge (1996)¹⁰ e Eastmond (1995)¹¹ discutiram situações em que a sala de aula virtual foi modelada a partir das experiências vivenciadas na sala de aula convencional (TELES, 2009, p.72). Todavia, essa modulação tem exigido, dos atores envolvidos, a combinação de diversas competências profissionais (MOREIRA, 2009).

Para Moraes (2010), a educação à distância vai muito além do mero afastamento entre professor e aluno. Conota a influência de uma organização educacional, em que, de um lado, está o indivíduo e, do outro, estão as redes de informações, em que se encontra um paradoxo de a educação à distância passar a ser sem distância.

⁷ Wang, X.; Teles, L. Online collaboration and the role of the instructor in twouniversity credit courses. **Proceedings of the International Conference of Computers in Education** v.98 ,n.1,1998. p. 154–161.

⁸ Wideman, H.H.; Owston, R.D. Internet-based courses at Atkinson College: An initial assessment. **Centre for the Study of Computers in Education Technical Report**. Toronto, ON: York University Faculty of Education, 1999.

⁹ McCabe, M.F. Lessons from the field: Computer conferencing in higher education. **Journal of Information Technology for Teacher Education**. 1998, v.7 n.1,p. 71–87.

¹⁰ Berge, Z.L. (1996). Example case studies in post-secondary, online teaching. In G. Hart ;J. Mason (Eds.), **Proceedings of ‘The Virtual University?’** Melbourne, Australia, 1996.p.99-105.

¹¹ Eastmond, D.V. **Alone but together: Adult distance conferencing through computer conferencing**. Cresskill, NJ: Hampton, 1995.

Resgatando autores, como Warschauer (1997)¹² e Harasim *et al.* (2005)¹³, Teles (2009) apresentou os “modelos pedagógicos colaborativos”, em suas três características:

1. Comunicação de grupo a grupo (e não só de um a um), permitindo que cada participante se comunique diretamente com outros colegas da sala de aula on-line.
2. Independência de lugar e tempo, permitindo que estudantes acessem a sala de aula on-line de qualquer localidade com acesso à internet, a qualquer hora do dia, dando-lhes assim o tempo necessário para desenvolver uma reflexão crítica e uma análise dos temas postados na discussão.
3. Interação via comunicação mediada por computadores que requer que os estudantes organizem suas ideias e pensamentos através da palavra escrita e compartilhem esses pensamentos e comentários em um formato que os outros colegas possam facilmente ler, digerir, tecer comentários e exercitar tarefas intelectuais (TELES, 2009, p.73).

Como abordado por Behar (2009, p.22), os “modelos pedagógicos representam uma relação de ensino/aprendizagem, sustentado por teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes”.

No paradigma interacionista, cujo pressuposto está em o sujeito ser o construtor do seu próprio conhecimento, “a base do modelo é a inter-relação entre sujeito e meio exterior (o objeto)” (BEHAR, 2009, p.22). Na “visão instrucionista”, o sujeito é considerado “tábula rasa”, em que o conhecimento vem do meio exterior. Esse modelo se baseia em uma relação em que o objeto define o sujeito. Já no “paradigma humanista” – difícil de compreender – “o sujeito já nasce com um saber, uma bagagem e, à medida que vai crescendo, ele precisa apenas trazer à consciência, aprendendo a organizá-lo” (BEHAR, 2009, p.22). Nesse paradigma, descreve a autora, o indivíduo deve fazer o que desejar, já que tudo, a princípio, é bom, instrutivo e, por meio dessas ações, descobrirá o seu caminho. Assim, percebe-se que um “modelo pedagógico” pode ser norteado por uma ou mais teorias de aprendizagem. Contudo, “até que ponto o termo “modelo pedagógico” tem uma conceituação clara na área de informática na educação e, em especial, na EAD” (BEHAR, 2009, p.22).

¹² Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **Modern Language Journal**, 81, 470-81.

¹³ HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem** : um guia para ensino e aprendizagem on-line. Trad. TAVARES, Ibraíma Dafonte. São Paulo: Editora Senac, 2005, p. 337- 346. KOLB. D

Uma terceira característica da EAD consiste no uso das tecnologias. Diante dessa realidade, as instituições brasileiras precisam intensificar o seu uso para atingir eficazmente a formação e capacitação na educação. “Todavia, isso requer o estudo de propostas teórico-metodológicas e uma ampla divulgação de experiências em EAD, bem como uma reflexão das mesmas e de suas possibilidades” (BEHAR, 2009, p.17). Já que se torna impossível conceber um curso tradicionalmente presencial sem atividades à distância (TORI, 2010). “Por que, então, não aplicarem nos cursos ‘convencionais’ as conquistas tecnológicas e metodológicas de pesquisadores e educadores da área da EAD?” (TORI, 2010, p.121).

Tudo indica que essa forma de aprendizagem tende a crescer, motivada pela possibilidade de ultrapassar fronteiras econômicas, geográficas, sociais e temporais (TORI, 2010).

Sob esse aparato, a seguir serão descritos os tipos de educação à distância.

2.2.3 Tipos de educação à distância

No modelo tecnológico de extensão, Peters (2010) recomenda a inserção dos alunos nas salas universitárias como o auxílio das TICs, ambiente em que ocorrerá um estudo presencial com alguma distância. Todavia, para autor, esse arquétipo ampliaria apenas a abrangência do tradicional ensino presencial.

Os autores desse modelo propuseram-se a ideia de reduzir a distância entre docentes e discentes no ensino à distância, partindo da ideia de que se poderia possibilitar a participação em atividades didáticas no ensino com presença por um meio técnico – ainda que assíncrono. Sem dúvida, o plano foi bem sucedido. Na verdade, a proximidade continua mediada (...) (PETERS, 2010, p.61).

Essa tendência de combinar atividade presencial à distância (*on-line*), tem recebido diversas definições, como cursos híbridos e *blended learning* (TORI, 2010). Baseando-se na definição primária de Charles Graham sobre *blended learning* como “*system combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction*”, Tori (2010, p.122) o descreve como “a combinação de aprendizagem presencial com

aprendizagem virtual interativa”, atentando para uma tendência harmoniosa nesse contexto educacional.

Assim, Tori (2010) apresenta os quatro principais níveis do *blended learning* (BL), na visão de Graham (2005): **nível de atividade**, combinação de elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade de aprendizagem; **nível da disciplina**, mescla de atividades presenciais e virtuais em uma mesma disciplina; **nível de curso**, mix de disciplinas presenciais e virtuais na grade curricular de um curso; **nível institucional**, no qual o BL está no currículo pedagógico da instituição, adequando atividades presenciais e virtuais em todos os níveis, a fim de atingir seu público-alvo: os discentes.

Nessa perspectiva, o BL apresenta elevado potencial rumo à qualidade e eficiência da aprendizagem (TORI, 2010). Entretanto, independente do nível escolhido, é impreterível um “planejamento sério”, “*design* instrucional”, sempre atentando para os aspectos educacionais, pedagógicos e cognitivos, para o perfil do alunato, bem como para um processo constante de avaliação (TORI, 2010, p.122). Nesse ambiente, Martins e Mendonça (2012) alertam que o uso do BL poderá apresentar tanto o que há de melhor quanto o há de pior nessa modalidade de ensino.

Apesar de a *blended learning* oferecer uma grande margem para a combinação de métodos diferentes, nos últimos tempos, a integração de *e-learning* com abordagens mais tradicionais de ensino ganhou destaque muito mais do que qualquer outra combinação de métodos de aprendizagem (ITUMA, 2011). Assim, os estudos sobre *e-learning* têm possibilitado uma melhor compreensão sobre o *blended learning*.

Esse contexto vem aproximando cada vez mais o real e o virtual, graças às tecnologias interativas, possibilitando ao alunato a liberdade de escolha, que o permite combinar estudo e vida pessoal, promovida pelos cursos híbridos (TORI, 2010). Dentro dessa ótica, conhecer o perfil desse novo aluno fortalecerá o *blended learning* na busca por uma ‘educação sem distância’ (TORI, 2010, 128).

A aprendizagem estruturada constitui outro tipo da educação à distância, em que os cursos são planejados, desenvolvidos, experimentados, com “uma grande

quantidade de intervenções didáticas”, estruturadas para a aprendizagem do alunato (PETERS, 2010, p.123).

Críticas quanto à autonomia do aluno na busca do conhecimento perpassam essa nova realidade de ensino/aprendizagem, com certo grau heterogeneidade diante da predeterminação, estruturação e regulamentação do estudo presencial (PETERS, 2010), tendo em vista que os alunos “podem e têm que decidir onde, por quanto tempo, quando, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo irão estudar” (PETER, 2010, p.156). Com isso, o estudante da EAD assume uma maior responsabilidade em seu próprio estudo, diferentemente dos alunos na modalidade de estudo tradicional. O autor enfatiza o aumento da crítica, quando se “avalia a autonomia restrita dos estudantes no caso do currículo” ao questionar a contribuição na formação e na liberdade no estudo, já que a emancipação do aluno está predeterminada, no que tange ao desenvolvimento de iniciativa, criatividade e disposição para assumir riscos, no uso autônomo da razão, entre outras questões.

Para Peters (2010, p.159), “certamente currículos fechados e ensino expositivo não promovem a consecução desses objetivos – eles inclusive se lhes opõem”. Dessa forma, aspectos, como falta de tempo, estresse por sobrecarga, vivenciados pelos estudantes autônomos, exigem estratégias de ensino inicialmente favorecidas e promovidas nas tarefas atuais de uma didática na EAD (PETERS, 2010).

A dinâmica do sistema de ensino/aprendizagem da EAD não envolve apenas o alunato e o professorado, mas outros atores como descritos a seguir.

2.2.4 Atores envolvidos na educação à distância

A educação à distância nos países pobres é vista como solução para os problemas educacionais, já para os países ricos, como melhoria na qualidade do ensino presencial (BELLONI, 2009). Moraes (2010) destaca duas possibilidades que se devem levar em consideração quanto à EAD: a primeira refere-se a envolver mais pessoas do que em cursos presenciais; a segunda diz respeito à ampliação da própria educação em um sentido amplo, independentemente de ser presencial ou à distância. Para que o sistema de ensino agregue um maior número de pessoas,

torna-se necessária a diversificação das instituições, a descentralização, a diminuição de custos, a facilidade em termos de acesso físico e instalações e maior eficácia no recrutar e selecionar estudantes e professores.

Nessa perspectiva, para ocorrer uma melhoria na comunicação e interação entre os atores na construção da EAD, Moraes (2010) sublinha a necessidade de romper com o tradicionalismo e lançar-se à inovação no ensino superior e na inserção do contexto *online* para as aulas presenciais. O referido autor indica possibilidades de inovações mediante duas dimensões de análise, quais sejam: o nível de profundidade das mudanças implementadas, que podem ser superficiais ou profundas; e, o foco das ações, que pode restringir-se ao docente ou envolver a comunidade institucional. Conjugando-se as possibilidades, encontram-se ações que caracterizam quatro vetores de inovação no ensino superior, como descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Vetores da inovação no ensino superior

Mudanças superficiais: simples inovações “técnicas”, pontuais			
Docente isolado	Utilização individual das novas tecnologias em apoio ou complemento aos métodos tradicionais. Exemplos: atendimento por <i>e-mail</i> , <i>home page</i> da disciplina (programa, textos).	Mudanças formais sem transformação pedagógica, de atitude ou procedimento. Exemplo: presença da instituição na internet, matrículas eletrônicas, oferta de bibliotecas virtuais (livros, artigos, teses, revistas, vídeos, etc.).	Comunidade universitária
	Emprego individual das novas tecnologias para atualizar a formação: renovação do papel do docente, do estudante, da metodologia. Exemplos: substituição de aulas presenciais por virtuais; criação de fóruns.	Nova cultura acadêmica: ênfase no estudante, na aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, na aquisição de competências.	
Mudanças profundas: Inovações metodológicas estruturais e duradouras			

Fonte: MORAES, 2010, p. 66.

A respeito dos vetores expostos no Quadro 4, Moraes (2010, p. 66) explica que “da direita para a esquerda e de cima para baixo, há gradações mais do que saltos”,

porém são quebras de paradigmas no contexto da vida social, pelo fato de o “acúmulo de mudanças quantitativas” poderem resultar em ocasiões de “ruptura ou mutação qualitativa”.

Moraes (2010, p.26) descreve aspectos na EAD aos quais o Estado precisa dedicar um cuidado redobrado: quanto à preparação dos professores, dos tutores, do material didático e das “disciplinas estratégicas que constituem *habitus* necessário para a progressão (...), a aprendizagem de códigos fundamentais, as linguagens e os conhecimentos basilares, de longa duração”, uma vez que a massificação no ensino superior também é vivenciada na educação à distância.

No ambiente institucional, Moore e Kearsley (2007) destacam a especificidade da instituição nessa modalidade de ensino, uma vez que tanto o corpo docente quanto seus colaboradores exercem funções díspares em todo o sistema convencional. A equipe que organiza e acompanha as atividades desenvolvidas na EAD é definida por Machado (2008) e Moreira (2009) como inter e multidisciplinar, composta de professores universitários, especialistas, redatores e revisores, *designer* educacional, entre outros.

Prado e Almeida (2009) chamam a atenção para a necessidade de estruturar uma equipe de coordenação, responsável por construir o projeto do curso, baseado nas concepções e intencionalidades que envolvem todo o planejamento metodológico, dos conteúdos até o acompanhamento na atuação do professor.

Dentre os atores envolvidos, surge a figura do novo educador, definido por Niskier (2009), como “tecnólogo educacional”, que deve ter o domínio dos aspectos técnico-pedagógicos dos currículos e da metodologia. No entanto, o autor ressalta que muitos paradigmas precisam ser quebrados, haja vista que “as maiores resistências ao papel do tecnólogo educacional estão mais nas pessoas e nas instituições do que na tecnologia em si” (NISKIER, 2009, p.30).

Outro autor envolvido neste ambiente de educação virtual é o monitor pedagógico. Trata-se do profissional responsável em acompanhar os atores envolvidos, nesta nova modalidade de ensino, durante toda a trajetória de aprendizagem. O monitor

técnico é responsável em acompanhar os participantes em suas dúvidas ou dificuldades tecnológicas (MOREIRA, 2009).

Nos países de primeiro mundo, o perfil do professor na modalidade EAD está mudando. Tendo em vista o aumento demográfico estudantil, a disputa em obter e fixar o corpo docente está cada vez mais acirrada (LITTO, 2009). Nesse sentido, para Teles (2009), a descrição dos atos dos professores virtuais circunda em quatro esferas: pedagógica, gerencial, suporte técnico e suporte social. Assim, o educador precisa lidar com a realidade, envolta em conflitos, impasses que surgem ostensivamente quando almeja romper com atitudes arraigadas que impedem e até mesmo dificultam no processo de reconstrução de práticas, seja na relação do trabalho pedagógico do professor que atua em sala de aula, seja nos aspectos que envolvem a gestão escolar ou o contexto social (PRADO; ALMEIDA, 2009).

Peters (2010) destaca ainda a transposição das habilidades e das “artes” do professor para o texto didático, a fim de exercer substancialmente todas as funções didáticas necessárias. Nesse modelo, os dispêndios auferidos na intenção de garantir a notoriedade nas disciplinas são impreterivelmente mais conscientes, metódicos, distintos e eficazes que os vivenciados no ensino superior tradicional, justamente para que haja sempre o auxílio do professor e, assim, minimize a distância entre professor e aluno (PETERS, 2010).

Assim, o docente converte-se em um facilitador de informação, um analista crítico do conhecimento, um orientador, um revisor e avaliador da capacidade do discente (SEIXAS; MENDES, 2006), ao empregar todas as ferramentas disponíveis na intenção de fomentar e garantir sua aprendizagem (PETERS, 2010). Todavia, para Moore e Kearsley (2007), a maior dificuldade do educador reside na criatividade ao escolher a tecnologia para veicular o conhecimento. Nessa linha de raciocínio, Moraes (2010) destaca a necessidade de reciclagem do corpo docente, pelo menos três meses a cada cinco anos de trabalho, na intenção de mantê-los competitivos em suas áreas de atuação.

Além de buscar a capacidade e a interação com o discente nesse ambiente virtual, o docente precisa instruir os tutores sobre como proceder no manuseio dos conteúdos

programados para o curso (SEIXAS; MENDES, 2006), acompanhar o processo de aprendizagem do alunato, na intenção de fazer as intervenções necessárias, ao recriar novas estratégias didáticas, desafiando-os cognitivamente e apoiando-os emocionalmente, a fim de levá-los à superação e à busca de novos caminhos do conhecimento (PRADO; ALMEIDA, 2009).

Em contraponto, Borba, Malheiros e Zulatto (2008) não percebem diferença entre o professor que atua presencialmente ou à distância, pois a atenção de ambos deve centrar-se na aprendizagem, de modo a estruturar a proposta pedagógica. No entanto, o professor à distância precisa adaptar-se a um novo ambiente, tornando-se o animador que incita os alunos à troca de saberes e guia os percursos de aprendizagem de forma personalizada, na qual há a possibilidade de o alunato explorar o conteúdo de forma colaborativa ao buscar seus interesses.

Na inter-relação das mais diversas práticas na EAD, o professor precisa compreender os princípios reflexivos, contextualizá-los individualmente ou coletivamente, bem como interagir com o aluno, caracterizando a perspectiva do “estar junto virtual” na educação à distância “em uma prática de intervenção pedagógica no contexto sócio histórico, o que expande a concepção inicial dessa abordagem para grupos de pessoas que atuam em colaboração” (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 76).

Assim, as funções do professor na EAD vão afastar-se do contexto tradicional e fazer parte de um processo efetivo desconexo no tempo e no espaço, no que tange à elaboração pessoal dos materiais pedagógicos e à tutoria, geralmente individualizada e mediatizada pelas diversas tecnologias disponíveis (BELLONI, 2009). A autora acrescenta que essas funções, em suas complexidades, permitem surgir outras, acarretando uma dificuldade em identificar quem é o “professor em EAD” (BELLONI, 2009, p.80).

Nesse contexto em que o discente é autônomo no aprendizado tecnológico e no acesso às fontes de informações, Sather (2008) enfatiza a essencialidade no papel do professor, especialmente se levar em consideração os entretenimentos no mundo virtual e o apelo a comportamentos antissociais, no conduzir e ensinar o discente na

busca de informação para gerar conhecimento. Não obstante, o professor da EAD é um parceiro do aluno da construção do conhecimento (BELLONI, 2009).

Belloni (2009, p.83-84), descreve alguma das “múltiplas funções” do docente na EAD:

- a) **Professor formador:** aspectos presentes na educação tradicional – orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial, ensina a pesquisar, a processar informações e a aprender;
- b) **Conceptor e realizador de cursos e materiais:** função didática;
- c) **Professor pesquisador:** refere-se à metodologia pedagógica, orienta e participa da pesquisa de seus discentes;
- d) **Professor tutor:** orienta, esclarece dúvidas, explica, participa, normalmente, das atividades avaliativas;
- e) **“tecnólogo educacional”:** assegura a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais do curso e assegura a integração das equipes pedagógicas e técnicas;
- f) **Professor “recurso”:** tira as dúvidas dos alunos, quanto aos conteúdos da disciplina, questões relativas à estrutura dos estudos ou das avaliações;
- g) **Monitor:** caracteriza-se mais nos aspectos sociais que pedagógicos.

Já o professor tutor, orientador ou mediador é o profissional que acompanha o alunato durante o período da atividade. A este cabe a função de “criar situações de aprendizagem interativa, animar as inteligências coletivas, orientar as discussões, amenizar conflitos, entre outros” (MOREIRA, 2009, p. 373). Para Bentes (2009, p.167), o tutor é “um agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo”. Por meio da tutoria, o aluno não se entrega à sensação de estar isolado nos trabalhos acadêmicos ou “entregue à própria sorte” (PETERS, 2010, p.59).

Outra atribuição conferida ao tutor, trata-se do retorno (*feedback*) rápido dado ao discente no caso de dúvidas em relação ao conteúdo, sendo um mediador entre o aluno e o professor (SEIXAS; MENDES, 2006; COSTA, 2008). Costa (2008) destaca a importância do tutor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que apresenta domínio no conteúdo escolhido pelo docente e porque já conhece o perfil do aluno a ponto de auxiliar o professor no desenvolvimento de tarefas, cujo resultado está no aprendizado esperado.

Nesse sentido, o sistema da educação à distância exige dos tutores um alto grau de comprometimento na autodisciplina, na capacidade criadora e profunda na construção do conhecimento, no anseio de estudar e continuar a construí-lo, pautado na dedicação, no senso de justiça, na flexibilidade, no dinamismo em ser motivador do alunato, promovendo o trabalho de equipe, entre outros atributos (COSTA, 2008).

Além dessas características apresentadas por Costa (2008), destaca-se (ainda) o saber lidar com as cadências individuais inerentes a cada discente (BENTES, 2009; SEIXAS; MENDES, 2006), adaptar-se às novas TICs (BENTES, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2007), dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, “utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento”, como corroborado por Bentes (2009, p.167).

Outro ator envolvido nesse processo de aprendizagem é o aluno, denominado por Peters (2010, p.37) “clientela especial”, por ser, via de regra, adultos, com idade média entre 20 e 30 anos, cerceados de sua experiência de vida, a qual influencia diretamente o aprendizado, entretanto essa situação não é exclusiva (NUNES, 2009).

Outra peculiaridade trazida pelo aluno para EAD está na organização do ensino em concomitância com o seu exercício profissional, caracterizando o ensino somente na forma de “um estudo em tempo parcial” (PETERS, 2010, p.37). Nesse contexto, cabe ao aluno gerenciar seu tempo, ter autocontrole e disciplina (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008).

Uma terceira característica consiste na condição socioeconômica desse aluno enquanto jovem, o que proporciona encarar o “estudo à distância como uma *second chance*, diferentemente daqueles jovens que aproveitam sua *first chance* para estudar” (PETERS, 2010, p.37). O autor destaca também que “estudantes à distância”, devido as suas experiências profissionais, anseiam por um *status* socioeconômico mais elevado, denominando-os de *upwardly mobile* (processo de ascensão social).

Além do conhecimento das TICs (MOORE; KEARSLEY, 2007), Seixas e Mendes (2006) relatam a participação ativa do aluno na EAD, fazendo-se necessária a construção de conteúdos interativos ao serem estimulados na busca do conhecimento. Contudo, esse estímulo pauta-se na qualidade e na velocidade da resposta dada pelo professor e pelo tutor. Outro aspecto necessário à adequação da EAD pauta-se nos aspectos motivacionais do novo discente, uma orientação eficiente que o leve ao estudo autoplanejado e auto-organizado, incentivando à comunicação formal e informal e à cooperação mútua entre os colegas, além de uma assistência diferenciada, percebida pelos sujeitos, uma orientação individualizada e assumida com seriedade (PETERS, 2010).

Sendo assim, o aluno da EAD precisa se tornar comunicativo, especialmente através da escrita, deve se motivar e se disciplinar, na definição dos horários reservados ao curso, independentemente do ambiente em que esteja envolvido, devido à flexibilidade de tempo e espaço (BEHAR, 2009). Em seus estudos, Ituma (2011) percebeu que, dando acesso igual e apoio técnico necessário, os alunos tendem a ter uma percepção mais positiva do *e-learning*, independentemente de idade, sexo e continente de origem.

Contudo a EAD não tem proporcionado a autoinstrução do aluno, uma vez que muitos estudantes têm apresentado uma “educação passiva”, contexto vivenciado pelos modelos behaviouristas, de educação industrializada e burocratizada, tanto no acesso quanto na distribuição dos materiais didáticos e das avaliações, esquecendo-se da “dimensão essencial do fenômeno: as características do aprendente e as condições de “estudo em casa” (*homestudy*)” (BELLONI, 2009, p.40). Para a autora, “o conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais” (BELLONI, 2009, p.41).

Diante das inovações tecnológicas apresentadas nessa nova cultura educacional, “não há como ignorar as novas linguagens, culturas e hábitos dos jovens, para os quais a separação entre o virtual e real é cada vez mais tênue. É bastante previsível, pois que essa convergência entre real e virtual na educação seja fato inexorável”

(TORI, 2010, p.121). Desse modo, torna-se necessário descrever o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

2.2.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem

O *Virtual learning environment* (VLE) ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA) constitui uma sala de aula virtual acessada via *Web*, em “tenta reduzir não apenas a distância física entre os participantes de um curso – alunos e professores – mas também, a distância comunicacional” (DIAS; LEITE, 2010, p.93).

Podem-se entender os AVAs como

[...] sistemas informatizados desenvolvidos para a administração de cursos pela Internet, reunindo em si diferentes ferramentas para comunicação, interação e avaliação, que podem ser projetados pelas próprias instituições de educação ou adquiridos sob encomenda, como uma solução personalizada (MACHADO, 2008, p. 14).

Knight (2012) destaca duas perspectivas na utilização do AVA: a prática e a pedagógica. Para o autor, na prática, os AVAs (incluem aqui as interfaces como *WebCT*, *Blackboard* e *Moodle*) são úteis por inúmeras de razões. Primeiramente, nas perspectivas dos atores envolvidos (alunos, professores, tutores) sua utilidade está assentada na possibilidade de os materiais serem concedidos e atualizados continuamente em diferentes formatos (como texto, áudio, vídeo etc.) e de poder ser carregado, visto e baixado sem implicações de custo. Na perspectiva pedagógica, o AVA assegura a igualdade de acesso à informação aos alunos de uma forma flexível e pode ser "personalizado" pelo sujeito através da exibição e impressão de recursos, além de ajudar a superar as necessidades especiais de aprendizagem. Além disso, os AVAs podem ser usados em um contexto de ensino à distância, para apoiar alunos em tempo parcial, incentivando nas tarefas práticas e na avaliação (KNIGHT, 2012).

Araújo Júnior (2009) destaca que, na sociedade da informação e do conhecimento, os AVAs dão uma nova dimensão no ensinar e aprender, principalmente no espaço escolar. O redimensionamento permite a ampliação de tempo e espaço na aprendizagem (ARAÚJO JUNIOR, 2009; WAQUIL; BEHAR, 2009), em que o

conceito de ensinar toma novas dimensões. Por conseguinte, as atividades realizadas em AVAs podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços e recursos virtuais e avaliação formativa (ARAÚJO JÚNIOR, 2009), integrar indivíduos na aprendizagem colaborativa (MACHADO, 2008), em que o simples *feedback* torna-se um estímulo à participação consciente, neste processo de ensino/aprendizagem (BALDANZA; ABREU, 2012). Todavia, Knight (2012) destaca que a relação entre o AVA e as estratégias de aprendizagem do aluno é complexa, uma vez que não existe um monitoramento eficaz nesse processo.

Por conseguinte, o AVA permite a interação entre professor-conteúdo, entre professor-professor, professor-estudante, estudante-estudante, estudante-conteúdo e, de modo mais recente, diante das mais variadas fontes de informação, a interação entre conteúdo-conteúdo (MACHADO JUNIOR, 2008). Não se trata apenas de disponibilizar materiais didáticos para o aluno, mas de uma interação mútua entre os autores envolvidos (professor, tutor, aluno), a fim de que ocorra efetivamente uma relação educacional (MACHADO, 2008), uma interação sujeito-sujeito mediada pelo computador (BALDANZA; ABREU, 2012).

Diante das potencialidades vivenciadas nesse ambiente virtual de aprendizagem, Baldanza e Abreu (2012, p.493) destacam que

abrandando a euforia inicial desta potencialidade, é de fundamental importância que se discuta não apenas as ferramentas oferecidas neste novo contexto, como também como tais práticas podem se tornar eficazes no sentido que, até o momento, o processo de comunicação e interação online em plataformas de ensino ainda encontra-se em franco processo de desenvolvimento e principalmente aperfeiçoamento.

Os autores alertam que, se a usabilidade das plataformas não for eficaz na interação, o processo de construção do conhecimento ficará engessado, ocasionando “uma defasagem significativa no processo de ensino-aprendizagem no EAD, e a utilização de ambientes virtuais nesta modalidade estaria seriamente comprometida” (BALDANZA; ABREU, 2012, p.495), já que a educação mediada por computador prima pela mesma qualidade na interação entre os sujeitos envolvidos, como vislumbrados no ambiente da sala de aula.

Nesse contexto, os investimentos tecnológicos das instituições e a disponibilização de tais ferramentas, por si só, não garantem resultados positivos no processo de ensino aprendizagem. Torna-se necessário um posicionamento proativo do professorado em relação às TICs, para que ocorra motivação e integração em suas “estratégias instrucionais” (MACHADO; BELLINI; LEITE, 2012, p.466) e “desenvolvimento integral do aluno” (BARROS; SOUZA, 2012, p.446). No entanto, os comportamentos, as expectativas e os desejos vivenciados por cada professor em adotar, ou não, as novas tecnologias podem ocasionar resistências à EAD (MACHADO; BELLINI; LEITE, 2012).

Note-se, ainda, que a atividade dos alunos em um AVA é influenciada pela atividade docente, ou seja, se o professor se envolve totalmente e de forma adequada com os seus alunos através do AVA, as recompensas serão maiores (MOGUS; DJURDJEVIC; SUVAK, 2012). No entanto, o tempo do professor não está focado unicamente nos processos pedagógicos, ele perpassa também os aspectos administrativos do próprio AVA (MOGUS; DJURDJEVIC; SUVAK, 2012).

Assim, as inovações tecnológicas emergem exigindo de professores e alunos um novo posicionamento diante dos padrões desenhados para a educação à distância, no desvincular-se dos preconceitos formados e abrir-se a essa realidade inevitável; para tanto, exige-se desenvolvimento de novas competências.

Quanto a essa necessidade de melhor compreender as competências, modelos de competências profissionais são desenvolvidos. Mais especificamente, para entender as competências dos professores. Paiva (2007) adaptou o modelo de competências profissionais de Cheatham e Chivers (1996, 1998, 2000). Posteriormente, para inferir sobre a competência do professor na EAD, Mendonça et al. (2012) revisitando vários autores e o modelo de Paiva (2007), estruturaram o modelo de e-competências no ensino superior. Tais modelos serão apresentados no próximo tópico.

2.3 Modelos de competências profissionais

Na perceptiva das metacompetências, definição dada pelos autores Cheatham e Chivers (1996) às competências comuns a todas as profissões e como as próprias

são externalizadas no mundo do trabalho, tendo certas competências nucleares que amoldam outras, os autores desenvolveram o modelo de competência tendo como núcleo quatro componentes das competências profissionais: cognitiva, funcional, comportamental e ética, como mostra o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Componentes das competências profissionais.

COMPONENTES	DEFINIÇÕES
Cognitiva/conhecimento	A posse adequada de conhecimentos e capacidades relacionados ao trabalho para sua devida realização.
Funcional	Capacidade para realizar uma série específica de tarefas da função, execução de tarefas de forma eficaz.
Comportamental ou pessoal	Importância das características comportamentais, tais como: autoconfiança, sensibilidade, proatividade, resistência etc.
Ética/valores	Refere-se à aplicação efetiva e adequada de valores em contextos profissionais.

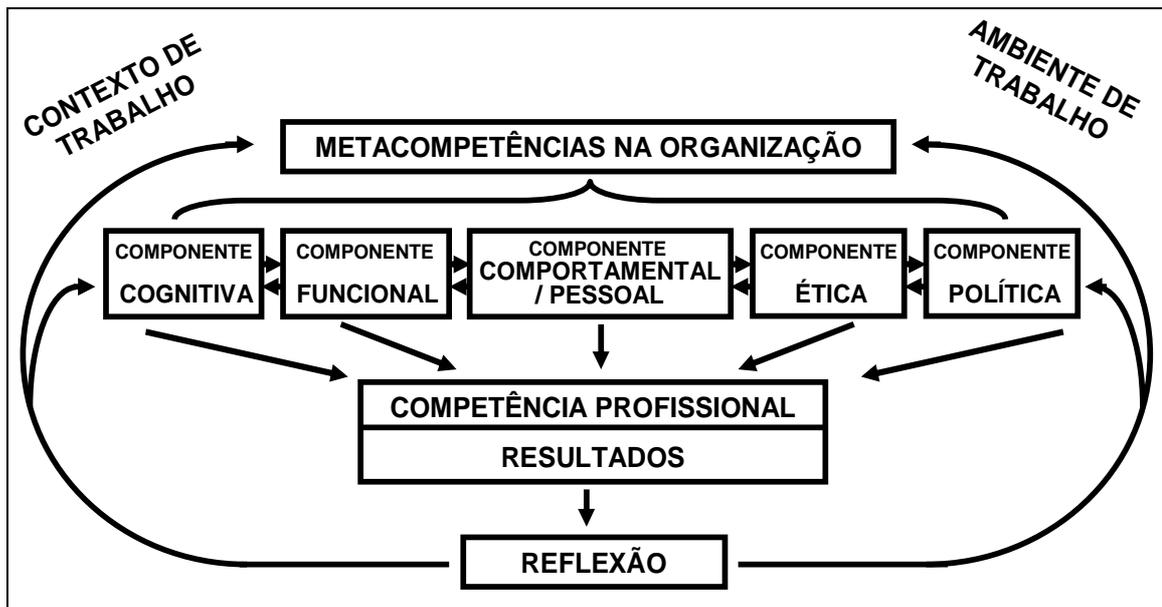
Fonte: Adaptado de Cheetham e Chivers, 1996, 1998, 2000.

Visando adequar o modelo de competência profissional desenvolvido por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) a qualquer estrutura organizacional, Paiva (2007) julgou apropriado inserir a componente “política”, que avalia as relações de poder no exercício profissional dentro e fora da organização. Desse modo, avançando no caminho trilhado por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), as habilidades inerentes à componente política pautaram-se em quatro níveis:

pessoal (percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional etc.); **profissional** (adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo etc.); **organizacional** (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas atividades produtivas etc.); e **social** (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionadas e efetivas de poder etc.) (PAIVA, 2007, p.46).

A FIG. 1 permite visualizar o modelo de competência profissional desenvolvido por Paiva (2007):

Figura 1 – Modelo de competência profissional de Paiva (2007)



Fonte: PAIVA; MELO, 2008, p. 322.

Nesse modelo aperfeiçoado por Paiva (2007), as metacompetências tratam de processos que envolvem: comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão. Assim, as metacompetências são a exteriorização das competências por meio das ações efetivas do profissional as quais podem ser julgadas por ele próprio e por terceiros, permitindo uma reflexão sobre como sua competência tem contribuído para a efetividade do trabalho e como poderia ser aperfeiçoada, sendo o *feedback* um elemento fundamental neste molde, uma vez que promove uma interação indispensável à mobilização das componentes da competência, “na reflexão sobre a ação e na ação” (PAIVA, 2007, p.43-44).

Dessa maneira, delinea-se a “relação entre o contexto, o processo de aprendizagem e a geração e manutenção de competências e reconhece-se, por outro lado, a dependência entre as entidades envolvidas – indivíduo e organização” (OLIVEIRA; PAIVA; MELO, 2008, p.3).

Mendonça et al. (2012), ao refletirem sobre as nuances envolvidas nas competências profissionais e nas competências eletrônicas, propõem um modelo de e-competências na educação à distância para professores do ensino superior ao unificar as contribuições de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996,

1998, 2000) aperfeiçoado por Paiva (2007), conforme também consta em Paiva e Melo (2008, 2009), e Konrath, Tarouco e Behar (2009). “Esse modelo procura incluir na concepção de e-competência outros atores sociais envolvidos (discentes, IES) em seu processo de gestão” (MENDONÇA et al., 2012, p. 4).

Pautados nas perspectivas de Schneckenberg (2007), Mendonça et al. (2012, p.10) sintetizam as e-competências do professor e do aluno. Assim, a e-competência do professorado “é entendida como a habilidade de usar as TICS no ensino e na aprendizagem de maneira significativa”. Já as e-competências dos alunos dependem da interação com os autores envolvidos nesse cenário de aprendizagem (professor, tutor, mediador, instituição), “os quais integram ou dependem do uso das TICs como um contexto específico no qual a *performance* dos professores universitários está situada”, cujo objetivo principal do professor é ensinar e do aluno é aprender

Para melhor compreender o modelo proposto, os autores desenvolveram uma síntese das contribuições de Schneckenberg (2007) e Konrath, Tarouco e Behar (2009), firmando-se na classificação de Schneckenberg (2007), analisada à luz do modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) aperfeiçoado por Paiva (2007), conforme disposto no QUADRO 6.

Quadro 6- Classificação, atributos e sustentação das competências-chaves do professor em EAD

Tipo de competência	Atributos da competência	Principais componentes das competências que sustentam a ação
Conteúdo Específico	Solução de problemas na área tema	Funcional
	Conhecimento qualificado	Cognitiva
	Conhecimento valorizado	Cognitiva
Metodológica	Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções	Cognitiva, funcional
	Aplicação eficiente de ferramentas e métodos em tarefas e soluções	Cognitiva, funcional
	Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos	Cognitiva, funcional
Social	Comunicação, suporte, cooperação e interação eficiente dentro do grupo	Comportamental
	Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas e institucionais	Comportamental, ética
Pessoal	Autoavaliação crítica	Funcional, ética
	Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e autopercepção produtivas e positivas	Funcional, ética
	Revelar talento pessoal, motivação e ambição.	Comportamental, política
	Aprender desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho	Cognitiva, funcional, comportamental
Avaliativa	Monitorar e acompanhar a aprendizagem, notificando o aluno	Cognitiva, funcional, ética
	Monitorar e acompanhar a eficácia das atividades do curso, notificando as instâncias responsáveis	Funcional

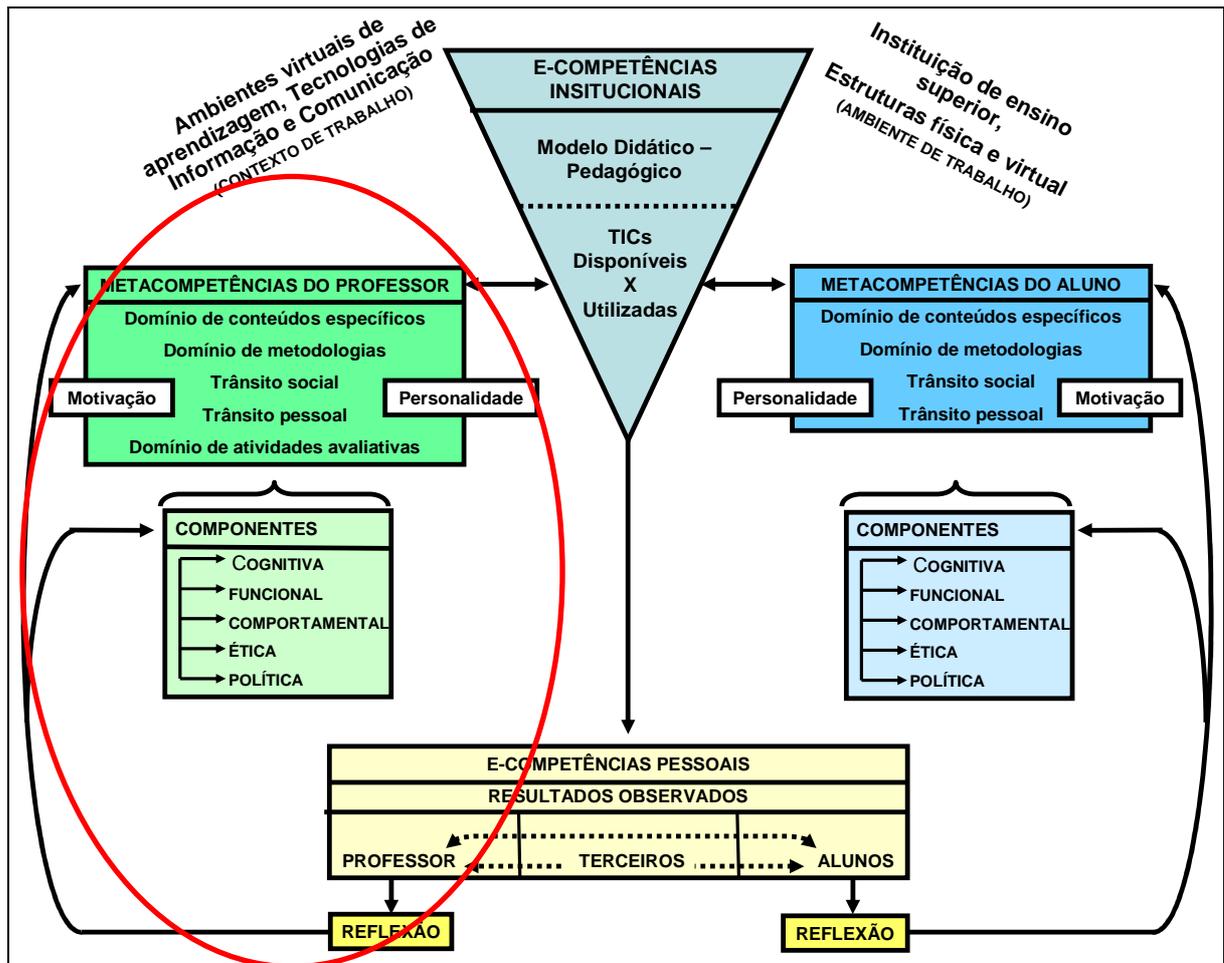
Fonte: Mendonça et al., 2012, p.9.

Por fim, quanto aos cenários de ensino e aprendizagem, Schneckenberg (2007) salienta que eles podem ser melhorados e ajustados pelas TICs em função de quatro elementos, quais sejam: a própria tecnologia; a forma como ela é usada e integrada aos ambientes de aprendizagem (o *design*); as habilidades de aprendizagem, disposição e competências dos alunos, individualmente ou em grupo; e o conteúdo a ser ensinado e aprendido (MENDONÇA, et al., 2012, p.11).

Assim, o modelo integrado apresenta também o contexto didático-pedagógico em que ocorre o ensino-aprendizagem (AVAs por meio das TICs) e o ambiente (físico - instituições ou polos e a estrutura virtual - sítios na internet), além de ser possível visualizar as componentes das e-competências diante das metacompetências dos

atores envolvidos, “em maior ou menor grau, dependendo das ações que eles realizam e que são observadas por outros públicos” (MENDONÇA et al., 2012, p.11), destacando-se, na FIG. 2, o lado referente ao professor, foco do estudo desta dissertação.

Figura 2 - Modelo de e-competências no ensino superior



Fonte: MENDONÇA et al., 2012, p.12.

Os autores sublinham que a inclusão da competência avaliativa apenas nas metacompetências individuais do professor se fez necessária, uma vez que a avaliação da aprendizagem do aluno parte, formalmente, desse sujeito (MENDONÇA et al., 2012).

Com base nesse modelo, foi realizada uma pesquisa nos moldes explicitados a seguir.

3 METODOLOGIA

Este capítulo explicita o percurso metodológico adotado na pesquisa, contemplando os seguintes tópicos: caracterização; unidades de análise, de observação e os sujeitos; técnicas de coleta e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada caracterizou-se como um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa.

Por lidar com a interpretação da realidade social na busca de desvendar a face oculta vivenciada na informalidade do cotidiano do pesquisado e nos aspectos formais ao reconstruir essa mesma realidade (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010), a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, haja vista que a “finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2010, p.68).

Assim, os pesquisadores qualitativos são indutivos na análise dos dados, pois não partem de hipóteses estabelecidas, mas de questões amplas que vão se tornando mais específicas no caminhar da pesquisa (GODOY, 1995; DESLAURIES; KÉRISIT, 2010). Todavia, “os investigadores usam a literatura de maneira consistente com as suposições de aprendizado do participante, e não para prescrever as questões que precisem ser respondidas pelo ponto de vista do pesquisador” (CRESWELL, 2010, p. 52). Por sua vez, Demo (2009, p.250), destaca que

a subjetividade faz parte da realidade social e não pode ser acolhida metodologicamente como fator perturbante, que não poderia existir. O homem é ator, não consegue observar-se neutramente e estabelece com sua sociedade uma relação muito mais complexa que a formal-lógica da ciência clássica.

Desse modo, levou-se em consideração a segmentação do meio social em relação à temática abordada (GASKELL, 2010).

O caráter descritivo da pesquisa pautou-se na tentativa de expor características de determinada população ou de determinado fenômeno (GODOY, 1995; VERGARA, 2009), aprofundando em sua realidade (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1999). Neste caso, os alvos do estudo foram os professores, a partir de dois grupos de sujeitos, professores e alunos, e o fenômeno em questão, a EAD.

A técnica do estudo de caso justifica-se por ter como finalidade o detalhamento do contexto e a profundidade no trato das temáticas nos sujeitos estudados (GIL, 1999; VERGARA, 2009). Como descreve Yin (2005, p.20), o estudo de caso “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”. Em uma pesquisa empírica, cerne desta pesquisa, a investigação parte de “um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando as limitações entre o fenômeno e contexto não estão claramente delineados” (YIN, 2005, p.32). Dentro dessa ótica, o caso foi a Instituição de Ensino Superior Particular (IES), situada na cidade de Belo Horizonte. Ela tem 40 anos de existência e atua na graduação, com mais de 60 cursos (bacharelado, licenciaturas e tecnológicos), na pós-graduação *lato sensu*, ambas nas modalidades presencial e à distância, e na extensão, com núcleo de pesquisa em seus três *campi*.

Recentemente adquirida por um grupo empresarial familiar, com forte processo de profissionalização em andamento, nos últimos dois anos, a direção vem realizando investimentos na infraestrutura, com atualização tecnológica, melhorias nas instalações e atualização do acervo na biblioteca.

Seus investimentos em diagnósticos, pesquisas, simulações e capacitação do corpo docente para a EAD tiveram início no final da década de 1990 e, em 2001, iniciou-se a utilização de AVAs, substituída posteriormente pelo Programa de Educação Virtual – PROEV, ao delinear como meta principal a implantação gradativa e massiva das novas tecnologias da educação em apoio ao ensino presencial e na oferta de disciplinas on-line nos cursos de graduação. Em 2003, ela expandiu a oferta das disciplinas para a graduação e apoio ao ensino presencial. Em 2004, a instituição recebeu o credenciamento para a oferta de cursos de pós-graduação (Portaria Ministerial nº 4425) e, no primeiro semestre de 2006, o credenciamento para oferta ampla de cursos na modalidade à distância (Portaria Ministerial nº 1064).

Em 2007 e 2008, outros cursos Superiores de Tecnologia tiveram início. Especificamente em 2008, teve início a oferta do curso de graduação em Administração de Empresas – Bacharelado, à distância. Ressalta-se, também, que a IES atua no sistema EAD em quatro polos, sendo dois no estado de Minas Gerais (ambos em Belo Horizonte), um no Rio de Janeiro e um no Rio Grande do Norte.

3.2 Unidades de análise, de observação e sujeitos

Como destacam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), para determinar a unidade de análise, torna-se necessário decidir o que se vai pesquisar: o indivíduo, a comunidade ou a organização, sendo que o interesse por uma unidade de análise não significa que as outras sejam excluídas, podendo utilizar mais de uma unidade em um mesmo estudo. Nesta pesquisa, a unidade de análise foi o curso de graduação em Administração no sistema presencial, semipresencial e à distância, tendo como unidade de observação os professores. Já os sujeitos que efetivamente emitiram suas opiniões a respeito desses professores foram os docentes e discentes escolhidos pelo critério de acessibilidade (VERGARA, 2009), devido à abertura da instituição para realização da pesquisa e a disponibilidade dos sujeitos em particular.

3.3 Técnicas de coleta de dados

Creswell (2010) relata que os pesquisadores têm liberdade na escolha dos métodos, das técnicas e dos procedimentos de pesquisa que melhor atendam às necessidades e aos objetivos almejados. Entretanto, há a necessidade de respeitar os atores envolvidos e o ambiente em que será realizada a pesquisa.

Como o estudo trata das competências dos professores no ambiente virtual, optou-se pelo uso da internet para a coleta de dados junto aos professores e alunos da instituição, haja vista que esse mecanismo (ainda) é pouco difundido no Brasil, apesar de sobressair, no âmbito acadêmico, nos estudos bibliográficos, mas, em se tratando de aspectos metodológicos, poucos estudos empíricos são realizados via internet (NASCIMENTO NETO, 2004).

Nesse sentido, Rea e Parker (2002) e Nascimento neto (2004) destacam as vantagens em utilizar os meios eletrônicos para esses fins, entre elas: redução de custos, conveniência, confidencialidade, redução do viés, diminuição no prazo de recebimento das respostas. Outra vantagem reside na possibilidade de acompanhar as respostas em tempo real, ao se criar um endereço eletrônico específico (HAIR JUNIOR et al., 2007; SCORNOVACCA JUNIOR, BECKER; ANDRASCHKO, 2001) e na redução do consumo de papel (SCORNOVACCA JUNIOR, BECKER; ANDRASCHKO, 2001).

Assim, a coleta de dados foi realizada em uma IES particular situada na cidade de Belo Horizonte (MG), pautando-se em um tipo de instrumento, qual seja, um formulário auto aplicado como técnica de entrevista não presencial, contando-se com dois roteiros de perguntas espelhados (APÊNDICES A e B), com vistas à comparação entre as respostas de professores e de alunos. Dessa forma, a investigação procurou aprofundar nas perspectivas dos sujeitos no que tange às competências profissionais dos professores na educação à distância, tanto as necessárias quanto às efetivamente entregues. O formulário, com todas as perguntas abertas (que possibilitam respostas dissertativas) foi estruturado no pacote de aplicativos da própria Google - Docs, que funciona on-line, diretamente no *browser*, e permite fazer *download* para áreas de trabalho como Word, OpenOffice, RTF, PDF, HTML ou zip. Assim, os *links* gerados foram enviados pelo sistema da própria IES aos 200 alunos e 60 professores do curso de Administração, entre 19 a 31 de março de 2013, retornando totalmente preenchidos os de 12 alunos e os de cinco professores.

Após o formulário, foi aplicada uma técnica projetiva, definida por Malhotra (2004, p.165) “como uma forma não estruturada, indireta, de perguntar, que incentiva os entrevistados a projetarem suas motivações, crenças, atitudes ou sensações subjacentes sobre o problema em estudo”. A técnica aplicada foi a de associação de palavras, escolhida por permitir atentar para aspectos particulares, como atitudes, comportamentos e opiniões do entrevistado, que, por alguma razão, não são verbalizados por outros meios de coleta de dados. Assim, como recomendado por Malhotra (2004) e se adequando ao meio da coleta de dados, foi requerido dos professores e alunos que, ao lerem as palavras, uma por vez, escrevessem a

primeira palavra ou expressão que viesse à mente. Pautando-se no referencial teórico e na IES pesquisada, as palavras e expressões escolhidas foram: competências do professor, internet, competências eletrônicas do professor, sala de aula, computador, interação, aluno, ambiente virtual de aprendizagem, EAD, portal universitário.

Esse tipo de coleta possibilitou a realização de uma triangulação intrametodológica na intenção de aumentar a confiabilidade e a qualidade da análise. A triangulação trata da análise conjunta de diferentes perspectivas sobre determinada questão, que propicia, de uma forma mais ampla, responder os questionamentos da pesquisa (FLICK, 2009). Desse modo, a utilização de diferentes métodos ou diferentes abordagens, interligados entre si, possibilita a produção do conhecimento e, em decorrência, fomenta a qualidade da pesquisa (FLICK, 2009). No caso da pesquisa desta dissertação, foi realizada uma triangulação intramétodos, com vista a potencializar o conhecimento de forma sistêmica se comparado com o método único (FLICK, 2009), ou seja, dentro da abordagem qualitativa, utilizou-se de questionário com perguntas abertas e da técnica projetiva de associação de palavras para aprofundar a compreensão acerca das competências profissionais dos professores na EAD.

3.4 Tratamento e análise dos dados

O tratamento dos dados está intimamente atrelado à sua análise (MELO, et al. 2007). Note-se que os dados coletados por meio dos questionários abertos foram submetidos à análise de conteúdo. Como salienta Bardin (2009, p.37), essa técnica “consiste em apurar questões de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas aos estímulos a que o sujeito é submetido”. Trata-se de procedimentos ordenados e objetivos que descrevem o teor das palavras, com a finalidade de demonstrar o que foi realmente dito e, ao mesmo tempo, desnudar os comportamentos, ideologias e atitudes que permeiam as mensagens do indivíduo, em seus aspectos psicológicos e sociológicos. Diante dos achados, tornou-se possível “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2009, p.127).

Por isso, nesta pesquisa, o tipo de análise de conteúdo foi temática, de forma que a análise dos dados foi operacionalizada de modo semelhante ao sugerido por Silva (2006) e por Melo et al. (2007), a saber: preparação, tabulação quantitativa e análise temática. Com exceção da primeira fase, nas demais prevaleceram “os critérios de repetição e de relevância, que tratam, respectivamente, de destacar reincidências nos relatos e de frisar a essência do fenômeno observado” (MELO, *et al.*, 2007, p.3). De acordo com os autores, na preparação dos dados, as entrevistas gravadas são transcritas na íntegra, seguindo padrões determinados de formatação, na intenção de não perder nenhum detalhe (MELO et al., 2007). Como na primeira fase dessa pesquisa utilizou-se de recurso virtual, os dados foram ordenados pelo próprio sistema do Google Docs, ou seja, perguntas seguidas de todas as respostas, o que facilitou seu posterior manuseio.

Na segunda fase, foi realizada a tabulação quantitativa. Trata-se de uma estatística descritiva apresentada nos moldes de uma tabela, que proporciona uma “visão mais ampla, quantificada e resumida das entrevistas” (MELO et al., 2007, p.70). Essa tabulação permite analisar as recorrências nos relatos, possibilitando apurar totais de respostas semelhantes dadas pelos sujeitos pesquisados. Dessa forma, como houve um retorno de 17 questionários (12 de alunos e cinco de professores), os dados foram apresentados em totais absolutos, e não em totais relativos ou percentuais, buscando-se evitar vieses de percepções quanto à sua representatividade. Como enfatiza Bardin (2009, p. 142), a “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. Em suma, Bardin (2009, p.142) esclarece:

pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.

Desse modo, a sugestão de Melo *et al.* (2007), quanto à análise quantitativa, comunga da mesma percepção de Bardin (2009, p.143), que “por vezes torna-se necessário distanciarmo-nos da crença sociológica na significação da regularidade”, sendo que, por vezes, o evento, a coincidência e a raridade possuem um significado muito intenso que não pode ser desperdiçado.

Já a terceira fase contemplou as releituras das respostas dos questionários, com o objetivo de resgatar temas e ideias que foram além do roteiro de perguntas, tornando-se alvo a preocupação dos entrevistados quanto ao tema abordado, permitindo a “construção de uma planilha temática” (MELO et al., 2007, p.70; SILVA, 2006). Bardin (2009) destaca que essa recursividade pode significar algo no objetivo analítico escolhido.

Em relação à técnica projetiva de associação de palavras, o tratamento dos dados obedeceu aos mesmos requisitos delineados para os dados das perguntas dos questionários abertos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da apresentação e discussão dos dados da pesquisa. Primeiramente, são apresentados os dados demográficos dos respondentes, seguidos pelas análises das percepções dos professores e alunos sobre a educação à distância. Posteriormente, são delineadas as competências profissionais dos professores necessárias e efetivas em linhas gerais e, especialmente, na educação à distância tanto na percepção dos próprios professores, quanto na dos alunos, pautando-se a análise no modelo de e-competências no ensino superior de Mendonça et al. (2012) e sua gestão. Por fim, apresenta-se uma síntese dos dados sobreposta ao modelo adotado.

4.1 Perfil dos respondentes

4.1.1 Professores

Dos professores, identificados pela letra P, que se disponibilizaram a responder ao questionário aberto on-line, três são do sexo masculino e dois são do sexo feminino. Um deles possui a faixa etária entre 31 e 35 anos, dois estão entre 36 e 40 anos, um entre 41 e 45 anos e um entre 46 e 50 anos. Com relação ao estado civil, apenas um respondente é solteiro, os outros quatro são casados. No que se refere à escolaridade, três têm especialização e dois são mestres, atuantes tanto na modalidade de ensino presencial, quanto na modalidade à distância, sendo que três fazem parte do corpo docente da IES pesquisada há um período de 1 a 5 anos, um entre 6 a 10 anos e outro entre 11 a 15 anos. Destes, dois não exercem outra profissão senão a de professor na IES que foi alvo da pesquisa, dois trabalham em outra organização privada e um trabalha em outra instituição de ensino superior.

4.1.2 Alunos

Os dados demográficos dos discentes, identificados pela letra E, pautaram-se em sexo, faixa etária, tempo de experiência profissional, período da graduação em curso e modalidade de ensino/aprendizagem, como apresentado na TAB.3, a seguir:

Tabela 3 – Dados demográficos dos discentes respondentes

Dados	Total
Faixa etária	
até 20 anos	1
de 21 a 25 anos	5
de 26 a 30 anos	1
de 31 a 35 anos	1
de 36 a 40 anos	2
de 46 a 50 anos	2
Sexo	
Feminino	7
Masculino	5
Tempo de experiência profissional	
6,1 meses a 1 ano	2
1,1 a 2 anos	2
2,1 a 5 anos	3
10,1 a 15 anos	1
acima de 20 anos	4
Período em curso	
4º	1
5º	6
7º	2
8º	3
Modalidade de ensino	
Presencial	6
Semipresencial	1
EAD	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, sete dos respondentes são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A faixa etária predominante é abaixo de 30 anos e cinco alunos possuem menos de cinco anos de experiência, sendo que seis estão cursando o 5º período de graduação em Administração, seis estão no sistema presencial, cinco no sistema EAD e um na modalidade semipresencial.

4.2 Percepções da educação à distância

O ensinar e o aprender, tradicionalmente, foram constituídos como um ato norteado pela aproximação física, em que a profissão docente foi caracterizada por Tardif e

Lessard (2005, p.31) como uma profissão interativa que consiste “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”.

Nesse ambiente de ensino/aprendizagem, a EAD se apresenta como uma inovação educacional, ao abrir possibilidade e oportunidade (NUNES, 2009) de abarcar um maior número de pessoas (MORAES, 2010), em especial, no contexto universitário. Contudo, não constitui como um minimizador das desigualdades sociais (BELLONI, 2009) ou um paliativo na complementação da aprendizagem (MACHADO, 2008).

Como definido por Behar (2009, p.16), a educação à distância se apresenta “como uma forma de aprendizagem organizada”, caracterizada pelo afastamento físico entre o professor e o aluno, cuja interação se dá por meio de uma tecnologia de “mediatização”. Nesse aspecto, a percepção dos professores e dos alunos diante da educação à distância se mescla. Por ser uma modalidade de ensino mediada pela tecnologia (P4, P5), constitui-se em uma boa opção (E5, E6), para formação daqueles que não podem estar no contexto da educação presencial (E1, E4, E12), uma realidade vivenciada pelos “alunos do futuro” (P1, P5).

Todavia, essa realidade está permeada de desafios. A centralização no desenvolvimento do aluno exige que a instituição de ensino superior ofereça mecanismos efetivos para desempenho do discente (E4, E5). Como relatado pelo professor P1,

há uma necessidade de desenvolver um produto/prestação de serviço para atender às novas expectativas dessa geração que se projeta no mercado (P1).

Assim, abre-se a discussão entre a modalidade e o método, a oferta de ensino e as formas de ensinar e aprender mediados pelos novos artifícios disponíveis – a princípio - a todos, na intenção que assegurar um ensino de qualidade (BELLONI, 2009). Nessa perspectiva, o discente precisará de conhecimento para utilizar a plataforma disponibilizada pela instituição (E4, E5), se disciplinar e se motivar (E2, E6, E9, P4) e estar comprometido com o aprendizado (E2, E6, E9), pois

para quem tem facilidade autoexplicativa, e realmente quer aprender... é bom, mas para quem não tem compromisso e dedicação não é uma boa ideia (E3).

Desse modo, o aluno precisa cultivar a empatia, gostar do que está fazendo e se integrar nesse processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que a EAD redefine noções de tempo, espaço e público, em que o aluno se instrui e se disciplina (MORAES, 2010).

Entretanto, a percepção mais positiva da EAD não é unanimidade entre os alunos, haja vista que os discentes E7, E8, E10 e E11 relataram não ter boa concepção dessa modalidade de ensino.

Ao meu pensar, tem muito a desejar, pois o ensino à distância não consegue cobrar muito do aluno, que ele estude, muitos alunos só ficam sabendo realmente da matéria um dia antes da prova ou pra ser mais realista, no mesmo dia, e ainda assim, consegue passar com uma nota boa (E10).

Esse relato do aluno E10 confirma as palavras de Knight (2012) ao revelar que, no ambiente virtual de aprendizagem, não existe um monitoramento eficaz no processo de ensino/aprendizagem.

A percepção positiva ou negativa da EAD também é influenciada pela postura do professor, como relatado pelo aluno E6:

Do ponto de vista da qualidade, entendo ser da mesma forma que presencial, porém mais difícil, já que pelo fato de não estarmos todos os dias em contato direto com os colegas e professores, as dúvidas são mais difíceis de serem sanadas e nem sempre os professores dão o apoio necessário no tempo necessário (E6).

Para o professor, torna-se impreterível construir situações de aprendizagem interativa (MOREIRA, 2009), em que o aluno não se sinta sozinho no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos ou “entregue à sua própria sorte” (PETERS, 2010, p.59). É nesse sentido que o professor P4 define a EAD como:

Uma modalidade de ensino, mediada pela tecnologia, onde o tutor exerce o papel de mediador, estabelecendo um canal de comunicação interativo, facilitando o processo de ensino-aprendizagem ao tentar superar a distância

física existente entre o tutor e o aluno. Essa modalidade requer, por parte do aluno, autodisciplina e automotivação (P4).

Na visão do professor P5, a educação à distância pode propor, desde a aproximação de várias pessoas, à inferência na relação professor-aluno, podendo, assim, dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Outras percepções a esse respeito estão sintetizadas na TAB.4:

Tabela 4 – Percepção de docentes e discentes sobre a EAD

Respostas	Alunos	Prof.	Total
O aluno deve ter maior disciplina (autodisciplina e motivação)	E2, E3, E6, E9	P4	5
O aluno deve ter maior comprometimento com o aprendizado	E2, E3, E6, E9	-	4
Não tenho boa concepção	E7, E8, E10, E11	-	4
Contribuinte para a formação de pessoas que não podem estar na educação presencial	E1, E4, E12	-	3
O aluno precisa ter base (precisar saber utilizar a plataforma)	E4, E5	-	2
A instituição deve oferecer um bom sistema para o bom desempenho do aluno	E4, E5	-	2
É uma realidade do público alvo (alunos do futuro)	-	P1, P5	2
É uma ótima opção	E5, E6	-	2
Uma modalidade de ensino, mediada pela tecnologia		P4, P5	2
Deveria ser voltada para os alunos específicos e não ter esta mistura de turmas presenciais com virtuais	E1		1
Meu aproveitamento em disciplinas virtuais é menor do que em disciplinas presenciais.	E8	-	1
Sinceramente.... acredito que colocam o material e mandam o aluno se virar. Por mais que existam fóruns de discussão, fica difícil em alguns momentos.	E9	-	1
Há uma necessidade de desenvolver um produto/prestação de serviço para atender às novas expectativas dessa geração que se projeta no mercado	-	P1	1
Novidade, face necessária, muita mudança.	-	P2	1
Acredito muito na EAD, com as devidas instrumentações é claro.	-	P3	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Na técnica projetiva de associação de palavras, a expressão “educação à distância”, reportou aos alunos a ideia de ser um bom método de ensino (E1), uma oportunidade (E1, E4), o que confirma a percepção dos alunos E1, E4, E12 ao vê-la como contribuição à formação das pessoas que não pode estar no sistema da educação convencional. É uma inovação (E6), que exige dedicação (E2), já que, neste contexto, o aluno organiza seus horários (E2), se disciplina, motiva e precisa se comprometer com seu aprendizado (E6). Todavia, constitui-se em uma “opção” (E8) interessante (E9), opinião não expressa em outras respostas.

Peters (2010) destaca a necessidade de desenvolver uma didática própria na EAD, com estratégias de ensino específicas, para que a falta de tempo e o estresse por sobrecarga, vivenciados pelos alunos, não afetem o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a percepção dos alunos, talvez, não perpassasse de modo geral pelos termos dificultador (E7), péssimo (E11) e fraco (E3), confirmados em relatos quando foram questionados sobre a EAD, o que indica levá-los à superação de novos caminhos em busca do conhecimento (PRADO; ALMEIDA, 2009).

Já para os professores, a técnica projetiva fez emergir palavras, como: modernidade (P1), novidade (P2), um “diamante bruto” (P3), que exige autodisciplina (P4) e proporciona a inclusão (P5), apoiando suas opiniões sobre a educação à distância.

No contexto da inclusão apresentado pelo professor P5, retoma-se a realidade vivenciada pela EAD: em países pobres, é vista como solução para os problemas educacionais e, em países ricos, significa melhoria na qualidade do ensino presencial (BELLONI, 2009). A autodisciplina, projetada pelo professor P4, que atua também como tutor na IES pesquisada, confirma a perspectiva desenhada por Costa (2008) de que, no sistema da EAD, é exigido um grau de comprometimento com a autodisciplina.

Por ser um processo de ensino/aprendizagem mediado por computador, o ambiente virtual de aprendizagem, AVA, se apresenta como um minimizador da distância e um maximizador da comunicação (DIAS; LEITE, 2010) entre professores e alunos. Para Rnight (2012), o AVA é útil por inúmeras razões: primeiramente, pela disponibilidade de materiais e pelo acesso às informações de maneira flexível de forma a preencher as lacunas na aprendizagem.

Buscando-se esclarecimentos a esse respeito, os respondentes foram questionados a respeito da plataforma utilizada na EAD, mais especificamente, do portal universitário adotado pela IES pesquisada. Professores e alunos concordam quanto à precariedade do sistema (E1, E11, E12, P3), por se apresentar pouco funcional e confuso (E1, E6, E8, E9) ao ficar indisponível com muita facilidade (E1, E5), o que deixa a desejar (E9), sendo que erros e distorções de informações são frequentes por parte da equipe de apoio (E8). Entretanto, percebem possibilidade de melhorar a

sua funcionalidade (E6, E8, P2, P4), com uma estrutura mais elaborada e pensada visando ao aprendizado do aluno (E7). Por outro lado, tais dificuldades estão atreladas à mudança vivenciada pela IES (E2, E5), o que tem ocasionado visões distorcidas a respeito de possíveis soluções.

Tal ponto de vista não é unânime. Para alguns alunos e professores, o portal universitário se constitui em uma boa plataforma (E3, E4, P5), que possibilita a interação aluno-aluno, aluno-IES (E3) e aluno-professor (E10), além de auxiliar eficazmente no processo de ensino-aprendizagem (P4, P5), apontado pelo professor P1 como uma plataforma de “grande valia para os alunos”.

No caso da [nome da IES], considero a plataforma utilizada boa, praticamente não tive problema de acesso, apesar de terem mudado três vezes as configurações, devemos aceitar, pois as mudanças sempre são no sentido de melhorias (E4).

Um ótimo canal de comunicação entre os docentes e discentes que apresenta algumas ferramentas auxiliares, atuando de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem, apesar de alguns problemas técnicos que dificultam um pouco a realização (P4).

Tabela 5 – Percepção dos professores e alunos sobre a plataforma utilizada na EAD
– portal universitário

Respostas	Alunos	Professor	Total
Ruim – precária	E1, E11, E12	P3	4
Pouco funcional – confusa	E1, E6, E8, E9	-	4
Pode melhorar	E6, E8	P2, P4	4
Boa	E3, E4,	P5	3
Fica indisponível com muita facilidade	E1, E5	-	2
Ano passado era melhor. Este ano mudou muito nesta IES onde criou muitas dificuldades	E2, E5	-	2
Interessante, pois com ela conseguimos nos comunicar facilmente com o professor e aluno.	E10	P4	2
Apresenta algumas ferramentas auxiliares, atuando de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem.	-	P4, P5	2
Possibilita que os alunos interajam entre si e com a IES	E3	-	1
Deveria ser mais elaborada, e pensada no aprendizado do aluno.	E7	-	1
Há muito erros e distorções de informações por parte da equipe de apoio	E8	-	1
Deixa muito a desejar	E9	-	1
Boa, se fosse utilizado o que a plataforma disponibiliza	E12	-	1
É uma ferramenta de grande valia para os alunos	-	P1	1

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar as respostas da técnica projetiva de associação de palavras, o ambiente virtual de aprendizagem, AVA, é visto pelos alunos como bom (E3, E10), como uma forma de aprender (E4), uma prioridade (E2); contudo, é confuso (E9), inapto (E8), fraco (E11) e precisa melhorar (E1). Os professores, por sua vez, o veem como educação moderna (P1), espaço para concretização do processo ensino-aprendizagem (P4), difícil (P2), mas que reporta à comodidade (P3) e ao portal universitário (P5).

Já o portal universitário é associado a trabalho tanto para o aluno E2 quanto para o professor P2. Outras associações advindas dos alunos: bom (E3, E12), interação (E4), meio de aprender (E6), apoio (E8), inteligente (E10). Para os outros professores: ferramenta de ensino (P1, P3, P5), eficiente (P4). Para os alunos E9 e E11, o portal universitário e o AVA são percebidos sob o mesmo prisma - confuso e fraco – e que precisa melhorar (E1, E7).

Ao analisar, concomitantemente, as opiniões dos professores e dos alunos sobre o ambiente virtual de aprendizagem – portal universitário – por meio da técnica de associação de palavras, as percepções dos sujeitos pesquisados são complementares. Ao ser questionado acerca do AVA – portal universitário –, o

professor P2 alegou a necessidade de melhora à custa de muito investimento e, quando utilizada a técnica de associação de palavras, a expressão que veio à mente foi “mais trabalho”. O professor P3 percebe a plataforma como precária, na associação de palavras “ferramenta de ensino”. Já os alunos E6 e E8 a percebem como pouco funcional, na técnica projetiva, “meio de aprender” e “apoio”, respectivamente.

Em suma, para os referidos professores e alunos, o portal universitário se apresenta como uma ferramenta de ensino que dá a oportunidade de aprender ou de ser um apoio na busca do aprendizado que, diante de sua precariedade ou pouca funcionalidade, necessita de melhorias, caso contrário, será apenas mais trabalho na realidade acadêmica e profissional dos atores envolvidos neste contexto.

Diante das críticas e dos elogios ao portal universitário, pôde-se perceber que a maioria dos professores e alunos não recebeu treinamento ou orientação para desenvolver suas atividades no portal universitário (E1, E7, E8, E9, E10, E11, E12, P1, P3, P5). Tal aprendizado partiu de iniciativa própria (E1, E12), dos professores nos encontros presenciais (E8) e na troca de informações com outros alunos (E10). Quanto ao treinamento ou orientação recebidos por alguns atores (E2, E3, E4, E5, E6, P2, P4), estes se deram por meio de uma aula presencial (E2, E3, E4), orientações no próprio site (E2, E5, E6) ou virtualmente, através de documento em formato de *PowerPoint* com as principais funções (E6). Os professores P3 e P4 alegaram que a capacitação se deu por meio de um treinamento oferecido pela IES.

Assim, as percepções sobre os benefícios da plataforma para o desenvolvimento do curso de graduação em Administração na IES pesquisada para os alunos divergem, desde a possibilidade de maior acesso aos materiais didáticos (E3, E5, E11, P1, P4, P5), às informações (avisos) referentes ao curso (E3, E5, E10, E11), comunicação eficaz entre docentes e discentes, evitando distorções de informações (P1, P3, P4), flexibilidade nos horários (E5, P2), até o sentimento nostálgico de ser a única opção de se ter um curso em nível superior (E12) conforme resumido na TAB. 6:

Tabela 6 – Benefícios do portal universitário para o desenvolvimento do curso de graduação em Administração e para os próprios alunos

Respostas	Alunos	Prof.	Total
Maior acesso aos materiais didáticos	E3, E5, E11	P1, P4, P5	6
Maior acesso às informações (avisos) referentes ao curso	E3, E5, E10, E11	-	4
Maior controle do tempo por parte do aluno (comodidade e liberdade)	E6, E7	P5	3
Oferecer a possibilidade de uma comunicação mais eficaz, reduzindo as distorções no processo de informação.	-	P1, P3, P4	3
Postar trabalhos	E3, E11	-	2
Horários flexíveis	E5	P2	2
Melhor/Maior conhecimento	E5	-	1
Facilitar aprendizado	E2	-	1
Possibilidade de o aluno conhecer um sistema que é utilizado no mercado de trabalho e sair atualizado.	E4	-	1
Abster de ir à faculdade durante a semana	E7	-	1
Retorno mais rápido aos questionamentos.	E8	-	1
Oferecer a possibilidade de realizar um curso superior de acordo com as disponibilidades dos alunos	-	P1	1
Possibilidade de atingir um maior número de alunos ao mesmo tempo	-	P5	1
Se ela fosse funcional poderia dizer alguma coisa a respeito	E1	-	1
Estudar à distância é valido, mas deveria haver um suporte maior quanto ao material postado.	E9	-	1
A única que tenho, então tenho que achar razoável.	E12	-	1

Fonte: Dados da pesquisa

Ao retornar à técnica projetiva de associação de palavras (com a palavra portal universitário) e comparando as respostas com os benefícios do portal universitário, para quatro professores (P1, P3, P4, P5) e oito alunos (E1, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12), as percepções se complementam. Assim, como relatado pelo aluno E4, o portal universitário permite a interação (na associação de palavras) do aluno com um sistema semelhante que será vivenciado no ambiente de trabalho.

Tudo que é apresentado e a comunicação que é feita através desta ferramenta, é o que vamos encontrar no ambiente de trabalho, por isto o sistema tem que ser bom para o aluno sair atualizado ou até na frente para o mercado de trabalho (E4).

Para o professor P1, o portal universitário se apresenta como uma ferramenta de ensino (associação de palavras), complementando a percepção dos benefícios tanto para a IES, quanto para o aluno.

Para a instituição: oferece a possibilidade de uma comunicação mais eficaz, reduzindo as distorções no processo da informação. Para os alunos: oferece a possibilidade de realizar downloads de conteúdos, mesmo à

distância da universidade. Oferece a possibilidade de realizar um curso superior de acordo com as disponibilidades dos alunos (P1).

No contexto de uma comunicação eficaz, diante da expressão portal universitário, o professor P4 o percebe como uma ferramenta eficaz em que há o

registro de todas as práticas desenvolvidas pelo docente, bem como do material didático utilizado. Oferece ao aluno um ambiente onde podem verificar todo o trabalho desenvolvido pelo professor, em uma determinada aula que tenha perdido, e atua como um canal de comunicação entre a comunidade docente e discente (P4).

Ressalta-se, entretanto, que, por mais que o professor P1 perceba os benefícios da plataforma no alinhamento à tendência atual dos alunos diante da flexibilização de horários, na técnica projetiva, o portal universitário se apresenta como mais trabalho. Percepção comungada pelo aluno E2, por mais que acredita ser um facilitador do aprendizado.

O aluno E7 declarou que os benefícios do portal universitário estão em poder abster-se “de ir à faculdade durante a semana para a realização das atividades” e ter o controle da duração do curso, contudo, na técnica projetiva, tal plataforma precisa de melhorias. O aluno E11, por sua vez, descreve que “é através dessa ferramenta que postamos nossos trabalhos, que temos acesso aos avisos e material didático postado pelo professor”, contudo, na associação de palavras, reporta-o ao termo “fraco”.

Diante das opiniões delineadas pelos professores e alunos, neste ambiente de ensino/aprendizagem, existem aspectos que precisam ser melhorados, a começar pelo funcionamento da plataforma, a fim de facilitar sua utilização (E1, P2, P4), melhorar a interação professor-aluno (E3, E5, P3), otimizar o tempo para desenvolver-se na plataforma (E4, E6, E12, P5), disponibilizar vídeo-aulas (E2, E5, E7) e tutorias (E4, E5), haja vista que “a falta de monitoria e aulas para tirar as dúvidas prejudicam o processo de aprendizagem do aluno” (E5). Outros aspectos podem ser observados na TAB.7:

Tabela 7 – Sugestões para melhorias no ambiente virtual de aprendizagem

Respostas	Alunos	Professor	Total
Otimizar o tempo para se desenvolver na plataforma	E4, E6, E12	P5	4
Melhorar o funcionamento, sem ficar indisponível ou sobrecarregada demais (facilitar o uso da ferramenta)	E1	P2, P4	3
Gravar vídeo-aulas	E2, E5, E7	-	3
Melhorar a interação professor-aluno	E3, E5,	P3	3
Ter horários de tutorias	E4, E5	-	2
Disponibilizar materiais explicativos	E4, E5	-	2
Disponibilizar mais suporte	E4, E8	-	2
Melhorar o <i>layout</i> da plataforma	E7, E9	-	2
Retornar os encontros presenciais com o professor de 15 em 15 dias	E4, E10	-	2
Ser mais flexíveis com os alunos de EAD.	E1, E4	-	2
Chats para esclarecimentos devem ser avaliados pelos alunos para melhor aprendizado	E4	-	1
Assistir aulas virtuais e tirar dúvidas em tempo real	E5	-	1
Desenvolver links mais objetivos	E6	-	1
Melhorar a comunicação	E7	-	1
Ter treinamento para todos os alunos do curso virtual	E8	-	1
Selecionar professores que tenham facilidade de lidar com disciplinas virtuais	E8	-	1
Voltar ao que era antes	E11	-	1
Maior interesse do professor no aprendizado do aluno	E12	-	1
Reduzir o número de alunos por professor	E12	-	1
Colocar o aluno mais vezes, voluntariamente ou não na IES. Essa ação possibilitaria uma maior troca de informações do curso e da matéria lecionada. Poderia ser realizada através de grupos de estudo	-	P1	1
Ter mais dinamismo	-	P3	1

Fonte: Dados da pesquisa

Machado, Belline e Leite (2012) enfatizam que os investimentos tecnológicos das instituições e a disponibilização de plataformas, por si só, não garantem resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se necessário um posicionamento proativo do professor em relação às TICs, para que ocorra motivação e integração nas estratégias educacionais e, com isso, o desenvolvimento do aluno (BARROS; SOUZA, 2012). Neste ambiente de ensino/aprendizagem em que o AVA permite a interação entre professor-conteúdo, professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo e conteúdo-conteúdo (MACHADO JUNIOR, 2008), foram perguntados aos professores e aos alunos o que muda na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno.

Na relação professor-aluno, os sujeitos pesquisados percebem um distanciamento (E1, E2, E6, P2, P4), ocasionado pela falta de contato direto (E3, E4, E6, E7), comparando a relação virtual com “um computador que disponibiliza uma informação quando solicitado” (E4). O resultado está no menor aprendizado por parte do aluno e

no menor aproveitamento do professor que tem muito mais a oferecer (E8), tendo em vista que a interação professor-aluno está centrada na “disposição que o professor dispensa aos alunos e seu interesse em repassar o que ele sabe” (E12). Com isso, o estudante E1 declara que

se não houver o mínimo de contato presencial o virtual fica muito distante de ter sucesso (E1).

Ressalte-se, aqui, a perspectiva de Tardiff e Lessard (2005) que a docência é uma interação humana, o que não se verifica integralmente nos referidos relatos.

Por outro lado, os alunos E3, E9 e o professor P3 não percebem alteração na relação professor-aluno. Essa percepção é comungada pelo professor P1, ao acreditar que há uma maior aproximação pelas vias tecnológicas, sendo que nessa modalidade o docente está muito mais acessível ao aluno que na modalidade presencial (P3, P5). Para o aluno E10, há mais credibilidade no ensino e mais liberdade para esclarecer as dúvidas, já que, neste ambiente, o professor precisa saber se comunicar de forma a não criar vieses nas interpretações. Já o aluno E5 acredita que “a interação entre aluno e professor é a mesma, porém essa interação ocorre através de algumas ferramentas”. Complementando, o estudante E11 declara que “fica um pouco mais fácil diante do fato que podemos deixar nossas dúvidas e ser atendidos por lá, porém se algo urgente não ajuda”.

Entendo ser uma relação mais fria e um pouco distante, literalmente, na maioria das vezes em que surge uma dúvida não se consegue teclar com o professor *on-line*, com isto não se sabe ao certo quando o professor irá responder, e aí nem sempre a resposta vem de forma clara e objetiva, gerando mais dúvidas e por vezes acaba virando um círculo vicioso (E6).

Na relação professor-professor, oito alunos (E1, E2, E5, E6, E8, E10, E11 e E12) e o professor P1 não souberam responder se algo muda, tendo em vista que, atualmente, o mundo se comunica virtualmente (E9, P2, P3), podendo haver maior contato pelos fóruns realizados na plataforma (P5) ou em reuniões semelhantes ao contexto convencional (E4). Apenas o docente P4 acredita haver um maior distanciamento.

Quanto à relação aluno-aluno, sete alunos (E1, E2, E4, E5, E6, E7 e E12) e dois professores (P1 e P4) percebem um distanciamento, pois no contexto virtual não há troca de experiências (E2, P2) e, quando existe o contato para realização de atividade em grupo, a realização dessa atividade é prejudicada pela falta de ferramenta adequada (E7), resultado: “difícil... praticamente impossível estudar em grupo via portal” (E12).

Entre eu e meus colegas muda se ficarmos totalmente no virtual, pois além de não termos o contato presencial passaremos a ter maior distanciamento, já que em 2013 até a atividade presencial que era aplicada pelo professor da disciplina deixou de ser e passou a ser por outra pessoa que acredito nem ser docente. (E1)

Quando tínhamos encontros presenciais, quinzenais havia um pequeno sentimento de turma, mas é muito pouco contato para estabelecer uma relação. (E4)

Esse distanciamento não é percebido pelos alunos E3, E9, E10 e E11 e pelo professor P3 ao declararem que há um pouco mais de comunicação para esclarecer as dúvidas (E9), ou mesmo ao permitir a comunicação como vivenciado nas redes sociais (P3).

No entanto, o sentimento de isolamento na busca do conhecimento foi exposto na técnica projetiva de associação de palavras. Ao lerem a palavra “interação”, alunos e professores a descreveram como ausente (E2), baixa (E12), mesmo sendo o se espera (E6) neste contexto virtual, haja vista que se faz necessária (E7, E9, P4) e importante (E11, P2), contudo falta (E1) interação nessa modalidade de ensino/aprendizagem no caso abordado.

Na perspectiva de que não existe educação sem interação (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009, p.204), Mogus, Djurdjevic e Suvac (2012) destacam que as atividades desenvolvidas pelos alunos no AVA têm influência direta do professor, no retorno rápido, na interação, caracterizando uma perspectiva do estar junto, mesmo que virtualmente (PRADO; ALMEIDA, 2009). No contexto comportamental, a interação é o que se espera (E6) na troca de experiência (P3), ocasionando aprendizado (P5). Na perspectiva ética, é uma qualidade fundamental de uma boa pessoa (P3). Mas, o que se percebeu, é a necessidade de mudanças culturais no contexto educacional, para que essa separação física entre professor e aluno seja

amenizada e que a educação à distância passe a ser sem distância (MORAES, 2010); denotando a necessidade de que o aluno se perceba como sujeito crítico, capaz de interagir como os outros atores envolvidos nessa modalidade de ensino e aprendizagem (TELES, 2009) e ser mais responsável pelo seu aprendizado (PETERS, 2010).

Assim, o aluno é percebido como um ser em formação (P1), a razão da existência de um professor (P4), um “amigo” (P3), em cuja relação surgem dificuldades (P2), mas, ao pensar no aluno, automaticamente, vem à mente o professor (P5). Por outro lado, o aluno se percebe como um sujeito muito esforçado (E1), o mais interessado (E6), que deve se comprometer (E7) ou já está comprometido (E8) com as aulas, a fim de atingir os objetivos almejados, seu aprendizado (E9). Às vezes, ele se percebe como um cliente (E11), como uma pessoa desorientada (E12) ou se associa a um inseto, um “gafanhoto” (E4), talvez um ser de menor importância.

Atenuando as percepções diante da educação à distância, os processos de comunicação e integração no AVA, (ainda) se apresentam em desenvolvimento e aperfeiçoamento (BALDANZA; ABREU, 2012). Assim, as inovações tecnológicas emergem exigindo dos professores e alunos um novo posicionamento diante dos padrões desenhados para a educação à distância, no desvincular-se dos preconceitos formados e abrir-se a essa realidade inevitável, implicando o desenvolvimento de “novas” competências.

4.3 Competências profissionais do professor

A apresentação e a análise dos dados que se seguem têm como base a percepção dos professores e alunos a respeito da educação à distância e das competências profissionais do professor. Assim, na análise de conteúdo das respostas dos cinco professores e de 17 alunos, nas tabelas referentes às competências profissionais necessárias e efetivas no contexto geral e eletrônico, as competências indicadas foram alinhadas às componentes do modelo conceitual adotado, ou seja, cognitiva (Cg), funcional (F), comportamental (Cm), ética (E) e política (P), assim como às metacompetências, que são: domínio de conteúdos específicos (CE), domínio de

metodologias (M), trânsito social (TS), trânsito pessoal (TP) e domínio de atividades avaliativas (A) (MENDONÇA et al., 2012).

4.3.1 Competências necessárias do professor

Nas múltiplas funções exercidas pelo professor, em especial no ensino superior, faz-se necessário firmar as competências já existentes e legitimar outras. Assim, no primeiro momento, foi requerido aos respondentes (professores e alunos) que descrevessem as competências necessárias (ideais) de um professor, no contexto geral.

Tanto para os docentes (em quase sua totalidade), quanto para os cinco discentes, o professor necessita ter didática para transmitir o conhecimento (P1, P2, P4, P5, E1, E4, E9, E10, E12). Para isso, torna-se eminente ter conhecimento da disciplina lecionada (P1, E2, E4, E6, E8, E11) e ser claro ao explicar a matéria (E9, E10, E12). Outros aspectos, como ser dedicado (P2, E1, E6, E8), saber interagir com o aluno (P1, P3, P5, E6), tornando-se um facilitador na busca do aprendizado (P4, E7, E10, E12), ser responsável (E8, E10, E12), dinâmico (P3, E7, E8) e comprometido (E8, E10) se fizeram presentes. Tais respostas evidenciam as componentes funcional e cognitiva da competência profissional. Autores como Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) destacam que o professor precisa estar comprometido com a formação intelectual e prática do aluno. Desse modo, é indispensável ao professor:

Ter a capacidade de transmitir ao aluno o conhecimento a ser adquirido; ser capaz de despertar no aluno o interesse ao aprendizado; atuar como facilitador no processo ensino-aprendizagem (P4).

Além de conhecedor da disciplina, deve ser dinâmico, flexível, comprometido, dedicado, responsável e apresentar perfil para atuar como professor de disciplina virtual e presencial (E8).

Características particulares, como ter perfil para ser professor (E8), gostar do que faz (E3, E11), ser capaz de adaptar-se à mudança (P2), ser disponível (P3), atentar para as expectativas dos alunos (P3), ser um líder (P5) foram menos recursivas, como se pode observar na TAB. 8, que sintetiza as respostas a esse respeito.

Tabela 8 – Competências necessárias ao professor, na percepção deles próprios e dos alunos.

Respostas	Comp.	Alunos	Prof.	Total
Saber ensinar (transmitir conhecimento - didática)	F	E1, E4, E9, E10, E12	P1, P2, P4, P5	9
Ter conhecimento da disciplina	Cg	E2, E4, E6, E8, E11	P1, P5	6
Ser dedicado	Cm, P	E1, E6, E8	P2	4
Saber interagir com o aluno	Cm, E, P	E6	P1, P3, P5	4
Envolver o aluno facilitando a aprendizagem (atuar como um facilitador)	Cm, E, P	E7, E10, E12	P4	4
Saber esclarecer as dúvidas frequentemente	Cg, F	E4, E5, E9	-	3
Ser mais dinâmico	Cm	E7, E8	P3	3
Ser responsável	E	E8, E10, E12	-	3
Ter clareza para explicar a matéria	Cg, F	E9, E10, E12	-	3
Saber ouvir	Cm, E	E1	P1	2
Gostar do que faz	Cm	E3, E11	-	2
Ser compreensivo (atentar para as dificuldades do aluno)	Cm, E, P	E3, E11	-	2
Dominar o conteúdo da disciplina (específica)	Cg	E6	P1	2
Ser flexível	Cm, P	E8	P5	2
Ser comprometido	E	E8, E10	-	2
Ter bom astral	Cm	E2	-	1
Dar feedback aos alunos (entrega dos trabalhos)	Cm	E5	-	1
Trazer as experiências para a sala de aula	Cm, P	E7	-	1
Trazer estudos de caso para melhorar a percepção do aluno quanto à matéria em estudo	Cm, P	E7	-	1
Ter perfil para atuar como professor (tanto presencial quanto virtual)	Cg, F, Cm, E, P	E8	-	1
Ter respeito	E	E10	-	1
Ser atencioso	P	E11	-	1
Ser empenhado	Cm, P	E11	-	1
Ser intermediário entre o aluno e a IES	P	E11	-	1
Atentar para aspectos culturais (comportamento, valores e crenças do aluno)	Cm, E, P	-	P1	1
Ser capaz de adaptar-se a mudanças	Cm, P	-	P2	1
Ser Disponível	Cm, P	-	P3	1
Atender às expectativas dos alunos	Cm	-	P3	1
Ser capaz de despertar no aluno o interesse ao aprendizado	F, Cm, P	-	P4	1
Ser líder	P	-	P5	1
Ter autodisciplina	Cm	-	P5	1
Saber trabalhar em equipe	Cm, E, P	-	P1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Legenda - Componentes: Cg (cognitiva), F (funcional), Cm (comportamental), E (ética), P (política).

Adentrando no contexto multifacetado no qual a profissão docente está inserida, o aluno E11 alega que o professor precisa atuar como intermediário entre o discente e a IES, corroborando Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) e Miller (1991) quando afirmam que as atividades profissionais do professor se mesclam no contexto administrativo e burocrático da instituição.

Nesta direção, Pimenta e Anastasiou (2002) declaram que o professor precisa conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos, a fim de incentivar a integração e participação dos mesmos. Desse modo, o conhecimento do docente vai além dos aspectos específico e pedagógico, penetrando na dimensão ética. A exemplo dessa ideia, o professor P1 declara que umas das competências necessárias ao professor consistem em atentar para características culturais (comportamentos, crenças e valores) de cada aluno.

Nos resultados apresentados na técnica projetiva de associação de palavras, os alunos projetam o conhecimento (E2), a capacidade de ensinar (E4), o respeito (E10), o dinamismo (E8), como competência do professor. Já o aluno E6 acredita que seja obrigatório e os alunos E1 e E7 destacam que precisa melhorar. Percebe-se, assim, uma certa similaridade e complementaridade diante das percepções das “competências do professor” nas respostas das perguntas abertas e da técnica projetiva.

Como relatado pelo aluno E3, o professor

deve gostar do que faz e procurar entender as dificuldades de cada aluno, podendo trabalhar em cima delas (E3).

Assim, ao se deparar com a expressão “competências do professor”, o discente a percebe com um “esforço”. Para o discente E9, “um professor que explica e esclarece bem as dúvidas dos alunos é fundamental para o bom aprendizado”; nesse aspecto, as competências do professor se constituem em satisfatórias. Desse modo, a competência é o que se entrega (DUTRA, 2001) e não o que se é capaz de fazer, ou seja, o que o professor entrega é o conhecimento de uma forma que o aluno aprende efetivamente.

Na visão dos próprios professores, a expressão “competência do professor” os reporta à capacidade de ensinar (P1), dedicação (P2), compromisso (P3), facilitador no processo ensino-aprendizagem (P4) e resultado esperado (P5), apresentando uma conformidade entre a percepção e o que foi delineado diante das competências do professor.

Ao analisar as competências necessárias, à luz do modelo utilizado como parâmetro analítico (MENDONÇA et al., 2012), percebeu-se que as componentes mais recorrentes foram comportamental, política e ética, seguidas pelas componentes cognitiva e funcional em menor nível. Alguns relatos confirmando as componentes mais recursivas:

O professor precisa ser atencioso, empenhado, intermédio entre aluno e instituição, possuir conhecimento e gostar do que faz, compreensivo (E11).

Disponibilidade, integração, dinamismo e atender as expectativas do aluno (P3).

Especificamente, na educação à distância, a construção do conhecimento está assentada na busca e aquisição de *expertise*, na intenção de interagir com os sistemas e ferramentas disponíveis pelas TICs (CASSUNDÉ; CASSUNDÉ JÚNIOR, 2012). Assim, as competências dos professores necessárias, na percepção deles próprios, estão centradas na intimidade com a tecnologia da informação (P1, P3, P5), no conhecimento total da plataforma utilizada na EAD (P2, P5), na necessidade em se manter atualizado (P4), ser disponível e estar comprometido com o desenvolvimento do aluno (P3), ser criativo, flexível e autodisciplinado (P5), além de saber explicar o conteúdo da disciplina no ambiente virtual (P5).

Essas capacidades criadoras e profundas na construção do conhecimento, no anseio de estudar de modo a continuar a construí-lo, pautando-se no comprometimento, na autodisciplina, na dedicação, no senso de justiça, na flexibilidade, no dinamismo em ser estimulador do aluno, são atributos citados por Costa (2008) como essenciais ao tutor, tendo em vista que os professores, alvo desta pesquisa, atuam também na tutoria da IES pesquisada.

Para os alunos, as competências necessárias ao professor na EAD perpassam, primeiramente, pelo conhecimento total da plataforma (E4, E5, E7, E10, E11), seguido pela necessidade de estar comprometido com o aluno, no sentido dar o *feedback* no menor tempo possível (E4, E5, E6, E8, E10), ter intimidade com a tecnologia da informação (E1, E6, E7), ser claro nas informações (E8, E9, E10), pois “não adianta colocar a matéria no portal e mandar estudar, tem que ser tudo muito bem detalhado” (E9), tendo em vista que, “não estamos vendo ele (professor)

e sim só lendo” (E10). Ressalta-se aqui, a necessidade de o professor atentar para os aspectos motivacionais do aluno na EAD (PETER, 2010), em que o professor é o apoio na aprendizagem ativa do estudante e não mais transmissor de informações (ITUMA, 2011). Do lado do aluno, por sua vez, Campos e Marques (2012) destacam a automotivação e autodisciplina como particularidade e como competências esperadas no discente. Destaca-se, aqui, que o simples *feedback* torna-se um estímulo à participação consciente do aluno no processo de ensino/aprendizagem (BALDANZA; ABREU, 2012), desafiando-o cognitivamente e apoiando-o emocionalmente (PRADO; ALMEIDA, 2009).

O interesse do professor em atentar para as necessidades do aluno e satisfazê-las (E4, E12), ter conhecimento amplo da matéria (E3, E4) e manter-se atualizado (E4, E5), comunga das perspectivas de Zarifian (2001), de que a competência profissional está atrelada à capacidade em assumir iniciativas além do previsto e ser responsável; compreender e dominar situações diversas; mobilizar os atores envolvidos e ser reconhecido por eles.

Conhecimento total da plataforma e ferramentas, boa formação e conhecimento da disciplina. Como o ensino à distância ainda é novo, os professores ainda estão se aperfeiçoando, mas entender a necessidade do aluno à distância e satisfazer estas é o grande desafio (E4).

Autores com Cassundé e Cassundé Júnior (2012), Longhi, Behar e Bercht (2009), Belloni (2009), entre outros, apontam o saber interagir com os alunos no ambiente virtual, como uma das competências primordiais ao novo professor, a fim de estimulá-lo na busca do conhecimento, já que não existe educação sem interação (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009). Por isso, o professor precisa ter “maior enfoque nas competências relacionais de trabalho com meios tecnológicos” (P1). Mas essa competência apresentada pelo professor P1 e pelo aluno E6 é definida por Belloni (2009) como uma das competências mais complexas de serem desenvolvidas no ensino superior, ao exigir mudanças culturais e altos investimentos em suportes tecnológicos. Essas e outras respostas referem-se a competências que estão dispostas na TAB. 9:

Tabela 9 – Competências do professor necessárias na EAD, segundo percepção dos docentes e discentes

Respostas	Comp.	Metacomp.	Alunos	Prof.	Total
Ter conhecimento total da plataforma	Cg	CE	E4, E5, E7, E10, E11	P2, P5	7
Ser íntimo da tecnologia (TI)	Cg	CE	E1, E6, E7	P1, P3, P5	6
Ser comprometido no retorno aos alunos	E	A	E4, E5, E6, E8, E10	P3	6
Manter-se atualizado	E	TP	E4, E5	P4	3
Ser claro nas informações postadas	F	M, A	E8, E9, E10	-	3
Ter conhecimento amplo da matéria	Cg	CE	E3, E4	-	2
Saber explicar o conteúdo à distância	F	M	E3	P5	2
Entender a necessidade do aluno à distância e satisfazê-las (interesse)	Cm, E, P	A	E4, E12	-	2
Ser disponível	Cm	TP	E7	P3	2
Ser criativo	Cm	M	E7	P5	2
Ser Flexível	Cm, P	TP	E1	P5	2
Saber desenvolver vídeo-aulas	Cg, F	M	E2	-	1
Ser paciente	Cm	TP	E7	-	1
Ser objetivo	F, Cm, P	TP	E8	-	1
Ser organizado	F, Cm	M, TP	E9	-	1
Ser dedicado	E	TP	E12	-	1
Ser autodisciplinado	Cm	TP	-	P5	1
Saber interagir com o aluno	Cm	S	E6	P1	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Legenda - Componentes: Cg (cognitiva), F (funcional), Cm (comportamental), E (ética), P (política). Metacompetências: CE (domínio de conteúdos específicos), M (domínio de metodologias), S (trânsito social), TP (trânsito pessoal), A (domínio de atividades avaliativas).

À luz do modelo adotado (MENDONÇA et al., 2012), as componentes cognitiva, comportamental e ética foram mais recorrentes, seguidas pelas componentes funcional e política. Já no contexto das metacompetências, definidas por Cheetam e Chivers (1996), como comum a todas as profissões, o conhecimento específico foi mais recursivo, seguido pelo trânsito pessoal, domínio de metodologia, de atividades avaliativas e trânsito social respectivamente.

No contexto da EAD, as “competências eletrônicas do professor”, expressão utilizada na técnica de associação de palavras, relembram aos professores aspectos como: ser um diferencial competitivo (P1), um facilitador no processo de ensino-aprendizagem (P4) e, automaticamente, projeta o computador (P2, P5), instrumento necessário nessa modalidade de ensino/aprendizagem, intensificada pela internet, sendo denominada uma ferramenta fundamental (P4) de extrema necessidade (P2) na interação (P4) entre os atores envolvidos, além de facilitar a obtenção de informações (P1) ou até mesmo ser bombardeado por elas (P3).

Ao comparar as duas modalidades de ensino, Borba, Malheiros e Zulatto (2008) não percebem diferenças entre o professor que atua presencialmente ou à distância, já que a atenção de ambos está centrada no aprendizado do aluno. Todavia, o professor precisa adaptar-se ao novo contexto: ser um facilitador de informações, um analista crítico do conhecimento, um orientador, um revisor e avaliador da capacidade discente (SEIXAS; MENDES, 2006), ao empregar todas as ferramentas disponíveis a fim de que haja efetivamente a aprendizagem (PETERS, 2010).

Diante das competências necessárias (ideais), tanto no contexto geral, quanto especialmente na EAD, fez-se necessário analisar as competências efetivas (reais) dos referidos professores, na sua própria percepção e na dos discentes.

4.3.2 Competências efetivas dos professores

Em linhas gerais, as competências efetivamente percebidas pelos alunos (mesmo em menor quantidade) são: conhecimento da disciplina ministrada (E2, E6, E8, E11), didática (E6, E9, E10) e dedicação (E6, E8). A postura de atuar como um facilitador, ser responsável e comprometido com o ensino/aprendizagem do aluno somente foi percebido pelo discente E10, o que contrapõe, em alguns aspectos, a avaliação dos próprios professores diante de suas competências ao acreditar que todas (as competências) citadas como necessárias são efetivadas no desenvolvimento de sua profissão.

Diante do resultado apresentado, percebe-se a necessidade de criar um ambiente interativo, em que professores e alunos assumam uma posição ativa e participante em relação ao ensino e à aprendizagem (WAQUIL; BEHAR, 2009), saindo do contexto em que o professor transmite o conhecimento (CASSUNDÉ; CASSUNDÉ JÚNIOR, 2012) e o aluno simplesmente assiste e ouve o ensinamento (WAQUIL; BEHAR, 2009).

No que se referem à flexibilidade e ao respeito, características citadas como necessárias à competência do professor, foram percebidas como efetivas somente pelos alunos E8 e E10 simultaneamente, como pode ser observado na TAB 10:

Tabela 10 – Competências dos professores efetivas, na percepção dos próprios docentes e dos discentes.

Respostas	Comp.	Alunos	Prof.	Total
Sabem transmitir o conhecimento (didática)	F	E6, E9, E10	P1, P2, P4, P5	7
Têm conhecimento	Cg	E2, E6, E8, E11	P1, P5	6
São dedicados	Cm, P	E6, E8	P2	3
Sabem interagir com os alunos	Cm, E, P	-	P1, P3, P5	3
Sabem ouvir (poucos)	Cm, E	E1	P1	2
São flexíveis	Cm, P	E8	P5	2
Interessam em saber se o aluno está aprendendo (atuar como facilitador)	Cm, E, P	E10	P4	2
Sabem ensinar (poucos)	F	E1	-	1
Sabem dedicar (poucos)	Cm, P	E1	-	1
São esforçados	Cm	E3	-	1
São atenciosos	E	E6	-	1
Buscam capacitar os alunos da melhor maneira	F, Cm, P	E7	-	1
São responsáveis	E	E10	-	1
Têm respeito	E	E10	-	1
São comprometidos	E	E10	-	1
Gostam do que fazem	Cm	E11	-	1
Dominam o conteúdo da disciplina	Cg	-	P1	1
Está atendo aos aspectos culturais (comportamento, valores e crenças dos alunos)	Cg, Cm, E, P	-	P1	1
Sabe trabalhar em equipe	Cm, E, P	-	P1	1
Sabe adaptar-se às mudanças	Cm, P	-	P2	1
É disponível	Cm, P	-	P3	1
É dinâmico	Cm	-	P3	1
Atende às expectativas do aluno	Cm	-	P3	1
É capaz de despertar o interesse do aluno ao aprendizado	Cg, F, Cm, P	-	P4	1
É líder	P	-	P5	1
Tem autodisciplina	Cm	-	P5	1
Não correspondem às necessidades dos alunos	-	E12	-	1
Não souberam responder	-	E4, E5	-	2

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Legenda - Componentes: Cg (cognitiva), F (funcional), Cm (comportamental), E (ética), P (política).

No âmbito das competências reais dos professores, observa-se que se fazem presentes as componentes comportamental, política e ética, respectivamente, não na mesma proporção ao analisar as competências necessárias, seguidas pelas componentes cognitiva e funcional (MENDONÇA et al., 2012).

As competências são baixas, não correspondem às necessidades dos alunos no quesito resposta às dúvidas (...) deixando o aprendizado lento e desinteressante (E12).

No ambiente virtual de aprendizagem, os professores precisam legitimar suas novas competências. Assim, na percepção dos próprios professores, as competências

efetivas são: o conhecimento da plataforma (P2, P5), mesmo assumindo que, em alguns aspectos, precisa melhorar (P2), o domínio da plataforma, ser autodisciplinado, flexível e criativo (P5), comprometido com o aluno (P3), está atento aos aspectos relacionais de trabalho com meios tecnológicos (P1) e a busca por constante atualização ao acompanhar os treinamentos propostos pela IES (P4).

Por outro lado, o conhecimento (E1, E7, E10) e o domínio da plataforma (E5, E6, E10), o compromisso em dar o retorno aos alunos (E6, E8, E9) são as competências efetivas dos professores, na percepção dos alunos. Todavia, o aluno E12 percebe que os professores dominam o conteúdo da disciplina ao relatar que “eles sabem as respostas, mas não se preocupam em fazer chegar ao aluno”. O resultado é a percepção do despreparo ou desdém do professor ao atuar no AVA:

Os professores estão sem o conhecimento sobre o funcionamento do novo portal, pedem para entrar em contato com a monitoria no caso de dúvidas (E11).

A maioria dos professores usam o portal de forma correta, colocando os avisos, entregas de trabalho, arquivos nos locais corretos. Alguns professores, no entanto, não se atentam quanto aos avisos, por exemplo, um determinado professor informou que haveria monitoria da matéria, na opção de debate, e vários alunos que precisavam de monitoria não compareceram, pois a informação se colocada na opção "avisos" chegaria para todos os alunos (E5).

Tabela 11 - Competências dos professores efetivas na EAD, percepção dos próprios docentes e discentes.

Respostas	Comp.	Metacomp.	Alunos	Prof.	Total
Têm conhecimento da plataforma	Cg	CE	E1, E7, E10	P2, P5	5
Sabem utilizar a plataforma corretamente	F	M	E5, E6, E10	P5	4
São comprometidos em dar o retorno para o aluno	E	A	E6, E8, E9	P3	4
Sabem estruturar os exercícios na plataforma	Cg, F	CE, M	E2	-	1
Experiência (os mais antigos)	Cg, F	CE	E3	-	1
Nem todos dominam a ferramenta	Cg	CE	E4	-	1
Têm conhecimento do conteúdo das disciplinas	Cg	CE	E12	-	1
Buscam atualizar-se	E	TP	-	P4	1
Têm autodisciplina	Cm	TP	-	P5	1
Têm criatividade	Cm	M	-	P5	1
São flexíveis	Cm	TP	-	P5	1
Não percebem as competências como suficientes	-	-	E9, E11, E12	-	3

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: componentes: Cg (cognitiva), F (funcional), Cm (comportamental), E (ética), P (política). Metacompetências: CE (domínio de conteúdos específicos), M (domínio de metodologias), S (trânsito social), TP (trânsito pessoal), A (domínio de atividades avaliativas).

Entre as competências necessárias e efetivas na EAD, os professores P1 e P2 assumem que suas competências efetivas são moderadas. Já o professor P3 descreveu que as competências necessárias para o professor em EAD estão assentadas na “habilidade em informática, disponibilidade, compromisso com aluno”, sendo este último, percebido por ele como competência efetiva em suas competências profissionais e legitimada pelos alunos E6, E8 e E9.

Já o conhecimento da plataforma, enfatizado pelos professores P2 e P5 como competência profissional efetiva, foi validado (apenas) pelos alunos E1, E7 e E10. O domínio da plataforma (P5), foi percebido pelos alunos E5, E6 e E10. Todavia, a busca por se manter atualizado, a autodisciplina, a criatividade e a flexibilidade não foram legitimadas pelos alunos, fazendo necessária uma reflexão, por parte dos professores, de sua ação e na ação, a fim de aperfeiçoar-se profissionalmente (PAIVA, 2007).

No AVA continuo mantendo minha opinião de que tem professores e professores. Alguns saem utilizando desta tecnologia, outros já nem tanto e a impressão que fica é que faltou treinamento para eles (E1).

Ao reportar a perspectiva das competências eletrônicas do professor, na técnica projetiva, a única competência legitimada foi a dedicação (E2), apesar de o aluno E10 declarar como “boas”, uma vez que legitimou o conhecimento. O saber utilizar a plataforma foi associado pelo aluno E4, ao relacionar a expressão “competências eletrônicas do professor” com a palavra “total”; porém, ao ser questionado sobre quais são as competências efetivas nos professores, esse aluno observa “que nem todos os professores dominam a ferramenta, alguns não respondem aos chamados, existe bastante espaço para melhorar” (E4), sendo essas competências - domínio da ferramenta, *feedback* ao aluno - consideradas como indispensáveis (E6) e como o objetivo do professor atual (E8).

A intimidade com a tecnologia, na percepção do aluno E1, está associada a falhas, mesmo que não frequentes (“às vezes”). O aluno E3, por sua vez, destaca a experiência (dos mais antigos) como competências efetivas, porém está conectado à perspectiva fraca. Os discentes E9 e E11, ao suscitarem as palavras “discutíveis” e “poucas”, complementam suas percepções perante as competências efetivas dos professores na EAD.

Desse modo, diante do modelo de e-competências profissionais de Mendonça et al. (2012), as componentes cognitiva e funcional foram mais recorrentes, seguidas pelas componentes ética e comportamental. Em concordância, as metacompetências, domínio do conhecimento específico e de metodologias, foram mais recursivas.

4. 4 Gestão de competências dos professores

A gestão de competências do professor consiste em um conjunto de esforços que envolvem - direta ou indiretamente - diversos atores sociais (RAMOS, 2001), na formação e desenvolvimento de suas competências e metacompetências, sendo observadas por ele próprio e por terceiros; neste estudo, os alunos. (PAIVA, 2007). Em linhas gerais, a gestão de competências dos professores pauta-se na participação de treinamentos e cursos (P2, P5), na busca do conhecimento (P1, P5) e da melhor didática voltada para a aprendizagem do aluno (P1, P4), procurando

entender aspectos comportamentais, valores e crenças (P1), corroborando a perspectiva de Luz (1999), no que tange à observação das diversidades culturais.

Assim, o professor P4 alinha a gestão das competências ao estar “preparando todo o material didático (teórico e/ou prático), atualizando-o constantemente, bem como a metodologia e as práticas adotadas no ambiente de sala de aula”, referenciando as competências pedagógicas (ZABALBA, 2004).

Na ótica de que as competências são desenvolvidas nos ambientes organizacional, social e familiar (BITENCOURT, 2002), o relato do professor P3 chamou atenção ao relatar como desenvolve suas competências:

não sei responder esta pergunta, sou em sala de aula, ou em um ambiente virtual como sou em casa ou com os amigos (P3).

Na técnica de associação de palavras, o referido professor, percebe a sala de aula como seu domínio e o aluno como um amigo, confirmando a perspectiva de que o seu comportamento no ambiente de ensino é uma extensão de sua casa, corroborando a perspectiva de Tardif (2002) de que a docência é um saber social, em que uma de suas fontes de aquisição do saber está na família e no ambiente de vida, caracterizando, também, a face interativa da profissão.

Outras formas de desenvolver as competências profissionais, por parte dos professores analisados, estão descritas na TAB.12, as quais se centram na figura do próprio professor, desconsiderando esforços de outros agentes, como a própria IES, sindicatos, conselhos profissionais etc.

Tabela 12 – Gestão de competências dos professores, na percepção deles próprios.

Respostas	Prof.	Total
Busco desenvolver uma didática de ensino voltada para a aprendizagem do aluno – pedagógica	P1, P4	2
Busco o conhecimento e habilidade do tema que leciono – específica	P1, P5	2
Participando de treinamento (cursos)	P2, P5	2
Conhecer o público-alvo (alunos) seus comportamentos, valores e crenças-culturais.	P1	1
Procuo ouvir os alunos	P1	1
Trabalhar em grupo	P1	1
Relacionamento interpessoal	P1	1
Melhorar comunicação	P1	1
Sendo persistente	P2	1
Não sei responder esta pergunta, sou em sala de aula, ou em um ambiente virtual como sou em casa ou com os amigos.	P3	1
Trazendo a experiência do dia a dia	P5	1
Autoconhecimento	P5	1
Bastante reflexão	P5	1

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando que a competência não se reduz aos conhecimentos e às habilidades (LUZ, 1999), mas no saber mobilizar, integrar e transmitir desse conhecimento (LE BOTERF, 2003), o desenvolvimento das competências docentes, na visão dos discentes, está pautada no *feedback* mais rápido (E6, E12), atentar para as necessidades dos alunos (E3, E11), na flexibilidade em ajudar os alunos (E1, E11) e no manter-se atualizado (E7). Nesse contexto, para a manutenção de sua identidade profissional (PAIVA; MELO, 2010), o professor necessita desenvolver atitudes e comportamentos diferenciados, cujos resultados visíveis sejam valiosos tanto para ele próprio, quanto para os outros atores sociais que o rodeiam (PAIVA; MELO, 2009), neste caso, para os alunos.

A percepção do aluno E2 sobre a gestão das competências dos professores também adentra no incentivo da própria instituição, o que vai ao encontro de Ruas (2001) e Wittorski (2004) ao proporem que a competência profissional envolve tanto ação individual quanto coletiva na realização do trabalho, aqui, no aprendizado do aluno. As opiniões se mesclam, como pode ser notado na TAB.13:

Tabela 13 - Gestão de competências dos professores, na percepção dos discentes.

Respostas	Alunos	Total
Serem mais flexíveis	E1, E11	2
Dar o retorno mais rápido aos alunos	E6, E12	2
Receber incentivo da instituição	E2	1
Atentar para as necessidades dos alunos	E3, E11	1
Ter paciência	E3	1
Preparar melhor as aulas	E5	1
Atualizar-se	E7	1
Buscar alternativas para melhor capacitar os alunos	E7	1
Ser mais dinâmicos	E8	1
Interessar mais pela qualidade de ensino que está sendo passada	E10	1
Ter um poder maior diante da IES para ajudar os alunos nas necessidades	E11	1
Não tem reclamações	E9	1

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, as competências docentes são legitimadas a partir do momento em que o aluno ou outros atores envolvidos as percebem. Sob esta ótica, os professores “devem sempre estar atualizando seus conhecimentos e buscando alternativas para melhor capacitar o aluno” (E7), devem “se interessar mais pela qualidade de ensino que está sendo passada” (E10), precisa “ter mais atenção e entender que muitos (alunos) trabalham e estudam” (E3) e ou mesmo “ter um poder maior diante da instituição para ajudar os alunos nas necessidades” (E11). As competências profissionais constitui-se, então, na inteligência praticada em situações que se encontram apoiadas nos conhecimentos adquiridos e vão se transformando ao longo do tempo pela complexidade das situações (ZARIFIAN, 2001). Considerando-se essa realidade, o professor precisa estar aberto aos constantes processos de aprendizagem diante das dificuldades e desafios enfrentados (STEFFEN, 1999), sendo que uma delas está assentada na complexidade e reestruturação tecnológica (BITENCOURT; BARBOSA, 2010), não podendo esquecer-se do contexto competitivo vivenciado pelas instituições de ensino, em especial as particulares, exigindo dos professores e dos atores envolvidos neste ambiente, novas competências.

Especificamente na EAD, em que há uma grande necessidade de inovar as competências dos professores, muitas vezes impossibilitadas pelas barreiras, dificuldades e falta de apoio, torna-se iminente desconstruir “concepções e ações enraizadas na cultura acadêmica” na adoção de novos paradigmas e modelos de ensino-aprendizagem (SEIXAS; MENDES, 2006, p.5). Diante de tal realidade, os

docentes dispensam esforços para desenvolver tais competências com treinamentos (P2, P3, P5) que nem sempre são percebidos pelos alunos (E3, E4, E7, E9, E12).

Não consigo visualizar estes esforços. Não estou dizendo que não o fazem, mas fico com a impressão de que somente colocam o material no portal e o aluno que se vire. Volto a dizer do erro da apostila, será que ninguém nunca reclamou para que a correção fosse feita? (E9)

No entanto, alguns professores têm se esforçado para manter um vínculo com o aluno além do ambiente virtual (E1, E2), buscando adequar-se aos novos conceitos propostos pela EAD (E6), aprendendo sobre o novo método de ensino (E10, P5), adentrando nesta nova cultura educacional, com suas linguagens e hábitos próprios, nos quais a separação entre o virtual e o real está cada vez mais tênue (TORI, 2010).

Tais aspectos exigem dedicação (E1, P3), a qual muitas vezes não é reconhecida pela instituição, representando um degrau na gestão organizacional (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; DE RÉ; DE RÉ, 2010):

Recebemos para cada disciplina, três horas semanais, e me dedico muito mais do que isso em casa, pelo simples fato de ter assumido um compromisso com meu aluno. Não recebendo nada por tantas horas de dedicação (P3).

As percepções a respeito da gestão das competências profissionais dos professores na EAD, considerando-se as respostas dos docentes e discentes pesquisados estão sintetizadas na TAB. 14, chamando-se atenção para a percepção mais recursiva: a dos alunos que não percebem a existência de esforços nesse sentido, fato preocupante.

Tabela 14 – Gestão das competências profissionais dos professores na EAD, na percepção dos próprios docentes e dos discentes.

Respostas	Alunos	Professor	Total
Nenhum (não conseguem visualizar estes esforços)	E3, E4, E7, E9, E12	-	5
Buscam treinamentos		P2, P3, P5	3
Alguns professores têm se esforçado para manter um vínculo com o aluno além do virtual (contato)	E1, E2	-	2
Buscam ser mais dedicados	E1	P3	2
Procuram estudar mais sobre esse método	E10	P5	2
Adequando aos novos conceitos de EAD	E6	-	1
Alguns desenvolvem aulas rápidas e objetivas para serem passadas aos alunos nos encontros virtuais	E8	-	1
Dão o retorno ao aluno em tempo hábil	E8	-	1
Procuram ouvir outras pessoas tanto para conselhos quanto para melhorias	E10	-	1
Com as experiências vivenciadas na EAD	-	P5	1
Com reflexão individual	-	P5	1
Disponibilizando material explicativo	E5	-	1
Não sei	E11	-	1

Fonte: Dados da pesquisa

Em face dessas contingências, firma-se a visão de Belloni (2009, p.89) de que a competência docente na EAD extrapola as dimensões pedagógica, tecnológica e didática, para adentrar “no campo político e institucional, onde estão em jogo seus fatores determinantes”.

Na minha opinião, alguns professores têm sim se esforçado para manter um vínculo com o aluno além do virtual, mas, para que isto seja possível, a instituição precisa permitir que aluno e professor se encontre, o que na minha instituição, hoje isto não é possível (E1).

Em concordância, os alunos E5 e E7 acreditam que a própria instituição limita a competência do professor no ambiente virtual, ao perceber um certo engessamento, uma vez que o modelo de ensino *on-line* é padronizado, o que contradiz as perspectivas de Prado e Almeida (2009) e Borba, Malheiros e Zullato (2008) de que não se pode engessar ou padronizar a atuação dos docentes, já que a educação mediada por computador, prima pela mesma qualidade na interação entre os sujeitos envolvidos, como vivenciado em ambiente convencional (BALDANZA; ABREU, 2012).

4.6 Os dados e o modelo teórico

Ao analisar dos dados utilizando como parâmetro o modelo de e-competências no ensino superior de Mendonça et al. (2012), percebeu-se um degrau entre as competências necessárias e as efetivas dos professores na educação à distância, na percepção dos próprios professores e na dos alunos, sendo que nem todas as competências declaradas como efetivas na percepção dos docentes foram legitimadas pelos alunos.

Ao comparar as componentes nas competências profissionais dos professores, em linhas gerais, a ordem apresentada como necessárias e efetivas se assemelham, contudo não na mesma proporção: comportamental, política, ética como mais recorrentes, seguidas pelas componentes cognitiva e funcional.

Percebe-se, assim, que a perspectiva social/vocacional e intraprofissional que permeia a competência comportamental, o contexto pessoal, profissional, organizacional e social da competência política e os valores pessoal e profissional que adentram a competência ética (PAIVA, 2007) constituem as componentes mais necessárias e efetivas para o professor atuar no contexto geral, não eximindo a posse adequada do conhecimento na capacidade de aplicá-lo.

Contudo, especificamente na EAD, a ordem das componentes se altera. As competências profissionais necessárias na EAD aparecem em sequência: cognitiva, comportamental e ética como mais recorrentes, seguidas pelas componentes funcional e política. Já nas competências dos professores efetivas na EAD, aparecem as componentes cognitiva, funcional e ética como mais recorrentes, acompanhadas pela componente comportamental em menor nível.

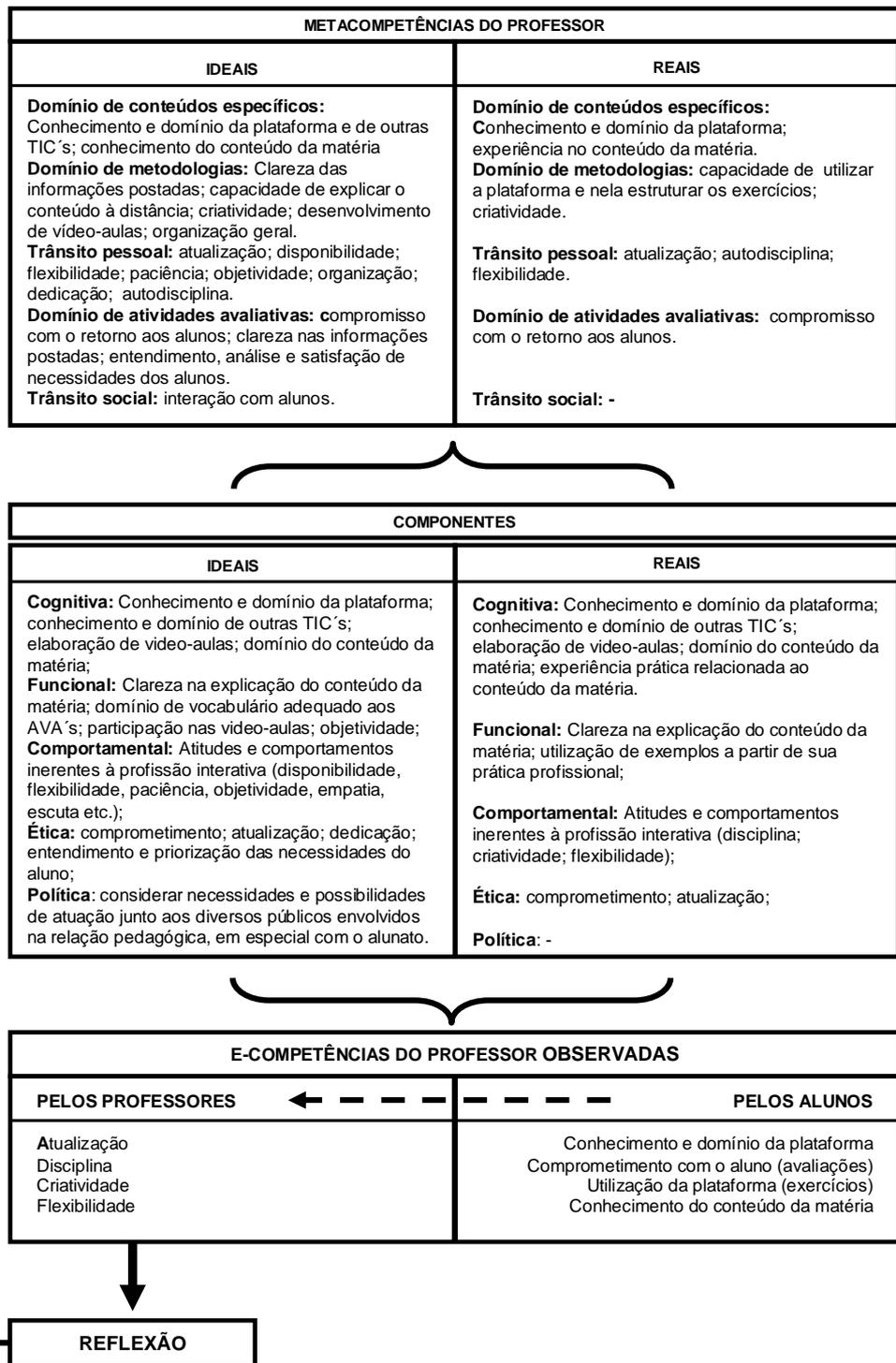
Desse modo, na EAD, os conhecimentos e a capacidade de relacioná-los são mobilizados pelo professor, reconhecidos por ele próprio e pelos alunos, com maior clareza, não se desprezando os valores e os aspectos comportamentais. Contudo, nesse contexto, a componente política, que avalia as relações de poder no exercício da profissão dentro e fora da instituição, constituída como necessária em vários

momentos pelos alunos, não se fez presente nas competências reais do professor na EAD.

Nesse contexto, os professores precisam refletir sobre suas ações efetivas na exteriorização das competências, diante dos atores envolvidos no contexto acadêmico, em especial os alunos, haja vista que competências profissionais como busca pela atualização, autodisciplina, criatividade e flexibilidade, julgadas por eles próprios como efetivas, não foram legitimadas pelos alunos.

No modelo adotado, as competências exteriorizadas (metacompetências), na percepção dos professores, foram: conhecimento específico, domínio de metodologia, domínio de atividades avaliativas, trânsito pessoal e social; já as percebidas pelos alunos foram: conhecimento específico, metodológico e avaliativo. Na FIG.3, apresenta-se uma síntese desses dados, alinhados ao modelo teórico adotado.

Figura 3 – Competências dos professores necessárias e efetivas na EAD, na percepção dos próprios professores e na dos alunos.



Fonte: Mendonça et al. (2012) e os dados da pesquisa.

4.7 Aspectos adjacentes observados nos relatos

Além dos dados apresentados, a técnica de análise de conteúdo realizada nesta dissertação permitiu identificar temas abordados pelos professores e alunos que vão além dos questionamentos e dos objetivos específicos da pesquisa. Esses temas parecem ser importantes para os sujeitos, dada sua presença e recorrência nas respostas. Dessa forma, a temática adjacente mais recorrente, nos relatos dos alunos e professores, refere-se às mudanças vivenciadas na IES, principalmente no ambiente virtual de aprendizagem, o portal universitário.

Na [nome da IES] o portal tem passado por muitas mudanças, algumas para o melhoramento do sistema, mas como não é um portal com ferramentas padrões acaba que o estudante tem dificuldade em achar e em utilizar alguns recursos (E5).

Mesmo inculindo o sentimento de que “as mudanças são sempre no sentido de melhorias” (E4), os alunos E2 e E11 declararam a sua preferência pelo modelo desenhado no passado, devido às dificuldades enfrentadas.

Ano passado era melhor, este ano mudou muito nesta instituição onde criou muitas dificuldades (E2).

Essa nova estruturação tem influenciado em todas as modalidades de ensino, seja na presencial, na semipresencial, seja na modalidade à distância, tornando-se alvo de reclamações por parte dos atores envolvidos devido a “alguns problemas técnicos” (P1, P4), refletindo na qualidade do ensino prestado (E5).

O ensino à distância está muito ruim nesse semestre devido às mudanças que ocorreram, assim com o ensino presencial (E11).

(...) em 2013 até a atividade presencial que era aplicada pelo professor da disciplina deixou de ser e passou a ser por outra pessoa que acredito nem ser docente (E1).

As reclamações se concentram nos encontros virtuais, antes realizados por vídeo-aulas, que permitiam maior interação entre o professor e aluno (E5), hoje, por meio de chats,

(...) deixam as aulas cansativas e sem nenhum aproveitamento, já os horários disponibilizados normalmente não atendem às necessidades dos alunos (E4).

Já que o ensino é à distância, os horários de chats deveriam ser à noite e em dias acordados com os alunos, o encontro presencial de 15 em 15 dias é muito bom para o aluno esclarecer sobre vários assuntos (E4).

Neste semestre percebi que na [nome da IES], a qualidade do ensino das disciplinas virtuais caiu muito. Os encontros virtuais são realizados em chats, que deixam as aulas cansativas e sem nenhum aproveitamento. Antes as aulas eram realizadas através de vídeo-aulas, e o professor e o aluno tinha maior interação (E5).

Como a iniciativa principal de estudar em EAD é do aluno, no sentido de se disciplinar e se motivar, nesse ambiente, o sentimento de isolamento foi ressaltado em vários momentos no preenchimento do questionário, principalmente no não apoio percebido na busca do conhecimento por parte dos professores e da instituição.

Tem professor, e não são todos, que está aí só para preencher o cargo, deixando o aluno desorientado na sua aprendizagem (E12)

Algumas matérias virtuais, que tenham cálculo, por exemplo, não está disponível nos slides e arquivos postados para o aluno, as fórmulas e desenvolvimento dos cálculos. A falta de monitoria e aulas para tirar as dúvidas prejudicam o processo de aprendizagem do aluno (E5).

Outro aspecto diz respeito ao excesso de alunos por professor, o que não permite a “fluidez na aprendizagem”, como relatado pelo discente E12:

já tive a oportunidade de reclamar a um professor e este me disse que tem grande quantidade de alunos para dar atenção (E12).

Moraes (2010) destaca que essa massificação vivenciada no ensino superior, em especial na EAD, requer cuidados. Por outro lado, Machado Júnior (2008) destaca aspectos convencionais, como redução de custos operacionais vivenciada pelas instituições e otimização de tempo vivenciada pelos alunos, é um atrativo para migração das aulas presenciais para on-line. Todavia, a primazia pela qualidade do ensino, em tese, deveria ser a mesma, já que o objetivo principal do professor é ensinar e o do aluno é aprender (MENDONÇA et al., 2012).

Um contraponto também é percebido no desenvolvimento das atividades no portal universitário. Por um lado, os professores e alunos reclamam da falta de tempo para se desenvolver na plataforma, por outro, os alunos exigem que o retorno das respostas seja mais rápido. Assim, é percebida uma menor aprendizagem por parte do aluno (E8, E12) e menor interesse (E8, E12) e compromisso (E3) por parte do

professor, além da impossibilidade de realizar trabalhos em equipe (E12), cujo resultado é descrito pelo discente E8:

Não vejo comprometimento dos alunos, principalmente os que fazem curso presencial, porém possui algumas disciplinas à distância, por isso não vejo rendimento satisfatório, há muita dúvida e descontentamento (E8).

No entanto, soluções são apresentadas, como retornar os encontros presenciais, como era antes (E11), disponibilizar monitoria (E5) no tempo e na hora necessária para o aprendizado (E6, E12), disponibilizar material complementar (E4, E5), corrigir os erros apresentados nas apostilas (E9). Por parte da IES, incentivar treinamento e capacitação dos atores envolvidos neste novo contexto de ensino/aprendizagem (E5), a fim de evitar distorções e confusões na utilização da plataforma (E1, E5). Firma-se a necessidade de estruturar uma equipe inter e multidisciplinar (MACHADO, 2008; MOREIRA, 2009), responsável por construir o projeto do curso, baseado nas concepções e intencionalidade que envolvem todo o planejamento metodológico, os conteúdos até o acompanhamento na atuação do professor (PRADO; ALMEIDA, 2009)

Torna-se inegável a evolução da EAD, todavia mudanças se fazem necessárias, tanto na forma de aprender quanto na intimidade no uso das TICs, assim, obstáculos se apresentam, como romper com os paradigmas de aprendizagem convencional para adentrar na nova forma de ensino/aprendizagem (RISS; GROHMANN, 2012, MOARES, 2010, NISKIER, 2009), fato que permeia o relato do professor P3.

Eu não quero o prato, eu quero a fome. De nada adianta um bom prato de comida se não estivermos com fome, de nada adianta um bom AVA, bons tutores, se não acreditarmos fielmente no ensino à distância, tanto do ponto de vista do tutor como do aluno (P3).

Diante desses achados, as considerações finais são apresentadas na próxima seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar como se configuram as competências profissionais de professores, necessárias e efetivas, relativas à educação à distância no curso de Administração, na visão deles próprios e na de alunos, em uma instituição de ensino superior particular mineira, pautando-se no modelo de Mendonça et al. (2012).

A partir dessa perspectiva, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, cuja unidade de análise foi o curso de graduação em Administração de uma instituição de ensino superior particular situada na cidade de Belo Horizonte; a unidade de observação foram os professores e os sujeitos foram professores e alunos do referido curso, que vivenciam os sistemas presencial, semipresencial e à distância, escolhidos pelo critério de acessibilidade. Na técnica de coleta de dados, optou-se por estruturar um formulário auto aplicativo como técnica de entrevista não presencial, com dois roteiros de perguntas espelhados, com vistas a comparar as repostas dos professores e alunos. Os *links* de acesso foram enviados para os sujeitos no próprio sistema da IES. Nessa coleta de dados, também foi utilizada a técnica projetiva de associação de palavras, possibilitando a realização de uma triangulação intramétodos. O tratamento dos dados contemplou as três fases, a saber: preparação, tabulação quantitativa e análise temática. Assim, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, a qual permitiu aprofundar nas questões inicialmente delineadas como escopo do estudo, como em outras que emanaram dos relatos dos respondentes.

O primeiro objetivo específico da pesquisa visava compreender as percepções dos professores e alunos sobre a educação à distância e sua operacionalização, as quais se mesclam. Por um lado, a EAD é vista como uma “boa” tecnologia que possibilita a formação daqueles que não podem estar no contexto do ensino presencial; por outro, a autodisciplina, a automotivação e o comprometimento do aluno na busca do conhecimento parece não ser bem vista pelo viés cultural da IES pesquisada, haja vista que o acompanhamento e avaliação da aprendizagem do discente são relativos, sendo que a postura do professor influencia positiva ou

negativamente no processo de ensino/aprendizagem. Tal percepção foi confirmada na técnica de associação de palavras.

Ainda sobre a percepção dos sujeitos quanto à EAD, a operacionalização desse “novo” sistema de ensino/aprendizagem, mais especificamente o ambiente virtual de aprendizagem – portal universitário – é percebida como precária, pouco funcional e confusa, fato justificado em muitos momentos pela recente reestruturação da IES. Contudo, também é vista como uma “boa” plataforma, que permite a interação dos atores envolvidos, o que denota a preocupação na qualidade do serviço prestado. Ao reportar à técnica projetiva, a percepção do portal complementa os relatos, ao se apresentar como uma ferramenta de ensino, oportuna e de apoio na busca do aprendizado; todavia, diante de sua precariedade ou pouca funcionalidade, necessita de melhorias, caso contrário, os alunos perdem a noção de sua integração no curso, constituindo-se em “apenas mais um trabalho” na sua realidade acadêmica.

Para qualquer nova rotina, independentemente do contexto que se apresenta, há necessidade de treinamento e capacitação. Entretanto, a maioria dos professores e alunos declarou não terem participado de qualquer orientação para se aperfeiçoarem no portal universitário. Tal aprendizagem partiu de iniciativa pessoal e de troca de informações entre os docentes e discentes. Mesmo assim, os professores e os alunos percebem os benefícios da plataforma, no desenvolvimento do curso e do próprio aluno, diante do maior acesso aos materiais didáticos e às informações e interação entre aluno-professor, haja vista que esse contexto de ambiente virtual é vivenciado em outras organizações públicas e privadas.

Nessa realidade, aprimorar o funcionamento da plataforma se faz iminente na opinião dos sujeitos, a fim de melhorar o ensino/aprendizagem e a interação entre os atores envolvidos, já que, na relação professor-aluno e aluno-aluno, é percebido um certo distanciamento, ocasionado pela falta de contato e de troca de experiência, sobressaindo o sentimento de solidão na busca do conhecimento, realidade não percebida na relação professor-professor.

Se a educação não existe sem a interação, de acordo com percepção dos sujeitos (professores e alunos), nota-se uma lacuna no ambiente de ensino/aprendizagem, um degrau que precisa ser alcançado, já que o aluno é visto como um ser em formação, a razão da existência do professor, mas, por outro lado, um “desorientado” diante de tantas mudanças.

Assim, nas múltiplas funções exercidas pelos professores, especialmente no ensino superior (de ensino, pesquisa, extensão, orientação, administrativas e burocráticas) e na manutenção de sua própria identidade, as competências dos professores são colocadas em xeque. Em linhas gerais, a didática, o conhecimento e o se fazer claro durante a exposição da matéria interagindo com o aluno, atuando como um facilitador na busca do aprendizado foram habilidades apresentadas como competências necessárias ao professor, não deixando de lado a responsabilidade, o dinamismo e o comprometimento na formação intelectual e prática do aluno. Todavia, o contexto administrativo e burocrático da IES no qual o professor está inserido foi enfatizado pelos alunos quanto ao papel de intermediador entre o alunato e a IES. O viés humanista e vocacional da profissão foi suscitado, ao atentar para as necessidades dos alunos e satisfazê-las, gostar do que faz e ter “perfil” de professor.

Já na educação à distância, cujas e-competências fundamentam-se na habilidade de usar as TICs, no conhecimento da plataforma utilizada no contexto da IES, há a necessidade de o professor se manter atualizado, ser disponível, comprometido, criativo, flexível e autodisciplinado, saber explicar de forma que não fiquem dúvidas na explanação da disciplina, confirmando os atributos dispostos na literatura.

Para os alunos, as e-competências perpassam primeiramente o conhecimento da plataforma, o comprometimento, para depois adentrar na intimidade com as TICs, frisando a necessidade de ser claro ao transmitir as informações. No entanto, nesse contexto que prima pela interação entre os atores envolvidos, tal competência só foi julgada necessária por um professor e um aluno, o que se contrapõe à literatura consultada.

Em linhas gerais, algumas competências julgadas necessárias foram percebidas em menor nível pelos alunos, como conhecimento da disciplina, didática e dedicação, contrapondo a percepção dos docentes, ao acreditar que as competências julgadas necessárias são concretizadas no desenvolvimento de sua profissão.

No contexto da EAD, mesmo confirmando que as e-competências julgadas ideais são observáveis no comportamento dos professores, eles mesmos entendem que determinados aspectos precisam ser melhorados. Esse degrau entre as e-competências ideais e as reais exige dos professores uma reflexão sobre sua ação e na ação, em termos dessa externalização, haja vista que (apenas) o conhecimento e domínio da plataforma e o compromisso em dar o retorno ao aluno foram legitimados pelos alunos. Já na técnica projetiva, a única competência legitimada foi a dedicação, apesar de outros aspectos terem sido suscitados na associação de palavras.

À luz do modelo de e-competências de professores no ensino superior de Mendonça et al. (2012), as componentes julgadas necessárias nas competências profissionais dos professores, em linhas gerais, e as efetivas se assemelham, contudo não na mesma proporção em termos de recursividade nas falas dos sujeitos: comportamental, política, ética como mais recorrentes, seguidas pelas componentes cognitiva e funcional.

Especificamente na EAD, a recorrência das componentes nos relatos dos pesquisados denotou sua priorização de modo diferente, considerando-se os âmbitos ideal e real. As componentes consideradas necessárias à ação competente são: cognitiva, comportamental e ética como mais recursivas, seguidas pelas componentes funcional e política. Já as efetivamente percebidas, são as componentes cognitiva, funcional e ética assinaladas como as mais recorrentes, acompanhada pela componente comportamental em menor nível.

Já as competências exteriorizadas (metacompetências), na percepção dos professores, são: conhecimento específico, metodológico, avaliativo, pessoal e social, respectivamente. Contudo, as metacompetências legitimadas pelos alunos foram: conhecimento específico, metodológico e avaliativo.

Diante dos resultados, os esforços dispensados pelos professores no desenvolvimento de suas competências consistem em participar de treinamentos e cursos, a fim de adquirir conhecimento e melhorar a didática, não se esquecendo de atentar para os aspectos culturais de cada discente. Para os discentes, a gestão das competências do professor percorre os caminhos do *feedback* aos alunos, perceber suas necessidades e ter um comportamento flexível ao ajudar o aluno na busca do conhecimento, além de estar aberto ao aprendizado, mantendo-se atualizado.

Na EAD, em que a necessidade de inovar as competências requer quebrar paradigmas já arraigados na cultura acadêmica, adotando novos modelos de ensino-aprendizagem, os esforços individuais do professor estão centrados em treinamentos, mesmo que tais esforços sejam ignorados pelos alunos. Todavia, os discentes percebem os esforços no manter uma relação interpessoal com os alunos, buscando adequar-se aos novos conceitos e métodos de ensino, nessa “nova” cultura educacional.

A técnica de análise de conteúdo realizada nesta dissertação permitiu identificar temas relatados pelos professores e alunos que foram além dos questionamentos e dos objetivos específicos da pesquisa, mas que, diante da recursividade nas respostas, mereceu atenção. Dessa forma, uma temática recorrente nos relatos dos alunos e professores refere-se às mudanças vivenciadas na IES, principalmente no ambiente virtual de aprendizagem – portal universitário – que tem gerado impactos negativos em todas as modalidades, seja presencial, semipresencial ou à distância. Diante desse fato, os alunos estão vivenciando uma realidade na qual não estão percebendo o aprendizado, sentindo-se deslocados ou até mesmo perdidos na busca do conhecimento.

Outro aspecto está na massificação, excesso de alunos por professor e a não adequação dos alunos ao novo modelo desenhado, no qual se eleva o saudosismo, o desejo de voltar ao que era antes. Firma-se aqui a necessidade dos atores envolvidos em romper com certos paradigmas e adequar-se à nova modalidade de ensino/aprendizagem, qual seja: o aluno busca a autodisciplina, a automotivação, a autoinstrução; o professor, por sua vez, visa à interação, flexibilidade, criatividade no desenvolvimento das atividades, a fim de que os alunos criem uma concepção ativa

na busca da aprendizagem; a instituição, por seu turno, busca a estruturação de uma equipe inter e multidisciplinar totalmente proativa e a valorização da profissão do professor; o Estado, não tão distante quanto possa parecer, é o responsável por orientar tais relações, mesmo utilizando-se da força de leis mais adequadas, na intenção de que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes também no ambiente virtual.

Contudo, as lacunas se apresentam, o descontentamento dos atores envolvidos fica evidente e o sentimento de inclusão social, ou educação a todos, torna-se notório na EAD, já que o aluno não percebe uma adequada avaliação no curso. Por outro lado, o professor se sente desvalorizado diante do trabalho desempenhado, das horas dedicadas não recebidas e não valorizadas pela instituição. Nesse contexto, percebe-se que (ainda) a desvalorização da profissão, permeada da perspectiva vocacional e humanitária de antes, prevalece.

Assim, a EAD, na IES pesquisada, se apresenta embrionária, mesmo que sua existência já tenha percorrido décadas. Peculiaridades das competências dos professores na EAD precisam ser revisitadas e refletidas, haja vista que, nas inúmeras funções do professor, principalmente no ensino superior, ainda reside o mero ensinar e, nas funções do aluno, o aprender.

A necessidade de romper com paradigmas se configura forte na IES pesquisada, observando-se que as maiores resistências estão mais nas pessoas e nas instituições do que na tecnologia em si. Firma-se a necessidade de integrar os professores e alunos em uma aprendizagem colaborativa, em que o simples retorno, tão veementemente relatado pelos alunos, seja um estímulo consciente nesse novo contexto, conforme apontado na literatura.

Desse modo, percebem-se as contribuições desta dissertação em diversas frentes:

- no avanço metodológico, na triangulação intramétodos feita no ambiente virtual que (ainda) se constitui novo no Brasil;
- no fato de o modelo desenhado de e-competências de professores do ensino superior de Mendonça et al. (2012) responder às perspectivas do estudo;

- na possibilidade de comparar as competências ideais e efetivas no cotidiano dos professores universitários, na percepção deles próprios e dos alunos, por meio do modelo adotado, apontando lacunas passíveis de intervenção;
- na oportunidade de identificar uma das lacunas existentes nas competências dos professores na educação à distância, a saber, a interação no ambiente virtual;
- na constatação de que a massificação e otimização de custos têm prejudicado o aprendizado do aluno;
- na verificação da necessidade de preparação dos atores envolvidos (professores, alunos, tutores, instituição, entre outros) para esse “novo” contexto de aprendizagem;
- na averiguação da necessidade de atentar para o contexto cultural que permeia o ambiente acadêmico, principalmente no ensino superior, que está muito arraigado ao ambiente convencional (presencial), que a aprendizagem só se faz na sala de aula;
- e, não menos importante, no fato de a pesquisa consolidar um dos “produtos esperados” do projeto de pesquisa “Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de administração na graduação e na pós-graduação”, financiado pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como relatado na justificativa desta dissertação.

Dentre as limitações desta pesquisa, pode-se citar:

- a opção pela técnica de estudo de caso, que proporcionou a profundidade no fenômeno estudado, porém não permite generalizações;
- a dificuldade em ter autorização e, portanto, a impossibilidade de realizar o estudo em outra IES particular mineira que tinha em seu projeto pedagógico a educação à distância ou o *blended learning*, o que atrasou a coleta de dados;
- a opção em disponibilizar o formulário via on-line, que pode ter prejudicado o retorno das respostas (6,54% do total enviado). Note-se que Scornavacca Junior et al. (2001) confirmam que a taxa de retorno (via on-line) não

ultrapassa 5%; já Nascimento Neto (2004) indicou um percentual entre 0,3 a 3,9%. Assim, o retorno na pesquisa desta dissertação apresentou-se satisfatório para seus fins, mas talvez poderia ter sido ampliado caso fosse possível o contato pessoal por meio de entrevistas.

Diante dos achados, das contribuições e das limitações do estudo, sugere-se ampliar a pesquisa envolvendo professores e alunos de IES públicas e privadas, a fim de comparar e compreender suas percepções ante a EAD. Outra sugestão refere-se a atentar para as e-competências dos professores, não só no curso de graduação em Administração, mas em outros cursos, cada um com suas especificidades, como estão sendo desenvolvidas, na percepção dos próprios professores e dos alunos, e como influenciam o comprometimento do alunato e do professorado com a educação, a fim de contribuir para os avanços dos estudos do fenômeno EAD na realidade vivenciada no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 p.9-13.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Thomson, 2001. 203p.
- ALVES, L. BRITO, M. **O Ambiente Moodle como Apoio ao Ensino Presencial**. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2011.
- ANDRÉ, C. F. Aspectos bibliométricos da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 435-444.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- ARAÚJO JUNIOR, C. F. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 358-368.
- BALDANZA, R. F.; ABREU, N. R. A. Interação mútua e web 2: grupos focais on-line como ferramenta potencializadora da construção participativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n.2, p.486-498, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unifacis.br/index.php/rgb>. Acesso em: 1º fev. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 223p.
- BARROS, D. M. V. **Educação à distância e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2003, 192 p.
- BARROS, H. A.; SOUZA, D. C. E-mentoring entre tutor e aluno de pós-graduação em administração na educação à distância. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n.2, p.444-462, mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unifacis.br/index.php/rgb>. Acesso em: 1º fev. 2013.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17-36.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2009. 115p.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação à distância. In: BEHAR, P. A. e colaboradores. **Modelos pedagógicos de educação à distância**. Porto Alegre: Armed, 2009. p.15-32.

BEHAR, P. A.; MACEDO, A. L.; SOUZA, A. P. F. C.; BERNARDI, M. Objetos de aprendizagem para a educação à distância. In: BEHAR, P. A. e colaboradores. **Modelos pedagógicos de educação à distância**. Porto Alegre: Armed, 2009. p.66-92.

BENTES, R. D. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação à distância: o estado da arte**. Pearson Prentice Hall. São Paulo. 2009. p. 166-170.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica a partir da percepção de um grupo de gestores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

BITENCOURT, C. C.; BARBOSA, A. C. Q. Gestão de competências. In: BITENCOURT, C. C. (org) **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 239-264.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P.; ZULATTO, R. B. **Educação à distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 160p.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. gestão de competências ou gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. **Lei 9.394**. Brasília, 20/12/1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

CAMPANÁRIO, M. A.; PLONSKI, G. A.; GARCIA, M. N. A Proposta de pesquisa do pró administração: os desafios do ensino de inovação e sustentabilidade no Brasil. In: MORETTI, S. L. A. (org.). **Ensino e pesquisa em administração**: propostas sobre a capacitação docente. São Paulo: Ottoni, 2010. p. 17-47.

CAMPOS, L. C.; MARQUES, E. V. Educação à distância: um estudo das Habilidades Tecnológicas e Desempenho dos Discentes. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

CASSUNDÉ, F. R.; CASSUNDÉ JÚNIOR, N. O estado do conhecimento sobre educação à distância (EAD) em administração: por onde caminham os artigos?. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n.2, p.366-380, mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unifacis.br/index.php/rgb>. Acesso em: 1º fev. 2013.

CEITIL, M. Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências. In: CEITIL, M. (org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Europress Ltda, 2010. p. 22-37.

CEITIL, M. Proposta de definição do conceito de competências. In: CEITIL, M. (org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Europress Ltda, 2010. p. 39-44.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. In: **Journal of european industrial training**. v. 27, n. 7, p. 374-383, 2000.

CHEETHAM, G., CHIVERS, G. The Reflective (and Competent) Practitioner. **Journal of european industrial training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G., CHIVERS, G. Towards a Holistic Model of Professional Competence. **Journal of european industrial training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

COLLIS, J.; HUSSEY R. **Pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 349 p.

COSTA, M. M. O papel do professor-tutor no campo EAD Metodista. In: SATHER, L.; JOSGRILBERG, F.; AZEVEDO, A. B. **Educação à Distância**: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Metodista, 2008, p. 89-102.

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

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009. 293p.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al.. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p.127-153.

DE RÉ. C. A., DE RÉ. M. A. Processos do sistema de gestão de pessoas. In: BITENCOURT, C. C.(org) **Gestão contemporânea de pessoas**. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2010. p. 79-100.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v, 14, n. 1, p.73-78, jan./jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação à distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 128p.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001. 118p.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO J. A. M.; SILVA. C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

FIDALGO, N.L. R; FIDALGO, F. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. 1ª Ed. Petrópolis. Editora Vozes Ltda, 2007. p.17-70.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001a. 169p.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p.183-196, 2001b.

FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M. T. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 51-61.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.78-99.

FROEHLICH, C. O modelo de gestão de pessoas por competências. In: BITENCOURT, C. C. (org) **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2010. p.1-16.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GIOLO, J. A educação à distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 set. 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

GUERRA, L. C. B; MENDONÇA, C. M. C.; SOUZA, T.; FERNANDES, A. S. A.; SOUZA NASCIMENTO NETO, M. V. Mobile Learning: o caso de uma universidade privada de uma capital do nordeste. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n.2, p.425-443, mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unifacis.br/index.php/rgb>. Acesso em: 1º fev. 2013.

HAIR JUNIOR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2007. 471p.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 19 set. 2012.

ITUMA, A. An evaluation of students' perceptions and engagement with e-learning components in a campus based university. **Active Learning in Higher Education**, v.12, n.1, p.57-68, 2011. Disponível em: <http://alh.sagepub.com/content/11/1/67>. Acesso em: 24 out. 2012.

KIPNIS, B. Educação superior à distância no Brasil: tendências e perspectivas. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

KLERING, L. R.; SCHROEDER, C. S. Desenvolvimento de uma plataforma virtual de aprendizagem: uma contribuição conceitual e tecnológica, do campo da administração, à educação à distância. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

KLERING, L. R.; KRUEL, A. J.; CASAGRANDE L. Reflexões sobre qualificação profissional e educação à distância mediadas pela internet. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

KNIGHT, J. Distinguishing the learning approaches adopted by undergraduates in their use of online resources. **Active Learning in Higher Education**, v.11, n.1, p.67-76, 2010. Disponível em: <http://alh.sagepub.com/content/11/1/67>. Acesso em: 24 out. 2012.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2003. 408p.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.14.20.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, P. A. (org.). **Modelos pedagógicos de educação à distância**. Porto Alegre: Armed, 2009. p. 204-231.

LUZ, T. R. Os desafios da gerencia internacional e novas competências. In: S. B. Rodrigues (Org.). **Competitividade, alianças estratégicas e gerência internacional**. São Paulo: Atlas. 1999. p. 233-252.

MACHADO, E. Formação de professores e educação à distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (org.). **Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 109-127.

MACHADO JUNIOR, F. S. **Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem**. Passo Fundo: Ed. IMED, 2008. 216p.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p.164-166.

MARTINS, M. A. B; MENDONÇA, J. R. C. Experiência de estágio da docência *blended learning*: um estudo de caso sobre a convergência de atividades presenciais e virtuais em curso de Administração. In: Seminário de Educação à distância: tão longe e tão perto, IV, 2012, Belo Horizonte. **Poster**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 4.059**. Brasília, 13/12/2004.
Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

MELO, M. C. O. L.; K. C. M.; MAGESTE, G. S.; CAPELLE, M. C. A; BRITO, M. J. M. Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - EnEPQ, 1., 2007, Recife. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C. M.; PADILHA, M. A. S.; BARBOSA, M. A. C.; MARTINS, M. A. B. Competências Eletrônicas de Professores para Educação à distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo d e análise. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau (China). **Anais...** Macau: FORGES, 2012. p. 1-15.

MILLER, H. Academics and their labour process. In: SMITH, C.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. (Eds). **White-collar work**. London: Macmillan Ltd, 1991. p. 109-137.

MOGUS, A. M.; DJURDJEVIC, I.; SUVAK, N. The impact of student activity in a virtual learning environment on their final mark. **Active Learning in Higher Education**, v.0, n. 0, p.1-13, 2012. Disponível em:
 □<http://alh.sagepub.com/content/early/2012/09/12/1469787412452985> □. Acesso em: 24 out. 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thonson Learning, 2007. 398p.

MORAES, R. C. **Educação à distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac. 2010. 110p.

MOREIRA, M.G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 370-378.

NASCIMENTO NETO, R. V. N. Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 28-33.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, M. C. S. M.; PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Formação de competências profissionais e interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

PADILHA, M. A. S.; HELAL, D. H.; MENDONÇA, J. R. C. Educação à distância em administração: olhares sobre as pesquisas, vivências e perspectivas. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n.2, p.356-365, mai/ago. 2012. Disponível em: □<http://www.revistas.unifacis.br/index.php/rgb> □. Acesso em: 01 fev. 2013.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007, 278f. v.1. Tese (Doutorado em Administração). Belo Horizonte: CEPEAD/UFMG. 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v.12, n.2, p. 339-368, abr./jun. 2008. Disponível em:
 □<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n2/a04v12n2.pdf> □. Acesso em: 3 abr. 2012.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO - EnGPR, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Refletindo sobre identidades e profissão acadêmica em universidades. In: CARRIERI, A. P.; SARAIVA, L. A. S.; ENOQUE, A. G.; GANDOLFI, P. E. **Identidade nas organizações**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 87-105.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; DUTRA, M. R. S.; BARROS, V. R. F. Percepções de alunos e professores do curso de Administração a respeito da educação à distância: um estudo em uma instituição particular brasileira. **Tourism & Management Studies**, v. 1, p. 354-366, 2013.

PAIVA, K. C. M.; BARROS, V. R. F.; MENDONÇA, J. R. C.; SANTOS, A. O.; DUTRA, M. R. S. Competências docentes ideais e reais em educação à distância no curso de Administração. In: Management studies international conference Algarve - TMS, 2., 2012, Olhão. **Resumos dos trabalhos**. Algarve: TMS, 2012.

PETERS, O. **Didática do ensino à distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2010. 402p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279p.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. p.154-211. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.127-153.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação à distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (org.). **Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 65-82.

PULINO FILHO, A. R. **Ambiente de aprendizagem Moodle UnB: manual do professor**. Brasília, UnB, 2005. Disponível em: <http://Moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/manual_professor_Moodle.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

RAMOS, E.; BENTO, S. As competências: como e quando surgiram. In: CEITIL, M. (org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Europress Ltda, 2010. p. 87-118.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002. 262p.

RISS, L. A.; GROHMANN, M. Z. O Uso da Tecnologia no Contexto Educacional: Análise de Antecedentes da Satisfação e da Atitude de Uso do Ensino à distância.

In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

ROCHE, J. A dialética qualificação-competência: estado da questão. In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência pesando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 75-92.

ROMISZOWSKI, A. J. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 422-434.

RONCHI, S. H.; ENSSLIN, S. R; REINA, D. R. M. Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação à distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO - EnADI, 3., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação à distância. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 57-76, jan./mar. 2006.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. M.(Org) **Desenvolvimento de competências gerenciais**. São Paulo: Atlas, 2001. 243-269p.

SANTOS, A. I. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 290-296.

SATHER, L. Educação e tecnologia: espaço de fortalecimento da atuação docente. In: SATHER, L.; JOSGRILBERG, F.; AZEVEDO, A. B. **Educação à Distância: uma trajetória colaborativa**. São Bernardo do Campo: Metodista, 2008, p. 47-70.

SCHWARTZ, I. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SCORNAVACCA JUNIOR, E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-Survey: Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001.

SEIXAS, C. A.; MENDES, I. A. C. **E-learning e educação à distância: guia prático para implementação e uso de sistemas abertos**. São Paulo: Atlas, 2006. 151p.

SILVA, A. B. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (orgs.).

Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 265-297.

STEFFEN, I. **Modelos de competência profissional.** [s.l.] 1999. p.1-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005. 317p.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 72-80.

TOMASI, A. Qualificação ou competência? In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004. p. 43-160.

TORRECILLAS, G. L. S.; VARGAS, M. R. M. Educação à distância na administração e em outras graduações: a experiência de uma IES do distrito federal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 121-128.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VALENTE, L.; MOREIRA, P. **Moodle: moda, mania ou inovação na formação? – testemunhos do centro de competência da Universidade do Minho.** In: V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Disponível em: <<http://www.Moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=48331>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2009. 88p.

WAQUIL, M. P.; BEHAR, P. A. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, P. A. (org.). **Modelos pedagógicos de educação à distância.** Porto Alegre: Armed, 2009. p. 146-178.

WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas: Editora Papyrus, 2004. p. 75-92.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Brookman, 2005. p.19-38.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001. 197p.

APÊNDICES

APENDICE A - Roteiro do Questionário I (Alunos)

<p>1 – Sexo Masculino Feminino</p> <p>2 – Faixa Etária <input type="checkbox"/> até 20 anos <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> de 41 a 45 anos <input type="checkbox"/> de 46 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos</p> <p>Modalidade de ensino <input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> à distância</p>	<p>3 – Tempo de experiência profissional <input type="checkbox"/> até 6 meses <input type="checkbox"/> de 6,1 meses a 1 ano <input type="checkbox"/> de 1,1 a 2 anos <input type="checkbox"/> de 2,1 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 5,1 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 10,1 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 15,1 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p>- Semestre do curso <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> 7º <input type="checkbox"/> 8º</p>
--	---

Perguntas:

- a) Na sua opinião, quais devem ser as competências de um professor?
- b) E quais são as competências dos professores dessa instituição?
- c) O que eles podem fazer para serem mais competentes?
- d) Qual a sua percepção quanto à educação à distância?
- e) Qual sua opinião a respeito do Ambiente Virtual de Aprendizagem – portal universitário?
- f) Você recebeu treinamento ou orientação para desenvolver atividades nessa ferramenta?
Se sim, como?
- g) Quais os benefícios dessa ferramenta para seu desenvolvimento no seu curso?
- h) O que poderia ser melhorado?
- i) Que competências específicas o professor precisa ter para trabalhar com o portal universitário?
- j) E quais eles efetivamente possuem, quanto à plataforma?
- k) Na sua opinião, que esforços o professor tem realizado para desenvolver tais competências específicas para a educação à distância?
- l) Esse tipo de tecnologia é usado nas organizações, por exemplo, onde você trabalha ou já trabalhou? Como?
- m) Considerando o portal universitário, o que muda na sua relação com o professor?
- n) E entre os próprios professores?
- o) E entre você e seus colegas?
- p) Aqui estão algumas palavras e gostaria que você falasse a primeira palavra que vem à sua mente.
 1. Competências do professor
 2. Internet
 3. Competências eletrônicas do professor
 4. Sala de aula
 5. Computador

6. Interação
 7. Aluno
 8. Ambiente virtual de aprendizagem
 9. EAD
 10. Portal universitário
- q) Deseja acrescentar algo?

Obrigad@!

APÊNDICE B – Roteiro do Questionário II (Professores)

<p>1 – Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>2 – Faixa Etária <input type="checkbox"/> até 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> de 41 a 45 anos <input type="checkbox"/> de 45 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos</p> <p>3 – Estado Civil <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> desquitado / divorciado / separado <input type="checkbox"/> viúvo <input type="checkbox"/> união estável <input type="checkbox"/> outro: _____</p> <p>4 – Escolaridade <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado</p>	<p>5 - Há quanto tempo você trabalha nesta IES? <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 6 a 11 anos</p> <p>7 - Há quanto tempo você atua como professor? <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p>8 - Exerce outras atividades? <input type="checkbox"/> outra organização, pública <input type="checkbox"/> outra organização, privada <input type="checkbox"/> outra IES <input type="checkbox"/> profissional liberal</p>
--	--

Perguntas:

- a) Quais as competências ideais para o professor?
- b) Quais dessas competências você possui?
- c) Como você desenvolve suas competências?
- d) Qual a sua percepção quanto à educação à distância?
- e) Qual a sua percepção acerca do AVA – portal universitário utilizado nesta instituição?
- f) Você participou do treinamento ou orientação para desenvolver atividades pedagógicas por meio da plataforma? Se sim, como?
- g) Quais os benefícios dessa ferramenta para o curso em Administração? E para os alunos?
- h) O que poderia ser melhorado?
- i) Que competências específicas deve ter um professor para trabalhar com essa ferramenta?
- j) Quais dessas competências você julga possuir?
- k) Que esforços você tem realizado para desenvolver tais competências específicas para a educação à distância?
- l) Esse tipo de tecnologia é usado nas organizações, por exemplo, onde você trabalha ou já trabalhou? Como?
- m) Considerando o portal universitário, o que muda na relação entre professor e aluno?
- n) E entre os professores?
- o) E entre os alunos?
- p) Aqui estão algumas palavras e gostaria que você falasse a primeira palavra que vem à sua mente.
 1. Competências do professor
 2. Internet

3. Competências eletrônicas do professor
 4. Sala de aula
 5. Computador
 6. Interação
 7. Aluno
 8. Ambiente virtual de aprendizagem
 9. EAD
 10. Portal universitário
- q) Deseja acrescentar algo?

Obrigad@!