

KELLY CRISTINA BENETTI

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA EAD: ANÁLISE DA REALIDADE DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Administração.

Professor Orientador: Pedro Antônio de Melo, Dr.

Professor Co-orientador: Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.

FLORIANÓPOLIS

2008

KELLY CRISTINA BENETTI

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção de título de Mestre em Administração e aprovada, em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.


Prof. Rolf Hermann Erdmann, Dr.
Coordenador

Apresentada à Banca Examinadora integrada pelos professores:

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Orientador

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Co-orientador

Prof. Luís Moretto Neto, Dr.
Membro


Prof. Mário Luiz Neves de Azevedo, Dr.
Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades e pelas pessoas maravilhosas que colocou em meu caminho.

À minha família, especialmente meus pais e meu irmão pela compreensão e apoio durante esse período em que estive mais ausente que presente em função das atividades do mestrado.

Ao meu amor, Humberto, pelo carinho, incentivo, apoio, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos e por compreender minhas ausências e meu stress durante a realização deste trabalho. Te amo do tamanho do universo!

À minha amiga-irmã Andressa, por ser minha parceira de todas as horas, acadêmicas ou não durante esse período e pro resto da vida!

Ao Professor Pedro Melo, que foi muito mais que orientador, muito mais que amigo, por acreditar em mim, por me apoiar sempre não só nos assuntos acadêmicos mas na vida.

Ao INPEAU que me deu todo o suporte necessário para a realização deste trabalho e especialmente aos amigos que lá encontrei, que me acolheram com muito carinho e fizeram desse período um excelente e inesquecível aprendizado.

Aos professores do CPGA e colegas da “Nossa Turma”, pelos conhecimentos que pudemos compartilhar durante as aulas e fora delas. Em especial Carla, João, Henrique e Karin, com quem dividi (e continuarei dividindo) dúvidas, trabalhos, desabafos, almoços, conversas pelos corredores...

À UFSC por me proporcionar a formação que tenho hoje e ao Departamento de Ciências da Administração pela oportunidade de exercício da docência.

À CAPES por prover os recursos necessários para a realização desse trabalho.

Aos Professores Dante Girardi, Luís Moretto Neto, Liane Carly Hermes Zanella, Marcos Dalmau, Alexandre Marino e Luiz Salgado Klaes, minha família acadêmica. Minhas fontes de inspiração na profissão e na gestão.

À Equipe da EAD, todos os amigos da “Tutolândia”, pelas informações e companheirismo. Agradeço em especial ao Anderson pelo apoio na tabulação dos dados: todos os profissionais que se prontificaram a participar da minha pesquisa e contribuíram seu precioso tempo.

Por fim, agradeço a todos os meus AMIGOS, da UFSC e da vida, que não me arrisco a citar os nomes de todos por medo de esquecer alguém, pelo simples fato de existirem e fazerem a vida mais leve e divertida.

MUITO OBRIGADA!

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez.”

Jean Cocteau

RESUMO

BENETTI, Kelly Cristina. **Competências docentes para EaD**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Orientador: Dr. Pedro Antônio de Melo

A inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação é uma realidade presente que vem ao encontro da concretização das políticas governamentais de expansão da educação superior no país. Para tanto, a educação a distância vem tomando proporções importantes no cenário nacional, merecendo atenção por parte da comunidade acadêmica. Os papéis exercidos por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem mudam e surge ainda o papel do tutor, não existente nos modelos tradicionais. Toda essa mudança exige, especialmente dos professores, um conjunto de competências específico. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar em que grau são requeridas as competências necessárias para o exercício da docência tomando como base o estudo do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa considerando como categorias de análise: competência e desenvolvimento de competências docentes. A pesquisa teve abordagem qualitativa e exploratória em sua primeira etapa e quantitativa e descritiva na segunda, caracterizando-se também como aplicada, bibliográfica e estudo de caso no projeto-piloto do referido curso. A coleta e análise de dados deram-se por meio de pesquisa documental e bibliográfica e mais especificamente entrevistas e análise do discurso na primeira etapa e aplicação de questionários e análise estatística na segunda. Percebeu-se que o estado da arte mostra-se incipiente quanto às competências específicas para atuação em EaD. Portanto foi desenvolvida a primeira etapa da pesquisa, na qual das análises das entrevistas derivou um conjunto de 32 competências divididas em competências técnicas e comportamentais. Estas foram agrupadas em três momentos de atuação do professor identificados nas entrevistas: contato com o aluno, produção de material didático e contato com o tutor. Na segunda etapa da pesquisa foi estabelecida uma escala de medição com cinco graus, com o objetivo de que os professores, tutores e alunos atribuam graus de necessidade para cada competência. De maneira geral pode-se inferir que as respostas dos alunos apresentam valores ligeiramente mais baixos, mas há coerência e homogeneidade nas respostas das três classes, demonstradas pelos baixos desvios padrão e coeficientes de variação percentual. Todas as médias atingiram graus superiores a 3, o que classifica todas as competências analisadas com graus de necessidade de *médio a muito forte*. Conclui-se que tanto professores como tutores e alunos tem clareza quanto ao que é requerido do docente para atuação na EaD, pois, embora hajam pequenas divergências nas médias mais elevadas em alguns grupos de competências, nota-se que essas diferenças não chegam a alcançar 1 ponto da escala utilizada.

Palavras-chaves: Competências docentes, Educação a distância, Gestão Universitária.

ABSTRACT

The insertion of the information and communication technologies in education is a present reality that deals with the concretion of governmental politics of the superior education expansion in Brazil. So, distance education is taking important rates in the national scene, deserving the academic community attention. The roles exerted by professors and pupils in the teach-learning process change and the tutor's role appears, not existing in the traditional models. All this change demands, especially from the professors, a specific set of competences. In this direction, the objective of this research is to analyze what degree is required of the necessary competences for the exercise of teaching in the graduation course in Administration by distance of the Federal University of Santa Catarina. For that a research was developed considering as categories of analysis competence and development of teaching. The research also had qualitative and exploratory boarding in its first stage and quantitative and descriptive boarding in the second, characterizing itself as applied, bibliographical and a case study in the project-pilot of the referred course. The collection and analysis of data had given by documentary and bibliographical research and specifically interviews and analysis of the speech in the first stage and application of questionnaires and statistics analysis in the second. It is perceived that the state of art reveals incipient about the specific competences for performance in distance education. Therefore the first stage of the research was developed, in which from the analyses of the interviews it is derived a set of 32 competences divided into techniques and behavioral competences. These had been grouped in three moments of the professor performance: contact with the pupil, production of didactic material and contact with the tutor. In the second stage of the research, a scale of measurement with five degrees was established, with the objective that the professors, tutors and pupils attribute degrees of necessity for each competence. In a generalized way it can be inferred that the answers of the pupils present slightly lower values, but there is coherence and homogeneity in the answers of the three groups, demonstrated for low standard deviations and percentile variation coefficients. All the averages reached degrees superior than 3, what classifies all the analyzed competences with degrees from medium necessity to very strong one. It is concluded that as professors as tutors and pupils are aware of what is required from the professor performance in the distance education, therefore there are small divergences in the raised averages in some groups of competences, it is noticed that these differences do not reach 1 point of the used scale.

Key-words: Teaching competences, Distance education, University management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão geral de uma instituição de ensino.....	19
Figura 2: Modelo conceitual de EaD.....	37
Figura 3: Um modelo sistêmico para a educação a distância.....	39
Figura 4: Desafios da gestão em EAD.	41
Figura 5: Competência	48
Figura 6: Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	49
Figura 7: Pólos em Santa Catarina.	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média das competências técnicas do contato com o aluno	81
Gráfico 2: Média das competências comportamentais do contato com o aluno	84
Gráfico 3: Média das competências técnicas da produção do material didático	86
Gráfico 4: Média das competências comportamentais da produção do material didático	88
Gráfico 5: Média das competências técnicas do contato com o tutor	90
Gráfico 6: Média das competências comportamentais do contato com o tutor.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gerações da educação a distância.....	24
Quadro 2: Comparação entre características dos recursos e comunicação	29
Quadro 3: Mudança do paradigma tradicional para o virtual.....	30
Quadro 4: Os três modelos de educação.....	31
Quadro 5: comparação entre características dos estudantes.....	31
Quadro 6: Comparando o aprendizado de crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia)	32
Quadro 7: Comparação características dos docentes/tutor	34
Quadro 8: comparação entre as características da estrutura e da gestão	38
Quadro 9: Desafios de recursos humanos na EaD.....	42
Quadro 10: Competências do profissional.....	49
Quadro 11 - Desdobramento da competência	61
Quadro 12: Categorias da atuação docente.....	65
Quadro 13: Escala de medição de competências.....	66
Quadro 14: Conjunto total de competências	77
Quadro 15: Competências requeridas no contato com o aluno	78
Quadro 16: Competências requeridas no contato com o tutor.....	78
Quadro 17: Competências requeridas na produção de material didático	79
Quadro 18: Ilustração da escala utilizada	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Média das competências técnicas do contato com o aluno	80
Tabela 2: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências técnicas do contato com o aluno.....	82
Tabela 3: Média das competências comportamentais do contato com o aluno.....	83
Tabela 4: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências comportamentais do contato com o aluno	85
Tabela 5: Média das competências técnicas da produção do material didático	86
Tabela 6: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências técnicas da produção do material didático	87
Tabela 7: Média das competências comportamentais da produção do material didático.....	87
Tabela 8: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências comportamentais da produção do material didático.....	89
Tabela 9: Média das competências técnicas do contato com o tutor.....	90
Tabela 10: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências técnicas do contato com o tutor	91
Tabela 11: Média das competências comportamentais do contato com o tutor	91
Tabela 12: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências comportamentais do contato com o tutor	93
Tabela 13: Média geral dos grupos de competências	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivo geral.....	15
1.1.2 Objetivos específicos.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA.....	18
2.1 UNIVERSIDADE E GESTÃO	18
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	21
2.2.1 Conceitos de EaD	25
2.2.2 Do tradicional ao virtual	28
2.2.3 A gestão da educação a distância	36
2.3 O DOCENTE E A EAD	43
2.3.1 O papel do professor na EaD.....	43
2.3.2 Competências	47
2.3.4 Desenvolvimento de competências docentes.....	51
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE	61
3.2 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO	62
3.3 COLETA DE DADOS	64
3.4 ANÁLISE DE DADOS	67
3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	68
4 RESULTADOS DA PESQUISA	70
4.1 O PROJETO UAB.....	70
4.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFSC.....	72
4.2.1 O Projeto Piloto	73
4.3 A IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS.....	76
4.3 GRAU REQUERIDO DE COMPETÊNCIA.....	79
4.3.1 Contato com o aluno.....	80
4.3.2 Produção do material didático	85
4.3.3 Contato com o tutor.....	89
4.3.4 Análise geral.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
5.1 CONCLUSÕES	95
5.2 RECOMENDAÇÕES.....	98
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	1076
APÊNDICE B – Questionário aplicado com os professores e com os tutores	107
APÊNDICE C – Questionário aplicado com os alunos.....	109

1 INTRODUÇÃO

As universidades há tempos vêm influenciando e sendo influenciadas pelo ambiente onde estão inseridas. O advento das tecnologias de informação e comunicação e suas diversas possibilidades de uso têm potencializado as possibilidades de oferta de programas educacionais a distância.

Neste contexto, a Educação a Distância (EaD) é definida por Moore e Kearsley (2007) como o aprendizado planejado que normalmente ocorre em diferentes locais por meio do ensino e os resultados provém de técnicas especiais no *design* do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação por meio da eletrônica, bem como uma organização especial e arranjos administrativos.

Em comparação à modalidade presencial, por ser mais conhecido e amplamente utilizado em todas as camadas da sociedade, as pessoas acabam se familiarizando mais, onde a dependência de um agente facilitador, de comparecer a uma sala de aula, de possuir um horário pré-estabelecido, de enfatizar as emoções, de salientar a linguagem corporal, de fazer com que as pessoas convivam entre si frente a frente, o que pode resultar em uma maior troca de experiências. Para proporcionar essas vantagens, a EaD utiliza recursos tecnológicos.

Klaes (2005) justifica que é por isso que a EaD tem avançado territorialmente em todo o mundo. Afinal, é a única forma capaz de conciliar a necessidade da educação continuada com a escassez de tempo e as dificuldades cada vez maiores de um profissional estar fisicamente presente em uma sala de aula. Hoje, a tela do computador é uma sala de aula mundial, infinita, na qual é possível se fazer cursos de alto padrão acadêmico. Até pouco tempo atrás, fazer qualquer curso exigia alguns meses de exílio em uma ala residencial de campus universitário e o desembolso de considerável volume de recursos financeiros.

Destaca-se ainda que são enormes o crescimento e a diversidade da EaD – no número de tipos de indivíduos que aprendem fora das salas de aula tradicionais, na variedade dos que prestam esse serviço e na faixa e efetividade das distintas tecnologias que servem como ferramentas de ensino. A EaD está se tornando cada vez mais global, criando uma enorme quantidade de novas alianças graças à associação de instituições educacionais tradicionais com empresas, governos e organizações internacionais para oferecer e utilizar o ensino a distância.

A evolução das mídias eletrônicas pode ser considerada uma das maiores responsáveis pela maximização do uso de sistemas de EaD. Visto que o atendimento ao aluno tornou-se possível em qualquer localidade do mundo, desde que este tenha como acessar a tecnologia e,

principalmente, em “tempo real”, a utilização da EaD em programas educacionais vem aumentando consideravelmente com o passar dos anos.

Diante do crescimento dessa modalidade e da perspectiva de um futuro otimista para a EaD, percebe-se que nem todas as instituições estão conseguindo obter resultados favoráveis, visto que o planejamento de cursos nesta modalidade difere do meio presencial. O desafio é utilizar a EaD de forma mais sistemática, integrada à estrutura educacional da região, de modo a melhorar a qualidade, eficácia e eficiência da educação e do treinamento, provendo oportunidades educacionais mais amplas e variadas (UNESCO, 1997). O estudo da Gestão Universitária vem corroborar com esse panorama, buscando atender essas lacunas e preparar qualificadamente profissionais para atuar nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Vergara (2006a) afirma que a história da pedagogia, que tem focalizado o ensino presencial, ressalta a importância do relacionamento professor-aluno no processo de construção do conhecimento. De acordo com a autora, essa é uma das questões que emergem na discussão sobre EaD e é comumente colocada como limitação. A autora argumenta que esse relacionamento acontece, porém, de maneira diferenciada. O relacionamento envolve, além de professor e aluno, tutores, monitores, e outras pessoas envolvidas no processo.

Desta forma, segundo Belloni (2006), o papel que o professor assume na EaD é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, ou seja, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, onde o foco deixa de ser o ensino para ser a aprendizagem.

Segundo Piaget e Greco (1974), aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimentos (ex: conceitos, fatos), de habilidades (ex: saber falar uma outra língua, datilografar, dirigir, patinar) ou de atitudes (ex: liderança, saber escutar, saber convencer) por parte do aprendiz. Já o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos, de habilidades ou de atitudes a aprendizes, ensinar alguma coisa a alguém. É aí que reside a grande diferença conceitual entre ensino e aprendizagem. Enquanto na aprendizagem o protagonista é quem aprende, no ensino é quem transmite.

Portanto, Belloni (2006) chama a atenção para a necessidade de uma formação docente voltada para essas necessidades, que os prepare para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas, e para a formação continuada.

Formar docentes para atuar em educação a distância é a chave na implementação desta modalidade, principalmente quando se almeja mudança na qualidade na aprendizagem. A mudança requerida é muito mais ampla e complexa: exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades ESPECIAIS dos docentes e, porque não dizer, dos alunos. Em particular, a educação a distância exige que o

docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual (REZENDE, 2004, p. 91).

Portanto, o quadro de docentes tem de estar preparado para essa mudança de modalidade de ensino. O perfil do aluno também é diferenciado e todo este contexto exige dos docentes outras competências que não se aplicam ao modelo tradicional.

A atividade docente é atualmente, segundo Delors et. al. (1996), uma atividade solitária, na medida que cada profissional deve fazer frente às suas responsabilidades e deveres profissionais, ou seja, cada professor é o maior responsável pela sua formação.

No entanto, essas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) podem e devem ser ampliadas por meio de programas de desenvolvimento de pessoas, que além da questão da valorização do profissional, traz vantagens para a Universidade por meio do gerenciamento e investimento das competências e conhecimento, conforme Dalmau (2001).

Em complemento, Melo et. al. (2006) afirmam que a formação docente deve ser parte integrante de uma política consistente e global de valorização da educação, onde a responsabilidade tem de ser compartilhada pelos governos, instituições de ensino e da sociedade, a qual é a maior beneficiada.

Cardoso (*apud* BOMFIN, 2004) salienta que um programa de educação e treinamento deve ser um processo contínuo e dinâmico, visando promover a melhoria da atuação funcional e a satisfação pelo trabalho realizado.

Essa formação acontece de maneiras diferentes em cada instituição, sendo que um programa de formação docente se constrói, de acordo com Melo et. al. (2006), sobre um “perfil profissional”, que é um conjunto de competências cognitivas e docentes. No caso do ensino a distância, as competências cognitivas são semelhantes às do ensino presencial. A mudança mais intensa está nas competências docentes.

De maneira geral, a formação docente na América Latina, segundo Melo et.al. (2006), desenvolvendo mais de um milhão de profissionais ao ano, pressionará cada vez mais pelo ingresso de muitos desses profissionais na docência, precisando para isso de preparo.

De acordo com a UNESCO (1997), em muitos países em desenvolvimento, a educação a distância representa um meio muito importante de oferecer educação superior e contribuem decisivamente para a expansão das oportunidades de educação, bem como para estabelecer-se maior equidade e desenvolvimento regional.

Neste contexto, as universidades da América Latina vêm desenvolvendo programas de educação a distância, haja vista que os processos de universalização e democratização do conhecimento passe, necessariamente, pelo ensino a distância (MELO et. al., 2006).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma das instituições que aderiram à metodologia de ensino a distância. Criada em 1960, a UFSC consolidou-se como uma instituição de ensino superior de destaque no Brasil e na América Latina, figurando em diversos *rankings* de melhores universidades sob diversos critérios. Uma pesquisa publicada pelo Conselho Superior de Investigação Científica (CSIC), órgão de pesquisa vinculado ao governo da Espanha, que avalia as universidades quanto à formação de novas pesquisas e tecnologias, posiciona a UFSC em 7º lugar entre as universidades da América Latina (CSIC, 2008). É protagonista de muitas ações no campo da pesquisa e produção científica, nos intercâmbios e projetos de mobilidade acadêmica e nas trocas constantes de experiências com investigadores e organismos de alta competência. Com o incentivo de um projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir de 2005, a UFSC tem ampliado o contingente de estudantes atingidos por meio da educação a distância.

Especificamente o Departamento de Ciências da Administração conta hoje com três turmas de graduação em Administração a distância e outros cursos de capacitação também nessa modalidade. Essa situação exige atenção especial por parte dos gestores para que seja mantida a tradição de qualidade da instituição.

Definido o tema e delimitado o seu escopo, a etapa seguinte é a transformação do tema em problema. De acordo com Cervo e Bervian (2002) o problema é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para qual se deve encontrar uma solução. Deslandes (2002) complementa que o problema decorre de um aprofundamento do tema, e é sempre individualizado e específico. Kerlinger (1980, p. 35), na mesma linha, define problema como “uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” ou “uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas”.

Assim, pretende-se responder com essa pesquisa o seguinte problema de pesquisa:

Em que grau são requeridas as competências necessárias para o exercício da docência no curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina?

1.1 OBJETIVOS

A condução deste trabalho é direcionada pelo objetivo geral, que foi operacionalizado em quatro objetivos específicos, conforme segue.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar em que grau são requeridas as competências necessárias para o exercício da docência no curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as competências requeridas aos docentes de EaD na visão dos especialistas na área na UFSC, dos gestores do curso e do estado da arte;
- b) consolidar um conjunto de competências; e
- c) medir em que grau cada competência é necessária na visão dos professores, tutores e alunos do curso.

1.2 JUSTIFICATIVA

De acordo com Castro (1978), devem ser consideradas três categorias a fim de justificar um estudo: importância, originalidade e viabilidade.

Quanto à importância, este trabalho justifica-se sob a ótica teórica e prática. Justifica-se teoricamente pela escolha do tema na área de Gestão Universitária, pois poucos trabalhos na área de EaD trabalham no âmbito da gestão dessa modalidade. Corroborando com essa afirmação, resgata-se a afirmação de Rumble (2003, p. 15) que ressalta que

não existe ainda uma documentação abundante tratando especificamente dos sistemas de gestão do ensino a distância. A quantidade de pessoas que buscam esse tipo de ensino, assim como instituições em diversos países que recorrem aos seus métodos, justificam a magnitude dos recursos destinados ao ensino a distância. Para que os dirigentes utilizem esses recursos com eficiência e eficácia, é necessário que desenvolvam competências no campo da gestão do ensino a distância.

As pesquisas em Administração ganharam importância e se intensificaram com o surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em função das políticas da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) principalmente a partir do final da década de 90 (BERTERO, 2006). Este autor ainda trata dos principais temas abordados nas pesquisas em Administração segundo investigações suas e de outros pesquisadores, entre os quais não figuram os temas relacionados à gestão universitária.

Ainda do ponto de vista teórico, o estado da arte aponta que são exigidas competências do docente para a atuação em EaD diferentes daquelas exigidas na modalidade presencial, embora não haja um consenso sobre quais são essas competências.

Em relação à justificativa prática, o programa de formação docente para EaD existente hoje no Brasil é em âmbito nacional, e tem diretrizes muito genéricas em função da falta de experiência em EaD no âmbito da Educação Superior. Desta forma, os cursos encontram dificuldades específicas do contexto onde estão inseridos e que nem sempre estão contidas neste programa.

Outro fator relevante é que os programas de EaD são relativamente recentes e tanto do ponto de vista institucional quanto docente, há a adaptação das pessoas e processos a esta realidade diferenciada.

Esta pesquisa justifica-se também em função da tendência de crescimento da EaD no Brasil e principalmente na UFSC, que segundo Bielschowsky (2008), em 2007 a ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância calcula que mais de 2 milhões de brasileiros ingressaram na EaD. O autor destaca ainda que segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira houve um aumento de 400% nas matrículas nesta modalidade. Só em Santa Catarina, de acordo com dados do ABRAEAD (2008), o número de alunos matriculados passou de 20.392 em 2004 para 32.990 em 2007, o que representa um crescimento de aproximadamente 62%. No Brasil, esse número passou de 159.366 alunos em 2004 para 727.657 alunos em 2007 matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, o que totaliza um aumento de 356% aproximadamente. Isso é consequência também de uma política governamental de ampliação da Educação Superior, que é uma tendência não só do Brasil como dos demais países da América Latina.

O trabalho é original à medida que existem muitos trabalhos que abordam a formação de docentes por meio da EaD, mas não a formação para atuação em EaD. Outro ponto a destacar é que os trabalhos existentes têm um enfoque pedagógico, enquanto este trabalho visa atender a uma necessidade de gestão da capacitação docente. Especificamente neste curso, nenhuma pesquisa foi realizada com este enfoque.

Quanto à viabilidade, o acesso às informações é possível pelo interesse das instituições nos resultados da pesquisa além de bem como contar com o apoio e auxílio dos professores e da coordenação dos cursos. Isso se deve também ao fato da pesquisadora ser professora do CAD – Departamento de Ciências da Administração, onde o curso está inserido, e por haver participado de atividades relacionadas com o mesmo. A pesquisadora conta também com o

respaldo do INPEAU – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, que tem sua sede da UFSC, ambiente onde ocorre esta pesquisa.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho divide-se em cinco capítulos, incluindo esta introdução. O segundo é a fundamentação teórico-empírica que embasa a realização deste trabalho. São abordados os temas Universidade e gestão, trazendo o contexto da gestão universitária, mais especificamente o tema Educação a Distância – EaD, com sua conceituação, transição do tradicional para o virtual, bem como os aspectos inerentes à gestão da EaD. Em seguida são abordados os temas relacionados ao docente e a EaD, onde estão contidos o papel do professor na EaD, a conceituação de competência e como se dá o processo de desenvolvimento de competências docentes.

O terceiro capítulo consiste na descrição dos procedimentos metodológicos, onde são definidas as categorias de análise, é feita a caracterização e definido o tipo de estudo e descritos os processos de coleta e análise de dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, trazendo uma descrição do Projeto UAB, um levantamento sobre a EaD na UFSC para em seguida apresentar a identificação das competências assim como o grau em que cada uma delas é requerida.

O quinto, e último, capítulo traz as considerações finais deste estudo, demonstrando as conclusões e o atendimento dos objetivos como também as recomendações derivadas deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

A realização de um trabalho científico implica que o pesquisador previamente conheça a área que pretende estudar e busque conhecer o estado da arte do tema que almeja investigar.

Para Tomanik (1994), é nesta seção do trabalho que o autor irá aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o tema, tomar conhecimento, com detalhes, das várias posições existentes sobre o mesmo, levantar os pontos de concordância e discordância entre as várias posições, confrontando as colocações de vários autores entre si, com as próprias conclusões do pesquisador, estabelecendo, dessa maneira, a base teórica para continuação do projeto.

Com esse objetivo, o presente capítulo aborda a universidade e sua gestão, evoluindo para os aspectos conceituais e particularidades da educação a distância e, em seguida é discutido o papel do professor. Na seqüência são apresentados os aspectos conceituais de competência e, por fim, é apresentada a discussão referente ao desenvolvimento de competências docentes.

2.1 UNIVERSIDADE E GESTÃO

A Universidade é uma organização que possui características muito particulares e por isso deve ser estudada fora da generalização das teorias da administração de empresas. Essas particularidades são inerentes à sua função na sociedade, que diverge (ou pelo menos deveria divergir) da lógica mercantil predominante devido à substantividade de seus objetivos.

De acordo com Fischer (2001, p. 44), “a universidade possui todas as características próprias de uma organização complexa, com seus objetivos, estratégias, sistemas e procedimentos administrativos e técnicos, estrutura de poder e funções, entre outras”. O autor ressalta que também se pode considerá-la um sistema aberto, uma vez que apresenta acentuada interação com o ambiente no qual está inserida.

Outro fato interessante é que a universidade - assim como o hospital - é considerada uma organização de “processamento de pessoas” (ALPERSTEDT, 2000). Os alunos são, ao mesmo tempo, clientes e produtos da universidade, que os recebe com necessidades diversas, atua sobre eles, e os devolve à sociedade.

Tachizawa e Andrade (2002) expõem que seja qual for o curso escolhido pelo aluno, normalmente este irá exercer uma profissão correlata depois de formado. Esta relação pode ser vista conforme segue:

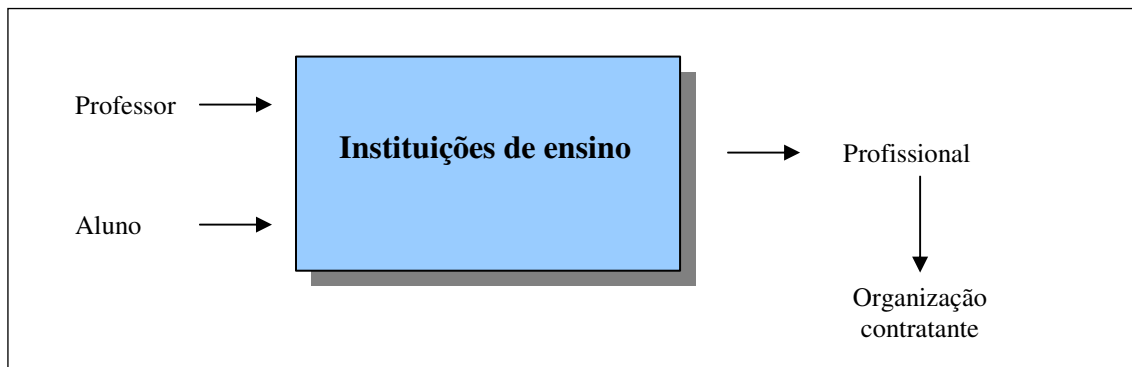


Figura 1: Visão geral de uma instituição de ensino

Fonte: adaptado de Tachizawa e Andrade (2002)

Pode-se interpretar que tanto o aluno como o professor são “*inputs*” no sistema Instituição de Ensino. Após o processamento, que é a incorporação do saber por meio do processo de ensino-aprendizagem, tem-se como “*outputs*” o profissional formado que vai atender à organização contratante.

Quando se recorre à história da Universidade, há uma diversidade de linhas de pensamento em relação ao seu papel fundamental. Segundo Fischer (2001), a concepção de Humboldt aponta o ensino e a pesquisa, isto é, a transmissão e a criação do saber. Newman a define como o lugar de ensino do saber universal, dissociando ensino e pesquisa (SCHLEMPER, 1989).

“Na década de 70, a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa, sobrepõe-se ao ensino que, até o momento, definia a finalidade da universidade” (PACHANE, 2003, p. 41).

Schlemper (1989) afirma ainda que a função mais nobre da universidade é a preparação e a formação de profissionais com visão crítica, criadora, competente e transformadora, que proporcione à sociedade as condições que conduzem ao desenvolvimento e bem-estar da mesma.

Pachane (2003) destaca que as universidades ortodoxas tinham seu foco basicamente na transmissão de conhecimentos e precisavam formar pessoas críticas e capazes de difundir e criar conhecimento.

No mesmo sentido, Fischer (2001) ressalta que o desenvolvimento das atividades de ensino, não deverá ficar restrito apenas às matérias estudadas, mas à compreensão da aquisição e prática de novos conhecimentos, atitudes, habilidades e valores. Para o autor, além do ensino sistemático e profissional, a universidade deve ensinar por meio de seu exemplo e de sua atuação.

Assim, para Pimenta e Anastasiou (apud PACHANE, 2003), se estabelece uma relação em parceria de professores e alunos na direção da construção do conhecimento onde não prevalece a figura do professor transmissor e fica entendido que o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência.

Portanto, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 43, estabelece que a educação superior tem por finalidades (BRANDÃO, 2005, p. 105):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Complementando, apresenta-se o artigo 207 da Constituição Federal (1988) que define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Nota-se que a legislação supõe que a universidade não existe de maneira isolada do ambiente onde está inserida, uma vez que além do ensino, esta necessariamente terá de fazer pesquisa, ou seja, produzir novos conhecimentos e fazer extensão, que é aplicar e difundir esse conhecimento com a sociedade.

Melo (2008, p. 247) relata que “no Brasil, as universidades, de uma maneira geral, sempre estiveram restritas à disseminação do conhecimento por inúmeros fatores políticos e estruturais. A exceção de alguns centros de excelência, sua principal vocação foi o ensino de graduação”.

Esse contexto faz com que os gestores atuem de modo que o papel da Universidade vá além da formação de profissionais e a transforma em uma instituição com objetivos mais amplos que a transmissão do conhecimento.

Seltzer (2008) complementa que para fazer frente à complexidade do cenário atual da Educação Superior, um dos níveis norteadores de análise são as questões inerentes à formação e gestão dos sistemas organizacionais. Neste nível é importante desenvolver métodos e sistemas de maior eficácia e responsabilidade na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

“A implementação desse novo modelo de universidade mais interativa permite às instituições entrarem na contemporaneidade, alinhadas com os caminhos de um mundo sem fronteiras, da era do conhecimento virtual e idéias compartilhadas” (MELO, 2008, p. 239).

As instituições de ensino superior brasileiras, públicas e privadas, apresentam um grande potencial para amparar iniciativas em planejamento e investimento na área de educação a distância (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006).

De acordo com Vianney, Barcia e Luz (2006), o crescimento contínuo das IES brasileiras ao longo das últimas décadas, principalmente com a maior oferta de vagas pelo segmento privado, tem sido amparado por uma demanda de alunos que supera largamente a capacidade de oferta instalada. Para os autores, nem mesmo a soma de esforços entre os setores público e privado não tem conseguido atender a esta demanda reprimida e responder à iniciativa de universalização do ensino superior.

Neste processo de diferenciação institucional, Vianney, Barcia e Luz (2006) apontam a modernização das ações educacionais, com o uso de novas abordagens educacionais e a intensificação tecnológica, onde a base geográfica deixa, efetivamente, de ser relevante. Isso contribui sobremaneira para que se ultrapasse a limitação enfrentada pelos segmentos que integram a base da pirâmide, geralmente, excluídos do processo.

Porém, percebe-se que dificilmente os sistemas educativos conseguem acompanhar o ritmo das transformações sociais. Para tanto, com o desenvolvimento constante e acelerado das tecnologias da informação e comunicação, as Universidades têm sido levadas a desenvolver-se e acompanhar a demanda da sociedade pela oferta de cursos a distância.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Há uma ampla discussão, principalmente no âmbito universitário, sobre a aplicação das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato da expansão da oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância.

De acordo com o ABRAEAD (2008), eram, no ano 2000, 10 cursos de graduação a distância credenciados no MEC (com credenciamento em nível federal), enquanto em 2006

registram-se 349 cursos na mesma modalidade. O número de instituições que ministram graduação a distância cresceu de 7 para 77 instituições, no mesmo período.

A EaD tende a se tornar, cada vez mais, um elemento regular e necessário aos sistemas educativos, não somente para atender demandas específicas, mas também para estabelecer-se como função de grande importância, especialmente na educação da população adulta, pela demanda crescente aos cursos supletivos, formação continuada (“*lifelong learning*”) e pós-graduação (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006).

Todavia a modalidade a distância não é um fato tão recente quanto parece à primeira vista. Sua aplicação antecede a aplicação da informática, como demonstra Simonson (2006) em um breve histórico da EaD.

Para o autor, os conceitos que formam a base da educação a distância nasceram há mais de um século. Entre 1830 e 1840 começam a aparecer registros de oferta de cursos de redação na Suécia e de taquigrafia na Inglaterra por correspondência, iniciativa que se difundiu na Alemanha e nos Estados Unidos, onde, por volta de 1890, começou a ser autorizada a emissão de títulos acadêmicos para esta modalidade de estudos.

Simultaneamente, um movimento de extensão universitária de um departamento da americana Universidade de Chicago na Inglaterra, impulsionou o ensino por correspondência por meio da oferta de títulos de licenciatura, mestrado e doutorado nesta modalidade, seguindo o modelo inglês de Oxford, Cambridge e Londres. Mesmo com o êxito obtido, as preocupações com a qualidade impulsionaram uma recomendação para que o movimento acabasse em 1906 e o entusiasmo pelo programa decaiu em virtude de problemas de financiamento.

Na Europa houve uma expansão constante da educação a distância, sem mudanças radicais na estrutura, mas com métodos gradualmente mais sofisticados. As gravações de áudio entre outras tecnologias já utilizadas em laboratórios de rádio e eletrônica foram inseridas no ensino por correspondência.

Na década de 30, foi inserida a televisão no processo de ensino, reforçada pelo desenvolvimento da tecnologia por satélite, que mesmo tendo sido desenvolvida em 1960, só passou a ser rentável durante os anos oitenta.

Ao final da década de 1980 e princípio da de 1990, o desenvolvimento de sistemas de comunicação de fibra ótica permitiu a expansão no âmbito educativo de sistemas de áudio e vídeo ao vivo, bidirecionais e de alta qualidade. Ainda que os custos iniciais dos sistemas de fibra ótica podiam ser elevados, a economia e os benefícios a longo prazo da tecnologia superavam os custos iniciais.

Com a introdução do uso de computadores e da Internet, se ampliam as oportunidades de estudar a distância. A aparição das funções de conferência por computador tiveram um impacto no enfoque tradicional da educação a distância, pois aumentam o potencial para interação e o trabalho de colaboração entre os estudantes. As redes informáticas são também uma maneira cômoda de distribuir os materiais do curso.

As Universidades mais influentes foram a britânica Open University e a Fern Universität alemã, sendo que as duas tinham muitos pontos de divergência quanto à sua missão e prática.

No Brasil, de acordo com Vianney, Barcia e Luz (2006), os destaques iniciais de iniciativas universitárias de cursos de graduação por EaD são a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Mato Grosso. Em 1993 e 1995, respectivamente, estas universidades lançam uma licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, para formar professores em exercício no Ensino Fundamental, na região Oeste de Santa Catarina e uma licenciatura em Pedagogia Básica, para atender professores em exercício também no Ensino Fundamental, em escolas na região Norte de Mato Grosso.

Ambos os programas fazem parte de um modelo de primeira geração de EaD, onde a instrumentalização do processo está alicerçada no uso de materiais impressos, com a sistematização dos conteúdos e atividades de aprendizagem a serem feitas, a distância, pelos alunos e encontros presenciais para tutoria e avaliação.

No âmbito mundial, percebe-se que em um relativamente curto espaço de tempo houve uma evolução notável das gerações da EaD. Enquanto na segunda metade do século XIX havia predominantemente uma tecnologia somente disponível, hoje apresentam-se inúmeras e cada vez com maior velocidade de evolução.

É notável, portanto, que a introdução de computadores na educação catalisou mudanças nas salas de aula, como afirma Rezende (2004), porém, ainda, persistem a desorientação, as crenças errôneas e a falta de conhecimento pedagógico entre os professores para aplicar os recursos de Informática na educação formal, em especial no nível Superior.

O quadro que segue resume a evolução dessas tecnologias:

	<i>Primeira geração</i>	<i>Segunda geração</i>	<i>Terceira geração</i>	<i>Quarta geração</i>
Característica principal	Uma tecnologia predominantemente	Múltiplas tecnologias sem computadores	Múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de computadores	Múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga
Período de tempo	1850s a 1960	1960 a 1985	1985 a 1995	1995 a 2005 (estimado)
Meios	<ul style="list-style-type: none"> • Papel impresso (1980+) • Rádio (1930s) • Televisão (1950-1960) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fitas de áudio • Televisão • Fitas de vídeo • Fax • Papel impresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico, sessões de chat e tabelas de anúncios mediante o uso de computadores e redes de computadores • Programas de computador e recursos armazenados em discos, CD e Internet • Audioconferências • Seminários e videoconferências em salas grandes mediante tecnologias terrestres, por satélite, cabo ou telefone • Fax • Papel impresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico, sessões de chat e tabelas de anúncios mediante o uso de computadores e redes de computadores além de transmissões em banda larga para experiências de aprendizagem individualizadas, personalizadas e interativas por vídeo e ao vivo • Programas de computador e recursos armazenados em discos, CD e Internet • Audioconferências • Videoconferências mediante tecnologias terrestres, por satélite, cabo ou telefone • Fax • Papel impresso
Características da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação em um sentido principalmente • Interação entre a instituição e o estudante por telefone ou correio • Ocasionalmente apoiada por ajudas presenciais e tutores de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação em um sentido principalmente • Interação entre a instituição e o estudante por telefone, fax e correio • Ocasionalmente apoiada por reuniões cara-a-cara 	<ul style="list-style-type: none"> • Significativa comunicação de banda larga desde a instituição para os estudantes via papel impresso, programas de computador e videoconferências • Possibilidades de comunicação interativa em dois sentidos, síncrona e assíncrona, entre a instituição e os estudantes e entre os estudantes • Internet facilita o acesso a textos, gráficos e pequenos vídeos 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades de interação bidirecional em tempo real mediante áudio e vídeo • Comunicação assíncrona e síncrona entre a instituição e os estudantes e entre estudantes • Transmissão completa mediante vídeo digital de 30 tramas por segundo com bases de dados de recursos com conteúdos disponíveis na Internet e na <i>World Wide Web</i> • Ampla programação de vídeos digitais disponíveis a pedido

Quadro 1: Gerações da educação a distância
Fonte: Sherron e Boettcher (apud ARETIO, 2002, p. 53)

De acordo com a UNESCO (1997), vários governos introduziram programas de educação à distância com a finalidade de:

- a) facilitar o acesso às oportunidades de estudos e treinamento;
- b) propiciar melhores oportunidade de atualização, reciclagem e enriquecimento pessoal;
- c) proporcionar maior eficiência em termos de custos;
- d) apoiar a qualidade e variedade de estruturas educacionais existentes; e
- e) reforçar e consolidar a capacidade existente.

Em muitos casos a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação ao ensino tem respondido mais a critérios de “*marketing* educativo” ou modismo pedagógico que a uma inovação real. Muitas instituições educativas – e por extensão seus docentes - se vêem forçados a incorporar um discurso de “modernização” de suas práticas com o objetivo de conquistar um “mercado potencial” de estudantes que pensam que estas novas tecnologias são sumamente atrativas (KOZAK, 2003).

Com o objetivo de clarear esse problema conceitual, são discutidos, a seguir, os conceitos de educação a distância.

2.2.1 Conceitos de EaD

O Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96 – a LDB –, que estabelece as diretrizes para a veiculação de programas de ensino a distância, define a EaD em seu primeiro Artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

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

Esse entendimento da EaD é bastante genérico, e voltado basicamente à regulamentação da mesma, sem a preocupação de detalhar o funcionamento desta modalidade. Para Rumble (apud SIMONSON, 2006, p. 29):

Em qualquer processo de educação a distância é necessário que haja: um professor, um ou mais estudantes; um curso ou currículo que o professor seja capaz de ensinar e o estudante esteja tentado a aprender; e um contrato, implícito ou explícito, entre o estudante e o professor ou a instituição que contratou o professor que reconhece os papéis respectivos de ensino-aprendizagem.

Simonson (2006) detalha esse conceito quando define a educação a distância como a educação formal, baseada em uma instituição na qual o grupo de aprendizagem se separa e na qual se utilizam sistemas de telecomunicações interativos para conectar estudantes, recursos e instrutores.

Para o autor, na composição dessa definição é importante destacar:

- a) o conceito de que a educação a distância se baseia em uma instituição. Essa característica diferencia a educação a distância do auto-estudo. Muitos educadores e formadores estão advogando pelo credenciamento de instituições que oferecem educação a distância para adicionar credibilidade, melhorar a qualidade e eliminar as fábricas de diplomas;
- b) o conceito de separação entre professor e estudante. Em geral, se pensa na separação em termos geográficos, onde os professores estão em um lugar e os estudantes em outro. A definição também implica a separação de professores e estudantes no tempo. A educação a distância assíncrona faz referência a que a instrução se oferece e os estudantes a acessam em momentos diferentes ou em qualquer momento que lhes seja cômodo. Finalmente, a separação intelectual entre os professores e os estudantes é importante. Obviamente, os professores compreendem os conceitos apresentados em um curso que os estudantes não possuem. Neste caso, a redução da separação é um objetivo do sistema de educação a distância; e
- c) as telecomunicações interativas, onde a interação pode ser síncrona ou assíncrona, ou seja, pode produzir-se ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. A interação é crítica, mas não às custas do conteúdo. Dito de outra maneira, é importante que os estudantes possam interagir entre eles, com os recursos didáticos e com seu professor.

Seguindo o mesmo raciocínio, Keegan (apud SIMONSON, 2006, p. 30-31) identificou cinco elementos principais nas definições, com os quais formou uma definição integral da educação a distância:

- a) a separação quase permanente de professor e aluno durante toda a duração do processo de aprendizagem (essa característica a distingue da educação presencial convencional);
- b) a influência de uma organização educativa no planejamento e preparação de materiais de aprendizagem e na oferta de serviços de apoio ao estudante (isso o distingue dos programas de ensino particular e autodidatas);

- c) o uso de meios técnicos (material impresso, áudio, vídeo ou material informático) para unir professor e aluno e fazer chegar o conteúdo do curso;
- d) a provisão de comunicação bidirecional para que o estudante possa beneficiar ou inclusive iniciar o diálogo (isto o distingue de outros usos da tecnologia na educação); e
- e) a ausência quase permanente do grupo de aprendizagem durante a duração do processo de aprendizagem de maneira que os estudantes sejam normalmente ensinados de modo individual e não em grupos, com a possibilidade de fazer reuniões ocasionais com objetivos didáticos e de socialização.

Já para Moore e Kearsley (2007, p. 2) “a educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. Este é o conceito adotado por este estudo.

Corroborando os conceitos expostos e outros analisados em suas pesquisas, Aretio (2002) coloca que a educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a estes uma aprendizagem independente (cooperativa).

Complementando, Rezende (2004, p. 27) explica que na EaD o aluno interage com o professor mediado pela interface do computador sobre uma superfície contínua onde estão alocadas diferentes formas de representação das idéias: as linguagens, que propiciam a interação (ou interatividade) e que resultem em aprendizagem significativa.

É importante destacar que o termo educação, para os autores, envolve a relação entre ensino e aprendizagem, embora este termo seja utilizado erroneamente para se referir apenas ao ensino ou à aprendizagem.

Em resumo, Vergara (2006a) destaca que entre as possibilidades da EaD pode-se mencionar o fato de que permite ao aluno compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento.

Mas para que isso ocorra é preciso que o aluno monitore a si próprio, no intuito de saber pedir ajuda quando necessitar, o que a autora chama de autonomia responsável. Belloni (2006) também aborda a autonomia do estudante quando caracteriza a EaD pela ampliação dessa autonomia e também pela flexibilidade e abertura dos sistemas.

A educação à distância efetiva, segundo Saraiva (1996), só se realiza quando se garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Desta forma, uma proposta de EaD necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a

disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos.

O conceito de EaD, como se pôde perceber, apresenta alguns elementos não presentes no modelo tradicional, embora a convergência seja possível, como é detalhado adiante.

2.2.2 Do tradicional ao virtual

A EaD não tem o objetivo, como ouve-se nas discussões mais acaloradas, de substituir o modelo tradicional. Vergara (2006a) ressalta nesse sentido que longe de opor-se ou de ser uma ameaça à educação presencial, a EaD é, apenas, mais uma forma de se educar, mais uma abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem.

A autora afirma que para alcançar os objetivos específicos de um processo educacional, os relacionamentos em educação apresentam contornos particulares. Estes devem oferecer ao aluno condições que lhe permitam aprender a questionar, a dialogar, a refletir, a criticar, a aprender.

Vergara (2006a) concorda que não se pode falar de ensino dissociado de aprendizagem, e neste contexto, os relacionamentos em EaD devem provocar a curiosidade no aluno e criar-lhe oportunidades para o fortalecimento de habilidades sociais na interação fecunda com outras pessoas. O processo é de ensino/aprendizagem por incluir quem ensina, quem aprende e a relação entre eles.

É reconhecida a importância de focalizar o processo de aprendizagem, mais até do que a instrução e a transmissão de conteúdos, lembrando que hoje é mais relevante o como do que o que e o quanto se sabe. É necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, o que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação (MORAES, 1996).

Embora a educação implique comunicação de informações e conhecimentos, estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que constituem o que denomina-se ensino, implica também e necessariamente a apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, esta denominada aprendizagem. Além disto, a educação implica processos pessoais e sociais de relação entre o

ensinado e aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo – pessoal e coletivamente – a existência social e individual (SARAIVA, 1996).

Essas relações são proporcionadas, principalmente pelo que Aretio (2002) chama de comunicação e outros recursos, como mostra o quadro 2 em seguida.

Comunicação/recursos	
Presencial	A distância
A aula é o principal espaço de interação	A interação pode se dar em qualquer lugar e em qualquer momento
O processo de ensino-aprendizagem é cara-a-cara	O processo de ensino-aprendizagem é mediado
Comunicação direta	Comunicação diferida em espaço e tempo ou síncrona através de meios eletrônicos
Oficinas e laboratórios da instituição	Oficinas e laboratórios de outras organizações
Uso reduzido de meios	Uso massivo de meios

Quadro 2: Comparação entre características dos recursos e comunicação

Fonte: Aretio (2002)

O quadro demonstra que o espaço de comunicação e interação é mais amplo que o presencial e envolve também a maior utilização de meios.

As propostas de trabalho pedagógico que exploram tecnologia de comunicação digital raramente superam o modelo tradicional do ensino. Geralmente encontra-se em sistema avançado de comunicação digital a forma tradicional do professor ministrando aula expositiva e os alunos assistindo em inúmeros lugares via televisão, o que pode tornar-se ainda menos produtor, no sentido da aprendizagem, do que a aula expositiva presencial. O mesmo ocorre com a maioria das propostas disponibilizadas em *www*: as mesmas apostilas ou os roteiros e exercícios para o aluno desenvolver e as mesmas questões de avaliação do sistema tradicional. Ou seja, disponibiliza-se na rede um processo no mesmo modelo do que antes era impresso (CATAPAN, 2001, p. 7).

Vergara (2006a) lembra que problemas e soluções de relacionamento existem em cursos de EaD e também nos presenciais. O fato de professor e aluno estarem fisicamente juntos em uma sala de aula não significa inexistência de problemas de relacionamento.

Os ambientes em rede podem ser construídos de modo a propiciar e potencializar as estratégias pedagógicas do aprendiz (e do professor), ao possibilitarem ao aluno interagir com professor e demais alunos e com diferentes objetos na interface, por meio de inúmeros recursos, possibilitando a representação e a expressão de seus modelos e idéias dentro de um único ambiente e de forma compartilhada (REZENDE, 2004).

Então, além da lealdade, do comprometimento e da confiança, todos os participantes – professores, mentores, tutores, técnicos, gestores e alunos – farão bem se se ajudarem mutuamente na construção do desempenho de um papel educacional que a todos envolve. É

fundamental saber trabalhar em equipe, o que implica relacionamento conseqüente e afetivo e respeito pelo saber gerado nas diferentes equipes (VERGARA, 2006a).

Sobretudo, o computador pode ser um importante instrumento sobre os quais os alunos podem realizar processos de ação-e-reflexão, responsáveis pela tomada de consciência pelo aluno de seu processo individual de aprender (REZENDE, 2004).

Mesmo sendo um importante instrumento, Vergara (2006a) destaca que podem haver limitações advindas do uso da tecnologia, como a baixa capacidade do computador, a lentidão no acesso e a falta de flexibilidade do programa. Também é relevante considerar, as habilidades das pessoas para lidarem com a informática, com o computador em si e com a metodologia da EaD.

Oilo (1998), em uma pesquisa realizada para a UNESCO, apresenta como fatores chave da mudança de paradigma do tradicional ao virtual:

FATOR	EVOLUÇÃO
Tempo	O fator tempo já não é uma limitação; o ensino assíncrono libera os estudantes dos imperativos do tempo.
Espaço	O fator distância já não é mais uma limitação; o estudante pode participar do ensino sem necessidade de estar presente no espaço físico universitário.
Custo	O investimento pedagógico para o ensino a distância moderno é certamente mais importante que o do modelo tradicional, quer seja o investimento inicial ou o ligado à entrega do ensino. Mas os fatores vão diminuir o custo global nos fatores de escala: 1) a redução das necessidades de superfícies e locais; 2) o aumento sensível do tamanho da classe virtual.
Relações	A relação tradicionalmente vertical entre docentes e alunos e alunos revoluciona para um modelo mais horizontal no qual o docente se transforma em facilitador, especialista, colega, e o aluno passa a ser naturalmente ativo. Nesta evolução dos papéis, o grupo ganha importância como espaço de consulta, apresentação e colaboração. Mediante este mecanismo, o ensino é “recebido” pelo indivíduo na interação com um grupo em que os docentes não são mais que um dos elementos. Se trata de uma redefinição completa dos papéis, na qual o dinamismo dos papéis exige um estudante adaptável.
Informação/ Conhecimento	A transferência de conhecimentos já não é o objeto primário da educação; o aluno deve aprender a adquirir informação, conforme suas necessidades, a avaliá-la e transformá-la em conhecimento através do processo relacional.
Mercado	Ao liberar os fatores espaço e tempo, a educação se abre ao mercado mundial em que a língua passa a ser uma das limitações principais da expansão.
Competência Colaboração	A mundialização do mercado da educação e a aparição de entidades novas, situadas deliberadamente no espaço comercial, intensificam a competitividade entre as empresas da educação. Paralelamente, a colaboração e as alianças estratégicas impõe-se como as respostas adaptadas às mudanças por parte das universidades.
Avaliação	Os conceitos tradicionais de avaliação dos alunos com base em resultados (exames) devem adaptar-se a novos métodos em que a avaliação do processo cobra maior importância, permitindo assim escapar da medida dos conhecimentos assimilados e integrar fatores mais sensíveis à equação do novo profissional: capacidade de pesquisa, de adaptação, de comunicação, de colaboração...
Tipo	A distinção dos tipos de educação (primário, secundário, técnico, universitário, profissional) perde a importância para dar lugar ao ensino permanente.

Quadro 3: Mudança do paradigma tradicional para o virtual.

Fonte: adaptado de Oilo (1998)

Esses fatores vão ao encontro do que propõe Aretio (2002) apresentado no quadro 2. Traz também alguns aspectos relevantes no planejamento de cursos a distância. Para Oilo (1998), convém prestar extrema atenção aos métodos, procedimentos e programas lógicos que respaldam a comunicação de grupo. Mais que qualquer outro elemento logístico, este elemento é a chave do êxito da dinâmica da aula virtual, e no entanto, representa um dos investimentos menos importantes.

O autor apresenta ainda uma diferença básica nos papéis em cada modelo de educação, conforme segue:

MODELO	CENTRO	PAPEL DO ESTUDANTE	TECNOLOGIA
Tradicional	Professor	passivo	Quadro/TV/Rádio
Informação	Estudante	ativo	PC
Conhecimento	Grupo	adaptável	PC + rede

Quadro 4: Os três modelos de educação

Fonte: Oilo (1998, p. 10)

O quadro mostra que no modelo tradicional, o professor é o centro do processo e o estudante assume um papel passivo, mediado pelo uso do quadro, TV ou rádio como principais tecnologias. Já no modelo da informação, o centro do processo passa a ser o estudante, que exerce papel ativo usando o computador como mediador. E em um terceiro modelo, o do conhecimento, não mais o aluno sozinho, mas o grupo assume o centro, sendo que o papel do estudante passa a ser adaptável e a tecnologia utilizada inclui as redes além do computador.

Assim, o aluno da EaD tem um perfil diferenciado do aluno tradicional, tanto pela mudança que ocorre no papel exercido como no seu perfil. Aretio (2002) demonstra essa mudança por meio do quadro 5:

Estudante	
Presencial	A distância
Homogêneos na idade	Heterogêneos na idade
Homogêneos em competências	Heterogêneos em competências
Homogêneos em nível	Heterogêneos em nível
Lugar de estudo único	Lugar de estudo em casa, no trabalho, etc.
Residência geralmente na mesma cidade	Diferentes cidades
Aprendizagem fortemente controlada (dependente)	Aprendizagem livre (independente)
Geralmente dedicado aos estudos (jovem)	Principalmente trabalha (adulto)
Tem mais interação social	Menor interação social
Estudo como atividade primária	Estudo como atividade secundária
O currículo é determinado pela instituição	O currículo é determinado pelo estudante

Quadro 5: comparação entre características dos estudantes

Fonte: Aretio (2002)

Uma das principais características do aluno a distância é o fato de ser, em sua maioria, um público adulto. Então, o modelo adotado é baseado na Andragogia e não mais na Pedagogia, como mostra o quadro 6 a seguir.

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Papel da Experiência	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de Aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
Orientação da Aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas.	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos)
Motivação	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas, etc), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc)

Quadro 6: Comparando o aprendizado de crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia)

Fonte: Adaptado de Costa (2004)

Percebe-se que o modelo andragógico a experiência dos alunos tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, e que sua vontade de aprender está relacionada com sua compreensão quanto à utilidade do aprendizado. Portanto, sua aprendizagem está voltada para resolução de problemas práticos e aplicados. Sua motivação também é sensível a estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna que influenciam mais fortemente.

Saraiva (1996) expõe que a prática tem demonstrado a impossibilidade de êxito de abordagens limitadas fora do contexto da prática social, da educação como puro processo de transmissão e ensino, da educação como aprendizagem de conteúdos sem relação com a apropriação transformadora da realidade, o que justifica essa tomada de consciência por parte dos alunos.

No ensino a distância, Aretio (1999) destaca que o esforço solitário do aluno é geralmente insuficiente, fazendo-se necessário o apoio a essa aprendizagem individual que permita a superação dos numerosos obstáculos tanto de ordem cognoscitivo como afetivo que se apresentam. Para esses alunos se multiplicam as dificuldades próprias que o estudo pode acarretar a um aluno presencial.

Ao aluno caberia ser um papel essencialmente ativo. Suas atividades básicas, entre outras, seriam as de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, interpretar, enfim criar e ser capaz de expressar suas idéias, enquanto ao professor caberia a orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem jamais lhes oferecer a solução pronta (REZENDE, 2004).

Para Vergara (2006a), o papel do tutor é de extrema relevância nesse processo. A presteza nas respostas ao aluno é fundamental, já que não existe o contato “olho no olho”. O tutor acompanha e monitora as atividades sincrônicas, como os *chats*, e as assíncrônicas, como os fóruns de discussão. Nesse sentido, os tutores devem ter a capacidade de provocar nos alunos a vontade consciente de compartilhamento de reflexões e compreensões e a ação e, assim, instigar a construção do conhecimento coletivo.

O tutor deve, na visão da autora, provocar no aluno a compreensão de que a EaD exige autodisciplina, liberdade acompanhada da responsabilidade. Ele deve estar atento aos alunos que “desaparecem” para, chamá-los, incentivá-los a prosseguir, demonstrar que se preocupa com ele.

Aretio (1999) explica que a figura do tutor é circunstancial aos sistemas de educação a distância, ainda que tem também sua relevância, cada vez maior, na modalidade presencial, tanto em níveis universitários como não universitários.

A característica principal do tutor, na visão de Aretio (1999), é a de fomentar o desenvolvimento do estudo independente. Sua figura passa a ser a de orientador da aprendizagem do aluno normalmente isolado, solitário e carente da presença habitual do professor tradicional.

Neste sentido, Aretio (2002) coloca que o tutor não tem o objetivo de transmitir mais conhecimento ao aluno, mas de ajudá-lo a superar as dificuldades que se apresentam no estudo das diferentes matérias.

O papel que assume o tutor e o professor, porém, não são estanques, depende muito do desenho do curso. Dessa forma, Aretio (2002) faz uma comparação do papel do docente presencial com o papel compartilhado pelo docente e pelo tutor na modalidade a distância, como mostra o quadro 7:

Docente/ Tutor	
Presencial	A distância
Um só tipo de docente	Vários tipos de docentes
Principal fonte de informação	Suporte, facilitador, orientador
Juiz supremo do rendimento do aluno	Motivador do rendimento do aluno
Basicamente educador	Basicamente produtor de materiais ou tutor
Habilidades e competências conhecidas	Habilidades e competências pouco conhecidas
Se envolve em desenho, desenvolvimento e avaliação curricular superficiais	Se envolve em desenho, desenvolvimento e avaliação curricular mais profundos
Problemas dependentes do professor	Problemas dependentes do sistema

Quadro 7: Comparação características dos docentes/tutor

Fonte: Aretio (2002)

Enquanto no modelo presencial há um só tipo de docente, considerado a principal fonte de informação e quem decide sobre o rendimento do aluno, no modelo a distância são vários tipos de docentes envolvidos, incluindo o papel do tutor, atuando como suporte, facilitador e orientador e motivando o rendimento do aluno.

As habilidades e competências do professor presencial são conhecidas, o que não ocorre no modelo a distância. Também cabe destacar que o envolvimento do professor/tutor na modalidade a distância com o desenho, desenvolvimento e avaliação curricular são mais freqüentes.

Vergara (2006a) salienta que do ponto de vista acadêmico, a responsabilidade principal do professor é desenvolver conteúdos enquanto a do tutor é provocar e orientar os alunos para o maior ganho educacional possível e a de ambos provocar desafios no sentido de proporcionar a melhoria crescente da aprendizagem.

As tecnologias adotadas na educação e no treinamento, como expõe a UNESCO (1997), não constituem fins em si. São utilizadas como extensores das oportunidades de estudo a grupos novos, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais eficiente e flexível e para enriquecer o processo de aprendizagem.

Belloni (2002) trata da mediatização técnica, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, o que gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.). O fato deste material poder ser utilizado a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios. Há que considerar, como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados.

Assim, não se utiliza apenas uma, mas uma combinação de tecnologias. Uma das tecnologias mais utilizadas pelos cursos é o material impresso, que segundo o ABRAEAD (2008) é utilizado em 77,1% dos cursos. Quanto à produção deste tipo de material, Moore e Kearsley (2007, p. 129) levantam alguns cuidados:

Quem elabora os materiais para educação a distância (assim como outros educadores) deve ter em mente a conveniência de incentivar e apoiar o aprendizado autodirigido, dando ao mesmo tempo o apoio necessário às pessoas em diferentes estágios de autodirecionamento. Esse alcance da capacidade de ser autodirigido e exercitar a *autonomia do aluno* constitui um conceito básico no aprendizado a distância [...].

Vergara (2006a) chama a atenção para uma limitação que diz respeito à leitura e interpretação de textos e outros códigos lingüísticos, já que o aluno pode não possuir essa habilidade desenvolvida ou ter pouco domínio na utilização de recursos de multimídia. Portanto, o conteúdo para EaD precisa ser escrito de forma diferente da de um texto impresso com outra finalidade, trabalhando com linguagem clara e simples, embora, plena de conteúdo consistente.

Todos os programas eficazes de EaD precisam de um planejamento inicial criterioso dos objetivos propostos, do perfil e das necessidades dos alunos. A tecnologia apropriada só deve ser selecionada uma vez que se tenha feito uma análise crítica de sua adequação aos objetivos e ao conteúdo do curso, das formas pelas quais será utilizada, e da disponibilidade de uso por parte dos alunos (QUEIROZ, 2002).

Neste contexto, Belloni (2002) afirma que o conceito de educação a distância tende a se transformar, pois uma das macrotendências que se vislumbra no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará o presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso intenso das tecnologias da informação e comunicação.

A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias, de acordo com a autora.

A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Nas sociedades contemporâneas, “do conhecimento” ou “da informação”, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma “**educação ao longo da vida**” (*lifelong education*) mais integrada aos locais

de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos (BELLONI, 2002, p. 139).

Tanto no presencial quanto no virtual, professores e alunos devem compreender que não há mais transmissor e receptor de informações, cabendo ao professor criar situações, propiciar circunstâncias nas quais possam se estabelecer a reciprocidade intelectual e a cooperação, o que é perfeitamente factível por meio das tecnologias de comunicação e informação (REZENDE, 2004, p. 99).

Para coordenar esses esforços, a gestão se faz imprescindível. Sem uma gestão eficiente, funciona o que Oilo (1998) considera um dos grandes freios para a difusão das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, que é o fator humano. Antes de qualquer ação tecnológica, é necessário definir programas de formação em diferentes níveis e destinados a públicos diferenciados.

2.2.3 A gestão da educação a distância

Assim como as instituições de ensino em geral, de acordo com o que foi apresentado no tópico 2.1 deste capítulo, os programas de educação a distância também necessitam de uma gestão profissional.

Rumble (2003) corrobora com esta afirmação expondo que a gestão não se limita a certas categorias de empresa mas é um exercício comum a todas as organizações. O ensino não é uma exceção.

Especialmente na gestão dos sistemas educacionais, é necessário fundamentar a ação dos sistemas de EaD nos parâmetros da gestão democrática, de modo a favorecer a construção de redes solidárias com o objetivo de apoiar a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano (GOMES; LOPES, 2008).

Isso implica em repensar a dinâmica da educação no sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador desse processo. Os sistemas educativos assumem papel destacado, face a esse protagonismo do conhecimento, na sociedade contemporânea (GOMES; LOPES, 2008).

A EaD é um sistema educacional que coexiste paralelamente ao sistema educacional tradicional, como mostra a figura 2 a seguir:

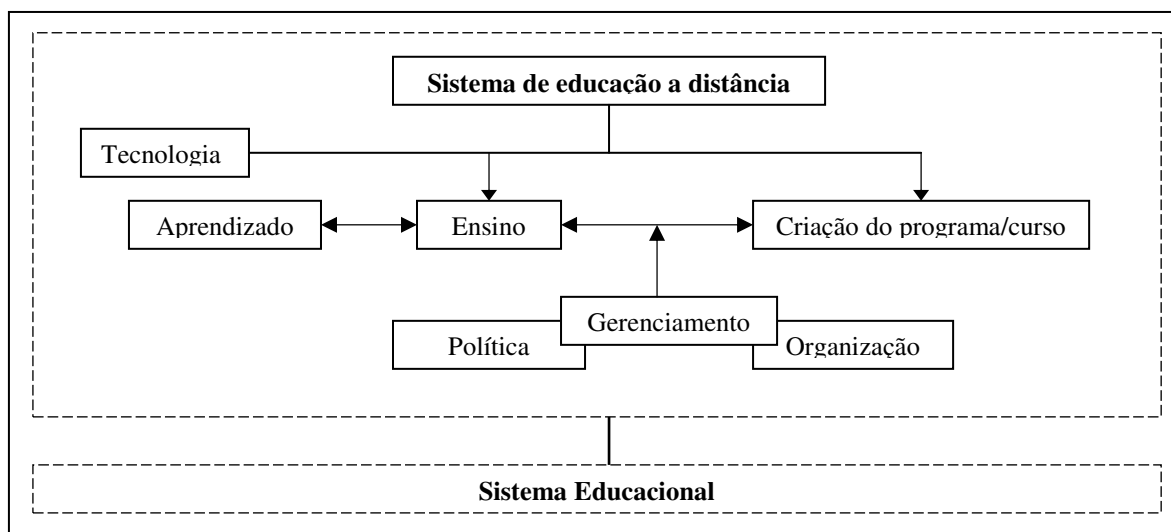


Figura 2: Modelo conceitual de EaD
 Fonte: adaptado de Moore e Kearsley (2007, p. 11)

Qualquer que seja a tecnologia e as ferramentas selecionadas como recursos de aprendizagem em um programa de EaD, não se pode deixar de dar atenção especial ao planejamento e às estratégias de ação didática, pois eles refletirão diretamente na qualidade dos cursos que se pretende implantar (QUEIROZ, 2002). Esse gerenciamento da qualidade, entre outros fatores, é função dos gestores desses programas.

A tecnologia na educação deve estar em segundo ou terceiro plano enquanto preocupação dos gestores, sendo antecedida em importância por iniciativas de gestão de mudança organizacional e submetida ao princípio da flexibilidade (AZEVEDO, SATHLER, 2008).

A introdução das tecnologias da informação e da comunicação não garante por si só um ensino melhor. É necessário que a instituição de ensino disponha de um projeto intencional e deliberado de mudanças, que incorpore ações estratégicas de planejamento, tanto administrativo quanto das práticas pedagógicas (AZEVEDO, SATHLER, 2008).

Contudo, não há somente uma maneira de organizar um sistema de ensino a distância. Esta depende, entre outros fatores, dos objetivos, da concepção pedagógica da proposta de formação, do perfil do público-alvo, da tecnologia de mediação eleita e da abrangência da oferta. A EaD requer um modelo de organização de sistema complexo, distinto do modelo presencial, cuja interação ocorre face a face (GOMES; LOPES, 2008).

Aretio (2002) representa essa diferenciação entre a estrutura e gestão dos modelos presencial e a distância no quadro 8.

Estrutura/gestão	
Presencial	A distância
Unidades e funções limitadas	Múltiplas unidades e funções
Os cursos se concebem, produzem e proporcionam de maneira simples	Os cursos requerem processos mais sofisticados para desenho, produção e provisão
Problemas administrativos por horários fixos	Os problemas surgem na coordenação da produção e provisão
Muitos docentes e poucos administrativos e técnicos	Menos docentes e mais administrativos e técnicos
Pouca interação entre docentes, administrativos e técnicos	Intensa relação entre docentes, administrativos e técnicos
Se pode prescindir parcialmente dos administrativos e técnicos	Não se pode prescindir dos administrativos e técnicos nunca.
Os mecanismos de filtro são fortes. Mais elitista e seletiva	Tende a ser mais democrática no acesso
Muitos cursos com poucos estudantes	Muitos estudantes por curso
Custos iniciais baixos, mas se incrementam com o número de estudantes	Custos iniciais altos, mas se reduzem com o número de estudantes e com o tempo

Quadro 8: comparação entre as características da estrutura e da gestão

Fonte: Aretio (2002)

A gestão de sistemas a distância requer uma administração que atue de maneira efetiva em múltiplas unidades e funções, e o planejamento dos processos pertencentes a estes sistemas são mais complexos. Também aumenta o número de técnicos, que tem uma função imprescindível nesse modelo, ao mesmo tempo em que reduz o número de docentes, em comparação ao modelo presencial. O acesso tende a ser mais democrático e abrange um maior número de estudantes. Com relação aos custos, ocorre a proporção inversa dos cursos presenciais: alto custo inicial e ganho de escala.

Moore e Kearsley (2007, p. 19) destacam que

gerenciar recursos é uma função importante. Em virtude de uma grande parte do ensino ser na forma de programas que precisam ser preparados muito tempo antes da matrícula dos alunos, é necessário um investimento considerável e imediato de dinheiro e de outros recursos, muito antes de se poder recuperá-lo pelo pagamento das mensalidades escolares. Usar tecnologia e concorrer com outras instituições significa que é preciso investir para assegurar produtos de mídia de boa qualidade. Nessas circunstâncias, os dirigentes não podem se permitir ministrar todos os cursos nem podem fazer julgamentos errados a respeito de que curso oferecer.

Esse gerenciamento se dá em diferentes dimensões, como mostra a figura 3 que segue.

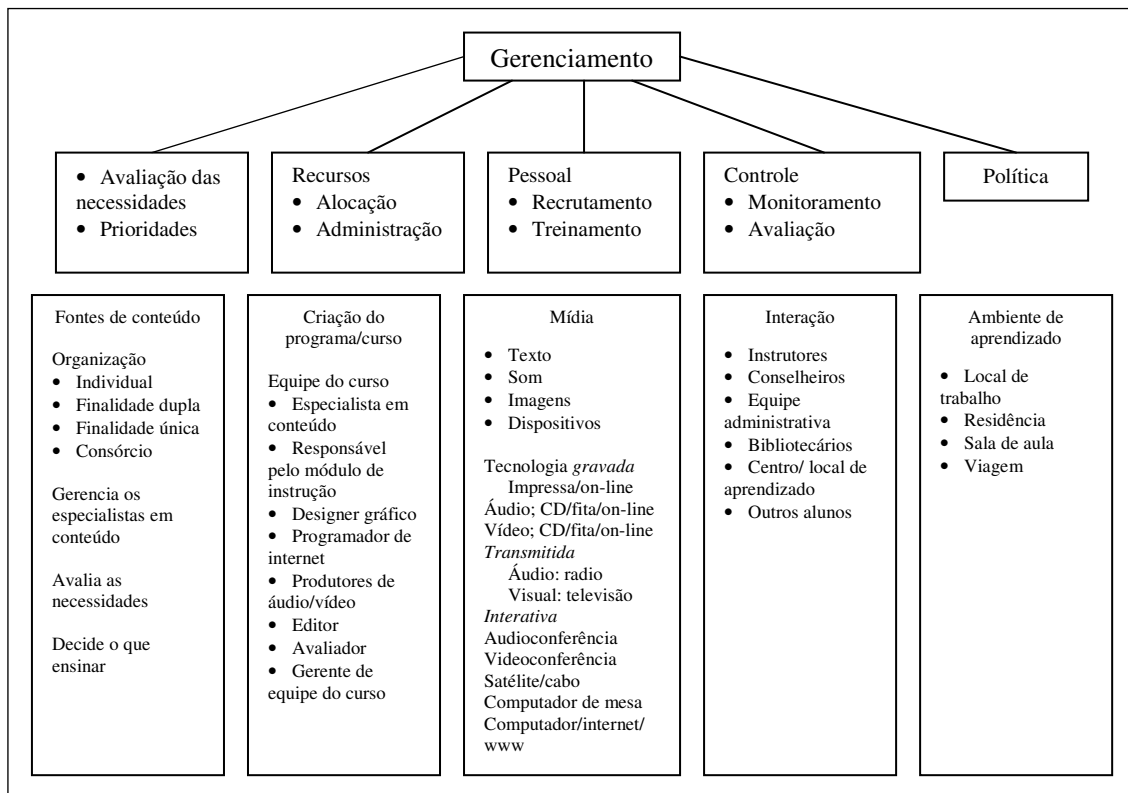


Figura 3: Um modelo sistêmico para a educação a distância

Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 14)

O gerenciamento de um modelo sistêmico de EaD acontece basicamente em cinco dimensões: avaliação das necessidades e prioridades, recursos, pessoal, controle e políticas. Essas dimensões se desdobram no gerenciamento das fontes de conteúdo, da criação do programa/curso, da mídia, da interação e do ambiente de aprendizado.

A visão sistêmica em um projeto de EaD deve estar presente no gestor (coordenador do curso) com o objetivo de gerenciar as partes. O tutor e o docente, que estão na ponta do processo, devem conhecer o sistema e ter essa visão com o objetivo de saber a quem recorrer em cada situação enfrentada (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Articular os conteúdos propostos às mídias disponíveis é um desafio cotidiano do gestor da modalidade a distância, conforme Azevedo e Sathler (2008), para tanto, ele e os docentes do curso devem contar com o suporte de uma equipe multidisciplinar que os auxiliará na busca das soluções para os distintos contextos.

Ainda para Azevedo e Sathler (2008), o coordenador de curso em EaD deverá estar apto para articular, promover e operacionalizar cursos de capacitação aos docentes, a partir da identificação das necessidades específicas do curso, sempre apoiado pela assessoria pedagógica.

O objetivo dos gestores deve ser evitar fazer da educação a distância uma simples distribuição e armazenamento de conteúdos na forma digital, para tanto, é fundamental que coordenador esteja atento e acompanhe cotidianamente os processos de produção de conteúdo e as estratégias de aprendizagem no âmbito do curso. (AZEVEDO, SATHLER, 2008)

Neste sentido, Moore e Kearsley (2007, p. 21), que interpretam a gestão da EaD de maneira sistêmica, apresentam as estradas desse sistema que são:

- a) características do aluno, incluindo saber como estudar a distância;
- b) experiência do instrutor de educação a distância;
- c) entendimento dos alunos a distância por parte da equipe administrativa;
- d) qualidade das aptidões para elaboração do curso;
- e) qualidade da produção do curso;
- f) custo de criação e produção do curso;
- g) tecnologia escolhida para o curso;
- h) acessibilidade dos serviços de apoio;
- i) frequência e qualidade dos dados de avaliação; e
- j) investimento financeiro.

As saídas desse sistema, dando continuidade ao raciocínio, são:

- a) índices de satisfação do aluno;
- b) resultados apresentados pelo aluno;
- c) índice de finalização do curso;
- d) número total de matrículas;
- e) avaliações da qualidade;
- f) resultados da certificação;
- g) mensalidades escolares e outras receitas; e
- h) reputação e rotatividade dos colaboradores.

Assim, a organização do planejamento de um curso para EaD envolve profissionais com diferentes formações, no sentido de atender às distintas necessidades do processo, desde pensar o conteúdo do curso, o perfil do profissional que se quer formar, a pesquisa de mercado que justifica o oferecimento do curso, até a adequação de tecnologias para elaboração de materiais e a disponibilização de conteúdos de maneira adequada. Portanto, observa-se a busca de uma fusão de saberes em uma direção única - atender o estudante, estar próximo dele, ainda que fisicamente em espaços diferentes (AZEVEDO; SATHLER, 2008).

Essa coordenação de esforços é demonstrada pela figura 4, elaborada por Campos e Costa Junior (2006):

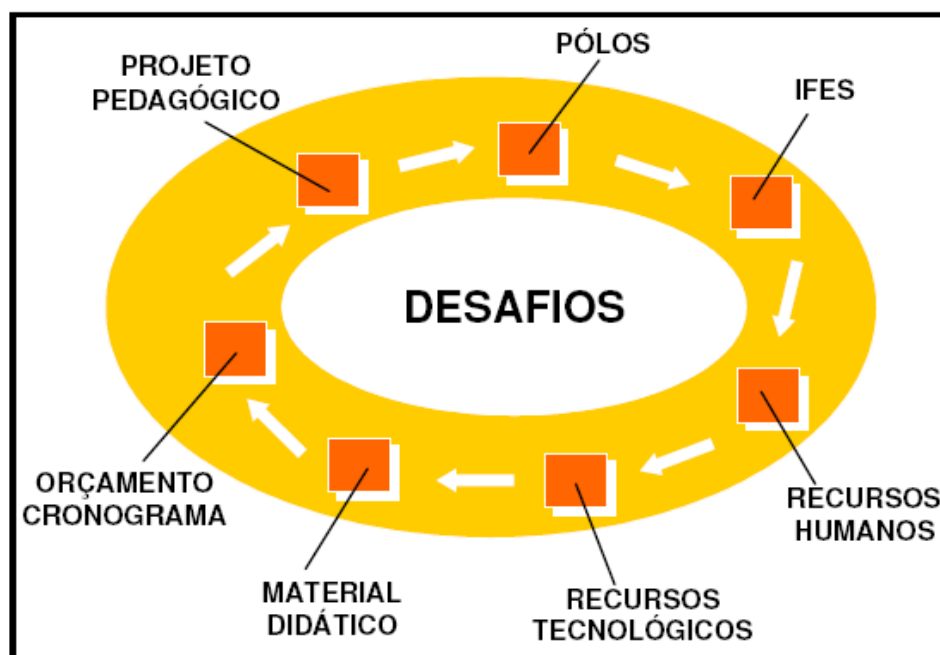


Figura 4: Desafios da gestão em EAD.
Fonte: Campos e Costa Junior (2006)

Desta forma, Azevedo e Sathler (2008) aportam que a EaD não permite aulas mal preparadas, e é, portanto, papel dos coordenadores se aprofundar no acompanhamento do curso, orientando e coordenando o trabalho dos professores em relação ao planejamento, execução e controle das propostas de ensino e no que se refere a procedimentos didáticos e recursos pedagógicos que auxiliem, facilitem e aperfeiçoem o desenvolvimento do trabalho em cada módulo.

Enquanto no ensino presencial a disciplina é concebida normalmente por um professor, podendo sofrer adaptações enquanto é ministrado, um curso a distância depende obrigatoriamente de árduo planejamento, produção e coordenação deste processo. Os cursos a distância se constituem com menor número de docentes e maior número de orientadores de aprendizagem, professores-tutores, assessores pedagógicos e técnicos, havendo uma grande aproximação entre os múltiplos profissionais envolvidos no processo. Os docentes, administradores e técnicos precisam estar em sintonia e são basicamente insubstituíveis durante o curso (AZEVEDO, SATHLER, 2008).

Há na inter e na multidisciplinaridade da EaD um desafio para os gestores de pessoas dessa modalidade, que está detalhado no quadro apresentado em seguida.

RECURSOS HUMANOS	
PROJETO	IMPLANTAÇÃO
<p>Convidar, selecionar e obter comprometimento de professores, tutores, gestores e pessoal de apoio é um grande desafio. O fato de, na maioria das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), a EaD ser considerada uma atividade paralela e remunerada, por um lado motiva a participação, mas por outro torna o ciclo “só faço se pagar para fazer”, algo difícil de ser gerenciado. A capacitação e a seleção dos atores é uma etapa que exige um bom planejamento, pois cronogramas e custos e disponibilidade dos participantes nem sempre correspondem ao que foi definido. Conciliar e motivar os diferentes interesses e atividades da equipe é um grande desafio.</p>	<p>Na maioria das IFES, principalmente na fase de implantação de cursos novos, existem poucos recursos humanos capacitados e muitos não são comprometidos com o projeto. Os cursos de capacitação são, algumas vezes, muito experimentais e pouco valorizados pelos participantes. Os cursistas, muitas vezes, tem pouco domínio das diferentes mídias necessárias para a elaboração do material didático e uso das plataformas de EaD. Os professores tendem a reproduzir o modelo presencial, desconhecem o aluno dos cursos na modalidade a distância e não adotam formas adequadas de avaliação. Os tutores muitas vezes estão despreparados para a função, sem domínio das plataformas e sem conhecimento claro do seu papel (conteudistas ou orientadores educacionais) e assim não garantem a mediação e interlocução necessárias. Há muita discrepância na atuação de diferentes tutores numa mesma turma e muitas vezes as seleções apresentam dificuldades em preencher as vagas com pessoas com o perfil previsto. Os gestores têm dificuldades em adotar modelos de gestão que comportem os desafios da EaD. Em termos dos alunos, o grande desafio é conter ou minimizar a evasão. Os alunos, como em sua maioria estão em serviço, têm pouca disponibilidade de tempo para os estudos, não dominam as tecnologias e, muitas vezes, os pólos não preparam e não oferecem meios para que eles tenham acesso às mídias e à internet.</p>

Quadro 9: Desafios de recursos humanos na EaD

Fonte: Campos e Costa Junior (2006).

Nesse cenário, diferentemente do processo dos cursos presenciais, em que o professor realiza um trabalho solitário, conta-se com a colaboração, não apenas do professor responsável pela direção no que se refere aos conteúdos abordados e pela avaliação do educando, mas de toda uma equipe (AZEVEDO, SATHLER, 2008).

Além desse aspecto, os autores ressaltam que a prática da EaD, em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, expõe o trabalho docente a uma avaliação constante de seus pares e de todos os envolvidos, independentemente de estarem participando do mesmo momento no curso. Porém, essa prática não limita a criatividade do docente, mas a transforma em um desafio constante de superação dos seus limites, não apenas de domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao aparato tecnológico.

É preciso considerar a formação de técnicos e engenheiros, suportes das tecnologias dentro de estabelecimentos de ensino e de pesquisa, a formação de docentes, a formação dos responsáveis pela tomada de decisões. Esta última é a condição necessária para o ingresso das NTIC no mundo científico. É fundamental convencer às autoridades políticas e institucionais da pertinência destas tecnologias como fator de desenvolvimento e de modernidade (OILO, 1998, p. 14).

A tomada de consciência por parte dos responsáveis universitários da necessidade de aportar um conjunto de funções de apoio aos docentes é um elemento chave para o êxito da produção do ensino (OILO, 1998).

2.3 O DOCENTE E A EAD

Como foi possível perceber, o docente passa por uma mudança significativa na sua atuação profissional na EaD, exigindo deste profissional competências diferenciadas. Por isso, nesse capítulo serão abordados o papel do professor na EaD, os conceitos de competência, e por fim o processo de capacitação de professores e o desenvolvimento de competências para EaD.

2.3.1 O papel do professor na EaD

De acordo com Poppovic (1996), pesquisas indicam que a atitude dos professores em relação a novas tecnologias educacionais distribui-se numa curva normal. À direita, há cerca de 7% a 10% de professores altamente motivados para a incorporação da tecnologia. Destes, boa parte possui um computador em casa; todos são favoráveis ao “novo”. À esquerda da curva, verifica-se que cerca de 15% são “fóbicos” no que se refere à tecnologia. Eles “odeiam” computadores e racionalizam seu medo de inovações usando toda sorte de argumentos. Entre esses pólos, a grande maioria dos professores está distribuída de forma contínua, representando aproximadamente 75% do professorado (POPPOVIC, 1996).

Diante deste contexto, nota-se que o processo de transformações culturais, célere e profundo, imposto pelas tecnologias implica diretamente no cotidiano e no fazer profissional de todas as pessoas e singularmente do professor, como demonstra Catapan (2001). Para a autora, o professor “está sendo desafiado, ostensivamente, pela radicalidade das inferências que faz nos processos de interações que estabelece, cotidianamente, enquanto sujeito na relação pedagógica” (CATAPAN, 2001, p. 9).

A autora justifica esse posicionamento pelo fato de que aquele conhecimento que esteve por muito tempo centrado no saber do professor, ou no livro didático deixa de ser domínio privado e passa a ser compartilhado e ancorado em princípios e prioridades definidas e construídas coletivamente. O material de apoio continua sendo elemento estruturante do processo, mas com acesso cada vez mais amplo.

Abreu e Masetto (1987) já definem o papel do professor como facilitador da aprendizagem dos alunos. Afirmam que seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender e ao invés de transmitir informações o professor deve criar condições para que o aluno adquira essas informações.

A docência na universidade configura-se, portanto, como um processo contínuo de construção da identidade docente, e baseia-se nos saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Essa identidade docente é na expressão de Sacristán (apud GUIMARÃES, 2004, p. 29) chamada profissionalidade docente, e significa “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. São os aspectos que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor.

Sistematizando, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam nos processos de profissionalização continuada e de construção da identidade do docente do ensino superior, os seguintes aspectos:

a) os sujeitos presentes no universo da docência:

- o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional;
- o aluno como sujeito do processo cognitivo; e
- os processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos.

b) os determinantes do processo educativo:

- projeto político-pedagógico institucional e sua inserção no contexto social;
- projeto de curso e os dados da realidade institucional;
- teoria didática praticada e a desejada na sala de aula; e
- a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho.

c) a ação do docente na universidade:

- a construção coletiva interdisciplinar;
- a definição de conteúdos e os enfoques metodológicos; e
- o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Esses aspectos ajudam a definir o papel do professor e o seu posicionamento no processo educativo tradicional.

No paradigma tradicional, na visão de Moraes (1996), o professor tem um compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas, enquanto no paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula. A relação professor-aluno antes vertical, autoritária, subserviente, de concordância, muda então para a construção de uma nova relação, mais horizontal, recíproca, dialética e verdadeira, onde o professor além de ensinar, aprende, e o educando além de aprender, ensina, de acordo com o pensamento de Freire.

Em vez de enfatizar conteúdos, resultados, informações e conceitos a serem memorizados, repetidos e copiados, é reconhecida a importância do processo, de uma metodologia voltada para a qualidade do processo de aprendizagem que valoriza a pesquisa e os trabalhos em grupo, o que implica programas, horários e currículos mais flexíveis e adaptáveis às condições dos alunos, respeitando-se o ritmo individual e grupal do trabalho e o processo de assimilação/acomodação do conhecimento (MORAES, 1996).

Mesmo entendendo que a relação pode não seguir essa relação linear, cabe destacar que:

O professor profissional e, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações compartilhadas. [...] O professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula (PERRENOUD et al, 2001, p. 26).

Portanto, contrariamente a uma metodologia que valoriza a cópia da cópia, voltada para a dependência intelectual do aluno em relação ao professor, Moraes (1996) propõe uma construção que busca a autonomia intelectual, que deixa o aluno propor os seus projetos, os problemas que deseja resolver, de acordo com os seus interesses. É uma metodologia que leva o indivíduo a aprender a aprender, a aprender a pensar.

[...] é necessário enfatizar que enquanto não se conceba ao estudante universitário como um adulto responsável pela sua formação, se seguirão produzindo vínculos de caráter “paternalista” ou “autoritário” nos quais o professor se situe no lugar central do saber que lhe confere o mero fato de deter esse papel. (KOZAK, 2003, p. 8)

Também Maturana e Rezepka (apud SOUZA, 2001) a respeito desse tema, pensam que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, qualquer que seja ele, capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de uma consciência social.

Isto significa preparar o indivíduo para aprender a investigar, trabalhar em grupo, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de

avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. É uma metodologia que permite a apropriação do conhecimento e seu manejo criativo e crítico (MORAES, 1996).

Para Perrenoud et al (2001), o professor exerce, em sua prática, basicamente duas funções. Uma delas é didática, relacionada à estruturação e à gestão de conteúdos e a outra função pedagógica, relacionada à gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula.

Todavia, a inserção das tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem transforma a maneira como essas funções são desempenhadas. Assim, o papel do professor neste ambiente de ensino é de “atuar como suporte do processo do qual o aluno é o sujeito, agindo quando há uma demanda consciente por parte do aluno, ou quando percebe que é o momento adequado para um suporte teórico” (CATAPAN, 2001, p. 5).

Para a autora, o desafio está em descobrir, no espaço deste processo, quais as possibilidades de interação que ocorrem na relação professor, aluno e conhecimento, mediadas pela tecnologia de comunicação digital (CATAPAN, 2001).

Mesmo com o exagero contido na afirmação de que os computadores poderiam transformar as aulas e converter os professores em “suportes e ajudantes da aprendizagem”, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se pôr em dia com a tecnologia.

De acordo com Kozak (2003), há uma necessidade de que cada professor que trabalha em instâncias não presenciais desenvolva um espaço de conhecimento real de quem está “do outro lado”, deste aluno que não é só um repetidor de informação, mas alguém que deve ser crítico e se expressar, alguém com seus próprios valores, estilo de aprendizagem e concepção do conhecimento.

Moore e Kearsley (2007) apontam que entre os diversos fatores que diferenciam a EaD da educação presencial, a mais óbvia para o professor é que ele não saberá como os alunos reagem ao que ele redigiu, gravou ou disse em uma transmissão a menos que optem por informá-lo por meio de algum mecanismo de *feedback*. Isso ocorre até que o professor seja capaz de prever as reações dos alunos.

Moore e Kearsley (2007) afirmam ainda que os melhores professores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. Precisam orientar os alunos para que se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, o que vai de encontro ao que os alunos estão habituados a fazer no ensino presencial.

Para que o professor consiga desempenhar esse papel diferenciado, precisa adquirir e desenvolver determinados saberes, ou seja, um conjunto específico de competências.

2.3.2 Competências

É necessário entender então o conceito de competência. Esta pode ser interpretada como a capacidade de mobilizar saberes (desenvolvidos ao longo da vida social, escolar e laboral) para agir em situações concretas de trabalho.

De maneira mais generalizada, Zariffian (2001), apresenta diferentes interpretações para competências, mas que evidenciam aspectos comuns, entre elas: “a competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidades do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.

O autor afirma que o exercício da competência não existe sem uma base de conhecimentos que possa ser mobilizada em uma determinada situação. Porém, o autor ressalta que mobilizar apenas os conhecimentos não garante a competência, uma vez que é preciso que ocorra também um exercício reflexivo a fim de que o sujeito utilize suas aprendizagens em favor das situações. Então não se trata de empregar um conhecimento prévio, mas de saber mobilizá-lo em função da situação.

Ainda segundo Zariffian (2001), a dialética entre conhecimento e competência se estabelece à medida que os conhecimentos se modificam no contato com os problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas.

O conceito da competência está estritamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo, e com a formação contínua, ou seja, a oportunidade para melhorar ou adaptar as competências. Para Zariffian (2003), competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma, à medida que a diversidade das situações aumenta.

Competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos. Ter conhecimento e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente (RESENDE, 2003, p. 32).

Aprofundando essa idéia, Ruzzarin, Amaral e Siminovschi (2002) afirmam que a escola francesa desenvolveu uma concepção de competências muito difundida nos meios empresariais e acadêmicos, cuja classificação sustenta-se em três elementos fundamentais:

- a) saber (conhecimentos);
- b) saber fazer (habilidades); e
- c) saber ser (atitudes).

Pode-se então definir uma pessoa competente como aquela capaz de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser) no seu cotidiano.

Roque (2004) também segue essa conceituação, como pode ser observado na figura 5 que segue.

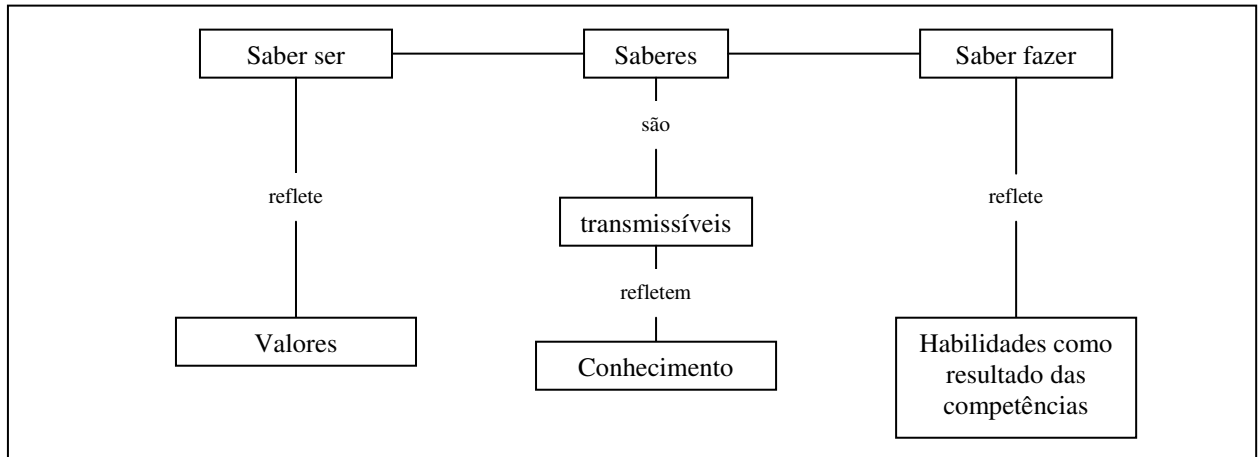


Figura 5: Competência
Fonte: adaptado de Roque (2004)

Para o autor, o *saber* diz respeito aos conhecimentos, aos saberes em uso, ao saber teórico, formalizado e prático, aqueles que podem ser transmitidos e que são adquiridos tanto na educação formal quanto na informal. Os saberes teóricos, por sua vez, podem ser representados pelo saber técnico, que traduz o que deve ser feito, e o saber metodológico, traduzido em como deve ser feito.

O *saber ser*, por sua vez, refere-se aos valores do sujeito, suas atitudes, suas características pessoais e culturais, sua capacidade de se comunicar, interagir, adaptar-se a novas situações, entre outras. As capacidades de ordem psicológica também são levantadas por alguns autores (RAMOS apud ROQUE, 2004), como o saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transportar, saber aprender a aprender; saber se engajar.

E, por fim, o *saber fazer*, que está relacionado à aplicação dos conhecimentos e reflete nas habilidades como o resultado das competências adquiridas.

Dutra (2001) corrobora com estas idéias, mas afirma que o fato das pessoas possuírem um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, não garante que a organização se beneficiará diretamente. Segundo o autor, o indivíduo é avaliado e analisado levando em consideração a sua capacidade de entregar-se à empresa, ou seja, as decisões são tomadas em razão do que eles entregam para a organização.

Deffune e Depresbiteris (2002), na mesma linha, definem competência como um conjunto identificável de conhecimentos (saberes), práticas (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) que mobilizados podem levar a um desempenho satisfatório.

Fleury (2002) define competência como um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Para a autora, as competências sempre são contextualizadas. A figura 6, a seguir, ilustra essa relação na visão da autora:

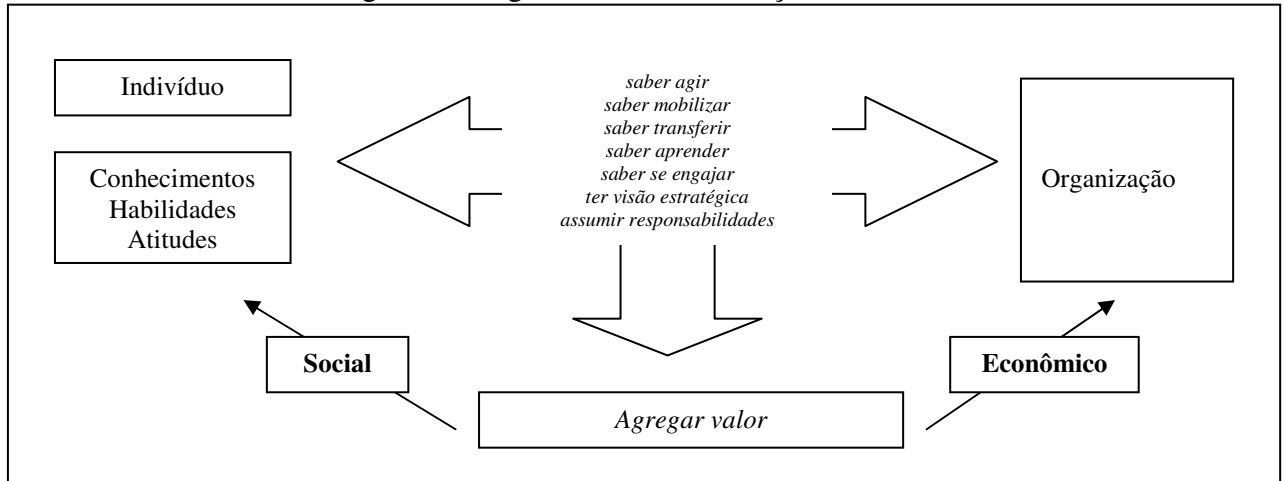


Figura 6: Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.
Fonte: Fleury (2002, p. 55)

Para ampliar a compreensão deste conceito, Fleury e Fleury (2004) explicam estes saberes como demonstra o quadro 10 a seguir.

Saber agir	<ul style="list-style-type: none"> • Saber o que e por que faz. • Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	<ul style="list-style-type: none"> • Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o conhecimento e a experiência. • Rever modelos mentais. • Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	<ul style="list-style-type: none"> • Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações, e ser, por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Quadro 10: Competências do profissional
Fonte: adaptado de Fleury e Fleury (2004, p. 31)

Nota-se da análise da figura e do quadro anteriores que o conceito proposto reúne o conceito proveniente da escola francesa, de que a competência é o conjunto de saber, saber fazer e saber ser, com o conceito de mobilização destes saberes em direção à prática. Por esses motivos é o conceito norteador deste trabalho.

Para Rabaglio (2004), a competência é formada pelo CHA: conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento é o saber, o que se sabe mas não necessariamente se coloca em prática, a habilidade é o saber fazer, o que se pratica, se tem experiência e domínio sobre, e a atitude é o querer fazer, as características pessoais que levam a praticar ou não o que se conhece e se sabe, combinando assim as concepções de competência, indo ao encontro do conceito exposto por Fleury.

Assim, Leme (2005) segue a mesma conceituação de Rabaglio (2004) mas classifica, definindo competência como a soma de competências técnicas e competências comportamentais. O autor agrupa, portanto, conhecimento e habilidade (o saber e o saber fazer) como competência técnica, que agregado à competência comportamental (o querer fazer) vai transformar-se em competência, por meio do julgamento de valor do indivíduo.

Borges (2004) tem uma definição similar quando entende competência como o conjunto de competências técnicas, que são os conhecimentos necessários para o exercício de determinada função e de competências pessoais, que é o que diferencia o profissional (principalmente o professor) pois demonstra o que este profissional sabe sobre pessoas e percebe como mexe com elas.

Ainda na mesma linha, Gramigna (2002) trabalha com o conceito de “árvore das competências”, onde a raiz corresponde às atitudes, ou seja, o conjunto de valores, crenças e princípios, formados ao longo da vida, e determinam as atitudes. O tronco corresponde ao conhecimento, que trata-se do conjunto de informações que a pessoa armazena e lança mão quando precisa. E, finalmente, a copa, com seus frutos, flores e folhas, corresponde às habilidades, que significa agir com talento, capacidade e técnica, obtendo resultados positivos.

Ser competente não significa necessariamente habilitar-se para competir, mas habilitar-se para participar, colaborar, construir, conviver. Competência não se reproduz, não se imita, não se copia. Quando desejamos equalização de oportunidades, formação do sujeito histórico, redistribuição do poder pelo acesso ao conhecimento, estamos nos colocando desafios que jamais poderão ser manejados pelas vias de imitação (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2002, p. 29).

Em relação ao desenvolvimento das competências, faz-se necessário ter em mente que este é um conceito mais elástico e deverá ser formado ao longo da vida das pessoas, quer seja em cursos formais como em atividades informais, na escola e no próprio mundo do trabalho.

2.3.4 Desenvolvimento de competências docentes

Para Baeta e Lima (2007), a instabilidade e as transformações que afetam o contexto do trabalho, tornam necessário compreender que as demandas mudam de acordo com a dinâmica adotada. Assim, deve-se ter em mente que as competências necessitam ser renovadas ou substituídas em função das exigências contextuais.

Portanto, o processo implica aprendizagem contínua e aperfeiçoamento constante. Tal processo exerce influência direta no desempenho do docente. Além de contribuir para a construção da identidade profissional, a formação docente favorece o contato com as teorias e ferramentas da área. É nesse processo que o docente capacita-se para atender as necessidades discentes e gerar resultados satisfatórios para a instituição em que atua.

De acordo com Masetto (2003), só recentemente os professores universitários tomaram consciência de que como no exercício de qualquer profissão, a sua demanda capacitação própria e específica e não somente os títulos ou a prática.

As pesquisas de Perrenoud et al (2001) levantam alguns questionamentos com relação ao desenvolvimento de professores. O primeiro diz respeito ao fato de que as demandas de formação pedem reforço nos conhecimentos e competências já adquiridos. Outro ponto é relacionado à demanda por formação, no sentido de compreender seus desvios e a falta de clareza. E, por fim, o último ponto é se esta formação realmente responde às necessidades do professor.

Visando prover essas demandas, Borges (2004) aborda o binômio educação e treinamento, onde a educação amplia a percepção e a compreensão que as pessoas têm acerca do trabalho que fazem, ensina o “por quê” e o treinamento aumenta as habilidades e competências, ensinando o “como” do trabalho.

Pimenta e Anastasiou (2005) apresentam três enfoques do trabalho docente: o tradicional, o técnico e o hermenêutico.

No enfoque tradicional ou prático-artesanal, o modelo é o de “professor artesão” ou “tradicional”, cuja atividade é artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz que “aprende com o mestre”, ou seja, aprende a fazer, fazendo.

Já no enfoque técnico ou acadêmico, o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica. O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento.

E, finalmente, no enfoque hermenêutico ou reflexivo, o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas.

Também neste sentido, Perrenoud et al (2001) afirmam que as teorias geralmente distinguem os conhecimentos teóricos dos práticos. Os teóricos são aqueles disciplinares, culturais, pedagógicos e didáticos; já os práticos se referem àqueles adquiridos em sala de aula. Resta saber como teoria e prática se articulam. Um professor não é apenas um conjunto de competências, mas uma pessoa em relação, em evolução.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica para o professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria existência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartara capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36).

Pachane (2003) lembra que sob um enfoque tradicional, partia-se do pressuposto de que como os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem do aluno. A autora complementa que reforçava-se a idéia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o empenho do estudante. De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada.

Isso era devido ao fato de que a formação esperada do professor universitário era restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, sendo exigido em termos pedagógicos.

Entretanto, além do conhecimento da disciplina que ensina, da compreensão e da certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da atividade profissional (GUIMARÃES, 2004).

Ao encontro do exposto, para Pimenta e Anastasiou (2005), as transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos

de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes). Assim, a tarefa de ensinar na universidade inclui:

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; e
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 103-104).

Por um lado, esse contexto justifica a necessidade de uma formação mais consistente, contudo flexível para diagnosticar contextos e criativa para atuar adequadamente. Por outro lado, explicita que é uma profissão que implica saberes e que um processo formativo conseqüente demanda compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática profissional. Nesse sentido, a docência é compreendida como um ofício pleno de saberes, ou “feito de saberes”, que são construídos em ação e de maneira pessoal (GUIMARÃES, 2004).

Perrenoud et al (2001) propõem a seguinte tipologia de saberes:

- a) os **saberes teóricos** que são aqueles a serem ensinados, declarativos; e
- b) os **saberes práticos** que são aqueles oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados.

Guimarães (2004) corrobora com Perrenoud et al (2001) quando se refere a saberes profissionais, que são os saberes disciplinares, mas subdivide os saberes práticos em saberes pedagógico-didáticos e saberes relacionados à cultura profissional que, de maneira articulada, sintetizam uma base de conhecimentos da profissão docente.

O autor detalha que genericamente, os saberes disciplinares referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral. Já os saberes pedagógico-didáticos referem-se a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem, são saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar. E os saberes relacionados à cultura

profissional referem-se à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão.

Em suma, cabe ao professor organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Ambas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo. Por esse referencial serão também organizadas as atividades de aprendizagem, sejam na sala de aula ou em outros espaços, tanto individuais quanto coletivas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Na mesma direção Masetto (2003) apresenta como competências necessárias para a atuação do professor universitário:

- a) que ele seja competente em determinada área do conhecimento;
- b) domínio na área pedagógica; e
- c) exercício da sua dimensão política.

Entretanto, é notável, na percepção de Pimenta e Anastasiou (2005), que os professores, em sua maioria não dispõem dessa amplitude de saberes.

Os professores universitários, quando indagados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a Didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há muitos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 82).

Masetto (2003) reivindica que as próprias instituições, preocupadas com a valorização de seus professores deveriam tomar algumas iniciativas no sentido de proporcionar-lhes a formação necessária.

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2005) alertam que essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Nesse contexto, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como uma atividade temporária.

Porém, as autoras inferem que na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Pachane (2003) retoma que não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Este modelo não dá mais conta da complexidade do momento atual, constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico (PEREIRA apud PACHANE, 2003).

[...] a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 102).

Percebe-se que a formação do professor precisa ser realizada sobre sua experiência de vida profissional, para que ele possa conservar tudo o que lhe parece válido; aquilo que ele já sabe fazer, e passe a incorporar a inovação, buscando transformar sua prática de modo significativo. Assim, um curso a distância precisa estender-se sincronicamente a uma prática na realidade de cada escola. Ora, a formação continuada supõe necessariamente a autonomia do professor, na busca de novas aprendizagens e na responsabilidade por suas aplicações (FAGUNDES, 1996).

A aquisição da competência para atuar no ensino a distância é, talvez, o maior dos desafios para a adoção da EaD. De acordo com Sousa (1996), o aparato tecnológico necessário, ainda que de alto custo, pode ser facilmente adquirido. As barreiras estão na utilização eficaz desse aparato, sobretudo porque será necessário superar comportamentos e procedimentos tradicionais de ensino muito arraigados.

Uma aprendizagem apropriada das tecnologias da informação e comunicação, de modo a prover uma visão integral da disciplina, e pôr ênfase na “cultura da informação”, é um elemento chave no êxito da preparação dos docentes (OILO, 1998).

Formar docentes para atuar em educação a distância é, também para Rezende (2004), a chave na implementação desta modalidade, principalmente quando se almeja mudança na qualidade na aprendizagem.

A mudança requerida é muito mais ampla e complexa: exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada, demanda o

desenvolvimento de competências e habilidades ESPECIAIS dos docentes e, porque não dizer, dos alunos. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual (REZENDE, 2004, p. 91).

Como exposto anteriormente, o uso das tecnologias de EaD implica uma mudança radical: do ensino centrado no professor, para o ensino centrado no aluno, o que, para muitos, parece uma diminuição do papel do professor, que passaria a ser um simples facilitador do processo de aprendizagem. Enfim, é o velho receio de que o professor seja substituído pelos meios, pela máquina (SOUSA, 1996).

Porém, a autora informa que nas experiências bem-sucedidas acontece o contrário. Uma vez que têm que se tornar mais atentos aos interesses e ao desempenho individual de cada aluno, os professores passam a se preocupar mais com a eficiência do “seu” método de ensino. Portanto, um esforço muito grande de treinamento dos professores no uso adequado das tecnologias disponíveis se faz imprescindível.

O professor deve também ser capaz de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual promova um aprendizado cognitivo profundo, seja comprometido com uma aprendizagem profissional contínua, aprenda a ensinar de modo diferente de como foi ensinado por seus antigos mestres, trabalhe e aprenda com seus pares (em grupos), desenvolva a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar, e construa, nas escolas, organizações de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Pachane (2003) menciona que Cunha (apud PACHANE, 2003) afirma haver a necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a “verdade definitiva sobre os fatos”, ajude a promover a interdisciplinaridade e busque novas formas de organizar seu ensino e de realizar o processo de avaliação.

Para isso, Rezende (2004) citando Masetto (apud REZENDE, 2004, p. 100-101) afirma que os professores que desejarem agir como mediadores pedagógicos em ambientes virtuais de aprendizagem precisam desenvolver algumas características e competências e habilidades:

- a) compreender que a aprendizagem é o foco de sua ação educativa;

- b) ser capaz de construir uma relação aluno-professor baseado na confiança e na empatia e colaboração mútua;
- c) construir uma relação de parceria com o aluno durante toda sua ação educativa: planejamento, execução e avaliação;
- d) enfatizar as estratégias cooperativas de aprendizagem num ambiente de relação igualitária com seus alunos;
- e) ter um domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando ter competência epistemológica, incentivando a pesquisa entre os alunos;
- f) ser criativo e saber envolver os alunos em soluções novas e críticas, ao mesmo tempo em que está aberto ao novo e inesperado propostos pelos alunos;
- g) estar aberto ao diálogo a qualquer momento e lugar, sendo ágil em dar *feedback*;
- h) saber desenvolver uma comunicação interpessoal que considere a subjetividade e individualidade dos alunos; e
- i) saber construir uma comunicação que propicie a aprendizagem a distância o que implica utilizar palavras e expressões que ajudem e incentivem o aprendiz em seu caminho em direção a construção do conhecimento: implementar projetos, compartilhar problemas sem apontar as soluções e respostas prescritivas, promovendo o pensamento reflexivo e a tomada de consciência pelo aluno durante toda sua trajetória.

De forma complementar, Pimenta e Anastasiou (2005) aportam que o professor neste cenário precisa refletir constante e coletivamente sobre o que se faz e isso é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se. Também atribuem que é essencial considerar a importância da criatividade na solução de cada nova situação vivenciada. Nesse sentido, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações (seja presencial ou a distância)– não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos.

Sumarizando, para Rezende (2004), a questão principal para o professor *online* é a consciência de que deverá se preparar para:

- a) desenvolver o conhecimento pedagógico (teorias de aprendizagem) que o capacite a atuar como instrumento auxiliar de ensino e aprendizagem, usando o computador como suporte;
- b) adquirir consistência teórica dos conteúdos disciplinares a serem ensinados; e
- c) aprender, gradativamente, a transpor sua prática do real ao virtual, realizando experiências concretas, dotado de postura reflexiva na e sobre a ação, não aceitando modelos prontos e acabados.

Desta maneira, Moraes (1996) destaca que as implicações do novo paradigma na formação dos futuros professores para uma sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas visando um redimensionamento de seu papel. O modelo de formação dos professores, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de “vir a ser”. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Pachane (2003) aponta para um “desencontro” no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários. Enquanto, por um lado, a maior parte das instituições de ensino superior brasileiras voltam-se às atividades de ensino, por outro, valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica do professor, ou seja, a titulação, o trabalho na pós-graduação, a condução de pesquisas, a participação em eventos científicos e a quantidade de publicações produzidas pelo pesquisador.

Guimarães (2004) mostra também outro fator contraditório. Por um lado, o professor desenvolve uma atividade profissional reivindicada como sendo cada vez mais necessária em diante dos desafios e da complexidade da realidade contemporânea, por outro, constata-se que seu prestígio e seu reconhecimento profissionais, se não declinam, pelo menos não correspondem à posição de destaque que se diz lhe atribuir.

Mesmo diante dessas contradições, o professor pode buscar o desenvolvimento de competências ou saberes profissionais que lhe proporcionem o aperfeiçoamento profissional requerido.

Para as pedagogas Pimenta e Anastasiou (2005), falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”.

Deslocamento este necessário para o estudo no âmbito da gestão. Mas as autoras reconhecem que o termo “competência” também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação – o que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor).

Na visão de Guittet (apud SOUZA, 2001), são vários os fatores interdependentes que influenciam no domínio da competência. Alguns deles são: motivação, tarefa, relação, organização e clima do trabalho e a cultura da escola. A competência, portanto, está condicionada aos fatores relacionais, organizacionais e culturais da escola.

A lógica das competências deposita no trabalhador a responsabilidade de permanentemente adquirir novas competências, por intermédio de inúmeros e diversos cursos. Esse movimento está configurando ampla oferta de cursos de

formação contínua, em virtude das exigências do mercado. No que se refere à formação inicial, as políticas que adotam o modelo das competências estão fomentando um apressamento na formação dos professores, com carga horária reduzida e currículos que privilegiam as disciplinas de instrumentação técnica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 135).

Sendo assim, Pachane (2003) reforça que o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam concebidos como produtos acabados, mas como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes.

Não basta, para a autora, fazer com que o levantamento das necessidades formativas dos professores sirva como fundamentação à criação ou avaliação de um programa de formação de professores (universitários ou não). Torna-se fundamental entender que estas necessidades não podem ser tomadas como referências isoladamente, de modo acrítico ou descontextualizado. As necessidades de formação estão, de certo modo, relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital, o que deve ser observado ao se planejar um programa de capacitação de professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ciência ocupa um papel importante, instigada pela curiosidade do homem em entender o que se passa à sua volta. Porém, muitas vezes por falta de conhecimento, a ciência sofre interpretações equivocadas. Pois, segundo Koche (1997, p. 13) uma pessoa leiga pode conceber a ciência como uma “fonte miraculosa que resolve todos os problemas que a humanidade enfrenta”.

Koche (1997) afirma que a ciência não se reduz a atividade de proporcionar o controle prático sobre os fenômenos da natureza. Para Kerlinger (1980), o interesse dos cientistas é conhecer e compreender os fenômenos e de que maneira eles se relacionam. Castro (1978) complementa quando coloca que a ciência objetiva descrever a realidade de forma objetiva e eficiente. Koche (1997) segue o mesmo raciocínio afirmando que o que move a ciência é a curiosidade intelectual, é a busca de elaborar respostas e soluções às suas dúvidas e problemas que o levam a compreensão de si e do mundo onde vive.

Lakatos e Marconi (1991) alertam que o conhecimento pode ser verdadeiro e comprovável e nem por isso ser científico, já que a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento. O conhecimento científico, segundo as autoras, é factual, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato. Já o conhecimento popular é valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. O que diferencia o conhecimento popular do científico é basicamente o contexto metodológico. Essa diferenciação é corroborada por Castro (1978) que distingue o processo científico da observação cotidiana pela preocupação em controlar a qualidade do dado e atenção ao processo utilizado em sua obtenção.

Peirce (apud CASTRO, 1978) define que a função da metodologia é desobstruir as vias da investigação. Lakatos e Marconi (1991, p. 83) conceituam método como: “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Durante a caracterização da metodologia do presente estudo apresentam-se as definições do trabalho quanto: às categorias de análise, a caracterização e tipo de estudo e a coleta e análise de dados.

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise (ou variáveis) definidas para esta pesquisa são *competências e desenvolvimento de competências docentes*, que segundo Triviños (2006) estão constituídas por conceitos.

Assim, competências serão trabalhadas no âmbito das competências técnicas – que são os conhecimentos e habilidades e das competências comportamentais – que são as atitudes.

Leme (2005) define competência como a soma de competências técnicas e competências comportamentais, como mostra o quadro 1 a seguir:

Conhecimento	Saber	Competência Técnica
Habilidade	Saber fazer	
Atitude	Querer fazer	Competência Comportamental

Quadro 11 - Desdobramento da competência

Fonte: Leme (2005, p. 18)

A categoria desenvolvimento de competências docentes para EaD entende-se como o conjunto de competências e o processo por meio do qual foram desenvolvidas durante a sua formação para atuação na EaD.

Neste estudo utiliza-se o conceito de desenvolvimento de competências, uma vez que o termo formação é considerado demasiado amplo. Para García (apud PACHANE, 2003), o termo formação de professores inclui as etapas iniciais de preparação do professor, quando este ainda não iniciou sua atividade docente. Entretanto, o termo desenvolvimento profissional deve referir-se exclusivamente a programas de formação continuada, ou seja, ao processo de aprimoramento dos professores já em atividade.

Desta forma, segundo García (apud PACHANE, 2003, p. 94), é:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor destaca também que a formação deverá levar à aquisição ou aperfeiçoamento de competências profissionais, capacitando os professores para um trabalho que não é exclusivamente – embora seja principalmente – de aula, ressaltando a dimensão coletiva do trabalho.

Neste sentido, Pachane (2003) destaca que historicamente, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser

ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico), embora muitos sejam os autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Essas definições conceituais, na visão de Triviños (2006) podem ser ambíguas ou demasiado abstratas. Portanto, o pesquisador deve operacionalizá-las, definir indicadores. Nesta pesquisa isso será proporcionado pela etapa exploratória da pesquisa, para que possa acontecer a etapa descritiva.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

Este estudo teve abordagem qualitativa e quantitativa, exploratória, descritiva, aplicada, bibliográfica e estudo de caso, caracterizando-se também como teórico-empírico, pois agrega conhecimentos teóricos ao campo da pesquisa por meio da evidência empírica.

Esta pesquisa divide-se em duas fases. A primeira delas qualitativa e a segunda quantitativa. De acordo com Triviños (2006), na pesquisa quantitativa a variável deve ser “medida”, enquanto na pesquisa qualitativa a variável é “descrita”.

Vergara (1997) afirma que pesquisas qualitativas investigam as realidades sociais por meio da compreensão e interpretação dos significados humanos e seus processos de construção social, o que corrobora Triviños (2006). Godoy (1998) explica que o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir de seu contexto, para que se entenda a sua dinâmica.

Minayo (1994) complementa esta idéia quando relata que, a pesquisa qualitativa visa responder questões particulares com um grau de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa em questão é descrita de caráter qualitativo, na medida que se propõe a estudar com profundidade as categorias de análise, não utilizando a manipulação de variáveis numéricas.

Já a segunda fase da pesquisa caracteriza-se como quantitativa, que como o próprio nome indica, consiste no emprego da quantificação tanto na coleta quanto no tratamento dos dados, por meio de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 2007).

Para o autor, esse tipo de estudo deve ser conduzido quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno.

A primeira fase desta pesquisa pode ser também classificada como exploratória, à medida que visa identificar o rol de competências docentes para atuação em EaD.

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. [...] Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja (TRIVIÑOS, 2006, p. 109).

Na segunda fase, apresenta-se como descritiva, a qual expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno (VERGARA, 1997). Esta pesquisa descreve a realidade da formação docente para EaD do curso de Administração a Distância da UFSC.

Caracteriza-se ainda como pesquisa aplicada, que segundo Vergara (1997), é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos. Tem, portanto, finalidade prática, ao contrário da pesquisa pura, motivada basicamente pela curiosidade intelectual do pesquisador.

Já a pesquisa bibliográfica, outra classificação deste estudo, é apresentada por Lakatos e Marconi (1991) como sendo de fontes secundárias, e abrangendo toda a bibliografia já publicada em relação ao tema em estudo. Vergara (1997) caracteriza esta pesquisa como o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.

Martins (1994, p. 28) reafirma as definições acima colocando que “trata-se de estudo para conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto. Tem como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto”. Desta forma, este estudo inicia-se com o levantamento do estado da arte com relação ao tema, que norteia o trabalho de campo que se segue, incluindo a produção científica contida em trabalhos científicos publicados em anais de eventos qualificados, revistas indexadas, entre outras fontes. Os principais autores pesquisados foram Moore e Kearsley, Aretio, Belloni, Masetto, Fleury, Unesco, Pachane e outros.

Esta pesquisa é considerada também um estudo de caso. De acordo com Chizzoti (2001), o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de

pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, com o objetivo de tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. O caso estudado por este trabalho é o do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.3 COLETA DE DADOS

Quanto à coleta de dados, caracteriza-se o universo, o objeto e os sujeitos de pesquisa. O universo de pesquisa é a UFSC. O objeto de pesquisa é o Projeto-piloto do curso de graduação em Administração a distância da UFSC. A escolha deste curso deve ao fato de que o mesmo está no seu quarto semestre, enquanto as outras duas turmas (uma pertencente ao Projeto UAB e outra proveniente de uma demanda do Ministério Público) estão concluindo seu primeiro semestre. Os sujeitos de pesquisa, por sua vez, são os professores e coordenadores, tutores e alunos participantes do curso.

Yin (2001) trata dos estudos de caso por meio da coleta de evidências. Para o autor, essas evidências podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para este estudo, foram coletados dados por meio de pesquisa documental, observação e, de maneira mais intensa, entrevistas e aplicação de questionários.

Na fase exploratória da pesquisa, os dados foram coletados por meio de entrevistas. Chizzotti (2001), Cruz Neto (2002) e Vergara (1997), afirmam que a entrevista é a técnica mais usual do trabalho em campo, onde o pesquisador faz perguntas a alguém que, oralmente, responde. Desta forma o pesquisador tem a possibilidade de obter dados objetivos e subjetivos, já que é fundamental a presença física, ou de mídia, para a sua realização. Yin (2001) afirma ainda que a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para estudos de caso.

A entrevista semi-estruturada é definida por Triviños (2006) como um instrumento que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses de interesse da pesquisa, que oferecem amplo campo de interrogativas.

A entrevista foi composta por seis perguntas que poderiam derivar outras dependendo da profundidade e completude das respostas obtidas. O roteiro passou por um pré-teste com dois pesquisadores com o mesmo perfil dos entrevistados, onde nenhuma das questões foi alterada. O mesmo consta neste trabalho como Apêndice A.

Foram entrevistados os sete professores que compõe a Comissão de Planejamento, Organização e Funcionamento do curso, na qual estão inclusos o Coordenador do curso, o Chefe e Subchefe do Departamento e o Coordenador de Tutoria entre outros cargos. Foram entrevistados também a responsável pelo Design Instrucional do material didático, dois Supervisores de tutoria, o Coordenador do programa de Capacitação UAB-UFSC e do projeto de capacitação anual de Gestão e docência em EaD e o Gerente Administrativo do LED - Laboratório de Ensino a Distância, responsável pela equipe de Gestão de Infra-estrutura EaD-UFSC e Diretor da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Em suma, foram realizadas 12 entrevistas.

Das entrevistas foram levantados os indicadores de competências docentes para atuação na EaD, que compõe o questionário, a segunda fase da pesquisa. De acordo com o estado da arte e as respostas das entrevistas a atuação do professor foi dividida em três momentos: contato com o aluno, contato com o tutor e produção do material didático, conforme detalha o quadro 12.

Contato com o aluno	Esse grupo de competências diz respeito à interação do Professor com o aluno. Isso acontece, neste curso, na gravação das aulas, nas videoconferências, nos seminários e outros momentos virtuais ou presenciais.
Produção do material didático	Esse grupo de competências diz respeito à atuação do Professor como produtor do material didático. Esse material é composto pelo livro-texto, exercícios, atividades virtuais ou presenciais, preparação dos seminários e elaboração das avaliações.
Contato com o tutor	Esse grupo de competências diz respeito à interação do Professor com a tutoria. Isso acontece, neste curso, nos seminários, no treinamento dos tutores, solução de dúvidas e elaboração das avaliações.

Quadro 12: Categorias da atuação docente.

Fonte: elaborado pela autora.

No modelo adotado pelo curso em análise, o professor interage com o aluno por meio das aulas, videoconferências, seminários, entre outros. O aluno assiste às aulas, que são gravadas pelo professor antecipadamente. O professor também disponibiliza um espaço para tirar dúvidas por meio de videoconferências, onde também é possível a interação entre os alunos. Há também a interação entre professor e aluno via *chat*. Uma vez a cada semestre, o aluno participa de uma disciplina chamada “Seminário Temático”, na qual um professor vai até o pólo e realiza uma aula presencial com os alunos.

Em relação ao material didático, o professor conteudista escreve uma apostila, com o conteúdo programático da disciplina. Essa apostila é encaminhada ao aluno, impressa, e

disponibilizada no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem para consulta virtual. O professor também prepara exercícios, temas de discussão para os fóruns, entre outras atividades relacionadas.

Já o contato com o tutor, nesse modelo de curso, é mais constante. É o tutor que faz o intermédio entre o aluno e o professor, e por isso precisa alinhar o discurso com o professor para não haver dissonância. O professor oferece um treinamento aos tutores, no início da disciplina. No decorrer do andamento da disciplina o professor tira as dúvidas que possam acontecer e elaboram as avaliações e os gabaritos que o tutor vai utilizar para corrigir as avaliações. O tutor também acompanha o planejamento e gravação das aulas e a organização das videoconferências.

A categoria de contato com o aluno foi composta por 11 indicadores de competências técnicas e 13 indicadores de competências comportamentais. A categoria de produção do material didático também 11 indicadores de competências técnicas e 8 indicadores de competências comportamentais. E a categoria de contato com o tutor, 10 indicadores de competências técnicas e 12 indicadores de competências comportamentais.

O objetivo do questionário foi de identificar em que nível cada competência identificada se faz necessário em cada categoria. Para tanto foi estabelecida uma escala de medição de competências em cinco níveis, cada um com uma orientação de significado para o respondente, conforme segue:

5 Muito Forte	Dê o grau 5 se você achar que existe uma necessidade muito forte da competência investigada.
4 Forte	Dê o grau 4 se você achar que existe uma necessidade forte da competência investigada.
3 Média	Dê o grau 3 se você achar que existe uma necessidade média da competência investigada.
2 Fraca	Dê o grau 2 se você achar que existe uma necessidade fraca da competência investigada.
1 Muito Fraca	Dê o grau 1 se você achar que existe uma necessidade muito fraca ou nenhuma necessidade da competência investigada.

Quadro 13: Escala de medição de competências

Fonte: elaborado pela autora

Os questionários foram aplicados com os professores que já atuaram no curso, com os tutores e com os alunos. Com os professores foram enviados os questionários por correio eletrônico, onde de um total de 21 professores foram obtidas 8 respostas. Os outros 13 professores foram procurados pessoalmente, dos quais foram obtidas mais 4 respostas, totalizando 12 respostas. Vale destacar que todos os professores pertencentes ao

Departamento de Ciências da Administração responderam ao questionário, sendo que as não-respostas foram de professores de outros departamentos.

Quanto aos tutores foram entrevistados os 8 tutores que atuam no primeiro semestre de 2008 no curso e foram incluídos também mais 2 tutores que já atuaram neste curso e hoje trabalham em outro projeto, pelo fato de acompanharem o curso desde o seu início. Também foram entrevistados os 7 Supervisores de Tutoria, sendo 5 atuais e 2 que já atuaram nesse curso. Assim, foram obtidas 17 respostas de tutores.

Em relação aos alunos, os questionários foram aplicados nos pólos, após a realização da avaliação presencial, com o objetivo de atingir a maior parte dos alunos. Assim, foram obtidas 93 respostas de um total de 455 alunos freqüentes. Dessas 93 respostas, foi identificado um erro na impressão de alguns questionários pelos pólos, sendo que por esse motivo 9 alunos responderam apenas a primeira ou a segunda página. Esses questionários foram descartados, e os outros 84 questionários respondidos corretamente foram analisados.

Cabe destacar que o questionário aplicado com os alunos não contemplou a categoria contato com o tutor devido ao fato que o aluno não acompanha este processo diretamente. É importante também ressaltar que alguns indicadores estão inseridos em mais de uma categoria pois pode haver um nível de necessidade desta competência diferenciado para cada uma delas.

Foram coletados também como dados secundários provenientes de documentos relativos ao curso como o projeto pedagógico, o manual para os professores conteudistas, entre outros documentos relacionados.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Como especificado na caracterização do estudo, houve a busca pelo entendimento do processo a partir do seu contexto. Em função disso, as entrevistas foram analisadas por meio da análise qualitativa. Segundo Richardson (2007), para este tipo de análise não há regras absolutas, mas guias, direcionamentos, sugestões de procedimentos.

A coleta e a análise de dados são uma etapa no processo de pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar em forma separada [...]. Qualquer idéia do sujeito, documento, etc, é imediatamente descrita, explicada e compreendida [...] (TRIVIÑOS, 2006, p. 139).

As respostas das entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise do discurso, que segundo Vergara (2006b, p. 25) “é um método que visa não só apreender como uma mensagem é transmitida, como também explorar o seu sentido”. Portanto, a análise do

discurso inclui o contexto no qual o discurso está inserido e não considera somente o que se fala mas como se fala.

A análise de dados é feita por meio do estabelecimento de relações, por meio da análise documental, das informações obtidas nas entrevistas e a observação da pesquisadora, correlacionando estas com a teoria. Conforme Richardson (2007, p. 243), “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira”. Assim, as análises não ficaram restritas ao olhar da pesquisadora.

As respostas dos questionários foram analisadas por meio da análise quantitativa. Como afirmam Lakatos e Marconi (2007), os dados colhidos pela pesquisa apresentar-se-ão brutos, necessitando da estatística para seu arranjo, análise e compreensão. Assim, a estatística não é um fim, mas um instrumento para a análise e interpretação dos dados.

Foram escolhidas técnicas estatísticas descritivas como distribuição de frequências, medidas de posição (média e mediana) e medidas de dispersão (desvio padrão e coeficiente de variação).

Para Barbetta (2006), a média é a soma dos valores dividida pelo número de valores observados. O desvio padrão, para Menezes Reis (2008) é a raiz quadrada positiva da média aritmética dos quadrados dos desvios de cada valor em relação à média. Apresenta-se na mesma unidade dos dados, facilitando a análise.

Já o coeficiente de variação percentual é uma medida de dispersão relativa, pois é a divisão do desvio padrão pela média, permitindo a comparação da dispersão de diferentes distribuições (com diferentes médias e desvios padrão) (MENEZES REIS, 2008).

Sendo assim, conclui-se a análise geral dos dados, permitindo conclusões a respeito do tema estudado e o alcance dos objetivos propostos.

3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações desta pesquisa se referem aos aspectos que determinam até onde foi possível alcançar com os resultados, devido à metodologia definida e outras escolhas feitas durante a realização da pesquisa.

Em primeiro lugar, esta pesquisa apresenta as limitações inerentes à metodologia de estudo de caso. De acordo com o objetivo geral definido, esta pesquisa restringe-se ao Curso de Administração a distância da UFSC. Portanto, limita-se ao estudo deste caso, o que significa que não é possível generalizar os resultados deste estudo para outras instituições.

Nesse mesmo sentido, pode-se levantar a questão do curso ser recente e pioneiro nessa área na instituição, havendo pouco conhecimento geral básico na área por parte dos envolvidos.

O segundo aspecto diz respeito à definição das categorias de análise. A categoria formação docente envolveria todo o processo de desenvolvimento de competências para o exercício da docência, seja presencial ou a distância. Isso impossibilitaria a realização deste estudo já que o tema se tornaria muito abrangente e não seria possível o acesso a todas essas informações. Para fins deste trabalho entende-se, portanto, o desenvolvimento de competências docentes como sinônimo de desenvolvimento profissional.

E por fim, com relação à população acessível. Percebe-se na seção de coleta de dados que o índice de não-resposta entre a população pesquisada foi significativo e pode significar um viés, pelo qual podem ter respondido somente aqueles sujeitos interessados no tema.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de responder aos objetivos do trabalho. Para tanto apresenta uma caracterização do Projeto UAB e da EaD na UFSC. Em seguida é descrita a etapa exploratória da pesquisa, de identificação das competências requeridas. Feito isso, parte-se para a análise quantitativa de qual o nível requerido de cada uma das competências.

4.1 O PROJETO UAB

Segundo dados do MEC e do Projeto UAB (MEC, 2008; UAB, 2008), o Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, criou em 2005, o Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB, visando à articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental. O objetivo deste projeto é sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

De acordo com o Ministro da Educação, Fernando Haddad (2007), a UAB dialoga com objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior”.

Corroborando essa relação, destaca-se que a UAB tem como prioridade a formação de educadores, por meio do estímulo à articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a Educação a Distância para a veiculação dos conteúdos dos diversos cursos (MEC, 2008; UAB, 2008).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), contando com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

Já na fase de implementação do Projeto UAB, o Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, lançou em 20 de dezembro de 2005, o Edital nº 1, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos

superiores de Instituições Federais de Ensino Superior - IFES na Modalidade de Educação a Distância. O Ministério da Educação (2006) tem por objetivo fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior - IES, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MEC, 2008; UAB, 2008).

É objetivo, também da UAB, oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. É neste contexto que está inserido o Projeto Piloto do curso de graduação em Administração a distância da UFSC, objeto de estudo deste trabalho.

Portanto, a UAB não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Para ofertar cursos a distância, de acordo com a UAB (2008), cada município deve montar um pólo presencial, disponibilizando laboratórios de informática, biologia, química e física, além de uma biblioteca. Essa infra-estrutura, que contempla o apoio de tutores, deve ficar à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos fica sob responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país, que desenvolvem material didático e pedagógico.

Segundo a UAB (2008), em 2007, foi atingido um total de 291 pólos educacionais, em pleno funcionamento, possibilitando com isso a abertura de 46 mil vagas de ensino superior. Estão previstos mais três editais até 2009, os quais abrirão mais 750 pólos presenciais. Assim sendo, o objetivo do MEC é chegar a 2010, com mais de mil pólos em funcionamento e alcançar um total de 300 mil novas vagas na educação superior.

Como parte do projeto UAB, está o Programa Nacional de Formação da Universidade Aberta do Brasil. Sua concepção, organização e implementação é fruto de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O programa tem como objetivo capacitar professores e servidores técnico-administrativos para atuarem nos programas de EaD das IFES da região Sul. O programa pretende discutir e estabelecer políticas e práticas educacionais, constituindo uma identidade nacional, respeitadas as peculiaridades regionais para a modalidade a distância.

4.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC foi criada em 1960, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial. Atualmente são oferecidos 62 Cursos de Graduação nos quais estão matriculados 36.752 alunos sendo 5.517 deles matriculados em cursos de graduação a distância (UFSC, 2008). Oferece ainda, 34 cursos de Doutorado, 51 cursos de Mestrado e 88 Especializações.

A UFSC (2008) tem como missão

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.

Seu corpo docente alcança um índice de aproximadamente 96% de mestres e doutores de um total de 1.632 docentes.

A UFSC é pioneira na atuação em educação a distância no Brasil, juntamente com a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

Em 1985, mais de 10 anos antes da publicação da LDB de 1996, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - PPGEp da UFSC cria, o Laboratório de Ensino a Distância – LED, que tem sua expansão a partir de 1996, voltado para a pesquisa e a implementação de modelos e estratégias em EaD, utilizando principalmente ambientes virtuais de aprendizagem por Internet e redes de comunicação interativas em áudio e vídeo, por videoconferência (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006; SPANHOL, 2007).

Atuando em programas de educação continuada e na pós-graduação, a UFSC promoveu, entre 1996 e 1999, a extensão virtual do seu campus para 23 cidades, em todo o território nacional, com o uso de salas de videoconferência (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006). Esses programas estruturados a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, por Internet, incorporaram aproximadamente 70 cidades naquele período. Com o uso de sistemas de transmissão de aulas via satélite com recepção aberta, a UFSC já ofereceu programas de educação continuada para alunos, organizados em 527 cidades, simultaneamente.

A proposta da UFSC com a EaD, segundo Vianney, Barcia e Luz (2006) é a de estimular o desenvolvimento de competências em novos produtos de ensino superior a distância, junto às universidades que já estão autonomamente vocacionadas para a área e a de estabelecer redes regionais, nacionais e internacionais de universidades, para fomentar novas iniciativas.

A expansão da EaD da UFSC, também para estes autores, está alicerçada na parceria com empresas e instituições que possam compartilhar estruturas de telecomunicação e de docência qualificada, para os objetivos estratégicos da UFSC.

As parcerias internacionais da UFSC em EAD envolvem a Universidade das Nações Unidas (Japão), a South Florida University e o Massachusetts Institute of Technology (EUA). No Brasil, a UFSC atua em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, os Centros Federais de Ensino Tecnológico dos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, o Instituto Metodista Izabela Hendrix, em Belo Horizonte, a União Educacional de Brasília (Uneb), a Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, em Varginha e Divinópolis (MG), o Centro Tecnológico do Estado do Paraná (Tecpar) e as Universidades das regiões de Blumenau, Joinville, Tubarão, Chapecó e Itajaí, no estado de Santa Catarina. Em parceria com empresas, a UFSC oferece cursos para a Siemens, Petrobrás, Alumar, Eletrobrás e Fiat. Cursos específicos por EAD, em nível de complementação superior e pós-graduação, atenderam ainda demandas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do Tribunal de Contas da União (TCU) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006, p. 7).

A UFSC participa do Projeto UAB desde sua criação, atuando hoje em 9 cursos sendo: 3 cursos de bacharelado – Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas –, 2 cursos de especialização – Controladoria de Gestão Pública e Formação de Professor de Tradução –, e 4 de licenciatura – Ciências Biológicas, Filosofia, Letras Espanhol e Letras Portugêses.

Atende, nesse âmbito, um total de 43 pólos, sendo 12 em Santa Catarina e os demais distribuídos no restante do país. O curso de Administração é oferecido em 10 pólos em Santa Catarina e em mais 15 pólos fora de Santa Catarina, situados nos estados do Rio Grande do Sul (6 pólos), Paraná (3 pólos), Roraima (5 pólos) e Bahia (1 pólo).

A UFSC destaca-se também no âmbito da produção científica na área de EaD. Segundo o ABRAEAD (2008), a UFSC concentra 49% da produção de teses e dissertações no Brasil de 1999 a 2002, totalizando 461 das 939 teses e dissertações. Cabe ressaltar que a USP aparece em segundo lugar com 9% da produção.

4.2.1 O Projeto Piloto

O curso de Administração presencial é oferecido pelo Departamento de Ciências da Administração da UFSC desde 1966, e foi criado em resposta à demanda da economia catarinense que, no início dos anos 1960, clamava por mais administradores para conduzir seus destinos (CAD, 2008).

Desde 2006 o Departamento de Ciências da Administração está envolvido com a oferta do curso a distância, sendo que a Portaria nº 301 de 21 de dezembro de 2006, da Pró-

Reitoria de Ensino de Graduação – PREG/UFSC aprova tanto o currículo quanto a oferta do curso, implantado progressivamente a partir do segundo semestre de 2006.

Em março de 2006, foi realizado pela Coperve (Comissão Permanente de Vestibular) o primeiro concurso vestibular, alcançando um total de 654 matriculados, após sete chamadas. Cabe destacar que entre os alunos matriculados 50% eram funcionários do Banco do Brasil e os outros 50% foi composto por servidores públicos federais, estaduais e municipais atuando em órgãos situados no Estado de Santa Catarina e portadores de diploma de ensino médio.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, sua proposta considera as seguintes diretrizes:

- a) nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma que contemplem e integrem os tipos de saberes, hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas e fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais, ligadas ao convívio ético e responsável;
- b) promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade;
- c) selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos públicos-alvos, nos diferentes espaços de trabalho e, também, nas esferas local e regional;
- d) adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários;
- e) nortear as atividades avaliativas da aprendizagem, segundo uma concepção que resgate e revalorize a avaliação como informação e tomada de consciência de problemas e dificuldades, com o fim de resolvê-los, para estimular e orientar a auto-avaliação;
- f) desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas, apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um, que são indicadores básicos para se encontrar a melhor complementaridade, entre aqueles;
- g) buscar a disponibilidade de sistemas de comunicação interpessoal (tutoria) que apoiem o trabalho dos públicos-alvos sobre os materiais adotados; e
- h) desenvolver linhas de pesquisa e avaliação planejadas e integradas, que permitam apreciar, consistentemente, todas as dimensões educacionais, implicadas no curso.

Desta forma, são diretrizes fundamentais do curso a formação técnica e científica condizente com as exigências que o mundo do trabalho contemporâneo impõe, bem como a formação ético-humanística que a formação do cidadão requer.

O curso é oferecido para 10 pólos, como mostra a figura que segue:



Figura 7: Pólos em Santa Catarina.

Fonte: UFSC (2008)

Os pólos atendidos, conforme mostra a figura, estão localizados em: Araranguá, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Lages, Laguna, Joinville, Palhoça e Tubarão.

O curso tem duração de quatro anos e meio, organizado em nove módulos, totalizando 3.000 horas/aula. Para o desenvolvimento da estrutura curricular serão organizados, dentre outros, os seguintes recursos didáticos:

- a) módulos impressos por áreas de conhecimento;
- b) Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- c) videoconferências;
- d) encontros presenciais; e
- e) Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância (tutoria).

Hoje o curso conta com 455 alunos e está no quarto módulo. Conta com 8 tutores de conteúdo a distância, localizados na sede (UFSC) e já contou com a participação de 21 docentes.

Cabe ressaltar que o curso de graduação em administração da UFSC tem hoje, além desta, outras duas turmas, que iniciaram no primeiro semestre de 2008. Uma delas pertencente ao Projeto UAB e a outra com o objetivo de atender a uma demanda do Ministério Público. O

Projeto Piloto foi escolhido para análise devido ao fato do curso estar em uma etapa mais avançada, onde, com exceção dos professores que são praticamente os mesmos, os alunos e a maioria dos tutores envolvidos possuem mais experiência na modalidade, facilitando a análise.

A participação das Instituições de Ensino Superior no sistema UAB envolve desafios que, mesmo os consórcios e projetos consolidados ainda buscam soluções. Vários desses desafios estão concentrados na gestão desses projetos, pois esta exige um modelo diferenciado, o que representa um desafio para gestores, professores, tutores e alunos (CAMPOS; COSTA JUNIOR, 2006).

Outros problemas gerenciais podem ser solucionados a partir de um mapeamento de competências, principalmente aqueles relacionados à gestão de pessoas. Dele pode derivar, além do levantamento das necessidades de treinamento, instrumentos de avaliação de desempenho, planejamento de carreira, desenho de cargos, entre outros processos de Gestão de Pessoas.

4.3 A IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Essa etapa da pesquisa deriva da etapa exploratória da pesquisa. Consiste na análise das entrevistas realizadas com os especialistas em EaD da UFSC.

Analisando as entrevistas realizadas em confronto com a teoria, percebe-se que o docente atua na EaD de maneiras diferentes dependendo do público com quem está interagindo. Cada tipo de interação envolve um determinado grupo de competências, que podem ou não coincidir.

Os entrevistados foram questionados quanto ao papel do professor na EaD e quais as competências que eles consideravam necessárias para a atuação docente nesta modalidade de ensino.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, o papel exercido pelos professores no curso é de serem responsáveis pelas disciplinas de cada módulo do curso, devendo estar a disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente.

Quanto ao papel do docente na EaD, todos os entrevistados convergem na resposta de que é de mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, o que é demonstrado pelos seguintes trechos das entrevistas:

O papel do professor é fazer com que os alunos se motivem para aprender e motivar-se a fazer com que isso se torne realidade.[...] é de envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem (Entrevistado 6).

O papel é o de **mediador** da ação de aprendizagem, [...] ou seja, dispor dos meios, organizar as ações e trazer significantes para que seus aprendizes possam crescer (Entrevistado 9).

Desta forma, considerando o conceito de competência como o conjunto das competências técnicas (conhecimentos e habilidades) e competências comportamentais (atitudes), as competências mencionadas pelos entrevistados foram agrupadas seguindo esta classificação.

Da análise do discurso realizada, foi identificado que o docente atua, principalmente em três momentos. O primeiro momento é o de contato com o aluno. Isso acontece, neste curso, durante a gravação das aulas, nas videoconferências, nos seminários e outros momentos virtuais ou presenciais, conforme especificado no capítulo de procedimentos metodológicos.

O segundo momento é o contato com o tutor, e diz respeito à interação do Professor com a tutoria. Isso se dá no planejamento e gravação das aulas, videoconferências, seminários, no treinamento dos tutores, solução de dúvidas e elaboração das avaliações.

Já o terceiro momento de atuação é na produção do material didático, que é composto pelo livro-texto, exercícios, atividades virtuais ou presenciais, preparação dos seminários e elaboração das avaliações.

A partir das entrevistas e da comparação destas com a teoria estudada, foi elencado um rol de 32 competências requeridas do docente, que estão dispostas no quadro que segue.

Competências técnicas	Competências comportamentais
Conhecimento do conteúdo	Ser acessível
Conhecimento da tecnologia	Motivador
Habilidade de comunicação (oral/escrita)	Planejamento do tempo
Habilidade de uso da tecnologia	Saber ouvir
Domínio pedagógico	Ser disponível
Conhecimento da modalidade a distância	Clareza
Pragmatismo (vínculo teoria e prática)	Iniciativa de participar do processo ativamente
Organização	Identificar as necessidades dos alunos
Capacidade de síntese	Identificar capacidades dos alunos
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	Proatividade
Construção da aula (da aprendizagem)	Construir relacionamentos, vínculos
Conhecimento do sistema de tutoria e suas atribuições	Instigar a pesquisa
Habilidade de atuar em equipe com os tutores	Posicionamento aberto para discussão
Capacidade de detalhamento	Identificar a capacidade de auto-aprendizagem do aluno
Planejamento	Identificar a prontidão do aluno para a tecnologia
	Aproveitar a competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem
	Disponibilidade para a mudança

Quadro 14: Conjunto total de competências

Fonte: dados primários

Essas competências identificadas foram agrupadas de acordo com cada momento de atuação do docente, novamente com base nas entrevistas contrapondo com a teoria. Muitas destas competências acontecem em mais de um momento, porém em níveis diferenciados.

Com relação à atuação docente no contato com o aluno, as competências identificadas foram:

Competências técnicas	Competências comportamentais
Conhecimento do conteúdo Conhecimento da tecnologia Habilidade de comunicação oral Habilidade de uso da tecnologia Domínio pedagógico Conhecimento da modalidade a distância Pragmatismo (vínculo teoria e prática) Organização Capacidade de síntese Conhecimento das melhores fontes para pesquisa Construção da aula (da aprendizagem)	Ser acessível Motivador Saber ouvir Identificar as necessidades dos alunos Identificar capacidades dos alunos Proatividade Construir relacionamentos, vínculos Instigar a pesquisa Posicionamento aberto para discussão Identificar a capacidade de auto-aprendizagem do aluno Identificar a prontidão do aluno para a tecnologia Aproveitar a competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem Disponibilidade para a mudança

Quadro 15: Competências requeridas no contato com o aluno

Fonte: dados primários

Já no momento em que o docente atua em contato com a tutoria, as competências identificadas são:

Competências técnicas	Competências comportamentais
Conhecimento do conteúdo Conhecimento da tecnologia Habilidade de comunicação Habilidade de uso da tecnologia Domínio pedagógico Conhecimento da modalidade a distância Conhecimento do sistema de tutoria e suas atribuições Organização Habilidade de atuar em equipe com os tutores Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	Ser acessível Motivador Ser disponível Clareza Iniciativa de participar do processo ativamente Proatividade Construir relacionamentos, vínculos Posicionamento aberto para discussão Identificar a capacidade de auto-aprendizagem do aluno Identificar a prontidão do aluno para a tecnologia Aproveitar a competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem Disponibilidade para a mudança

Quadro 16: Competências requeridas no contato com o tutor

Fonte: dados primários

Finalmente, com relação à atuação docente na produção de material didático, tem-se a seguinte disposição:

Competências técnicas	Competências comportamentais
Conhecimento do conteúdo Conhecimento da tecnologia Habilidade de comunicação escrita Capacidade de detalhamento Domínio pedagógico Conhecimento da modalidade a distância Pragmatismo (vínculo teoria e prática) Organização Capacidade de síntese Conhecimento das melhores fontes para pesquisa Planejamento	Motivador Planejamento do tempo Identificar as necessidades dos alunos Proatividade Instigar a pesquisa Identificar a capacidade de auto-aprendizagem do aluno Disponibilidade para a mudança Aproveitar a competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem

Quadro 17: Competências requeridas na produção de material didático

Fonte: dados primários

Percebe-se que no âmbito das competências técnicas, estas divergem pouco entre os momentos de atuação do professor. Competências como o conhecimento do conteúdo, da tecnologia, da modalidade a distância e das melhores fontes de pesquisa, a habilidade de comunicação, domínio pedagógico e a organização são requeridas nos três momentos. Enquanto o pragmatismo, a capacidade de síntese e de detalhamento, por exemplo, são mais específicos. Observa-se que essas competências técnicas similares dizem respeito, principalmente, ao domínio do professor sobre o conteúdo lecionado e as estratégias de ensino.

Já no âmbito comportamental, há uma maior variação entre as competências. Cabe destacar que as atitudes de ser motivador, proativo, de identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno e de estar disponível para a mudança são comuns aos três momentos.

De acordo com os entrevistados e com a teoria, essas competências estão diretamente relacionadas à modalidade a distância e à mudança do paradigma presencial.

4.3 GRAU REQUERIDO DE COMPETÊNCIA

Tendo consolidado o conjunto de competências, partiu-se para a construção de um instrumento capaz de medir em que grau cada uma delas é requerida. A partir desta iniciativa foi estabelecida uma escala de medição de atitudes, conforme exposto na metodologia, com definição tanto numérica quanto verbal.

A escala numérica foi estabelecida de 1 a 5, onde o número 1 significa uma necessidade muito fraca ou nenhuma necessidade da competência investigada, o número 2 significa uma necessidade fraca da competência investigada, o número 3 significa uma necessidade média da competência investigada, o número 4 significa uma necessidade forte

da competência investigada e o número 5 significa uma necessidade muito forte da competência investigada. O quadro a seguir ilustra a escala:

5 Muito Forte	4 Forte	3 Média	2 Fraca	1 Muito Fraca
--------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------------

Quadro 18: Ilustração da escala utilizada

Fonte: elaborado pela autora

Também retomando os procedimentos metodológicos adotados, os questionários foram submetidos aos professores, tutores e alunos. É importante destacar que as análises seguem a classificação das competências propostas no item 4.2 deste capítulo que são: contato com o aluno, produção do material didático e contato com o tutor.

4.3.1 Contato com o aluno

Esse grupo de competências, como exposto anteriormente, refere-se à interação do professor com o aluno, o que no curso analisado ocorre nas aulas gravadas, nas videoconferências, nos seminários e outros momentos virtuais ou presenciais. Foram agrupadas em competências técnicas e comportamentais.

O grupo das competências técnicas foi analisado pelos professores, tutores e alunos conforme segue:

Tabela 1: Média das competências técnicas do contato com o aluno

<i>Competências técnicas</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>	<i>Alunos</i>
Conhecimento do conteúdo	4,8	4,9	4,3
Conhecimento da tecnologia	3,9	3,9	3,8
Habilidade de comunicação oral	4,8	4,5	4,0
Habilidade de uso da tecnologia	4,0	3,9	3,8
Domínio pedagógico	4,8	4,4	4,0
Conhecimento da modalidade a distância	3,8	4,3	3,9
Pragmatismo (vínculo teoria e prática)	4,3	4,4	3,9
Organização	4,5	4,3	3,9
Capacidade de síntese	4,3	4,1	3,9
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	3,7	3,8	3,8
Construção da aula (cenários de aprendizagem)	4,2	4,1	3,9
Total	4,3	4,2	3,9

Fonte: dados primários

Analisando a tabela percebe-se que as competências com a média mais alta na análise dos professores foram *conhecimento do conteúdo*, *habilidade de comunicação oral* e *domínio pedagógico*, com média 4,8, valor muito próximo do máximo da escala. Na visão dos tutores e dos alunos, a média mais alta foi da competência *conhecimento do conteúdo*, com média 4,9

dos tutores e 4,3 dos alunos, coincidindo com a visão dos professores. Essas médias estão entre os graus de necessidade *forte* e *muito forte* da escala.

As competências com média mais baixa foram *conhecimento das melhores fontes para pesquisa*, com média 3,7 atribuída pelos professores, 3,8 pelos tutores e alunos. Os alunos apontaram com a mesma média as competências *conhecimento da tecnologia* e *habilidade de uso da tecnologia*. Essas médias estão entre os graus *médio* e *forte* da escala, mais próximos do grau *forte*. Isso demonstra que nenhuma competência foi avaliada com *fraca* ou *nenhuma* necessidade nesse grupo.

Percebe-se também da análise das médias obtidas que, de maneira geral, os alunos atribuíram médias mais baixas que os professores e tutores. Já os professores e tutores atribuíram médias bastante próximas, com exceção das competências *habilidade de comunicação oral* e *domínio pedagógico*, às quais os professores atribuíram uma média mais elevada, e *conhecimento da modalidade a distância*, à qual os tutores atribuíram média mais alta.

O fato da diferença maior se concentrar entre as médias atribuídas pelos alunos e os tutores e professores serem mais próximas pode ter relação com a distância entre eles, já que professores e tutores possuem um maior contato entre si. Isso também se reflete nas análises posteriores a esta.

O gráfico 1 que segue ilustra essa comparação:

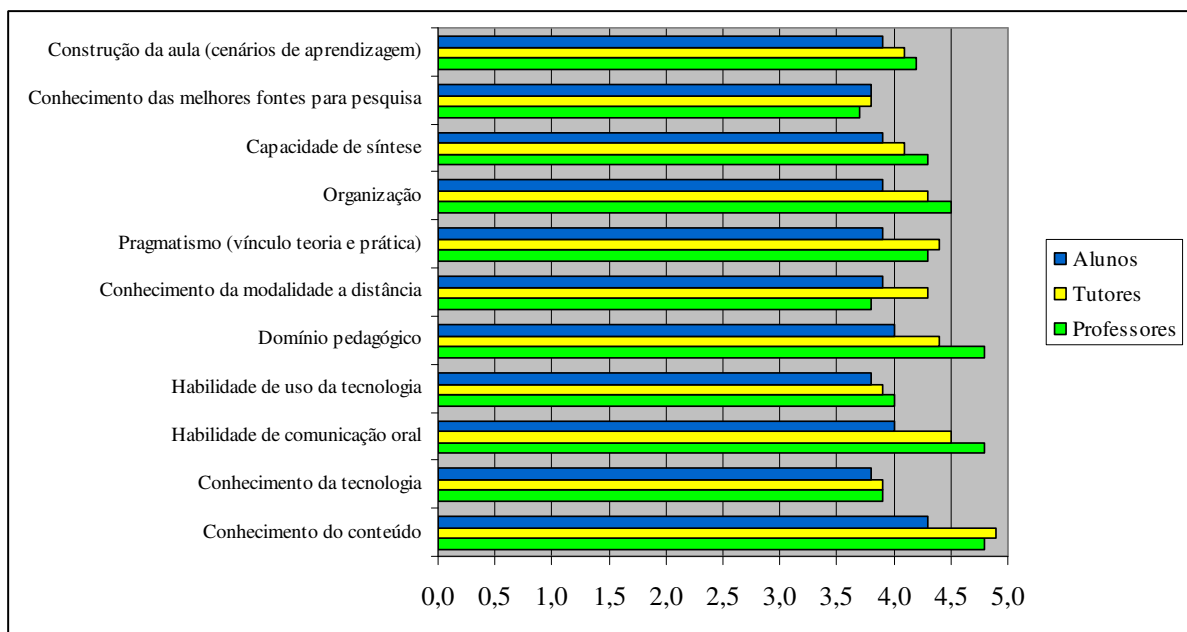


Gráfico 1: Média das competências técnicas do contato com o aluno

Fonte: dados primários

A tabela 2 mostra o cálculo do desvio padrão e do coeficiente de variação percentual referente a esse grupo de competências.

Tabela 2: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências técnicas do contato com o aluno

<i>Competências técnicas</i>	<i>Professores</i>		<i>Tutores</i>		<i>Alunos</i>	
	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>
Conhecimento do conteúdo	0,39	8,05	0,33	6,80	1,10	26,29
Conhecimento da tecnologia	0,67	17,07	0,86	22,09	1,10	28,11
Habilidade de comunicação oral	0,39	8,05	0,80	17,66	1,20	29,94
Habilidade de uso da tecnologia	0,74	18,46	0,75	18,97	1,20	31,32
Domínio pedagógico	0,45	9,52	0,70	16,12	1,20	30,40
Conhecimento da modalidade a distância	0,94	24,45	0,69	15,98	1,20	31,22
Pragmatismo (vínculo teoria e prática)	0,87	20,38	0,70	16,12	1,20	31,74
Organização	0,67	14,98	0,69	15,98	1,20	31,79
Capacidade de síntese	0,75	17,74	0,60	14,58	1,20	30,96
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	0,78	21,23	0,56	14,94	1,20	32,04
Construção da aula (cenários de aprendizagem)	0,83	20,34	1,17	28,32	1,30	32,54
Total	0,34	7,96	0,46	10,99	1,00	26,08

Fonte: dados primários

As medidas de dispersão calculadas demonstram que a variação entre os dados ao redor da média, representada pelo desvio padrão, apresenta valores inferiores a 1, o que significa que a variação fica menor do que um ponto da escala. O desvio padrão entre professores e alunos fica inferior a 0,5 ponto da escala e entre os alunos, exatamente igual a 1.

Entretanto, quando se analisam os valores do coeficiente de variação percentual, que permite a comparação de séries de dados com médias diferentes por reduzir a influência da média sobre o desvio padrão, trazendo um valor percentual por unidade, percebe-se uma variação maior entre as respostas dos alunos, com um coeficiente de 26,08%, enquanto a variação dos tutores fica em 10,99% e dos professores em 7,96%.

Isso pode ter relação com o fato de entre os alunos haver uma maior diversidade cultural e de modelo mental que entre os tutores e professores, que convivem mais e estão inseridos em um mesmo ambiente.

Já o grupo das competências comportamentais foi disposto como mostra a tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Média das competências comportamentais do contato com o aluno

Competências comportamentais	Professores	Tutores	Alunos
Acessibilidade	4,3	4,4	3,8
Capacidade de motivar	4,4	4,1	3,8
Saber ouvir	4,1	4,2	3,8
Capacidade de identificar as necessidades dos alunos	4,3	4,3	3,9
Capacidade de identificar capacidades dos alunos	4,1	4,0	3,7
Proatividade	4,1	3,6	3,8
Capacidade de construir relacionamentos, vínculos	4,1	4,1	3,4
Capacidade de instigar a pesquisa	3,8	4,2	3,7
Posicionamento aberto para discussão	4,4	3,6	3,8
Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno	4,0	3,6	3,7
Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia	3,5	4,1	3,6
Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem	3,8	4,1	3,6
Disponibilidade para a mudança	4,4	4,0	3,7
Total	4,1	4,0	3,7

Fonte: dados primários

Analisando o grupo de competências comportamentais referentes ao contato com o aluno nota-se que as competências que receberam maior média por parte dos professores foram *capacidade de motivar*, *posicionamento aberto para discussão* e *disponibilidade para a mudança*, todas com média 4,4. Os tutores apontaram a *acessibilidade*, com a mesma média 4,4. Já os alunos apresentam médias muito próximas para todas as competências deste grupo, sendo a *capacidade de identificar as necessidades dos alunos* a que recebeu a média mais alta – 3,9.

Com as médias mais baixas os professores apontaram a *identificação da prontidão do aluno para a tecnologia* (3,5), os tutores indicaram a *proatividade*, *posicionamento aberto para discussão* e *identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno*, todas com média 3,6. Cabe destacar que esta última foi a que obteve média mais alta entre os alunos. Já os alunos avaliaram *capacidade de construir relacionamentos, vínculos* com a média de 3,4.

Esse fato chama a atenção, pois vai de encontro com o que afirmam as teorias e outros trabalhos realizados neste curso, como Pacheco (2007) e Schlickmann (2008). Aretio (2002) afirma que o estudante a distância é solitário e autônomo, mas isso pode ter o lado negativo de desmotivá-lo caso sintá-se demasiadamente solitário, ansioso e angustiado. Para o autor essa situação pode ser superada pelo contato com o tutor. Esse resultado, portanto, pode ser um indicativo de que a tutoria deste curso está suprindo essa necessidade dos estudantes.

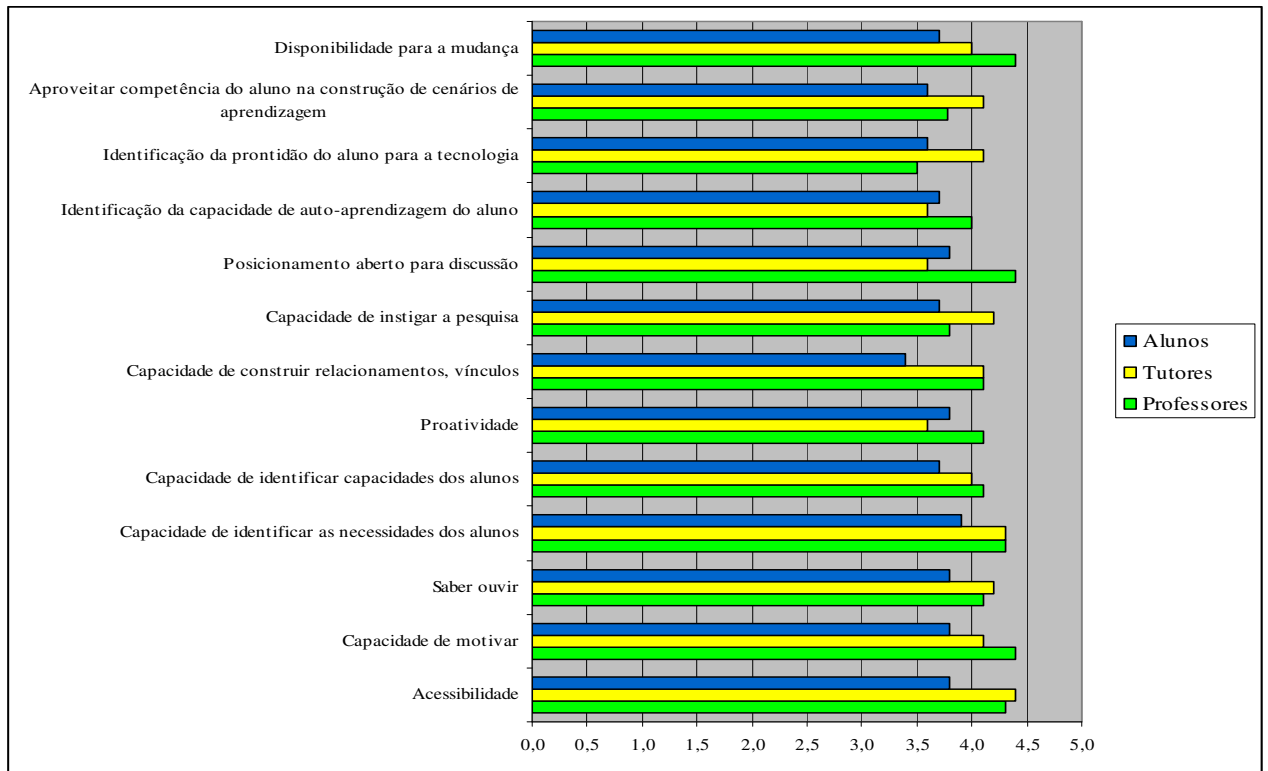


Gráfico 2: Média das competências comportamentais do contato com o aluno

Fonte: dados primários

Novamente identifica-se que as médias atribuídas pelos alunos são inferiores, e as dos professores e tutores mais próximas. As diferenças mais significativas aparecem nas competências *posicionamento aberto para discussão* e *identificação da prontidão do aluno para a tecnologia*, sendo que na primeira a média dos professores é mais alta e na segunda a dos tutores.

Tabela 4: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências comportamentais do contato com o aluno

<i>Competências comportamentais</i>	<i>Professores</i>		<i>Tutores</i>		<i>Alunos</i>	
	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>
Acessibilidade	0,62	14,63	0,79	18,05	1,2	31,09
Capacidade de motivar	0,67	15,14	0,93	22,53	1,2	31,14
Saber ouvir	1	24,4	0,73	17,42	1,1	29,3
Capacidade de identificar as necessidades dos alunos	0,78	17,97	0,69	15,98	1,2	31,93
Capacidade de identificar capacidades dos alunos	0,67	16,37	1,09	27,2	1,2	31,66
Proatividade	0,9	22,05	0,94	25,65	1,1	28,55
Capacidade de construir relacionamentos, vínculos	1,08	26,54	0,93	22,62	1,1	31,9
Capacidade de instigar a pesquisa	0,97	25,74	0,93	21,9	1,1	30,75
Posicionamento aberto para discussão	0,67	15,14	0,66	18,51	1,2	32,3
Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno	1,04	26,11	1	27,52	1,2	31,31
Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia	1,17	33,36	1,11	27,07	1,1	30,08
Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem	0,83	21,78	0,86	21,13	1,1	30,32
Disponibilidade para a mudança	0,67	15,14	0,75	18,58	1,1	30,3
Total	0,6	14,64	0,45	11,21	1	26,32

Fonte: dados primários

A distribuição do desvio padrão e do coeficiente de variação percentual é bastante similar à encontrada nas competências técnicas excetuando-se a distribuição dos professores, que apresenta uma menor concentração dos dados nesse grupo. O desvio padrão passou de 0,34 para 0,60 e o coeficiente de variação praticamente dobra (de 7,96% para 14,64%).

4.3.2 Produção do material didático

Essa categoria diz respeito à atuação do professor como conteudista, produtor de material didático. No curso estudado o material didático inclui o livro-texto da disciplina, os exercícios, atividades virtuais ou presenciais, elaboração dos seminários e das avaliações.

No que tange as competências técnicas deste grupo observa-se o disposto na tabela 5.

Tabela 5: Média das competências técnicas da produção do material didático

<i>Competências técnicas</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>	<i>Alunos</i>
Conhecimento do conteúdo	5,0	4,9	4,2
Conhecimento da tecnologia	3,9	3,9	3,9
Habilidade de comunicação escrita	4,7	4,8	4,0
Capacidade de detalhamento	4,3	4,4	4,0
Domínio pedagógico	4,5	4,4	4,0
Conhecimento da modalidade a distância	3,8	4,4	3,8
Pragmatismo (vínculo teoria e prática)	4,6	4,6	3,9
Organização	4,6	4,6	3,9
Capacidade de síntese	4,4	4,5	3,9
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	4,2	4,4	3,8
Planejamento	4,7	4,7	3,8
Total	4,4	4,5	3,9

Fonte: dados primários

O resultado dessa tabela demonstra que professores, tutores e alunos concordam que para a produção do material didático a principal competência é o *conhecimento do conteúdo*, com média 5,0, 4,9 e 4,2 respectivamente.

Professores e tutores atribuíram a média mais baixa (3,9 para ambos) para a competência *conhecimento da tecnologia*. Já os alunos atribuíram médias entre 4,0 e 3,8 para todas as demais competências.

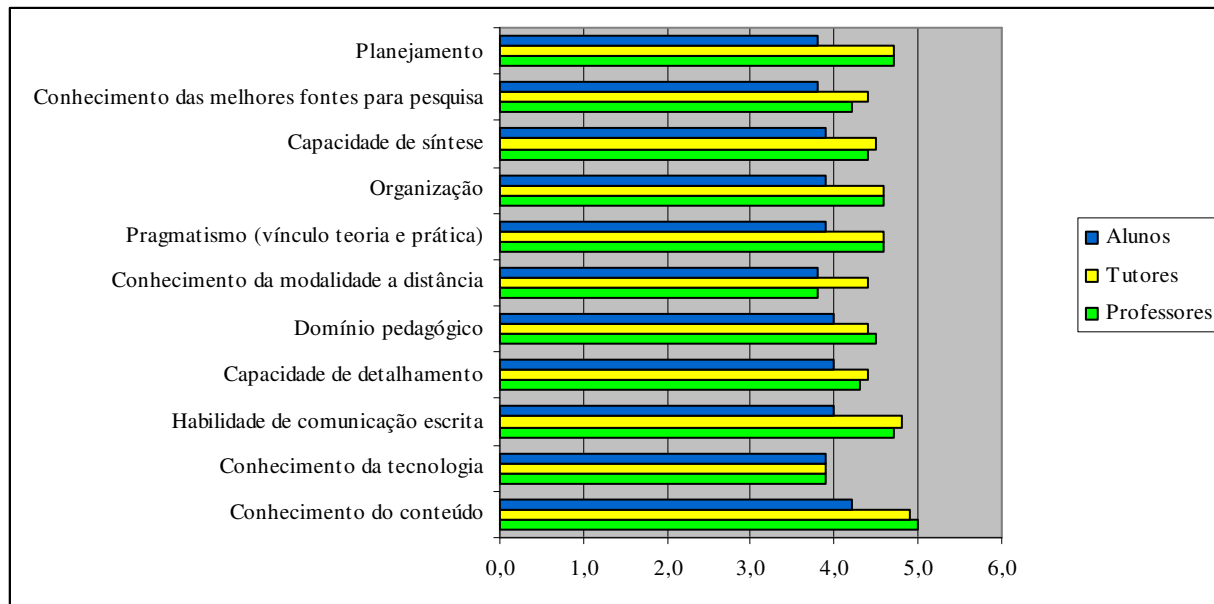


Gráfico 3: Média das competências técnicas da produção do material didático

Fonte: dados primários

Observa-se novamente que as médias dos alunos foram, em geral mais baixas. Chama a atenção também a competência *conhecimento da tecnologia*, que recebeu a mesma média das três classes (3,9).

Tabela 6: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências técnicas da produção do material didático

<i>Competências técnicas</i>	<i>Professores</i>		<i>Tutores</i>		<i>Alunos</i>	
	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>
Conhecimento do conteúdo	0	0	0,33	6,8	1,1	26,58
Conhecimento da tecnologia	0,51	13,15	1,11	28,63	1,2	29,51
Habilidade de comunicação escrita	0,49	10,55	0,44	9,18	1,2	30,02
Capacidade de detalhamento	0,62	14,63	0,62	14,02	1,2	28,95
Domínio pedagógico	0,8	17,73	0,71	16,15	1,3	31,31
Conhecimento da modalidade a distância	0,83	21,78	0,7	16,12	1,3	34,87
Pragmatismo (vínculo teoria e prática)	0,67	14,59	0,61	13,05	1,2	31,09
Organização	0,67	14,59	0,49	10,6	1,3	32,84
Capacidade de síntese	0,79	17,95	0,72	16,05	1,2	31,51
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	0,83	20,04	0,7	16,12	1,3	34,05
Planejamento	0,65	13,96	0,47	9,98	1,3	35,22
<i>Total</i>	<i>0,36</i>	<i>8,25</i>	<i>0,36</i>	<i>7,92</i>	<i>1,1</i>	<i>27,42</i>

Fonte: dados primários

Confirma-se por meio desta tabela a similaridade na distribuição das médias atribuídas por professores e tutores, sendo que ambas tiveram o mesmo desvio padrão (0,36) e coeficientes de variação percentual bastante próximos (8,25 e 7,92 respectivamente). A distribuição dos alunos segue o mesmo padrão das anteriores. Também permanece a característica de homogeneidade das séries de dados. Nota-se que a competência *conhecimento do conteúdo* obteve desvio padrão igual a zero na opinião dos professores, o que caracteriza a unanimidade de resposta com relação a esta competência quando comparada à média, isto é, todas as respostas foram iguais à média obtida.

No que se refere ao grupo das competências comportamentais tem-se o disposto na tabela 7.

Tabela 7: Média das competências comportamentais da produção do material didático

<i>Competências comportamentais</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>	<i>Alunos</i>
Planejamento do tempo	4,2	4,5	3,8
Capacidade de motivar	4,1	3,8	3,7
Capacidade de identificar as necessidades dos alunos	3,8	4,2	3,8
Proatividade	4,0	4,4	3,8
Capacidade de instigar a pesquisa	3,7	4,3	3,7
Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno	3,4	4,1	3,8
Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem	3,4	4,2	3,6
Disponibilidade para a mudança	3,8	4,2	3,7
<i>Total</i>	<i>4,1</i>	<i>4,2</i>	<i>3,7</i>

Fonte: dados primários

A competência com a média mais elevada no ponto de vista tanto dos professores como dos tutores foi o *planejamento do tempo*, com médias 4,2 e 4,5, respectivamente. A

segunda média mais alta atribuída pelos professores foi a *capacidade de motivar*, com 4,1. Os tutores apontam em segundo lugar a *proatividade*.

Já os alunos não identificaram uma competência mais ou menos importante, atribuindo médias entre 3,8 e 3,6 para todas as competências avaliadas, entre *média e forte* necessidade na escala. Observa-se que nesse quesito as médias atribuídas por professores e tutores para as competências comportamentais apresentam-se, de maneira geral, ligeiramente mais baixas.

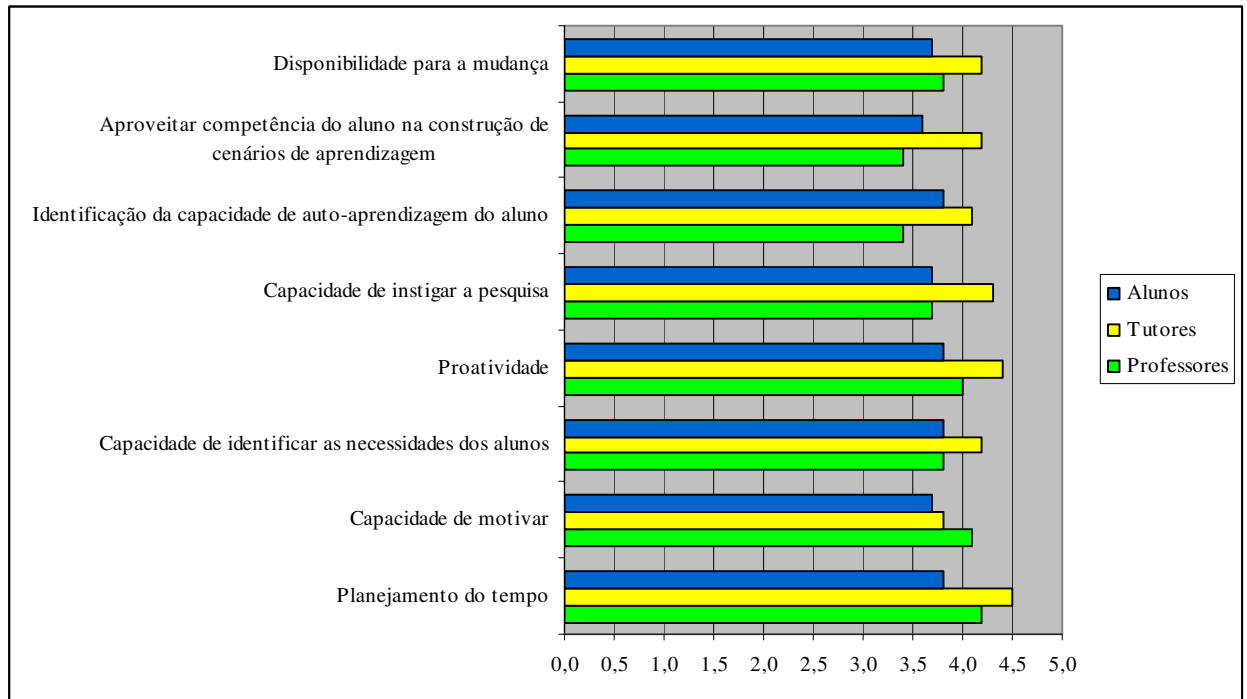


Gráfico 4: Média das competências comportamentais da produção do material didático

Fonte: dados primários

Por meio da visualização deste gráfico pode-se perceber que as médias dos tutores apresentam-se mais altas em praticamente todos os quesitos, fazendo com que as médias atribuídas pelos professores fiquem mais próximas das médias atribuídas pelos alunos.

Merecem destaque as competências *planejamento do tempo* e *capacidade de motivar*, com uma avaliação mais alta por parte dos professores e a *identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno*, com uma média mais alta por parte dos alunos.

Tabela 8: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências comportamentais da produção do material didático

<i>Competências comportamentais</i>	<i>Professores</i>		<i>Tutores</i>		<i>Alunos</i>	
	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>
Planejamento do tempo	1,47	35,2	0,72	15,84	1,2	31,58
Capacidade de motivar	1,51	36,86	0,81	21,16	1,2	30,83
Capacidade de identificar as necessidades dos alunos	1,54	41,19	0,73	17,42	1,3	33,47
Proatividade	1,35	33,71	0,7	16,12	1,2	31,75
Capacidade de instigar a pesquisa	1,44	39,15	0,77	17,97	1,2	33,16
Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno	1,44	42,25	0,75	18,42	1,2	32,13
Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem	1,31	38,38	0,88	21,14	1,2	32,21
Disponibilidade para a mudança	1,4	36,61	0,83	19,63	1,2	33,42
Total	0,67	16,13	0,51	12,07	1,1	29,73

Fonte: dados primários

Nota-se que nesse grupo de competências o desvio padrão e, principalmente, o coeficiente de variação percentual tanto dos professores como dos tutores apresentam-se mais altos em relação aos demais grupos, enquanto nas respostas dos alunos permanece aproximadamente o mesmo. Vale ressaltar que, mesmo sendo superior, o desvio padrão das médias dos professores e tutores permanece inferior a 1.

4.3.3 Contato com o tutor

Esse grupo de competências diz respeito à interação do professor com a tutoria. Isso ocorre no planejamento de execução das disciplinas, nos seminários, no treinamento dos tutores, solução de dúvidas dos tutores e na elaboração das avaliações.

Somente os professores e tutores avaliaram o grau de necessidade das competências pertencentes a este grupo, uma vez que os alunos não acompanham essa interação e, portanto, não podem avaliá-la.

O grau de necessidade médio de cada uma das competências técnicas pertencentes a este grupo foi avaliado conforme o disposto na tabela 9, apresentada na seqüência:

Tabela 9: Média das competências técnicas do contato com o tutor

<i>Competências técnicas</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>
Conhecimento do conteúdo	4,8	4,9
Conhecimento da tecnologia	3,9	3,8
Habilidade de comunicação	4,6	4,9
Habilidade de uso da tecnologia	4,0	3,9
Domínio pedagógico	4,3	4,3
Conhecimento da modalidade a distância	4,0	4,2
Conhecimento do sistema de tutoria e suas atribuições	4,3	4,5
Organização	4,5	4,8
Habilidade de atuar em equipe com os tutores	4,6	4,8
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	3,8	4,1
Total	4,3	4,4

Fonte: dados primários

Neste grupo, novamente, as médias dos professores e tutores apresentam-se bastante próximas, com uma média total de 4,3 dos professores e 4,4 dos tutores. Entretanto, os professores atribuíram maior média ao *conhecimento do conteúdo*, com 4,8, seguido da *habilidade de comunicação* e da *habilidade de atuar em equipe com os tutores* (ambas com 4,6). Os tutores atribuíram média 4,9 para as duas primeiras e 4,8 para a terceira, juntamente com a competência de *organização*.

Lembra-se que esses valores encontram-se entre os graus *forte* e *muito forte* da escala, mais próximos do grau *muito forte* (5).

A divergência entre eles encontra-se na média mais baixa que os professores ao *conhecimento das melhores fontes para pesquisa* (3,8) e os tutores para o *conhecimento da tecnologia* (3,8), a segunda menor média para os professores (3,9).

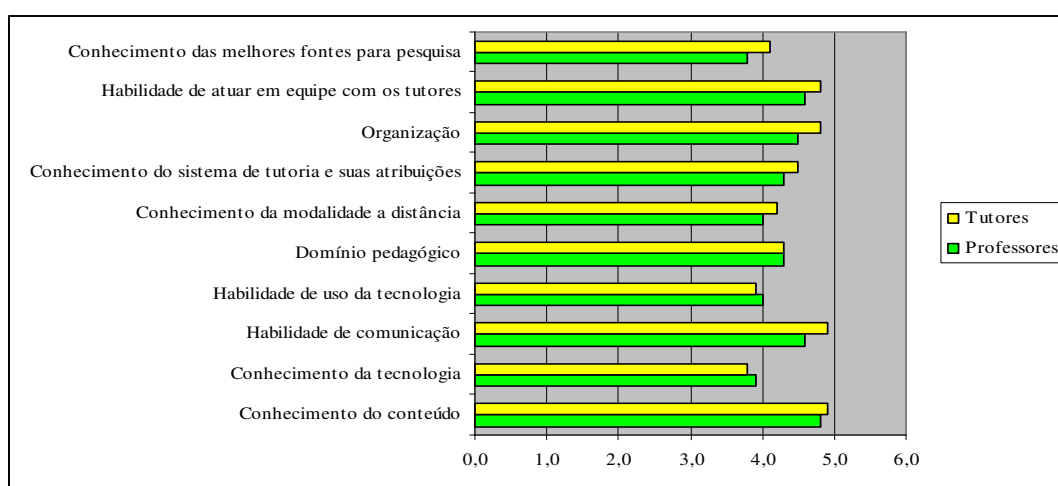


Gráfico 5: Média das competências técnicas do contato com o tutor

Fonte: dados primários

O gráfico 5 coloca de maneira clara essa similaridade encontrada entre as médias atribuídas por professores e tutores, sendo as médias dos tutores um pouco mais altas, no geral.

Tabela 10: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências técnicas do contato com o tutor

<i>Competências técnicas</i>	<i>Professores</i>		<i>Tutores</i>	
	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>
Conhecimento do conteúdo	0,58	11,95	0,33	6,8
Conhecimento da tecnologia	0,9	22,99	0,88	23,09
Habilidade de comunicação	0,79	17,3	0,33	6,8
Habilidade de uso da tecnologia	0,74	18,46	0,78	20,12
Domínio pedagógico	1,14	26,78	0,69	15,98
Conhecimento da modalidade a distância	0,95	23,84	0,9	21,33
Conhecimento do sistema de tutoria e suas atribuições	0,89	20,48	0,51	11,36
Organização	0,9	20,1	0,44	9,18
Habilidade de atuar em equipe com os tutores	0,79	17,3	0,44	9,18
Conhecimento das melhores fontes para pesquisa	0,97	25,74	0,93	22,53
<i>Total</i>	<i>0,63</i>	<i>14,63</i>	<i>0,38</i>	<i>8,67</i>

Fonte: dados primários

As médias atribuídas pelos tutores apresentam uma distribuição mais concentrada que aquelas atribuídas pelos professores, mas ambas apresentam desvios padrão baixos, suportados por baixos coeficientes de variação percentual. O coeficiente de variação percentual referente às médias dos professores apresenta-se aproximadamente 6% mais alto, o que não chega a significar discrepância.

No que concerne às competências comportamentais do contato com o tutor as médias estão dispostas como mostra a tabela 11.

Tabela 11: Média das competências comportamentais do contato com o tutor

<i>Competências comportamentais</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>
Acessibilidade	4,6	4,7
Capacidade de motivar	4,5	3,9
Disponibilidade	4,3	4,6
Clareza	4,4	4,7
Iniciativa de participar do processo ativamente	4,4	4,8
Proatividade	4,2	4,5
Capacidade de construir relacionamentos, vínculos	4,2	4,0
Posicionamento aberto para discussão	4,3	4,8
Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno	4,1	4,0
Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia	3,7	3,8
Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem	3,9	4,2
Disponibilidade para a mudança	4,3	4,3
<i>Total</i>	<i>4,2</i>	<i>4,4</i>

Fonte: dados primários

Também neste grupo de competências o ponto de vista dos professores e tutores se mostram de forma bastante similar. A competência que recebeu a maior média dos professores foi a *acessibilidade* com média 4,6. Os tutores apresentaram média 4,7 para esta competência, mas apontam com maior média a *iniciativa de participar do processo ativamente* e o *posicionamento aberto para discussão* com média superior - 4,8. As médias atribuídas são muito próximas do máximo da escala (5 – *muito forte*). A competência com média mais baixa coincide, *identificação da prontidão do aluno para a tecnologia*, com médias respectivas 3,7 e 3,8.

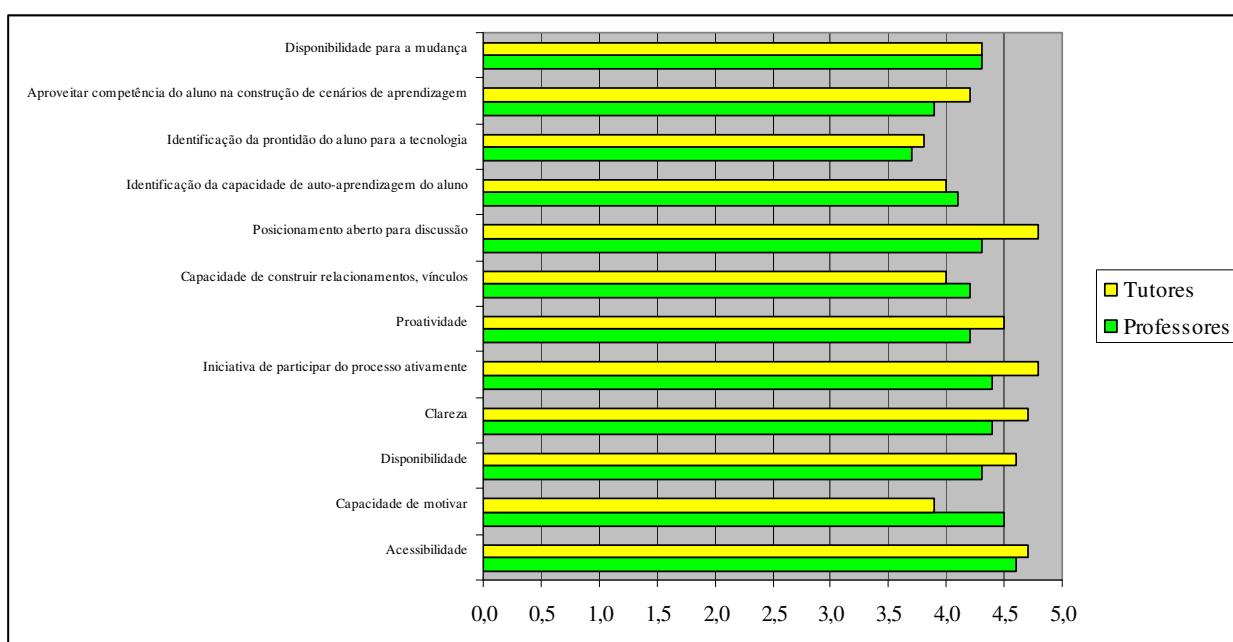


Gráfico 6: Média das competências comportamentais do contato com o tutor

Fonte: dados primários

A média geral dos professores é, nesse grupo, 0,2 ponto mais baixa, o que pode-se perceber por meio do gráfico apresentado.

A *capacidade de motivar* apresenta a maior diferença entre eles, a qual foi avaliada de maneira mais enfática pelos professores e o *posicionamento aberto para discussão*, que recebeu média mais alta dos tutores. Também merece destaque a competência *iniciativa de participar do processo ativamente* que obteve média 0,4 ponto mais alta por parte dos tutores que dos professores.

Os desvios padrão e coeficientes de variação deste grupo de competências são descritos na tabela 12.

Tabela 12: Desvio padrão e coeficiente de variação percentual das competências comportamentais do contato com o tutor

<i>Competências comportamentais</i>	<i>Professores</i>		<i>Tutores</i>	
	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>C.V.%</i>
Acessibilidade	0,67	14,59	0,47	9,98
Capacidade de motivar	0,67	14,98	0,97	24,52
Disponibilidade	0,78	17,97	0,49	10,6
Clareza	0,67	15,14	0,59	12,49
Iniciativa de participar do processo ativamente	1	22,56	0,53	10,96
Proatividade	0,94	22,5	0,72	16,05
Capacidade de construir relacionamentos, vínculos	0,94	22,5	0,94	23,39
Posicionamento aberto para discussão	0,98	22,72	0,39	8,15
Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno	1	24,4	0,61	15,31
Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia	1,37	37,38	1,03	27,43
Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem	1,08	27,67	0,75	17,77
Disponibilidade para a mudança	0,98	22,72	0,85	19,77
<i>Total</i>	<i>0,71</i>	<i>16,82</i>	<i>0,43</i>	<i>9,75</i>

Fonte: dados primários

Tanto o desvio padrão como o coeficiente de variação percentual das médias dos professores são mais altos, mas permanecem baixos, o que indica homogeneidade entre os dados.

4.3.4 Análise geral

De maneira geral pode-se observar uma coerência na distribuição das médias atribuídas por professores, tutores e alunos, como disposto na tabela apresentada em seguida.

Tabela 13: Média geral dos grupos de competências

<i>Contato com o aluno</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>	<i>Alunos</i>	<i>Média</i>
Competências técnicas	4,3	4,2	3,9	4,1
Competências comportamentais	4,1	4,0	3,7	3,9
<i>Produção do material didático</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>	<i>Alunos</i>	<i>Média</i>
Competências técnicas	4,4	4,5	3,9	4,3
Competências comportamentais	4,1	4,2	3,7	4,0
<i>Contato com o tutor</i>	<i>Professores</i>	<i>Tutores</i>	<i>Média</i>	
Competências técnicas	4,3	4,4	4,4	
Competências comportamentais	4,2	4,4	4,3	
<i>Média Geral</i>	<i>4,2</i>	<i>4,3</i>	<i>3,8</i>	<i>4,2</i>

Fonte: dados primários

Analisando as médias totais percebe-se que a média geral das competências técnicas no contato com o aluno fica em 4,1, bastante próxima da média atribuída para as competências comportamentais do mesmo grupo que recebeu média 3,9.

Em relação ao grupo das competências técnicas na produção do material didático, nota-se que sua média permanece superior à média das competências comportamentais (de 4,3 para 4,0).

Já no que se refere ao contato com o tutor as médias atribuídas aos dois grupos de competências ficam ainda mais próximas, com 4,4 para as competências técnicas e 4,3 para as competências comportamentais.

Todas as médias apresentadas pela tabela 13 estão dispostas no intervalo entre 3,7 e 4,3, ou seja, ao redor do grau 4 da escala que significa *forte* necessidade da competência investigada.

Vale destacar que nenhuma competência foi avaliada com grau inferior, em média, a 3,4 enquanto que o grau máximo da escala foi atribuído a uma competência. Desta forma, todos os valores encontram-se entre 3,4 e 5,0, entre os graus 3, que indica necessidade *média* da competência investigada e 5 que significa necessidade *muito forte* da competência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho e é composto pelas conclusões, com o resgate de seus objetivos e resultados alcançados e pelas recomendações de pesquisas futuras, a partir destes resultados.

5.1 CONCLUSÕES

As políticas governamentais de expansão da educação superior no Brasil passam, necessariamente pela educação a distância. Entretanto, essa expansão deve ser feita observando-se referenciais de qualidade, para que haja um aumento qualitativo e não meramente quantitativo.

Com o intuito de manter a qualidade de ensino já consolidada historicamente a UFSC, e mais especificamente o Departamento de Ciências da Administração tem desenvolvido projetos de EaD onde há a constante preocupação com os aspectos de gestão dos cursos.

Em se tratando de educação, o professor é figura indispensável e a análise da mudança do seu papel diante destas transformações se faz necessária. Contudo, além de identificar quais as competências requeridas por esse novo cenário é preciso conhecer em que medida se dá essa exigência.

Assim, para tanto foi traçado o objetivo geral deste estudo, que é de “analisar em que grau são requeridas as competências necessárias para o exercício da docência no curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina”.

Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, foram operacionalizados objetivos específicos, cuja análise segue.

No que diz respeito ao objetivo de identificar as competências requeridas aos docentes de EaD na visão dos especialistas na área na UFSC, dos gestores do curso e do estado da arte, percebeu-se que a bibliografia mostra-se incipiente quanto às competências específicas para atuação em EaD. Portanto foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, junto aos especialistas em EaD da UFSC e os professores que atuam na gestão do curso para delinear esse rol de competências.

Da análise das entrevistas realizadas foi consolidado um conjunto de competências, que constitui o segundo objetivo específico. Essas competências foram classificadas em técnicas e comportamentais e agrupadas em três momentos de atuação do docente,

identificados também nas entrevistas, a saber: contato com o aluno, produção do material didático e contato com o tutor.

A categoria *contato com o aluno* foi contemplada com 11 competências técnicas e 13 comportamentais, à categoria *produção do material didático*, foram atribuídas também 11 competências técnicas e 8 comportamentais e a categoria *contato com o tutor* recebeu 10 competências técnicas e 12 comportamentais. Tem-se, desta forma, um conjunto de 32 competências que podem se repetir de uma categoria para outra.

A partir desta etapa partiu-se para o objetivo de medir em que grau cada competência é necessária na visão dos professores, tutores e alunos do curso. Para tanto foi criada uma escala de medição de atitudes com 5 graus, sendo o grau 1 *nenhuma ou muito fraca* necessidade da competência investigada e grau 5 *muito forte* necessidade da competência investigada.

Foi elaborado então um questionário, que foi aplicado com os professores que já participaram do curso, com os tutores e com os alunos freqüentes. Destaca-se que os alunos não responderam com relação ao contato do professor com o tutor pelo fato de que estes não têm acesso a essa interação e, portanto, não possuem dados suficientes para analisar.

Considerando a categoria *contato com o aluno*, destacaram-se com as maiores médias entre as competências técnicas destaca-se o *conhecimento do conteúdo* tanto na visão dos professores como dos tutores e dos alunos. Os professores também avaliam com a mesma média as competências *habilidade de comunicação oral* e *domínio pedagógico*. Já as competências comportamentais não apontam a mesma convergência, sendo *capacidade de motivar*, *posicionamento aberto para discussão* e *disponibilidade para a mudança* avaliadas com maior média, pelos professores, *acessibilidade* pelos tutores e *capacidade de identificar as necessidades dos alunos* pelos alunos.

Cabe ressaltar que os alunos avaliaram a competência *capacidade de construir relacionamentos, vínculos* com a média mais baixa desta categoria, o que vai de encontro com os pressupostos encontrados na base teórica.

Em relação à *produção do material didático*, destaca-se entre as competências técnicas novamente o *conhecimento do conteúdo*, sendo a média mais elevada na posição das três classes. As competências comportamentais desta categoria, professores e tutores apontam o *planejamento do tempo* como a competência com maior grau de necessidade. Entre os alunos não há competência que se destaque, estando todas em um intervalo de 3,8 e 3,6.

Já no campo das competências vinculadas ao contato com o tutor, os professores atribuem maior média à competência técnica *conhecimento do conteúdo*, *habilidade de*

comunicação e habilidade de atuar em equipe com os tutores com as médias mais elevadas, o que vai ao encontro do posicionamento dos tutores, que incluem ainda a organização. No que tange as competências comportamentais, repete-se a convergência, sendo a *acessibilidade* apontada com maior média.

De maneira geral pode-se inferir que as respostas dos alunos apresentam valores ligeiramente mais baixos, mas há coerência e homogeneidade nas respostas das três classes, demonstradas pelos baixos desvios padrão e coeficientes de variação percentual.

Vale lembrar também que todas as médias atingiram graus superiores a 3, o que classifica todas as competências analisadas com graus de necessidade de *médio a muito forte*.

Desses resultados observados conclui-se que tanto professores como tutores e alunos tem clareza quanto ao que é requerido do docente para atuação na EaD pois embora hajam pequenas divergências nas médias mais elevadas em alguns grupos de competências, nota-se que essas diferenças não chegam a alcançar 1 ponto da escala utilizada.

Observa-se, porém, que mesmo cientes das competências que lhe são requeridas, os professores não as desempenham com o vigor necessário no cotidiano do curso. Isso nem sempre é percebido pelo aluno, pois a atividade do tutor e da coordenação do curso “filtra” as demandas e busca suprir, na medida do possível, as necessidades que os alunos tenham e por ventura os professores não satisfaçam.

Todavia, os próprios docentes expressam, como pôde ser percebido indiretamente nas entrevistas, uma preocupação com o seu desempenho profissional e com a qualidade do curso como um todo. Também neste sentido nota-se a preocupação dos gestores do curso em manter e quando possível elevar os níveis de qualidade e profissionalismo do curso.

Para que isso aconteça, é necessário o desenvolvimento de uma política institucional consistente de desenvolvimento das competências docentes, gerindo de maneira efetiva os recursos humanos da organização. Isso é gestão.

Esse movimento demonstra a valorização das pessoas, gerando motivação, comprometimento, entre outros benefícios.

Tendo medido os graus em que cada competência se faz necessária é possível utilizar o instrumento construído como fonte de identificação de necessidades de treinamento e desenvolvimento, base para realização de uma sistemática de avaliação de desempenho, entre outras funções inerentes à gestão de pessoas.

Finalmente, enfatiza-se que, como todo documento voltado para a gestão, esse não é definitivo. Deve haver um monitoramento periódico das necessidades, que podem variar de

acordo com o nível de experiência adquirido pelo curso como um todo ou o grau de maturidade com relação à modalidade a distância adquirido pelos alunos, por exemplo.

5.2 RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se que, a partir deste trabalho derivem outros estudos no sentido de aplicar as técnicas de Gestão de Pessoas por Competências a todos os subsistemas de Recursos Humanos na gestão do pessoal docente.

Também se pode realizar um estudo similar no intuito de analisar as competências dos tutores e dos demais profissionais que compõe a equipe multidisciplinar de um curso a distância. Essas competências já foram identificadas por Tecchio (2007), porém, não foi analisado em que níveis são requeridas, nessa perspectiva triangular.

Além disso, a replicação desta pesquisa em outras instituições públicas ou privadas, presentes em outras unidades da Federação poderia trazer resultados individuais e comparativos interessantes.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ABREU, Maria Célia.; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 6. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1987.

ALPERSTEDT, Graziela Dias. **Adaptação estratégica em organização universitária: um estudo qualitativo na Universidade do Sul de Santa Catarina**. Florianópolis, 2000. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

ARETIO, Lorenzo García. Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED. In: ARETIO, L. G.; OLIVER, A. ALEJOS, A. **Perspectivas sobre la función tutorial**. Madrid: UNED, 1999. p. 19-54.

_____. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.

AZEVEDO, Adriana Barroso.; SATHLER, Luciano. Coordenação de curso em EAD: novos papéis. In: V ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2008, Gramado. 6º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância. Gramado : ABED, 2008. v. 1. p. 1-10.

BAETA, Adelaide Maria C.; LIMA, Reginaldo de Jesus. Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica. **Revista eletrônica do curso de Administração da UNIMEP**. Edição Especial. v. 5. n. 1. jan-abr, 2007.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 6. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 78, abr, 2002. p. 117-142.

_____. **Educação a distância**. 4. ed, Campinas: Autores Associados, 2006.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. O crescimento da educação a distância no Brasil. In: ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

BOMFIN, David F. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BORGES, Pedro Faria. Gestão escolar: guia do diretor em dez lições. In: ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.); ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org.). **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo.** 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 jun 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.622/2005 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMPOS, Fernanda.; COSTA JUNIOR, Ilaim. Desafios da Educação a Distância: pressupostos para reflexão. In: ESUD, 2008, Porto Alegre. Anais do ESUD. Poerto Alegre : UNIREDE, 2006.

CASTRO, Cláudio M. **A prática da pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM: o novo modo do ser, do saber e do apreender (construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital).** 2001. 289 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 5º ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Paulo. Módulo 1 – Teorias de Educação. **Teoria e Prática Educacional em Projetos de Inclusão Digital: Técnicas de Planejamento, Execução e Avaliação,** Salvador, 2004. Disponível em: <<http://twiki.im.ufba.br/pub/DCC/MaterialOficinaId/apostilaCursoID2004.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

CRUZ NETO, Otávio. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CSIC - CONSELHO SUPERIOR DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA. **Ranking of world universities.** Disponível em: <http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=latin_america>. Acesso em: 06 ago. 2008.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Impactos da utilização da educação a distância na capacitação de recursos humanos em empresas de grande porte.** 2001. 136 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

DEFFUNE, Deise; DEPRESBITERIS, Lea. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões.** 2.ed. São Paulo: SENAC, 2002.

DELORS, J. et. al. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO: 1996. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>. Acesso em: 17 mar 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DUTRA, Joel Souza. (org). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Educação a distância em ciência e tecnologia: o projeto EDUCADI/CNPQ – 1997. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

FELIPPE, Maria Inês. Identificação das necessidades de treinamento por competências. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena (coords.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

FISCHER, Augusto. **Mudança organizacional na universidade: o caso da UNOESC - Campus de Videira-SC**. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria Teresa Leme. A gestão da competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Teresa Leme (coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35. n.3. p. 20 – 29. Mai/Jun, 1998.

GOMES, Carmenísia J. A.; LOPES, Ruth Gonçalves F. **Gestão de sistemas de educação a distância: proposta de reflexão e prática em ambiente online**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2000/texto27.doc>>. Acesso em: 23 jan 2008.

GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. **Modelos de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 3.ed. Campinas, Papyrus, 2004.

HADDAD, Fernando. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. 2007.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.

KLAES, Luiz Salgado. **Cooperativismo e ensino a distância**. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 121-126.

KOZAK, Débora. **Innovación pedagógica en la Educación Superior y nuevas tecnologías: entre hacer “más de lo mismo” o innovar de verdad**. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2003.

LAKATOS, E. V., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEME, Rogerio. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Pedro Antônio de. A autonomia universitária e seus reflexos na gestão e nos resultados de Universidades brasileiras. In: LANER, Aline dos Santos.; CRUZ JUNIOR, João Benjamim da. **Indivíduo, organizações e sociedade**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 245-260.

MELO, Pedro Antônio de. et. al. **A formação docente no Brasil, na América Latina e no Caribe**. Florianópolis: Paper Print, 2006.

MENEZES REIS, Marcelo. **Estatística aplicada à Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2008.

MINAYO, M. Cecilia de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROJETO ABERTA: Gestão e docência em EaD**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.moodle.ufsc.br/moodle/>> Acesso em: 02 jun. 07

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). **SEED - Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Candida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

OILO, Didier. **De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información.** Paris: UNESCO, 1998.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.** 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em:

<<http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentosinteres/brasil/A%20importancia%20da%20formacao%20pedagogica%20para%20o%20professor%20universitario.pdf>> Acesso em: 25 jun 2007.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PERRENOUD, Philippe. ; PAQUAY, Léopold. ; ALTET, Marguerite. ; CHARLIER, Évelyne. (orgs.) **Formando professores profissionais : quais estratégias ? quais competências ?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean; GRECO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a distância: problemas da incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em desenvolvimento. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

PROJETO PEDAGÓGICO do curso de Administração a distância. **Departamento de Ciências da Administração - CAD.** Florianópolis, 2006.

QUEIROZ, Vera C. Avaliando a EAD. Seminário. 2002. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?down=22>>. Acesso em: 10 fev 2008.

RABAGLIO, Maria Odete. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RESENDE, Enio. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

REZENDE, Flávia Amaral. **Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários.** 2004. 246f. Dissertação (Mestrado em Múltiplos) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentosinteres/brasil/caracteristicas%20del%20aprendizaje%20virtual%20-%20Flavia%20Amaral%20Lazende.pdf>> Acesso em: 25 jun 2007.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

RUZZARIN, Ricardo; AMARAL, Augusto; SIMINOVSKI, Marcelo. **Gestão por competências: indo além da teoria**. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2002

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

SCHLEMPER Bruno R. **Universidade e sociedade**. In: VAHL, T. R., MEYER Jr. V., FINGER A. P. Desafios da administração universitária. Florianópolis: Ed. UFSC, p. 70-77, 1989.

SCHLICKMANN, Raphael. Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância : um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses. Florianópolis, 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SELTZER, Juan Carlos. Universidade, trabalho e empresa. In: LANER, Aline dos Santos.; CRUZ JUNIOR, João Benjamim da. **Indivíduo, organizações e sociedade**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 223-230.

SIMONSON, Michael. In: BARBERÀ, Elena (coord). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado de. Panorama internacional da educação a distância. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

SOUZA, Clair Gruber. **Empreendedorismo e capacitação docente: uma sintonia possível**. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001.

SPANHOL, Fernando José. **Critérios de avaliação institucional para pólos de Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Área Mídia e Conhecimento. PPEGP/UFSC. Florianópolis, 2007.

TACHIZAWA, Takeshy.; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

TECCHIO, Edivandro Luiz. **Avaliação de desempenho humano: um estudo de caso no curso de Graduação em Administração à Distância**. 2007. 107f. Trabalho de Conclusão de

Estágio (Graduação em Administração). Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho:** “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais. Maringá: EDUEM, 1994.p. 133-139.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UAB (Brasília). **Site institucional.** Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16 maio 2008.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (Florianópolis). **Site institucional.** Disponível em <<http://www.ufsc.br>> Acesso em 17 de junho de 2008.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância:** perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VERGARA, Sylvia Maria. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 1997.

_____. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR.** Edição especial PDCA, 2006a.

_____. **Métodos de pesquisa em administração.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006b.

VIANNEY, João; BARCIA, Ricardo Miranda; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. **Universidade Virtual:** oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? **Revista Estudos.** n. 26. ago. 2006. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/vianney.htm>> Acesso em 16 mai 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmark, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo das competências.** São Paulo: Senac, 2003.

_____. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Essa entrevista compõe a fase exploratória do meu trabalho de dissertação, e visa identificar quais as competências necessárias para o exercício da docência na EaD.

- 1) Qual o papel exercido pelo professor na EaD?
- 2) Considerando Competência como um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer), quais competências você acredita serem necessárias para atuação na EaD?
- 3) No que essas competências diferem da educação presencial?
- 4) Como é possível desenvolver essas competências?
- 5) Quais os principais problemas enfrentados em relação à atuação dos docentes considerando sua experiência?
- 6) Como solucioná-los?

APÊNDICE B – Questionário aplicado com os professores e com os tutores

Use as seguintes orientações para o preenchimento:

* Leia todas as competências pertinentes a cada grupo;

* Avalie cada competência com relação a que **nível de necessidade** há, no seu entendimento, daquela competência e não necessariamente o que de fato ocorre;

* Expresse esta avaliação dando um grau de 1 a 5, como mostra a escala abaixo, assinalando a coluna correspondente.

5	4	3	2	1
Muito Forte	Forte	Média	Fraca	Muito Fraca
Dê o grau 5 se você achar que existe uma necessidade muito forte da competência investigada.	Dê o grau 4 se você achar que existe uma necessidade da competência investigada.	Dê o grau 3 se você achar que existe uma necessidade da competência investigada.	Dê o grau 2 se você achar que existe uma necessidade da competência investigada.	Dê o grau 1 se você achar que existe uma necessidade muito fraca ou nenhuma necessidade da competência investigada.

Nº	CONTATO COM O ALUNO: Esse grupo de competências diz respeito à interação do Professor com o aluno. Isso acontece, no nosso curso, na gravação das aulas, nas videoconferências, nos seminários e outros momentos virtuais ou presenciais.	5	4	3	2	1
1	Competências técnicas					
a	Conhecimento do conteúdo					
b	Conhecimento da tecnologia					
c	Habilidade de comunicação oral					
d	Habilidade de uso da tecnologia					
e	Domínio pedagógico					
f	Conhecimento da modalidade a distância					
g	Pragmatismo (vínculo teoria e prática)					
h	Organização					
i	Capacidade de síntese					
j	Conhecimento das melhores fontes para pesquisa					
l	Construção da aula (cenários de aprendizagem)					
2	Competências comportamentais					
a	Acessibilidade					
b	Capacidade de motivar					
c	Saber ouvir					
d	Capacidade de identificar as necessidades dos alunos					
e	Capacidade de identificar capacidades dos alunos					
f	Proatividade					
g	Capacidade de construir relacionamentos, vínculos					
h	Capacidade de instigar a pesquisa					
i	Posicionamento aberto para discussão					
j	Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno					
l	Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia					
m	Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem					
n	Disponibilidade para a mudança					
Nº	PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: Esse grupo de competências diz respeito à atuação do Professor como produtor do material didático. Esse material é composto pelo livro-texto, exercícios, atividades virtuais ou presenciais, preparação dos seminários e elaboração das avaliações.	5	4	3	2	1
3	Competências técnicas					
a	Conhecimento do conteúdo					
b	Conhecimento da tecnologia					
c	Habilidade de comunicação escrita					
d	Capacidade de detalhamento					
e	Domínio pedagógico					
f	Conhecimento da modalidade a distância					
g	Pragmatismo (vínculo teoria e prática)					
h	Organização					
i	Capacidade de síntese					
j	Conhecimento das melhores fontes para pesquisa					
l	Planejamento					
4	Competências comportamentais					
a	Planejamento do tempo					
b	Capacidade de motivar					
c	Capacidade de identificar as necessidades dos alunos					
d	Proatividade					
e	Capacidade de instigar a pesquisa					
f	Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno					
g	Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem					
h	Disponibilidade para a mudança					

Nº	CONTATO COM O TUTOR: Esse grupo de competências diz respeito à interação do Professor com a tutoria. Isso acontece, no nosso curso, nos seminários, no treinamento dos tutores, solução de dúvidas e elaboração das avaliações.	5	4	3	2	1
5	Competências técnicas					
a	Conhecimento do conteúdo					
b	Conhecimento da tecnologia					
c	Habilidade de comunicação					
d	Habilidade de uso da tecnologia					
e	Domínio pedagógico					
f	Conhecimento da modalidade a distância					
g	Conhecimento do sistema de tutoria e suas atribuições					
h	Organização					
i	Habilidade de atuar em equipe com os tutores					
j	Conhecimento das melhores fontes para pesquisa					
6	Competências comportamentais					
a	Acessibilidade					
b	Capacidade de motivar					
c	Disponibilidade					
d	Clareza					
e	Iniciativa de participar do processo ativamente					
f	Proatividade					
g	Capacidade de construir relacionamentos, vínculos					
h	Posicionamento aberto para discussão					
i	Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno					
j	Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia					
l	Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem					
m	Disponibilidade para a mudança					

Muito obrigado pela contribuição!

APÊNDICE C – Questionário aplicado com os alunos

Prezado aluno!

Com o objetivo de aprimoramento contínuo do nosso curso, temos incentivado os alunos de pós-graduação envolvidos com a gestão do curso a desenvolverem pesquisas que possam solucionar os desafios encontrados.

Neste sentido, pedimos a colaboração de todos vocês no sentido de responder o questionário em anexo. Trata-se de uma pesquisa para medir o nível de necessidade das competências requeridas do professor para atuar na EaD.

Use as seguintes orientações para o preenchimento:

* Leia todas as competências pertinentes a cada grupo;

* Avalie cada competência com relação a que nível de necessidade há, no seu entendimento, daquela competência e não necessariamente o que de fato ocorre;

* Expresse esta avaliação dando um grau de 1 a 5, como mostra a escala abaixo, assinalando a coluna

5	4	3	2	1
Muito Forte	Forte	Média	Fraca	Muito Fraca
Dê o grau 5 se você achar que existe uma necessidade muito forte da competência investigada.	Dê o grau 4 se você achar que existe uma necessidade forte da competência investigada.	Dê o grau 3 se você achar que existe uma necessidade média da competência investigada.	Dê o grau 2 se você achar que existe uma necessidade fraca da competência investigada.	Dê o grau 1 se você achar que existe uma necessidade muito fraca ou nenhuma necessidade da competência investigada.

Nº	CONTATO COM O ALUNO: Esse grupo de competências diz respeito à interação do Professor com o aluno. Isso acontece, no nosso curso, na gravação das aulas, nas videoconferências, nos seminários e outros momentos virtuais ou presenciais.	5	4	3	2	1
1	Competências técnicas					
a	Conhecimento do conteúdo					
b	Conhecimento da tecnologia					
c	Habilidade de comunicação oral					
d	Habilidade de uso da tecnologia					
e	Domínio pedagógico					
f	Conhecimento da modalidade a distância					
g	Pragmatismo (vínculo teoria e prática)					
h	Organização					
i	Capacidade de síntese					
j	Conhecimento das melhores fontes para pesquisa					
l	Construção da aula (cenários de aprendizagem)					
2	Competências comportamentais					
a	Acessibilidade					
b	Capacidade de motivar					
c	Saber ouvir					
d	Capacidade de identificar as necessidades dos alunos					
e	Capacidade de identificar capacidades dos alunos					
f	Proatividade					
g	Capacidade de construir relacionamentos, vínculos					
h	Capacidade de instigar a pesquisa					
i	Posicionamento aberto para discussão					
j	Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno					
l	Identificação da prontidão do aluno para a tecnologia					
m	Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem					
n	Disponibilidade para a mudança					

Nº	PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: Esse grupo de competências diz respeito à atuação do Professor como produtor do material didático. Esse material é composto pelo livro-texto, exercícios, atividades virtuais ou presenciais, preparação dos seminários e elaboração das avaliações.	5	4	3	2	1
3	Competências técnicas					
a	Conhecimento do conteúdo					
b	Conhecimento da tecnologia					
c	Habilidade de comunicação escrita					
d	Capacidade de detalhamento					
e	Domínio pedagógico					
f	Conhecimento da modalidade a distância					
g	Pragmatismo (vínculo teoria e prática)					
h	Organização					
i	Capacidade de síntese					
j	Conhecimento das melhores fontes para pesquisa					
l	Planejamento					
m	Organização					
4	Competências comportamentais					
a	Planejamento do tempo					
b	Capacidade de motivar					
c	Capacidade de identificar as necessidades dos alunos					
d	Proatividade					
e	Capacidade de instigar a pesquisa					
f	Identificação da capacidade de auto-aprendizagem do aluno					
g	Aproveitar competência do aluno na construção de cenários de aprendizagem					
h	Disponibilidade para a mudança					

Muito obrigado pela contribuição!