

**Fernando Ramos Lengler**

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
ESTUDO DE CASO NO CURSO DE TECNOLOGIA EM  
PROCESSOS GERENCIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau

**Florianópolis  
2014**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Lengler, Fernando Ramos

Competências docentes na educação a distância : estudo de caso no curso de tecnologia em processos gerenciais / Fernando Ramos Lengler ; orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau - Florianópolis, SC, 2014.

184 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Educação a Distância. 3. Competências Docentes. 4. Gestão Universitária. I. Dalmau, Marcos Baptista Lopez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Fernando Ramos Lengler

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
ESTUDO DE CASO NO CURSO DE TECNOLOGIA EM  
PROCESSOS GERENCIAIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de dezembro de 2014.

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Coordenador do Curso PPGAU

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof. Mário de Souza Almeida, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof. Eduardo Lobo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - PPGEC)



Este trabalho é dedicado a todos que acreditam na educação como fator imprescindível que conduzirá a tempos melhores.



## RESUMO

LENGLER, Fernando Ramos. **Competências Docentes na Educação a Distância**: estudo de caso no curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária). Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Este trabalho tem como proposta analisar o que vem sendo realizado em relação à formação dos docentes na modalidade a distância (EaD) da instituição de ensino superior (IES) escolhida e se está sendo alcançado o desenvolvimento das competências requeridas para o exercício laboral deste profissional no curso de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG) ofertado pela IES. Uma vez que esta modalidade se mostra em plena ascensão e com amplitudes massivas, o desafio encontrado por esta modalidade educacional permeia a otimização dos recursos nele investidos. Portanto, é importante o entendimento para o aprimoramento de forma ampla e eficiente dos envolvidos no processo como um todo, essencialmente dos docentes. A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se pela natureza quali-quantitativa, onde busca compreender e analisar limitações através de um estudo de caso, do caráter descritivo. O delineamento da pesquisa foi desenvolvido a partir de pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso em uma instituição privada de ensino superior. Em relação às categorias de análise da pesquisa, foram definidas de acordo com as dimensões: interação com discente e interação com tutor. Já as competências docentes estão segmentadas e são analisadas e trabalhadas separadamente em competências técnicas e competências comportamentais e estratificadas nos domínios: cognitivo, técnico, de gestão, pedagógico, comunicativo e de suporte social. As principais conclusões destacam os apontamentos da necessidade de aprimoramento nas competências técnicas, acerca dos domínios pedagógicos e comunicativos, e nas competências comportamentais, nos domínios pedagógicos e técnicos, a identificação das competências requeridas ao exercício laboral dos docentes EaD na IES e a verificação do que vem sendo realizado pela IES para desenvolvimento destas competências requeridas.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Competências Docentes. Gestão Universitária.



## ABSTRACT

LENGLER, Fernando Ramos. **Competences Teachers in Distance Education**: a case study in the course of Technology in Business Processes. 2014. 184p. Dissertation (Professional Master in University Administration). Graduate Program in University Administration, Federal University of Santa Catarina, Florianopolis, 2014.

This work is to analyze what is being done in relation to the training of teachers in distance learning (DL) of the higher education institution (HEI) chosen and is being made to develop the competencies required for the exercise of professional labor in course of Technology in Business Processes (TPG) offered by the HEI. Once this mode is shown on the rise and with massive amplitudes, the challenge faced by this educational modality permeates the optimization of the resources invested in it. It is therefore important to improve the understanding of broad and efficiently involved in the process as a whole, mainly teachers. The methodology used in this work is characterized by qualitative and quantitative, which seeks to understand and analyze limitations through a case study of descriptive character. The study design was developed from desk research, literature and case study in a private institution of higher education. For the categories of analysis of the research were defined according to the dimensions: interaction with students and interaction with tutor. Have the teachers competences are segmented and analyzed separately and worked in technical competences and behavioral competences and stratified in the areas: cognitive, technical, management, teaching, communicative and social support. The main findings highlight the notes the need to improve the technical competences, about the educational and communicative areas and in the behavioral competences in the pedagogical and technical fields, the identification of the competences required to work exercise of distance education teachers in the IES and the verification of that has been performed by IES for development of these required competences.

**Keywords:** Distance Education. Competences Teaching. University Management.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fragmentos das competências.....	63
Figura 2 – Competências como Fonte de Valor para os Indivíduos e para o Projeto Envolvido.....	64
Figura 3 – Tela modelo inicial do questionário com questões de múltipla escolha.....	89
Figura 4 – Tela modelo do questionário com questões de múltipla escolha.....	91
Figura 5 – Categorias de análise da pesquisa.....	94



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identificação dos atores respondentes.....	115
Gráfico 2 – Faixa etária dos atores respondentes .....	116
Gráfico 3 – Identificação do gênero dos atores respondentes .....	117
Gráfico 4 – Estado civil dos atores.....	118
Gráfico 5 – Escolaridade dos atores .....	119
Gráfico 6 – Média de Competências Técnicas por Domínio.....	126
Gráfico 7 – Média de Competências Comportamentais por Domínio	128
Gráfico 8 – Frequência de concordância e discordância dos Discentes TPG .....	131
Gráfico 9 – Frequência de concordância e discordância dos Tutores Presenciais .....	132
Gráfico 10 – Frequência de concordância e discordância dos Gestores de Polo .....	133



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Técnicas e Comportamentais .....	61
Quadro 2 – Metodologia da pesquisa: Objetivos específicos.....	83
Quadro 3 – Grau de concordância da pesquisa .....	84
Quadro 4 – Segmentação do questionário com atores da pesquisa .....	90
Quadro 5 – Perfil predominando resumido dos atores .....	120
Quadro 6 – Conjunto de Competências Técnicas por Domínio .....	121
Quadro 7 – Conjunto de Competências Comportamentais por Domínio .....	122
Quadro 8 – Média das Competências Técnicas por Domínio Cognitivo .....	135
Quadro 9 – Média das Competências Técnicas por Domínio Técnico	135
Quadro 10 – Média das Competências Técnicas por Domínio de Gestão .....	136
Quadro 11 – Média das Competências Técnicas por Domínio Pedagógico .....	136
Quadro 12 – Média das Competências Técnicas por Domínio Comunicativo .....	137
Quadro 13 – Médias das Competências Técnicas por Domínio de Suporte Social .....	137
Quadro 14 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Cognitivo.....	138
Quadro 15 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Técnico.....	138
Quadro 16 – Média das Competências Comportamentais por Domínio de Gestão.....	139
Quadro 17 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Pedagógico .....	140
Quadro 18 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Comunicativo .....	141
Quadro 19 – Média das Competências Comportamentais por Domínio de Suporte Social.....	141



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Média de Competências Técnicas por Domínio .....	124
Tabela 2 – Média de Competências Comportamentais por Domínio..	127
Tabela 3 – Média geral de competências por domínios .....	142
Tabela 4 – Menores média das competências técnicas atribuídas pelos discentes .....	143
Tabela 5 – Menores média das competências comportamentais atribuídas pelos discentes .....	144
Tabela 6 – Média geral das competências por domínios.....	152



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABRAEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CST – Curso Superior de Tecnologia

EAD – Educação a Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TPG – Tecnologia em Processos Gerenciais



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	25
1.2 OBJETIVO GERAL .....	32
<b>1.2.1 Objetivos específicos .....</b>	<b>32</b>
1.3 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO .....	32
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	35
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>37</b>
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DEFINIÇÕES E RELEVÂNCIA	37
2.3 ATORES E RECURSOS ENVOLVIDOS NA EAD.....	42
<b>2.3.1 Docentes na EaD.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3.2 Discentes na EaD .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3.3 Tutoria na EaD .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.4 Recursos didáticos da EaD .....</b>	<b>56</b>
2.4 COMPETÊNCIAS – RELEVÂNCIA E DEFINIÇÕES .....	59
2.5 COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EAD.....	65
<b>2.5.1 Formação de competências docentes .....</b>	<b>70</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>79</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	79
3.2 UNIVERSO DO ESTUDO, SUJEITOS E OBJETO DA PESQUISA.....	81
3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	82
<b>3.3.1 Questionários – Perguntas Abertas .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.2 Questionário – Perguntas Múltipla Escolha .....</b>	<b>86</b>
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	92
3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	95
<b>4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>97</b>
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA ....	97
<b>4.1.2 EaD na IES.....</b>	<b>98</b>
<b>4.1.3 Estrutura da EaD na IES.....</b>	<b>100</b>
<b>4.1.4 Equipe EaD da IES .....</b>	<b>101</b>
4.2 APLICAÇÃO DA PESQUISA .....	103

<b>4.2.1 Percepções dos Gestores EaD e Docentes TPG .....</b>	<b>103</b>
4.2.1.1 Quais são as competências docentes requeridas na EaD pela IES .....	104
4.2.1.2 Como são desenvolvidas as competências dos docentes na IES .....	107
<b>4.2.2 Percepções dos Discentes, Tutores e Gestores de Polo.....</b>	<b>113</b>
4.2.2.1 Perfil dos atores respondentes.....	114
4.2.2.2 Competências docentes existentes na EaD da IES.....	120
<b>4.3 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES .....</b>	<b>129</b>
<b>4.3.1 Competências de acordo com os atores EaD .....</b>	<b>130</b>
<b>4.3.2 Competências segmentadas por Domínios.....</b>	<b>134</b>
<b>4.4 DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS A SEREM APRIMORADAS .....</b>	<b>142</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>147</b>
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
5.2 RECOMENDAÇÕES .....	153
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>165</b>
APÊNDICE A – Roteiro de Questionário: Gestores EaD.....	165
APÊNDICE B – Roteiro de Questionário: Docentes EaD do curso TPG.....	167
APÊNDICE C – Questionário: Tutores Presenciais, Tutores Online, Discentes, do curso TPG, e Gestores EaD .....	168





# 1 INTRODUÇÃO

São apresentadas, na parte introdutória deste trabalho, a contextualização do tema e o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa para tal trabalho e uma prévia da estrutura das demais partes integrantes da pesquisa, em relação aos temas abordados.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Com o advento, nas últimas décadas, das tecnologias da informação e da Educação a Distância (EaD) muitas reflexões sobre seu potencial e possibilidades são efetivadas. É sabido que a dinâmica de mercado atual impõe que as pessoas se atualizem e aprimorem seus conhecimentos continuamente e, por isso, ocorre a necessidade de criação de uma forma inovadora que possa transmitir e trocar informações com agilidade e a qualquer tempo, além de possuir uma abrangência geográfica maior.

Entre as modalidades educacionais existentes, a educação presencial é considerada a modalidade tradicional, onde acontece essencialmente a presença física de professores, discentes e outros atores que participam do processo de ensino e aprendizagem, e a modalidade de educação a distância (EaD) conta, basicamente, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), materiais de apoio e suporte de especialistas, além de possibilitar uma autonomia de estudo maior por parte dos discentes. Resumidamente, a diferenciação entre essas duas modalidades, presencial e a distância, remete ao distanciamento dos agentes educadores e discentes e a inclusão das tecnologias de apoio.

Moore e Kearsley (2013) salientam em sua obra que a EaD pode chegar a lugares onde a modalidade presencial, tradicional ou convencional, não chegaria, por falta de investimentos ou estrutura de algumas instituições. Klaes (2005) afirma que a modalidade educacional a distância tem avançado geograficamente em todo o mundo e é a única forma capaz de conciliar a necessidade da educação superior com os problemas de mobilidade urbana, financeiros e de tempo, recursos cada vez mais escassos.

Segundo Barreto, Pinto e Martins (1999), a modalidade educacional a distância apresenta vantagens que se caracterizam pela utilização de tecnologias, pelo atendimento de um público diversificado, pela dificuldade geográfica superada, pela redução de custos, pela autonomia e ritmo de estudos e, essencialmente, pela democratização do

acesso ao ensino. De acordo com Barreto, Pinto e Martins (1999, p.82), a EaD pode ser conceituada como:

(...) uma modalidade específica de ensino, em que o tempo de produção é separado do tempo de uso e que se processa sem que as reações dos alunos possam ser contornadas pela improvisação do professor (...) a terminologia 'educação a distância' define uma série de tecnologias alternativas sofisticadas com a utilização de ferramentas tais como e-mail, Broadcast, Internet, audioconferência por telefone, videoconferências com um ou dois caminhos de vídeo e dois caminhos de áudio.

Corroborando com os autores, de acordo com o Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação a distância no país (BRASIL, 2005):

(...) 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.

De acordo com o levantamento e pesquisa realizada pelo Censo EAD.BR (2013), os projetos de cursos na modalidade EaD adotaram majoritariamente a rede de computadores como método de transmissão de informações, deixando para trás a dúvida sobre a eficiência entre transmissões via satélite ou internet. Esta maturação, faz com que os próximos passos das Instituições sejam melhor planejados, deixando margem para novos direcionamentos e preocupações.

O distanciamento físico do discente com a estrutura física educacional não impossibilita a existência de um ambiente de aprendizagem propriamente dito, muito pelo contrário, com a utilização da tecnologia na educação, que propicie um ambiente virtual, surgem diversas vantagens, como: interação entre o computador e o discente; possibilidade de dar atenção individual; autonomia do discente com seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como sua sequência; mais atratividade nos materiais de estudo estimulando e motivando a aprendizagem; possibilidade de avaliação dos discentes. Estas vantagens trazidas pela utilização de tecnologias que aproximem e fomentem a

comunicação na EaD aproximam os atores e agentes do processo ensino-aprendizagem, assim como estimulam o conhecimento e auxiliam no modelo educacional proposto pela modalidade (NOTARE; BEHAR, 2009).

Acerca da relação dos docentes com discentes por intermédio das tecnologias de comunicação, com encontros virtuais, trocas de mensagens, *feedbacks*, entre outras, os autores Notare e Behar (2009) argumentam que existe sim uma disparidade por parte dos discentes no nível de integração e familiaridade com o meio virtual, já que isso depende muito do perfil, maturidade, autonomia, motivação e tempo do discente. Por isso, estes autores destacam a importância dos docentes diversificarem as atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para incentivar os discentes mais passivos, para que obtenham experiências positivas no ambiente virtual, e, assim, buscar uma comunicação que permitirá maiores interações, adaptações aos diferentes ritmos e liberdade de expressão.

Vergara (2007) ressalta a importância do relacionamento discente-docente para a construção do conhecimento e educação. Argumenta também que o relacionamento entre esses atores da EaD acontece constantemente, mas essa relação envolve os discentes, os docentes, os tutores e outros responsáveis nos processos educacionais a distância.

Polak et al (2002) destacam que na modalidade da EaD existem atores envolvidos como os discentes, docentes, tutores e outros responsáveis técnicos e coordenação, e também existem elementos ou componentes essenciais, como os materiais didáticos e avaliações. Portanto, com o auxílio da tecnologia, de forma integrada, estes atores, elementos e/ou componentes são capazes de fazer funcionar o sistema de educação por completo e atingir os objetivos propostos aos cursos.

Belloni (2006) fomenta o debate sobre o papel do docente na EaD, na qual este profissional assume, no processo de construção do conhecimento e educação, uma forma mais forte e necessária de parceiro do aluno, ou seja, o foco principal deste processo na EaD deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem de forma coletiva.

De acordo com Piaget e Greco (1974), a aprendizagem é o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes e o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos, habilidades ou atitudes. Segundo Moraes (2002, p.203), “em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”.

Estas reflexões ampliam a atenção para a necessidade da existência de competência docente direcionada para as características específicas da EaD, que os prepare para a inovação tecnológica e seus formatos e consequências pedagógicas. Belloni (2006) alerta que a formação de docentes específicos, ou com competências para atuar na EaD, é a chave principal na implementação desta modalidade. Esta mudança é muito mais complexa e ampla do que parece, exige a compreensão pedagógica do processo de aprendizagem como um todo, demanda o desenvolvimento de competências especiais dos docentes e, também, dos discentes.

A modalidade educacional a distância exige que o docente consiga transferir e transformar suas competências para o virtual. Portanto, os docentes atuantes nesta modalidade precisam estar preparados para essa realidade de mudanças. Devido ao contexto específico, onde o discente também é diferenciado, é exigido aos docentes competências distintas, ou seja, estas devem estar adequadas às necessidades e realidade da modalidade.

Já, de acordo com Dalmau (2001), as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) podem e devem ser ampliadas por meio de programas de desenvolvimento de pessoas. Estes programas, além de valorizar os profissionais, trazem ganhos para a instituição. Em complemento ao raciocínio de Dalmau (2001), Melo et. al. (2006) afirmam que a formação docente e seu desenvolvimento deve compor a política das instituições de ensino, já que estes profissionais fazem parte integrante da instituição e da sociedade, a qual é a maior beneficiada com profissionais cada vez mais capacitados e competentes.

De acordo com Melo et al. (2006), os programas de formação docentes se constroem acerca de um perfil de profissional, buscando alimentar um conjunto de competências cognitivas para o contexto atuante, já, no caso da EaD, as competências cognitivas são semelhantes às da educação presencial, e a aquisição delas para atuar nesta modalidade, é um grande desafio. Segundo Souza (1996), este desafio está na utilização eficaz do aparato tecnológico, necessário na EaD, sobretudo porque deverá ser superado, por parte dos docentes, alguns comportamentos e procedimentos tradicionalmente usuais no processo ensino-aprendizagem.

Oilo (1998) explanava que o elemento chave para o êxito da preparação docente para EaD é uma aprendizagem apropriada das tecnologias da informação e comunicação (TIC), de modo a prover uma visão integral das disciplinas ministradas dando ênfase à cultura da informação e integração.

Moraes (1996) já destacava que no cenário de atuação na EaD as implicações na formação dos docentes precisam ser cuidadosamente galgadas visando o redimensionamento do papel do docente. Os modelos de formação precisam pressupor continuidade, visão de processos, não buscando apenas um profissional completamente acabado, mas um movimento permanente de evolução com reflexão nas ações e de reflexões sobre as ações.

Na EaD, de fato, o docente tem um papel fundamental, que extrapola o apresentado comumente na educação presencial. Por isso, muitas vezes, necessitam de bases pedagógicas e metodologias diferenciadas, assim como competências que atendam às exigências e características desta modalidade. Devido à essa importância, o docente, na EaD, precisa otimizar seus conhecimentos e métodos para que obtenha ganhos, em todas as esferas atuantes na modalidade, como: discentes, gestores/instituição, tutores e equipes de suporte.

É com este cenário que surgem as discussões sobre as competências docentes e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de uma capacidade profissional na qual as exigências do ambiente organizacional as moldam. Percebe-se que existe a busca pela capacitação específica do sujeito como forma de adaptação aos diferentes contextos. Ou seja, o sujeito adapta-se ao ambiente, com suas propriedades, e transforma, modifica e constrói conforme suas competências.

Zabala e Arnau (2010, p. 185) argumentam:

[...] a competência, por ter sido difundida inicialmente no mundo empresarial, pode ser interpretada como um instrumento a serviço de enfoques mercantilistas, em vez de uma forma mais precisa na expressão das intenções educacionais.

Desta forma, compreende-se que a modalidade EaD, que de acordo com o Censo EAD.BR (2013) existem mais de 15 mil cursos regulamentados e quase 4 milhões de alunos matriculados, requer competências específicas, dos comumente utilizado em ambientes organizacionais e ou na modalidade presencial. O perfil dos docentes e discentes mudam, por isso, também, a importância do papel dinâmico e adaptado dos outros atores atuantes na modalidade. Assim, com esta estrutura apresenta modificações, os atores da EaD moldam juntamente com o docente o processo de ensino-aprendizagem do discente, além de

desenvolver as novas habilidades ligadas ao uso das tecnologias, permitindo assim a realização de diferentes tarefas e atividades.

Portanto, posto isto, faz-se necessário explicar, mesmo que basicamente neste primeiro momento, sobre o conceito de competências, foco desta pesquisa, que, de acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 37), tangencia a definição:

É a capacidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Com isso, observa-se a necessidade de compor a estrutura do contexto no qual as competências serão aplicadas e desenvolvidas. Ou seja, no caso desta pesquisa, o contexto de aplicabilidade é referente ao ambiente de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que alcança toda a região sul do país com cursos de diversos níveis de ensino na modalidade EaD. Instituição esta que tem seu nome resguardado e, neste trabalho, é exposta simplesmente como IES pesquisada.

No entanto, a IES escolhida para a pesquisa concebe seus cursos na modalidade EaD voltados para um modelo pedagógico centrado no discente, buscando que este aprenda relacionando a teoria e a prática, à ação e à reflexão, de forma colaborativa com seus colegas e atores envolvidos na modalidade educacional e diante da tecnologia de informação disponível. Para isso, são propostos, além das atividades por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), transmissões ao vivo das aulas semanais e atividades presenciais para possíveis ligações da teoria com a prática dos temas abordados nas disciplinas (MANUAL, 2014).

O contexto para a realização da pesquisa, é um curso superior de tecnologia (CST) que tem como característica formação em educação profissional, com intuito de atender necessidades do mercado de trabalho. Os cursos CST são autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) conferem diploma de graduação (MEC, 2014).

O ambiente específico da pesquisa é o curso de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG) na modalidade a distância da IES escolhida que é dividido metodologicamente em seis módulos e, por meio de sua estrutura, enfatiza o emprego de conceitos essenciais de comportamento e de negócio voltados ao profissional que irá atuar na implementação de projetos ligados a sistemas de gestão empresarial. A cada módulo, com

duração semestral, o tema é uma área de negócio, como: gestão empresarial; recursos humanos; marketing; logística; financeiro e metodologia; São ofertadas seis disciplinas por módulo, com materiais didáticos, atividades extras de acompanhamento, atividades interativas e avaliações.

Em relação aos docentes atuantes na IES escolhida para a pesquisa, sua atividade tem caráter além da transmissão/gravação de tele aulas com conteúdo referente às disciplinas ministradas, existe a integração e comunicação assíncrona e síncrona com discentes por intermédio do AVA, com chats agendados, bate-papos, fóruns, troca de mensagens e tira-dúvidas de conteúdo específicos, este último com suporte de tutores presenciais e não presenciais, chamados de online. A atuação do docente na modalidade EaD não está restrita apenas ao âmbito da aula por si só, mas envolve também atividades como a elaboração de materiais didáticos, como apostilas e atividades curriculares, construção de exercícios avaliativos, formulação das provas/avaliações presenciais e interação direta com a tutoria em geral. Ou seja, nesta IES, o docente pode também ser classificado, em diversos momentos de atuação, como professor-conteudista e professor-tutor.

Basicamente, os docentes atuantes na EaD da IES pesquisada são parte integrante do quadro de professores da modalidade presencial da mesma instituição. São selecionados diretamente pelos gestores do sistema EaD, principalmente, de acordo com a área de atuação e desenvolvimento apresentados na modalidade presencial. Existem procedimentos de preparação para o exercício da função destes profissionais, que serão discutidos no decorrer desta pesquisa.

Entendida a importância da atividade dos profissionais docentes da EaD, da preparação deles para o ambiente que atuarão e o contexto no qual é aplicada esta pesquisa, busca-se, em forma de estudo de caso dentro da IES escolhida para pesquisa, uma maneira para mensurar a existência das principais competências requeridas aos docentes atuantes na EaD, por meio da percepção dos atores do sistema EaD envolvidos na modalidade (discentes, tutores, gestores e coordenadores), e apontar quais competências, ou grupo de competências, necessitam de aprimoramento para a obtenção do grau satisfatório das competências docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, a partir de um estudo de caso na IES, especificamente no curso de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG), este trabalho, como desafio principal, busca responder: **A formação docente na EaD da IES possibilita o desenvolvimento das competências requeridas**

## **para o exercício laboral deste profissional no curso de Tecnologia em Processos Gerenciais?**

### **1.2 OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral deste estudo é “analisar como a formação docente na EaD da IES possibilita o desenvolvimento das competências requeridas para o exercício laboral deste profissional no curso de Tecnologia em Processos Gerenciais”.

#### **1.2.1 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

- a) Identificar as competências docentes requeridas na EaD da IES;
- b) Identificar os treinamentos e desenvolvimento aplicado junto aos docentes EaD do curso TPG da IES;
- c) Medir as competências existentes dos docentes atuantes na EaD da IES;
- d) Analisar quais competências devem ser aprimoradas nos processos de formação docentes na EaD da IES.

### **1.3 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO**

A justificativa deste trabalho parte da premissa que precisam ser contempladas e consideradas as seguintes categorias: originalidade, relevância e contexto.

Quanto à importância do tema abordado, esta pesquisa justifica-se devido ao volume já existente de estudos relacionados e aplicações práticas de trabalhos na área de EaD. Além do tema e abordagem contribuírem para a literatura e aperfeiçoamento dos envolvidos e citados neste trabalho, pretende-se também trazer resultados práticos para a obtenção de melhorias e direcionamento para o campo estratégico da atuação docente em EaD.

O contexto no qual este trabalho é construído é com base na área de Gestão universitária e visa, em sua conclusão, trazer a discussão para um âmbito de consolidação da modalidade EaD e seus atores, principalmente os docentes, sob a ótica dos atores que participam e observam o exercício laboral do docente. As pesquisas no campo da Gestão Universitária ganham importância e se intensificaram nas últimas

décadas, com o surgimento de cursos de pós-graduação, acerca das políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), eventos com tema principal de discussão as políticas de gestão de universidades e instituições de ensino, como colóquios e palestras envolvendo países distintos mas com interesses em comum.

É relevante, para o entendimento e construção deste trabalho, destacar que o mercado da modalidade EaD gerou, entre as instituições participantes do Censo EAD.BR (2013) uma expectativa otimista em relação ao crescimento de matrículas para o ano de 2015, girando em torno de um crescimento de 82%. Também de acordo com este levantamento, a média de alunos nos cursos de graduação, bacharelado e licenciatura, ofertada na modalidade EaD é de aproximadamente 1860 alunos por curso. Considerando o contexto e mercado no qual este estudo está inserido, existe uma grande diversidade no perfil das instituições e projetos, principalmente aos que estão em amadurecimento, e na região sul do Brasil, localização da IES escolhida para a realização da pesquisa, possui 91% dos cursos realizados na modalidade EaD em instituições privadas (CENSO EAD.BR, 2014).

Considerando a expectativa de crescimento de matrículas e com a magnitude já existente, o cenário projetado para a modalidade é de ampliação. Com a quantidade de pessoas que aderem à modalidade da EaD, por diversos motivos de enquadramentos, como o tempo, financeiros, mobilidade, autonomia, entre outros, outros campos e segmentos mercadológicos também mostraram interesse nesta modalidade, como: segmentos empresariais e segmentos educacionais, o que justifica a quantidade de empenho de recursos financeiros e inovação tecnológica para o avanço do ensino na modalidade a distância. Ou seja, para que a modalidade continue em ascensão, é importante que sejam utilizados os recursos nela investidos com eficiência e eficácia, e também que sejam desenvolvidas as competências dos envolvidos no processo como um todo (SOUZA, 1996).

Sobre o ponto de vista teórico, a modalidade de educação discutida exige que os atores nele envolvidos tenham características e competências específicas. Em que tais atores, principalmente o corpo docente, desenvolvam e apresentem diferentes competências da modalidade presencial de ensino. Diante do que já foi relatado, percebe-se que o docente é um dos agentes fundamentais de mudanças e interações na modalidade, e que precisam ser articuladas e entendidas, possibilitando que o conhecimento seja uma constante nesta relação da EaD. A investigação dos diferentes papéis desempenhados por estes profissionais

nas modalidades de ensino contribuirá para o seu desenvolvimento e avaliação.

Quanto à justificativa prática da pesquisa, no que refere à competência dos docentes, durante o exercício de sua função e durante a formação destes profissionais, faltam aplicações e experiências com as metodologias utilizadas no âmbito da EaD na IES pesquisada. Sabe-se que uma avaliação direcionada à realidade apresentada traz benefícios e considerações mais fidedignas para tomadas de decisão. Além disto, outro fator relevante é a recente ascensão da EaD no ponto de vista institucional e de adaptação das pessoas e processos, considerando apenas duas décadas de maturidade (MACHADO, 2009).

Apesar de a população desta pesquisa ser formada especificamente pelo curso TPG, com nível de graduação, a informação refletirá uma realidade de todo o universo estudado. Então, sobre o cenário da modalidade, segundo a ABRAEAD (2010), a quantidade de discentes matriculados, em Santa Catarina, passou de 20.932, em 2006, para 33.090, em 2010, o que representa um crescimento de aproximadamente 63%, considerando discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação.

Dito isto, com o crescimento da EaD, no Brasil, a IES pesquisada vem acompanhando e sendo impactada pelos aumentos de demanda desta modalidade, mostrando a importância e relevância de um entendimento aprofundado dos papéis dos envolvidos e principalmente do profissional docente em EaD.

A originalidade do tema é sustentada pelo momento da construção e busca por maturidade em que a modalidade encontra, já que ela ainda está em constante evolução e desenvolvimento. São necessários estudos na área que sejam aplicados a cada contexto e características, uma vez que os ofertantes adequam seus serviços à suas premissas e qualidades. É possível perceber que alguns estudos sobre o tema já realizados têm o enfoque principalmente pedagógico, sendo oriundos de pesquisas teóricas e com abordagens educacionais, enquanto esta pesquisa visa atender e evidenciar uma necessidade de melhoria, no que tange as competências docentes, no processo educacional a distância da instituição foco pesquisa. Como fundamentação e incentivo para a pesquisa no campo da EaD, segundo Melo et. al. (2006), ingressam na docência mais de um milhão de profissionais ao ano e isto, possivelmente, pressionará cada vez mais a necessidade de preparação para a atuação direcionada destes profissionais.

Portanto, quanto à viabilidade deste trabalho, fica evidente que com o crescimento da modalidade, as instituições ofertantes busquem

informações para a consolidação da EaD, bem como também é de comum interesse a melhoria contínua dos envolvidos na modalidade educacional, tanto por parte de docentes como gestão de instituições e coordenação de cursos. Além disto, a viabilidade também existe pelo fato de a instituição pesquisada ter projetos para a ampliação da modalidade e buscar um crescimento visando a excelência nos processos e serviços ofertados dentro do departamento da EaD.

A IES pesquisada, onde ocorre a pesquisa, por fomentar e incentivar pesquisas acadêmicas, enxerga os resultados oriundos desta pesquisa de valor significativo para contribuir com o crescimento da comunidade como um todo. Avalia, também, a pesquisa aqui descrita, como uma forma de vislumbrar caminhos para obtenção da melhoria de processos e aperfeiçoamentos desejados nas competências dos docentes atuantes na modalidade oferecida pela IES.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura deste trabalho é composta por cinco capítulos, sendo o primeiro correspondente à introdução, com alinhamento do tema, abordagem da abrangência e importância relacionado, problema de pesquisa e objetivos propostos.

O segundo capítulo é a fundamentação teórica, que embasa a realização do trabalho-pesquisa, onde serão abordados os temas relacionados à Educação a Distância (EaD), como conceituação, evolução do pensamento crítico e aspectos inerentes aos envolvidos na modalidade educacional EaD. Em seguida, são apresentados os temas relacionados a Competências, trazendo os conceitos e aprofundamentos e o contexto do desenvolvimento dos envolvidos na modalidade educacional, principalmente os docentes.

O terceiro capítulo aborda a descrição dos processos metodológicos com a definição das categorias de análise e tipo de estudo, sujeitos da pesquisa, processos da coleta de dados, forma de análise de informações e limitações do estudo.

O quarto capítulo faz a apresentação da Instituição onde é realizada a pesquisa, descrição dos processos e cursos de caráter na modalidade EaD e a apresentação e identificação da pesquisa referente às competências docentes requeridas para execução do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, o quinto capítulo faz as conclusões, juntamente com as considerações finais do estudo, evidenciando os resultados obtidos e o atingimento dos objetivos propostos neste trabalho, além das

recomendações para futuros e possíveis pesquisas derivadas do trabalho-pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que seja realizado um trabalho científico, é necessário que o pesquisador obtenha o máximo de informações e conhecimento possível sobre o assunto que é de interesse investigar. A seção que se inicia é onde o autor pode aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o tema, buscar maiores detalhes das várias posições e interesses existentes sobre o mesmo. Levantar os pontos concordantes e discordantes também é fundamental para que seja construído uma linha de raciocínio crítica sobre o tema.

Tomanik (1994) já afirmava que a fundamentação teórica é o ponto inicial para o autor buscar, a partir das ideias de outros pensadores, colocações importantes para a consolidação de suas ideias centrais e assim dar continuidade ao projeto de forma embasada.

Com esse foco, o capítulo que inicia a seguir aborda os temas conceituais da Educação a Distância (EaD), sua estrutura abrangendo os atores envolvidos na modalidade, conceitos de competências e as competências docentes, discutindo o papel do docente e suas peculiaridades juntamente com as formas de desenvolvimento das mesmas voltadas para a modalidade educacional a distância.

### 2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DEFINIÇÕES E RELEVÂNCIA

Moore e Kearsley (2013, p.2) definem a EaD basicamente como: “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”. Os autores abordam também sobre a diferenciação da população que utiliza a educação não presencial, que necessitam de diferentes tipos de suporte e, principalmente, de ajuda em diversos momentos da aprendizagem.

Cada vez mais, as pessoas precisam se renovar e se adequar com a busca de conhecimento constante e com velocidade e em ciclos de aprendizagem menores. Tanto nas profissões como para o convívio em sociedade, a evolução do conhecimento é necessária e precisa ser contínua. A busca permanente de conhecimentos específicos está diretamente ligada e é imprescindível para conseguir a manutenção e ascensão da empregabilidade (LÈVY, 1996).

Na sociedade atual baseada na busca de conhecimento, o acesso à tecnologia é de significativa importância para a disseminação e agilidade neste processo. As fronteiras do conhecimento ultrapassaram

barreiras e a busca por atualização, desenvolvimento de recursos, aperfeiçoamento de pessoas e evolução tecnológica já é uma realidade.

Na mescla da busca por conhecimento e o uso de tecnologias que auxiliam na aprendizagem, surge a modalidade educacional a distância (EaD), que consegue dar dinamismo e alcança esferas tentando suprir as demandas de disseminação de conhecimento específicos, bem como habilidades, familiaridade tecnológica, e atitudes compatíveis a exigências do mercado de trabalho e da sociedade (DALMAU, 2012). Segundo Litwin (2001), a EaD busca, simultaneamente, desenvolver o processo educacional e o uso de tecnologias.

A EaD já vem caminhando na direção de ser uma modalidade regular e necessária aos sistemas educacionais, estabelecida com uma função de grande importância para atender demandas específicas, demandas da população e demandas de formação, tanto no nível básico, técnico ou superior (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006). Moore e Kearsley (2013) destacam que a prática da EaD não é recente no contexto internacional, onde existem cursos de graduação e pós-graduação conceituados, que utilizam tecnologias avançadas e com milhares de discentes ativos.

De acordo com Simonson (2006), existem cinco elementos principais na formação da EaD:

- a) Separação quase permanente do professor e aluno;
- b) Influência de uma organização nos processos administrativos;
- c) Utilização de meios técnicos para interatividade dos agentes;
- d) Comunicação bidirecional;
- e) Ensinaamentos, na maioria do tempo, individualizados.

Portanto, os elementos citados por Simonson (2006) refletem a essência da modalidade, onde os agentes não estão fisicamente no mesmo lugar e há necessidade de um intermediador para o exercício da comunicação, no caso a tecnologia. Além disso, os discentes desta modalidade possuem flexibilizações de tempo, espaço e velocidade para cada ritmo, o que evidencia o dinamismo e autonomia destes envolvidos.

De acordo com Moore e Kearsley (2013), a modalidade de EaD é composto pelos subsistemas pessoas/atores, infraestrutura, conteúdo, tecnologia, interação, ambiente de aprendizado, avaliação e gerenciamento.

No modo geral, uma das premissas básicas da EaD é o distanciamento geográfico, na maior parte do tempo, dos discentes e docentes, em que, com a utilização de tecnologias de comunicação e interatividade fazem aprender e ensinar simultaneamente. Além disso,

existe dentro desta modalidade o potencial que permite novas formas de compartilhar conhecimento, onde abrange um número maior de pessoas que antes não possuíam disponibilidade para tal (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Com isso, a EaD se fortalece, a comunicação entre os agentes envolvidos na modalidade está cada vez mais facilitada e os estudantes tem uma flexibilização de tempo de acordo com suas prioridades e necessidades. Portanto, a interatividade mostra-se um dos alicerces relevantes, se não o mais importante, na concepção da modalidade educacional. Essa ligação entre os agentes é um ponto fundamental e deve atender as necessidades dos discentes e do processo de aprendizagem, buscando solucionar e sanar questões tanto teóricas quanto práticas, para o melhor aproveitamento e absorção dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo educacional.

Fica claro que a modalidade de EaD é uma alternativa viável para ampliar a velocidade e quantidade de atendimento na educação, desde a educação básica até a superior, com o intermédio da tecnologia inerente à modalidade. Além disso, com o avanço tecnológico, a EaD pode chegar a lugares onde o ensino convencional não chegaria, seja antes por falta de investimentos ou estrutura de instituições, e se mostra mais uma alternativa àquelas pessoas que buscam conhecimentos específicos, mas tem dificuldades geográficas ou financeiras para fazê-la (MOORE; KEARSLEY, 2013).

No entanto, o Brasil tem como dois principais desafios, a interiorização e democratização do ensino superior, já que possui, com suas peculiaridades regionais, uma densidade demográfica e dimensões continentais diferenciadas (PENTERICH, 2009). Segundo Saraiva (1996), no âmbito de disseminação do ensino superior de graduação, viu-se a necessidade de levar educação de qualidade a lugares remotos, sem as barreiras do espaço e, sem a modalidade de EaD, talvez nunca seria possível romper essa barreira e atender uma gama de pessoas ávidas por conhecimento.

Na interpretação de Keegan (1996), com o entendimento de um dos conceitos principais da EaD, separação física entre docentes e discentes, é importante e se faz necessária uma atuação de gestão por parte da instituição ofertante dos cursos, em relação ao planejamento, sistematização e projeto organizacional, para ter ganhos efetivos de qualidade nos propósitos educacionais, na transmissão de conteúdo e conhecimento entre professor e aluno.

Entretanto, segundo Litwin (2001), a EaD não é apenas caracterizada pela distância dos agentes, mas também pelas relações via

recursos tecnológicos. Através das tecnologias envolvidas na modalidade EaD existe a possibilidade de realização de encontros, cada vez mais efetivos, por meio da virtualização. Esta modalidade, mediada por tecnologias computacionais, como a internet, apresenta uma nova interface educacional, que transforma o ensino em um compartilhamento de aprendizagens e expurgando a característica, existente na modalidade tradicional de ensino, de autoridade do professor (MAIA, 2003).

A tecnologia é um importante aliado para o surgimento e consolidação da modalidade de EaD. A partir dos anos 1990, quando houve um ganho potencial com as redes de satélites, o correio eletrônico, programas de suporte informático, materiais didáticos digitalizados e o avanço da internet, a modalidade pôde dar um salto de qualidade e abrangência. Dos recursos tecnológicos, sem dúvidas, a internet propiciou o maior ganho, no quesito interação dos envolvidos, e tornou-se base para toda a modalidade EaD, antes, apenas, explorados com propostas constituídas de livros ou guias redigidos (LITWIN, 2001).

Com o desenvolvimento das tecnologias, foram geradas novas formas de aproximação entre os agentes, docentes com discentes e discentes com discentes, evoluindo acerca da interatividade, que é uma das principais características em evolução da modalidade EaD. Desta forma, diversos recursos ou ferramentas tecnológicas de aprendizagem são utilizadas em prol da EaD (LITWIN, 2001).

Neste caso, basicamente, o conceito de interação envolve a ação recíproca entre os agentes atuantes, podendo ser direta ou indireta. A interação, no caso da EaD, tende a ser indireta, pois é dependente da utilização de alguma tecnologia ou ambiente virtual. Normalmente, essa interatividade está ligada a um sistema na internet cuja ferramentas e estratégias são construídas com o intuito de propiciar um processo de qualidade na aprendizagem e incentivando o trabalho cooperativo (MACHADO, 2009)

Com o entendimento de um dos conceitos principais da EaD, separação física entre docentes e discentes, faz-se necessária uma atuação de gestão por parte da instituição ofertante dos cursos, com o desenvolvimento de características específicas nos envolvidos com a modalidade educacional a distância, principalmente em relação ao planejamento, sistematização e projeto organizacional, para ter ganhos efetivos de qualidade nos propósitos educacionais, na transmissão de conteúdo e conhecimento entre professor e aluno (KEEGAN, 1996).

Baseado em conhecimentos gerais, pode-se avaliar que a educação na modalidade a distância é tão complexa quanto a modalidade presencial. A modalidade presencial foi desenvolvida durante toda a sua

história até os dias de hoje, já a modalidade a distância ainda se encontra em fase de evolução e um planejamento de suas formas de exercício, estrutura, materiais de apoio e tecnologias é importante para alcançar as expectativas e responsabilidades de aprendizagem.

Sobre essa disparidade das modalidades, segundo os autores Konrath, Tarouco e Behar (2009), a modalidade EaD não é simplesmente uma nova forma de exercer com outra estrutura a pedagogia tradicional da modalidade presencial, pelo contrário, representa mudanças na postura de todos os profissionais envolvidos, com ações de planejamento de ensino e aprendizagem, além de preparação para mudanças inesperadas nos processos que ainda apresentam evolução.

Com isso, a mediação do processo ensino-aprendizagem fica sob responsabilidade dos docentes e apoio efetivo dos tutores que, entre suas funções características, precisam organizar materiais didáticos e de apoio, orientar discentes, responder dúvidas, operacionalizar o ambiente virtual, comentar e corrigir produções, além de interagir nas ferramentas de ensino (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009).

Então, a estrutura que envolve toda a modalidade educacional a distância precisa das ações educativas e de comunicação por parte dos envolvidos, gerando trocas ativas e criativas de aprendizagem, adequadamente trabalhadas pelos docentes e desencadeadas pelos discentes e pesquisadores.

Alguns autores, citados neste trabalho, da área de educação, psicologia e administração demonstram que ainda existe uma dificuldade em relação ao medo de utilizar mecanismos novos. A utilização da tecnologia no ensino reflete uma destas dificuldades, já que a cultura criada na modalidade de ensino presencial é o meio mais tradicional (SANCHO, 1998).

Aparentemente, em partes, o ensino presencial difere da modalidade a distância, onde esta segunda requer necessariamente, devido ao distanciamento existente, uma autonomia de estudos por parte dos discentes. Para que esta característica não prejudique o desempenho do processo de ensino-aprendizagem, é importante que exista um apoio adequado por parte dos atores da modalidade EaD, principalmente com interação e integração dos envolvidos.

Há algumas décadas, Capper (1990) já analisava que os cursos na modalidade EaD, mesmo com reputação de apresentar menores custos relativos, isso só existia quando podiam ser demandados um volume elevado de matrículas e taxas, em relação aos gastos com investimentos e tecnologias.

## 2.3 ATORES E RECURSOS ENVOLVIDOS NA EAD

A seguir, nos próximos subitens, são explorados os atores envolvidos durante a execução dos diversos processos da modalidade EaD, os quais, alguns, serão participantes ativos e explorados durante a pesquisa e considerações do estudo realizado.

### 2.3.1 Docentes na EaD

De acordo com Costa e Xexéo (1996), no aprendizado da modalidade da EaD está inclusa a necessidade de interações entre os diferentes envolvidos do processo. Neste processo ensino-aprendizagem os principais participantes são os docentes, discentes, tutores e equipes de apoio. Os docentes que atuam nesta modalidade necessitam de preparação específica para possuir um relacionamento com discentes e tutores menos hierarquizados, uma vez que um dos princípios da EaD é a colaboração de todos envolvidos no processo de aprendizagem.

Cortelazzo (2009) traz o viés que para existir aprendizagem é necessária a colaboração dos envolvidos e requer que o indivíduo, neste caso o discente, compartilhe saberes e experiências tanto para aprender como para exercer as habilidades e competências aprendidas com os outros. Além disso, a autora afirma que a colaboração e interação é a base da parceria produtiva e essencial para a realização do projeto de construção do conhecimento. Costa e Xexéo (1996) já salientava que os docentes que exercem suas atividades na EaD precisam se preparar para o relacionamento menos hierárquico com os discentes atuantes. O autor afirma também que o docente é o principal agente de mudanças no contexto de informações e conhecimentos individuais para os discentes dos programas e cursos na modalidade a distância.

Belloni (2006) reflete que, com a utilização das tecnologias e ferramentas de ensino, o papel do docente de EaD torna-se diferenciado, onde o professor deixa de ser essencialmente mestre e vira pesquisador e parceiro dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Belloni (2006), as principais diferenças entre os docentes de EaD e presencial são que, na modalidade a distância a atualização precisa ser constante e em diversas áreas, o diálogo é dinâmico e de diversas formas de comunicação, a construção do conhecimento é coletiva e existe a parceria dos envolvidos, enquanto na modalidade presencial existe um monopólio do saber e o modelo é próximo do autoritário. A autora destaca também que a complexidade da função docente na EaD não deve ser um impeditivo para a manutenção

da identidade de professor e dimensões pedagógicas e didáticas tradicionais.

Barberà et al (2006) afirma que, apesar de existirem diferenças entre a EaD, e o presencial o ato de ensinar ainda apresenta semelhanças em ambas modalidades. O ato de ensinar, e também o de aprender, continua apresentando os mesmos protagonistas, ou seja: docentes, discentes, material didático, estratégias de aprendizagem, trabalhos em grupo, avaliações, recursos, instituições de ensino e as relações sociais. A metodologia em torno da EaD não é diferente do que sempre foi visto, o que pode variar é a proporção entre elas e o contexto espaço-tempo.

Apesar das diferenças apontadas pelos autores citados, entre o exercício das atividades docentes nas distintas modalidades educacionais, o fato é que muitos dos docentes atuantes na EaD também atuam no ensino presencial. Um dos desafios encontrados pelos docentes pode ser o de se adaptar à situação e posicionar-se diante das necessidades da nova modalidade de ensino, o que exige preparação, disciplina e autoconhecimento.

Para Moore e Kearsley (2013), existem fatores que demonstram diferenças entre a metodologia aplicada pelos docentes na EaD e ensino presencial. Dentre as diferenças, as mais relevantes e desafiadoras são:

- a) Enquanto docentes da modalidade EaD, não é possível identificar ou prever a reação dos discentes sobre os materiais, aulas e transmissões, ou seja, sem feedback identificado imediatamente;
- b) A tecnologia utilizada na condução do EaD;
- c) A falta de treinamento e capacitação dos docentes para utilização dos recursos utilizados;
- d) Precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia;
- e) Precisam descobrir as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia.

É possível perceber que, dentre as dificuldades e fatores impactantes da EaD, a maioria está relacionada à comunicação e relacionamento virtual, entre docentes e discente. Para superar essas adversidades, são necessários no desenvolvimento e na preparação das didáticas, materiais e atividades um uso proveitoso da tecnologia, em favor da interação dos envolvidos no processo educacional a distância (MOORE; KEARSLEY, 2013).

A função dos docentes, em sua grande maioria, está diretamente relacionada ao contato com os atores envolvidos, sejam eles discentes, tutores ou, até mesmo, equipe de apoio e suporte. Moore e Kearsley

(2013, p. 182) identificam funções típicas do docente na EaD (no livro chamado de instrutor) quais sejam:

- a) Elaborar o conteúdo do curso;
- b) Supervisionar e ser o moderador nas discussões;
- c) Supervisionar os projetos individuais e em grupo;
- d) Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso;
- e) Manter registros dos discentes;
- f) Ajudar os discentes a gerenciar seus estudos;
- g) Motivar os discentes;
- h) Responder às questões administrativas ou encaminhá-las;
- i) Responder às questões técnicas ou encaminhá-las;
- j) Responder às questões de aconselhamento ou encaminhá-las;
- k) Representar os discentes perante a administração;
- l) Avaliar a eficácia do curso.

As tarefas de supervisionar, responder, motivar, ajudar, avaliar, entre outras, estão voltadas para a relação e interação, principalmente, do docente com o discente além de desenvolver a capacidade de autodesenvolvimento e aprendizagem por eles. Na IES escolhida para a realização desta pesquisa a realidade é muito similar ao apresentado, com inúmeras funções atribuídas aos docentes, melhores apresentadas e aprofundadas no decorrer deste trabalho, de acordo com o apresentado pela teoria de More e Kearsley (2013).

Aretio (2002) e Barberà (2006) corroboram em linhas gerais com Moore e Kearsley (2013) em relação às funções típicas dos docentes na EaD, embora existam peculiaridades relativamente diferentes em relação aos conceitos e tipos das funções, embora a essência do trabalho seja muito similar, como por exemplo: a classificação das funções, a nomenclatura, a descrição e quantidade das funções.

Moore e Kearsley (2013) também destacam a importância de cuidar das tarefas, já que são um dos principais componentes que relacionam os discentes aos professores. O processo de avaliação é a chave para o programa educacional, o meio pelo qual o progresso de cada aluno é mensurado. Segundo estes autores, cursos em que as tarefas são gerenciadas por sistemas tendem a ter melhores resultados e sucesso do que os que não utilizam qualquer sistema. O papel das tarefas avaliadas na modalidade de educação a distância é primordial, pois servem para impulsionar e monitorar o desempenho do discentes e visam também enfatizar a relevância do professor que supervisiona e avalia as tarefas

demandadas, além de analisar a relação entre a tarefa e a elaboração, a instrução e a avaliação.

De acordo com Pinto (2008), em seu estudo na UNINTER, Universidade com atuação na EaD, existem diversos tipos de papéis relacionados aos docentes, como o papel do professor-autor, comumente chamado de conteudista, e do professor-tutor. O primeiro é o responsável pela construção de conteúdo específicos para uma disciplina ou matéria relacionada. O segundo entra em ação já com o conteúdo elaborado fazendo a intermediação do conteúdo com as tarefas advindas do curso. Por isso, é importante ressaltar que, de acordo com as características dos cursos e instituições, modalidade de EaD e a tecnologia utilizada, o papel do professor pode variar, conforme destacado anteriormente.

Apesar dos argumentos de Dillon e Walsh (1992 apud MOORE; KEARSLEY, 2013) serem baseados em pesquisa realizada na década de 1970-1980, ainda são facilmente percebidos como realidades vividas na atualidade. Os autores analisaram as opiniões de docentes sobre as perspectivas da educação a distância e chegaram a algumas constatações, a saber:

- a) Há uma crença generalizada entre os docentes que a EaD requer relação pessoal com os discentes e desenvolvimento de empatia;
- b) Aptidões de comunicação são muito importantes;
- c) Otimismo dos docentes em relação a metodologia de EaD;
- d) A motivação do corpo docente para o EaD é intrínseca; e
- e) Os professores acreditam que a experiência em EaD auxilia o ensino tradicional.

Claramente, estas constatações feitas pelos autores ainda são disseminadas e necessárias, inclusive na IES pesquisada. Uma vez que o profissional que precisa motivar, supervisionar e avaliar, por exemplo, precisa apresentar estas características em seu perfil. Será imprescindível, para romper as barreiras da construção do conhecimento, a criação de formas de incentivos ao estudo capaz de permitir que os discentes apresentem crescimento intelectual de forma quase autônoma.

Tarouco (2010) destaca que o docente de EaD deve motivar, avaliar e principalmente apoiar o aluno. O objetivo principal do docente é acompanhar a evolução pedagógica do discente e direcioná-lo aos resultados esperados na realização do curso em questão. A autora destaca também que os docentes devem adquirir novas habilidades e conhecimentos específicos para assumir o papel de educadores à distância, tais como:

- a) Compreender a natureza da EaD;

- b) Dominar as técnicas e os recursos tecnológicos de comunicação (TICs);
- c) Avaliar criticamente a evolução dos discentes;
- d) Envolver-se na organização; e,
- e) Planejamento colaborativo e decisões estratégicas.

No que diz respeito à incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação, para a autora Catapan (2001, p. 9), diante deste cenário, o docente “está sendo desafiado, ostensivamente, pela radicalidade das inferências que faz nos processos de interações que estabelece, cotidianamente, enquanto sujeito na relação pedagógica”. A autora justifica ainda esse posicionamento pelo fato de o conhecimento que esteve por muito tempo centrado no papel do docente, ou no livro didático, deixa de ser domínio privado, de mestres e autores, e passa a ser compartilhado e construído coletivamente via intermédio de tecnologias. Apesar disso, o material de apoio continua sendo elemento estruturante do processo, mas agora com acesso cada vez mais amplo e disseminado.

Entretanto, a inserção das tecnologias em diversos segmentos, inclusive no educacional, traz um desafio para os processos de ensino-aprendizagem como um todo. Catapan (2001) reflete sobre o exercício da atividade docente frente a este ambiente de ensino-aprendizagem e ampara sua perspectiva na atuação cada vez mais como suporte do processo no qual o discente é o sujeito ativo, agindo quando há uma demanda por parte do aluno, ou quando percebe que é o momento adequado para um suporte teórico. Para a autora, as possibilidades de integração existentes e como serão geridas, através da tecnologia de comunicação, entre docentes, discentes e conhecimento são o maior desafio para otimização e resultados de sua utilização.

Os autores Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que é inevitável que a tecnologia impacte nas formas de atuação e funções exercidas pelos docentes. Segundo os autores, os computadores podem transformar as aulas e converter os docentes em suportes e ajudantes da aprendizagem.

De acordo com Kozak (2003), o docente, que trabalha tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, precisa desenvolver uma forma de conhecer realmente quem é o discente do “outro lado”, já que este discente, que não é apenas um receptor de informação, mas um indivíduo que emitirá críticas e irá se expressar, é alguém com seus próprios valores, estilo de aprendizagem e concepção do conhecimento

Na medida em que a modalidade EaD evolui em sua complexidade, principalmente pela utilização dos meios tecnológicos de busca por informação e comunicação e inclusão de novas usabilidades, o

papel do docente ganha importância. As equipes agentes pedagógicas precisam ser cada vez mais interdisciplinares e devem dominar as diferentes tecnologias utilizadas nos cursos a distância (BELLONI, 2006).

Para Pimenta e Anastasiou (2005), o exercício da docência baseia-se nos saberes da experiência, construídos no âmbito profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento, configurando-se assim como um processo contínuo de construção da identidade dos docentes. Na expressão de Sacristán (apud GUIMARÃES, 2004, p. 29), a identidade docente é chamada de profissionalidade docentes, 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”, ou seja, são os aspectos que caracterizam os docentes profissionalmente.

Ao falar de profissionalização do docente, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam nos processos de construção da identidade do docente do ensino superior que ajudam a definir seu papel e posicionamento no processo educativo tradicional, ou seja, não apenas suas atribuições e funções do cargo referido, mas sua importância e relevância para o processo como um todo de ensino e aprendizagem. Destacam:

- 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 conteúdo e os enfoques metodológicos; e o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Na visão de Moraes (1996), tradicionalmente, o docente tem um compromisso com os temas passados que não podem ser esquecidas, enquanto, no paradigma emergente, o docente tem compromisso com a construção do futuro, em sala de aula. A relação docente-discente antes autoritária e de concordância, muda então para a construção de uma nova relação, mais recíproca, dialética e verdadeira, onde o docente além de

ensinar, aprende, e o discente além de aprender, ensina, de acordo com os pensamentos clássicos de Freire (1996).

Ao invés de enfatizar conteúdos, resultados, informações e conceitos a serem memorizados, copiados e repetidos, é necessária uma aprendizagem que valorize pesquisas e os trabalhos em grupo, o que implica em horários e currículos mais flexíveis e adaptáveis às condições discentes, trazendo para o individual a assimilação do conhecimento (MORAES, 1996).

Independentemente da relação entre docentes e discentes, é o profissional da educação que articula o processo de ensino-aprendizagem e nas situações cabíveis interage compartilhando conhecimentos. O docente é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula (PERRENOUD et al, 2001).

Em suas reflexões, Moraes (1996), que é contrária a uma metodologia que valoriza a cópia da cópia, propõe uma construção que busca a autonomia intelectual, onde o discente propõe seus projetos, com problemas a serem resolvidos de acordo com seus interesses. Este modelo permeia a ideia de levar o indivíduo a aprender, aprender mais, pensar e refletir.

Maturana e Rezepka (apud SOUZA, 2001) pensam que a função da educação, direcionada pelos docentes, deve ser de formar indivíduos para o presente, independentemente da situação atual, capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como responsável a partir de uma consciência social. Isto é, preparar os indivíduos 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.

Para Perrenoud et al (2001), o docente, em todas as situações, exerce basicamente duas funções: didática, relacionada à estruturação e à gestão de conteúdos e pedagógica, relacionada à gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula.

Entretanto, a função docente na modalidade EaD não está relacionada apenas ao exercício pedagógico, ele também faz parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e espaço; seleciona, organiza e transmite o conhecimento para a preparação e autoria dos currículos dos cursos e conteúdo que formam a base dos materiais de apoio pedagógico; orienta a aprendizagem através da tutoria e através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e correio eletrônico. Ou seja, não se pode considerar a participação do docente na

EaD de forma genérica e simplificada, já que ele atua em papéis distintos e tem atribuições em pontos críticos referente a modalidade educacional.

De fato, a virtualização do saber e as novas tecnologias fazem com que exista uma adaptação no modo de lecionar dos docentes. Este docente atuante na EaD deve reunir então, qualidade de planejador, de pedagogo, de comunicador e de conhecedor das possibilidades dos meios institucionais na modalidade.

A formação do profissional docente atuante na EaD deve contemplar então dimensões técnicas e humanas, além dos conhecimentos específicos do contexto educacional. A missão complicada deste profissional é considerar sempre o aspecto afetivo, pois independentemente das tecnologias e técnicas utilizadas, os discentes têm necessidade e expectativas de trocar informações e de se comunicar com o docente na modalidade a distância. Nesta adversidade, Moore (1993) estabelece, em sua Teoria da Distância Transacional, a importância da existência nos ambientes educacionais a distância o diálogo, a estrutura e a autonomia do discente, para, assim, ocorrer a interação dos atores envolvidos, principalmente entre docentes e discentes, influenciada pelas estruturas dos programas de cursos.

Para uma formação completa, acerca das premissas da modalidade educacional a distância, a compreensão de como se dá a relação dinâmica entre diálogos, estruturas e autonomia, que segundo Moore (1993) define o grau de distanciamento dos atores, é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade.

Na opinião de Arroyo (2002), no médio prazo, o mercado deixará para trás os profissionais docentes que não se adequarem ao uso das tecnologias e metodologias na modalidade EaD, devendo ter, pelo menos, conhecimento da existência de outras opções pedagógicas que tornam possível a obtenção de resultados de aprendizagem. Atualmente, se o docente pensar somente na modalidade presencial como forma de ensinar é um descaso com o exercício da atividade em sua essência.

Há cerca de uma década, Arroyo (2002) complementava dizendo que haveriam mudanças metodológicas nas aulas tradicionais, e que nas aulas da modalidade EaD aconteceria praticamente uma reestruturação pedagógica, que incluiria as seguintes características:

- a) Desenvolvimento altamente orientado para prática;
- b) Adaptação mais personalizada;
- c) Conteúdos expositivos teóricos mais hierárquicos, menos lineares, e frequentemente anexados, complementares e não necessariamente fazendo parte do conteúdo principal do curso;

- d) Trabalhos individuais e coletivos com rápidas avaliações e inclusive com auto avaliação automática;
- e) Comunicação com o tutor praticamente constante, ou ao menos muito frequente, já que ele é responsável por motivar, esclarecer, orientar, dar feedback, avaliar e manter o ambiente participativo;
- f) Permanente interconexão entre os alunos, que verão suas participações e comunicação coletiva aumentarem a ponto de constituírem “comunidades de aprendizado” que podem resultar em “comunidades profissionais”.

Esta reestruturação aconteceu e vem sendo evoluída. A comunicação, orientação e divulgação de materiais é cada vez mais relevante na modalidade. Também são apresentados, em diversas formas de condução dos cursos a distância, uma variedade de metodologias de avaliação e realização de trabalhos, sejam eles em grupo fisicamente separados ou individuais a distância. O que mostra um dinamismo na execução da modalidade.

Ao longo do tempo e pesquisas, autores como Abreu e Masetto (1987), entre outros aqui citados, já definiam o papel do docente como um encarregado de facilitar a aprendizagem dos discentes. Apontavam que os docentes não somente ensinavam, mas ajudavam o discente a aprender e, ao invés de transmitir conhecimentos, o docente devia criar condições para que o discente adquirisse esses conhecimentos.

Na visão de Aretio (2002), o desempenho de todas as tarefas inerentes aos docentes relacionadas ao EaD, necessitam de capacitações, treinamentos e formação nas mais diversas especificidades de ensino a distância, dentre elas: entender e lidar com a questão da andragogia (ciência de orientar adultos a aprender), revisar as teorias de aprendizagem, conhecer as estruturas institucionais, fundamentos e possibilidades da EaD e buscar conhecimento teórico e prático dos recursos tecnológicos. Além disso, é primordial dominar as técnicas de comunicação, avaliação e feedback e utilizar mecanismos de incentivo à criatividade, à autorreflexão e autonomia de aprendizagem dos discentes.

Apesar da evolução tecnológica, técnicas de comunicação inovadoras, da mudança do foco de atuação, da natureza multidimensional e interdisciplinar e de todas as especificidades da modalidade EaD, pode-se destacar que o papel do docente é imprescindível, pois é a partir dele que a disseminação de conhecimento e reflexões são exercitadas, tendo como papel primordial compartilhar de sua sabedoria e auxiliar os discentes na construção e evolução de seus próprios conhecimentos.

Além disso, a partir da relação com os envolvidos, na modalidade educacional como um todo, seja ela intermediada por tecnologias de comunicação, é essencial para a criação de aspectos motivacionais e de desenvolvimento unilateral. Então, para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem a relação entre docentes e envolvidos, principalmente discentes, deve existir de forma recíproca e dialética, onde todos aprendem e ensinam em momentos distintos, caracterizando assim um dinamismo, uma maior autonomia e diversificação dos meios utilizados no processo.

### **2.3.2 Discentes na EaD**

Na modalidade a distância, quando uma pessoa decide iniciar os estudos, na maioria dos casos, tem claro os propósitos pela opção desta modalidade de ensino. Isso também pode acontecer com os docentes, quando optam por atuar, além do ensino tradicional ou presencial, na EaD ou iniciar como na modalidade a distância. É bastante claro que ambos, discentes e docentes, desconhecem ou conhecem muito pouco as condições do contexto no qual se produzirá o ensino e a aprendizagem na área que escolheram para estudar ou ministrar as aulas, sendo surpreendidos durante a experiência.

Nesse sentido, Barberà et al (2006) destaca que, tanto os discentes quanto os docentes, deveriam analisar algumas questões antes de optarem pela EaD, como: às motivações que levaram a escolha dessa modalidade de ensino; o que se deve levar em conta para ensinar ou aprender a distância; como ensinar ou aprender a distância. Barberà et al (2006) enfatiza também que a motivação dos discentes na escolha pela modalidade se dá por fatores pessoais (características pessoais, habilidades de comunicação, experiência de vida e personalidade), com relação as atividades de estudos (nível institucional – gestão, administração, características estruturais, características do curso e das tarefas ensino-aprendizagem) e com fatores de situação de vida (sociais, culturais, profissionais e familiares) dos discentes.

Almeida (2004) destaca que, para obter detalhes específicos da educação de jovens e adultos, é importante uma associação com diferentes estratégias e metodologias que permitam que o contexto de aprendizagem, a partir da experiência de vida, interação social e educação transformadora, desenvolvimento contínuo das pessoas nos processos educativos de auto-gestão que proporcionam novos conhecimentos para aplicá-los em situações rotineiras, lidar com a mudança e incerteza no

mundo e tomar criticamente na realidade, comprometendo com a construção da cidadania.

Assim, nesta modalidade educacional, o discente exerce papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A disciplina, o comprometimento e a autonomia, no sentido de flexibilidade de estudos, são características imprescindíveis para que ele possa absorver o máximo e da melhor forma possível o que é oferecido pelo curso.

Para Polak (apud LITTO; FORMIGA, 2009), na EaD o discente é considerado, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito e o ponto de partida de todo o planejamento educacional. Para que seja assegurado o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao processo de aprendizagem são necessários: definir as estratégias, conteúdos e metodologias do curso a ser ofertado e conhecer no início do planejamento o grau de educabilidade cognitiva dos discentes. Por isso, a importância da coparticipação de outros envolvidos nos processos modalidade, principalmente os docentes atuantes, para obter maiores ganhos voltados aos discentes.

De acordo com Barberà et al (2006), todo o modelo de projeto de EaD é centrado no discente, e o discente tem o papel ativo em relação ao processo de aprendizagem. O discente não exerce apenas o papel de um sujeito receptor de conteúdos e serviços de todo o tipo, mas sim um papel dinâmico e significativo de provedor do auto aprendizado e da autogestão em todos os sentidos, construindo seu próprio aprendizado. O aluno tem autonomia no processo de aprendizagem, sendo o agente da mudança nesse processo. Tal fato implica em mudanças culturais e de atitudes daqueles que se envolvem com um programa de EaD desenhado para satisfazer as necessidades dos estudantes.

Cole, Coats e Lentel (1986 apud MOORE; KEARSLEY, 2013) refletem sobre às expectativas dos discentes em relação às avaliações e feedback esperados, como: objetividade, explicação/justificativa pela avaliação dada, tempestividade nas respostas e crítica construtiva, além de incentivos em relação aos progressos apresentados. O alcance da satisfação nestes requisitos exige uma grande dedicação por parte dos docentes e equipe, porém, é fundamental que este trabalho seja executado de forma consciente e com todo o cuidado e rigor para garantir a qualidade esperada por cada projeto de EaD.

Diante disso, é possível inferir que o discente da modalidade a distância deve ter uma participação ativa na construção de seu próprio conhecimento, permitindo-se compreender seus limites e potencialidades, desenvolver novas competências e juntamente eliminar suas dificuldades e deficiências. É papel do discente de EaD influenciar em seu

aprendizado, com mais autonomia e comprometimento no processo. As interações, trocas de conhecimentos, diálogos, trabalhos cooperativos e colaborativos geram discussões e análises críticas que fazem refletir buscando alternativas para um aprendizado mais efetivo.

Uma vez que, na modalidade EaD, o discente não necessariamente é passivamente receptor de conteúdos e serviços e pode sim ser sujeito do próprio processo de ensino-aprendizagem, ele interage e prove a autogestão de seus recursos em conjunto com os outros atores envolvidos, como tutores e docentes. O dinamismo do papel do discente o coloca em uma posição de agente de seu próprio desenvolvimento e ele se apropria dos conhecimentos dispostos pelos envolvidos na modalidade, se forma a agregar em seu processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3.3 Tutoria na EaD**

A tutoria é uma ferramenta muito importante para o EaD, pois tem como intuito alimentar e motivar a troca de experiências e o maior empenho na busca de conhecimento dos discentes. De acordo com Preti (2003), no mundo acadêmico, a função de tutor é a de assessorar grupos de discentes, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sob a coordenação de um docente, ou seja, as funções básicas da tutoria em linhas gerais consistiam de avaliar a evolução do estudante, identificando seus avanços e verificando sua capacidade argumentativa, auxiliar no saneamento de dúvidas e motivar o discente, adotando práticas e posturas que facilitem o aprendizado. No século XIX, em função da eficácia dessa modalidade de apoio à aprendizagem, o tutor presencial passou a ser institucionalizado nas universidades, a fazer parte da composição do quadro das instituições de ensino.

Preti (2003) também destaca que os estudos desenvolvidos a respeito do serviço da tutoria nas instituições que ofertam a modalidade EaD de modo geral mostram a importância deste elemento no êxito dos cursos. Afirma também que os cursos com o serviço de tutoria mais efetivo apresentam menores taxas de evasão e, conseqüentemente, melhor retorno na concepção de ensino e educação presente na proposta pedagógica do curso ou até mesmo da instituição.

Loyola (apud LITTO; FORMIGA, 2009) afirma que o tutor se enquadra como um dos vários recursos acadêmicos de suporte aos discentes da modalidade EaD. O papel deste ator, dentre outros, é o de fomentar com orientações de utilização dos materiais didáticos e de apoio, oferecer e instigar discussões sobre temas abordados, apresentar soluções de dúvidas e questionamentos simples relacionados ao conteúdo das

disciplinas, e, principalmente, fornecer orientação para a realização e elaboração de trabalhos e tarefas exigidas.

Para Preti (2003), respeitando a autonomia de aprendizagem característica da modalidade e de cada aluno, o tutor é o ator responsável pela orientação, dirigindo e supervisionando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, atuando como ele de ligação entre todos os componentes da modalidade EaD.

Duarte (2007) destaca que o tutor, em quase todas as circunstâncias, assume a figura de facilitador, atuando como o “elo” entre a instituição, docentes e discentes, no que tange os aspectos atitudinais, conflitos, frustrações e aflições dos estudantes. Ou seja, de acordo com o autor, o tutor deve ser um profissional preparado para assumir as atividades motivadoras dos discentes e promover a continuidade na dos conteúdos, conhecimentos e tarefas, obviamente não ultrapassando a fronteira de atuação dos docentes.

Outro autor, Bentes (apud LITTO; FORMIGA, 2009), ressalta que o papel do tutor é motivar e orientar acompanhando e avaliando o nível de aprendizado do discente durante todo o processo educacional. Afirma também que o tutor pode ser, em alguns trabalhos, o conteudista, assegurando e facilitando o desempenho nas tarefas de assessoria ao material didático.

Em seu estudo na UNINTER, Pinto (2008) afirma que o papel da tutoria é orientar, dirigir e supervisionar a proposta de ensino-aprendizagem do curso. Conceitos estes vistos na grande maioria dos cursos EaD. Moran (2004) enfatiza que a tutoria desempenha suas funções tanto nas modalidades presencial, semipresencial ou à distância, ou seja, na modalidade presencial, o tutor exerce atividades de modo individual ou em grupos, tendo como objetivos principal apoiar o discente em relação ao esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos ministrados pelo docente das disciplinas. Na modalidade semipresencial, o tutor deve garantir a qualidade dos cursos e o mesmo apoio aos discentes auxiliado na maior parte do tempo pela tecnologia. Na modalidade a distância o tutor exerce também diferentes papéis, dentre eles: monitoria, orientação, coparticipação no processo de aprendizagem, aconselhamento, supervisão e, principalmente, motivação.

Aretio (1987) já abordava as funções do tutor e identificava três principais papéis básicos, quais sejam:

- a) Orientação;
- b) Acadêmica; e
- c) Colaboração/Conexão.

Na função de orientação, as relações são voltadas para o lado afetivo e de relacionamento com os discentes, integrando as dimensões humanas e auxiliando no processo de formação. Na função acadêmica, devem ser abordados os aspectos cognitivos, no cumprimento do papel de orientador e de esforço da autoaprendizagem. Quanto à função de colaboração e conexão, deve ocorrer o acompanhamento e relacionamento com as esferas de ensino, como discentes, docentes e instituição.

De acordo com Preti (2003), o tutor pode atuar de diversas maneiras, com características de um:

- a) Observador que discute e reflete;
- b) Conselheiro que aborda os pontos sobre os métodos de estudo;
- c) Psicólogo que busca a compreensão das dificuldades dos discentes e apoiar nas resoluções adequadamente; e
- d) Administrador para atender as exigências da instituição onde atua.

Com isso, o papel desse ator, dentre outros, é o de fornecer orientações sobre a melhor forma de utilização dos recursos e materiais durante a elaboração de trabalhos e tarefas exigidas, oferecendo orientação disponíveis. Em sua essência, uma espécie de orientador a distância, normalmente distante fisicamente. Assume então diversas funções e tem como objetivo principal realizar o acompanhamento do aluno em sua busca pelo aprendizado, atuando como um facilitador na compreensão dos objetivos do curso e realizando conexões das esferas da proposta da modalidade EaD.

Para Preti (1996), o tutor é um dos grandes responsáveis pela realização das ações estratégicas do curso em todos os níveis e atua efetivamente como um elo de ligação na cadeia de componentes da EaD.

Para essa pesquisa, a função da tutoria está compreendida em um de seus papéis ser a ligação entre o discente, docente e a instituição ofertante dos cursos, simplificada, responsável pelo acompanhamento do aprendizado e pela mediação dos discentes. Com isso, o tutor, com as definições e aspectos aqui apresentados, não tem a obrigação de conhecer todos os conteúdos, de todas as disciplinas, mas tem o papel de organizar as dúvidas, atuando como mediador pedagógico, realizando assim um entendimento da atuação dos docentes em prol dos discentes.

### 2.3.4 Recursos didáticos da EaD

No ambiente educacional, o desafio é potencializar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para agregar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disto, também pode ser uma ferramenta de formação e capacitação com a utilização consciente e eficiente dos recursos tecnológicos.

A evolução e implementação das TICs na educação facilitaria os processos de ensino e traria ganhos aos discentes, porém, o uso destas tecnologias em contextos educacionais, como qualquer outra mudança, requer abordagens complexas e integradoras, que auxiliem e permitam orientar suas potencialidades e aumentar o conhecimento crítico desta realidade (RAMOS, 2010).

Nos processos das modalidades educacionais a distância (EaD), em geral, ancorados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), os recursos utilizados para auxiliar o sistema de aprendizagem, basicamente, são os destacados a seguir:

- a) Livro Didático: Materiais escritos por professores e especialistas que visam ser um guia de estudos. Pode ser impresso ou em formato digital. O livro didático é a mídia mais comum utilizada na EaD. Segundo Garcia Areto (2003) o impresso é a mídia mais antiga e utilizada na modalidade de EaD e continua desempenhando um papel essencial no processo de aprendizagem. Para Moore e Kearsley (2013), o guia de estudo deve orientar e dar instruções para os discentes de como proceder perante a disciplina. Ramos (2010) salienta, que quando bem elaborados estimulam a autoaprendizagem e impactam diretamente na qualidade do curso como um todo;
- b) Ambiente de Ensino-aprendizagem: Consiste em sistemas ancorados à internet com interface para a integralização dos agentes e mídias. Segundo Ferreira (2008), neste ambiente, o processo educacional é orientado pelos docentes e pode ter ações e atividades pedagógicas com os discentes, além de promover a participação individual ou em grupo. Ferreira (2008) também destaca que o ambiente e suas ferramentas precisam estar em sincronia com o projeto pedagógico, pois é através dele que os discentes têm acesso às informações e à comunicação. Com o intuito de integrar e potencializar a aprendizagem, os sistemas virtuais de aprendizagem, normalmente, dispõem de algumas ferramentas, como:

- Fóruns: constituídos de temas definidos pelos docentes debatidos em grupo. Importante espaço para troca de experiências e informações;
- Chat: ferramenta que proporciona integração entre os participantes;
- Correio Eletrônico: recurso utilizado para troca de informações, normalmente relacionadas ao curso e envio de comunicados.
- Repositório de Materiais On-Line: espaço no qual professores e tutores podem disponibilizar matérias complementares ou de apoio referentes ao tema abordado na disciplina;
- Envio On-Line de Trabalhos e Atividades: possibilita a entrega de trabalhos ou atividades e o recebimento de feedback;
- Tira Dúvida: permite a visualização e postagem de dúvidas frequentes;
- Mural de Avisos: ambiente apropriado para comunicados e divulgações de avisos oficiais;
- Enquete: espaço para pesquisa de opinião, serve como instrumento para obter opiniões diversas;
- Diário: trata-se de uma ferramenta para organização pessoal do aluno;
- Calendário: mostra atividades e programações agendadas do curso;
- Grupos: permite a organização e acompanhamento de grupos de trabalhos;
- Novidades: espaço para destaque de comunicados, notícias e atividades recentes.

Um exemplo de Ambiente Virtual de Aprendizagem que contempla na totalidade as ferramentas anteriormente citadas e utilizado amplamente nas instituições públicas é o Moodle, um software livre e gratuito (MORÉ, 2012);

- c) Teleconferência: Ferramenta que utiliza uma tecnologia de telecomunicação e que permite dois ou mais indivíduos, geograficamente separados, conversarem entre si. De acordo com Moore e Kearsley (2013) existem quatro tipos distintos da tecnologia de teleconferência, que são:
- Audioconferência: participantes estão conectados por meio de linhas telefônicas apenas;

- Audiográfica: também via linha telefônica e agrega alguns recursos visuais;
- Webconferência: permite a veiculação de arquivos, imagens, áudio e vídeo via internet;
- Videoconferência: recurso com transmissão de imagens televisadas via satélite ou cabo;

As variações de teleconferências são utilizadas dependendo do investimento e do aparato tecnológico disponibilizado pela instituição, contudo, é necessário capacitar os profissionais, principalmente os docentes, que irão operacionalizá-las.

- d) Mídias sob forma de áudio e vídeo: Ferramenta que possibilita a utilização de recursos técnicos e estéticos para melhor assimilação do conhecimento. Apresenta características de portabilidade, acessibilidade e flexibilidade de uso, o que facilita no processo de aprendizagem. Segundo Moore e Kearsley (2013), esta ferramenta tem permitido que discentes estudem onde e quando bem entender, além de permitir a aprendizagem por mídias de áudio e vídeo via computador.

Entretanto, mesmo com as facilidades e qualidade das ferramentas de auxílio na aprendizagem da modalidade de EaD, o desafio pedagógico é a mescla do ensino tradicional e a utilização das tecnologias, as quais precisam refletir melhores resultados didáticos para os discentes e seus respectivos cursos.

Mesmo assim, com a evolução da EaD e aparato tecnológico nela envolvido, observa-se que a modalidade vem sendo utilizada de maneira a atender as demandas educacionais oriundas das necessidades do mercado, visando beneficiar uma parcela mais representativa da população, bem como atender sociedades mais afastadas dos centros urbanos e capitais. De acordo com o levantamento do Censo EAD.BR (2013), os cursos ofertados na modalidade EaD estão atingindo cada vez um volume crescente com o perfil feminino, maduro e trabalhador. Em números de matriculados, nas instituições pesquisadas, as mulheres representam mais de 56% do total, um percentual muito semelhante ao já vinha sendo observado nas pesquisas anteriores, e a maturidade do perfil de alunos EaD, reflete na ocupação profissional, onde ampla maioria, com quase 94%, estão inseridos no mercado de trabalho (CENSO EAD.BR, 2013).

## 2.4 COMPETÊNCIAS – RELEVÂNCIA E DEFINIÇÕES

Apesar de o conceito de competência não ser novidade, existem diversos tipos de conceitos, implicações e até mesmo entendimentos distintos que causam muitas divergências em relação a sua compreensão e aplicabilidade. A ideia central desta seção é apresentar o surgimento e evolução dos conceitos de competência, com o propósito de alinhar a expectativa do tema futuramente abordado.

De acordo com Isambert-Jamati (2001), no fim da Idade Média, o conceito de competência era associado à linguagem jurídica e atribuída a alguém ou alguma instituição, de apreciar e julgar certas questões e posteriormente designava também a maneira mais geral a capacidade reconhecida de se pronunciar em relação a determinado assunto e, mais próximo dos dias atuais, começou a ser utilizado para qualificar um indivíduo de realizar determinada ação ou trabalho.

O conceito de competência vem sendo construído e se adequando ao longo do tempo e, segundo reflexões de Resende (2003, p. 13):

O conceito de competência começou a adquirir novos significados e a importância que tem hoje, a partir, principalmente, de estudos feitos por McClelland, no início da década de 70, quando participava de processo de seleção de pessoal para o Departamento de Estado americano. Foi o próprio McClelland, pioneiro em pesquisas e estudos de avaliação de competências, que disse, nessa oportunidade, que se estava iniciando a aplicação do conceito de competência em psicologia. Nos tempos atuais, o conceito de competência está mais forte e ampliado, sendo aplicado a requisitos e atributos pessoais, assim como a diversos aspectos empresariais e organizacionais: estratégia, operação, tecnologia, gestão, negócios e outros.

Percebe-se que o conceito de competência indiretamente está atrelado a uma forma de identificar, no caso citado a partir de processos seletivos, atributos em indivíduos que exerceriam atividades relacionadas a diversos aspectos, principalmente voltados às esferas organizacionais.

Já, em um âmbito de gestão, de acordo com Konrath, Tarouco e Behar (2009), competência significa saber buscar resoluções utilizando

os conhecimentos que permitam enfrentar ou resolver os momentos de adversidades e proporcione condições de avaliar, julgar e tomar decisões em uma determinada situação dentre as opções que sejam necessárias.

Segundo Perrenoud (1999), competência é a utilização simultânea de recursos cognitivos que auxiliem na resolução de situações que necessitem de saberes, capacidades ou tomadas de decisões. São determinadas pelos contextos que os indivíduos estão inseridos e condições estabelecidas. Moretto (2002) corrobora com os outros autores e resume, competências como analisar, julgar, compreender, relacionar e manipular informações para identificar situações e problemas.

Zarifian (2001) apresenta diferentes interpretações sobre competências, de uma forma mais ampla, que evidenciam aspectos comuns, entre elas: tomar a iniciativa e assumir responsabilidades diante de situações profissionais adversas. Com outras palavras, é o que a maioria dos pesquisadores avaliam sobre o conceito de competências. Afirma também que o exercício da competência não é possível sem uma base de conhecimentos, mas que somente conhecimento não garante a efetividade da competência, então, é necessário também que ocorra um exercício reflexivo a fim que sejam utilizadas as aprendizagens em favor das tomadas de decisões. Não se trata apenas de empregar conhecimento prévio, mas de saber mobiliza-los em relação da situação.

Para Zarifian (2001), o conceito da competência está diretamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo, e com a formação contínua e oportuna para melhorar ou adaptar suas competências. A competência também pode ser considerada uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma de acordo com a diversidade das situações.

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).

Ou seja, de acordo com Resende (2003), competência é a existência de um conjunto de aplicabilidades, onde somente quando todas, ou parte necessária, são utilizadas pode-se considerar competente.

Ainda sobre o conceito de competência, Ruzzarin, Amaral e Siminovschi (2002) refletem que a escola europeia, mais especificamente

a francesa, desenvolveu uma concepção de competências difundida nos meios acadêmicos e empresariais, com uma classificação sustentada em três pilares fundamentais, onde se define uma pessoa competente aquela que é capaz de saber, saber fazer e saber ser e aplica- tudo em seu cotidiano.

Corroborando com os autores, 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 a execução, 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.

Na mesma perspectiva e linha de pensamento, Swieringa e Wierdsma (1992), Ruas (2001), Borges (2004), Rabaglio (2004) e Leme (2005), para o desenvolvimento de competências em indivíduos, voltados ao ganho e busca de resultados, serão necessários destacar e aprimorar as três dimensões principais: o saber, que está relacionado ao conhecimento, o saber fazer, que está relacionado as habilidades, e o saber agir, que se refere a atitudes.

Na formação da competência, estas três dimensões saber, saber fazer e saber agir estão inter-relacionadas e, em muitas oportunidades, confundem-se. Estas múltiplas dimensões referem-se ao indivíduo, ao grupo e à organização, uma vez que estes conceitos podem ser analisados sob estas diferentes óticas.

Leme (2005), que mantém a mesma conceituação dos outros autores, define competência como a soma de competências técnicas e competências comportamentais. O autor agrupa, conforme quadro 1, portanto, conhecimento e habilidade (o saber e o saber fazer) como competências técnicas, que ao ser trabalhado em conjunto com as competências comportamentais (o querer fazer) vai se transformar em competência.

Quadro 1 – Competências Técnicas e Comportamentais

Conhecimento	Saber	<b>Competência Técnica</b>
Habilidade	Saber Fazer	
Atitude	Querer Fazer	<b>Competência Comportamental</b>

Fonte: adaptado de Leme (2005, p. 18)

Borges (2004) tem uma definição similar, e uma das mais trabalhadas, quando entende competência como o conjunto de competências técnicas e de competências pessoais ou comportamentais, esta segunda sendo a que diferencia o profissional.

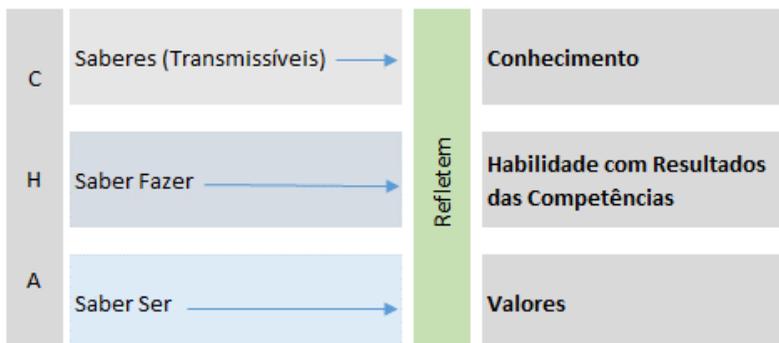
Fleury e Fleury (2004, p. 31) ampliam o diagnóstico do conceito de competências e estratificam-as pelos saberes mais aprofundadamente, conforme listado a seguir:

- a) Saber agir: saber o que e por que faz; saber julgar, escolher e decidir.
- b) Saber mobilizar: saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
- c) Saber comunicar: compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
- d) Saber aprender: trabalhar o conhecimento e a experiência; rever modelos mentais; saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
- e) Saber comprometer-se: saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
- f) Saber assumir responsabilidades: ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso reconhecido.
- g) Ter visão estratégica: conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fica evidente que, nesta estratificação, o proposto de competências é o conjunto de saber, saber fazer e saber ser, com o conceito de mobilização destes saberes em direção à busca de resultados práticos.

Roque (2004) conceitua uma pessoa competente com a capacidade de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) em seu cotidiano. Conforme observado na figura 1, a seguir:

Figura 1 – Fragmentos das competências



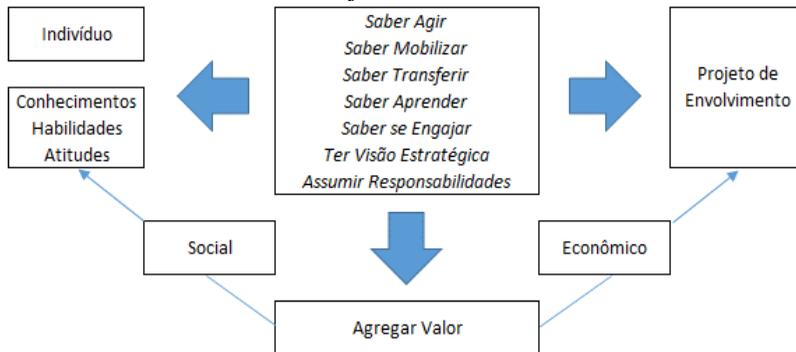
Fonte: adaptado de Roque (2004)

Para Roque (2004), os conhecimentos dizem respeito aos saberes, aos saberes em uso, ao saber teórico, aqueles que podem ser repassados ou transmitidos e que originalmente são adquiridos na educação, seja ela formal ou informal. O saber teórico e metodológico pode ser repassado pelo conhecedor técnico, que de uma forma traduz o que deve ser feito. As habilidades dizem respeito ao saber fazer, que está relacionado à aplicabilidade dos conhecimentos e aparecem nas habilidades como resultados. E, por fim, as atitudes dizem respeito ao saber ser, que se refere aos valores do sujeito, suas características pessoais e culturais, capacidade de se comunicar, interagir e se adapta às novas situações.

Alguns autores, como Dutra (2001) e Deffune e Depresbiteris (2002), corroboram com estas ideias, mas alertam para o fato de que a existência deste conjunto de saberes não garante sua permanência nas organizações e muito menos que a organização se beneficiará diretamente com isso. Nas organizações, os sujeitos são avaliados de acordo com a sua capacidade de gerar resultado e de entrega às rotinas organizacionais.

Fleury (2002) afirma que competências sempre são contextualizadas. Conforme a visão é ilustrada na figura 2, a seguir:

Figura 2 – Competências como Fonte de Valor para os Indivíduos e para o Projeto Envolvido



Fonte: Adaptado de Fleury (2002, p. 55)

Portanto, para o exercício deste conjunto de competências é necessário que exista mobilização, integração, transferência de conhecimentos e exercício das habilidades, que agregue valor ao projeto de envolvimento e valor social ao indivíduo. Neste sentido, todos os saberes direcionados estrategicamente para as necessidades esperadas por determinados segmentos, sejam eles econômicos, sociais ou individuais, tendem a trazer benefícios e valor para este exercício.

Indo ao encontro do que foi apresentado por Fleury (2002) sobre competências, outros autores seguem na mesma linha, como Rabaglio (2004) e Leme (2005) que conceituam competência como a soma de competências técnicas e competências comportamentais, que juntamente com a aplicabilidade transformam ações em resultados. Borges (2004) tem uma definição similar sobre competências, mas afirma que o conjunto de competências é o que diferencia o profissional (principalmente o docente) pois demonstra o que este profissional sabe sobre pessoas e percebe como mexe com elas.

Gramigna (2002) apresenta um conceito, que segue a mesma linha de raciocínio, que se aproxima de uma “árvore das competências”, no qual a base é representada pela raiz e corresponde às atitudes dos indivíduos e o conjunto de valores, crenças e princípios neles formados. A estrutura, ou seja, o tronco da árvore, onde o conhecimento é consolidado, que se trata do conjunto de informações e teorias que o indivíduo armazena. E, por fim, a cobertura, representada pela copa da árvore com seus frutos e folhas, corresponde às habilidades do indivíduo, que significa a capacidade e técnica para agir com talento e obter os resultados positivos.

Estas competências costumam apresentar variações de indivíduo para indivíduo e de organização para organização, cabendo a cada empresa saber alocar no lugar certo os indivíduos com as competências corretas, com o intuito de obtenção do melhor desempenho, oferecendo dessa forma a oportunidade para que estes se desenvolvam e com isto levem a organização para o lugar desejado. Entende-se então que ser competente não está diretamente relacionado a estar apto para competir, mas ter aptidão para participar, colaborar, construir, conviver.

Para o entendimento do desenvolvimento das competências, é necessário refletir que este é um conceito bastante elástico e deverá ser formado e evoluído ao longo da vida das pessoas, seja a partir de cursos formais ou de atividades informais, na escola e no mercado de trabalho.

## 2.5 COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EAD

O exercício pedagógico no contexto da EaD envolve uma nova tecnologia que foi considerada por muitos uma solução para todos os problemas da educação, formação docente e discente e atualização de informações. Entretanto, as tecnologias, principalmente o computador e suas ferramentas, devem ser considerados um mecanismo de auxílio no ensino e, com certeza, é um elemento de grande foco motivacional e importância na educação moderna. A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) precisa ter compromisso com os objetivos pedagógicos aplicados dentro das instituições de ensino e não somente um elemento auxiliar (KLAES, 2005).

Historicamente, a atividade docente, que focou essencialmente o ensino presencial, considera o relacionamento entre docentes e discentes um fator relevante no processo de construção e disseminação do conhecimento. Esta é uma das discussões que a EaD trouxe à tona e é questionada como limitador de sua expansão (VERGARA, 2007). Vergara (2007) argumenta que existe integração, mesmo que de maneira diferenciada, entre discente e docente na modalidade de EaD. Este relacionamento ainda é mais complexo e abrangente, envolvendo professores, discentes, tutores, monitores e diversas outras pessoas envolvidas nos processos.

Diante de um contexto em que as tecnologias na educação são invariáveis, nota-se que o processo de transformação cultural, imposto pela inserção destas tecnologias, implicam diretamente no cotidiano de todos os envolvidos na modalidade educacional EaD, inclusive nos docentes (CATAPAN, 2001). Para esta autora, neste contexto tecnológico, o docente está sendo desafiado, já que agora aquele

conhecimento que, anteriormente, era centrado no saber do docente, ou em livros didáticos, passa a ser compartilhado e construídos coletivamente com intermédio das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Sabendo a essência do exercício profissional do docente e da importância da interação com os envolvidos no processo de ensino, essa relação pode não ser linear. Cabe destacar que:

O professor profissional é, 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).

Aproximando o que Abreu e Masetto (1987), Perrenoud et al (2001) e Pimenta e Anastasiou (2005) já argumentaram, os docentes tem na essência de seu exercício profissional ser um facilitador na aprendizagem dos discentes, onde sua função não é apenas ensinar, mas ajudar o discente a aprender e criar condições para que o mesmo adquira as informações necessárias. No ensino superior, o docente já se configura em um processo contínuo de construção que se baseia nos saberes e experiências.

De acordo com Catapan (2001, p. 5), a maneira como a mediação do processo ensino-aprendizagem é desempenhada com a inserção das tecnologias, por isso, o papel do docente neste contexto 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”. Para a autora, o desafio está em descobrir quais as possibilidades de interação que ocorrem na relação entre docente, discente e conhecimento, sendo assim, mediadas pela tecnologia de comunicação.

Moore e Kearsley (2013) afirmam que os docentes da EaD precisam ter empatia e capacidade para entender as características e personalidades dos discentes envolvidos, mesmo quando os contatos são filtrados pelas vias tecnológicas de comunicação. Necessitam orientar estes discentes para que se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, o que vai de encontro à realidade vivida no ensino presencial. Ou seja, para que o docente consiga desempenhar esse papel

esperado e diferenciado, precisa adquirir e desenvolver determinados saberes, ou seja, um conjunto específico de competências.

Enfim, para formatação de uma estrutura efetiva de valorização da educação, é essencial que sejam identificados e analisados o perfil de competências requeridos na formação de docentes, para que a capacitação direcione para o desenvolvimento de todos os profissionais envolvidos da melhor maneira possível (BENETTI et al, 2008).

Segundo Belloni (2006), na EaD, o docente interage com os discentes para construir o processo de conhecimento, deixando de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva, ampliando seu foco para um processo de aprendizagem e não mais, apenas, ensino. Por isso, a autora, preocupa-se com a necessidade dos profissionais serem competentes para a realidade da modalidade e para a inovação tecnológica que envolve este modelo de integração e aprendizagem.

Como dito anteriormente, o uso das tecnológicas na EaD implica em mudanças no processo de aprendizagem, descentralizando o ensino do docente e centrando no discente, tornando o papel do docente como um facilitador do processo de aprendizagem. Essa mudança parece uma diminuição do papel do docente, fazendo o conceito antigo de que o professor possa ser substituído pelas máquinas (SOUSA, 1996). Sousa (1996) afirma que, em experiências bem sucedidas de implementações da modalidade EaD acontece o contrário, tornando os docentes mais atentos e interessados no desempenho individual de cada discente. Portanto, para o uso eficiente das tecnologias disponíveis é imprescindível um esforço grande, por parte das instituições de ensino, de treinamentos específicos aos professores.

Cunha (apud PACHANE, 2003) afirma haver a necessidade do docente de EaD, na construção do processo de ensino e aprendizagem da EaD, respeite e valorize o conhecimento que o discente traz consigo, entenda os erros e divergências como parte do processo de aprender, resgate e instigue o prazer em aprender, busque envolver o discente na produção do conhecimento e na participação dos trabalhos em grupo e desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino e pesquisa. O docente deve implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entendendo que os conhecimentos produzidos são sínteses provisórias e não verdade definitiva dos fatos e, principalmente, promover a interdisciplinaridade dos conteúdos.

Para isso, Masetto (apud REZENDE, 2004, p. 100-101) aponta que os docentes que desejam atuar na modalidade EaD precisam desenvolver competências que englobem as seguintes características:

- 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 discentes;
- e) Ter um domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando ter competência epistemológica, incentivando a pesquisa entre os discentes;
- f) Ser criativo e saber envolver os discentes em soluções novas e críticas, ao mesmo tempo em que está aberto ao novo e inesperado propostos pelos discentes;
- 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 discentes; 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.

Essas atribuições e características permeiam, de alguma forma, as competências técnicas e comportamentais, e em alguns momentos ambas simultaneamente.

Guimarães (2004), em reflexão aos saberes profissionais docentes, afirma que, como base dos conhecimentos da profissão docente, é necessário subdividir os saberes práticos em saberes pedagógicos-didáticos e saberes relacionados à cultura profissional. Os saberes pedagógico-didáticos, citados pelo autor, referem-se a conhecimentos específicos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, são saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo e aos princípios da organização educacional. Já, os saberes relacionados à cultura profissional referem-se à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão.

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que cabe ao docente definir as atividades de ensino e aprendizagem, sendo de inteira

responsabilidade, e essas devem atender as premissas do curso, da disciplina e, principalmente, dos discentes envolvidos no processo. Para isso, serão organizadas atividades de aprendizagem, no espaço e meio de comunicação disponível e adequado, sejam individuais ou coletivas, com o propósito de desenvolvimento e a critério do docente. Por isso, o grau de importância das referidas formações e saberes.

Em referência, Masetto (2003) entende que as próprias instituições de ensino, preocupadas com a valorização de seus docentes deveriam proporcionar-lhes um desenvolvimento das competências básicas necessária. Para o autor, as competências básicas necessárias para a atuação de um docente de ensino superior seriam:

- a) Competência em determinada área do conhecimento;
- b) Domínio na área pedagógica; e
- c) Exercício da sua dimensão política.

Entende-se que estas competências básicas são o mínimo necessário para o exercício da atividade docente na modalidade. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 82) afirmam que, ao ser indagado sobre o conceito de didática, os docentes de ensino superior, de uma forma geral, com base em suas experiências, dizem que “ter didática é saber ensinar” e “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Estas declarações, de certa forma, mostram que os docentes acreditam que a didática lhes fornecerá as técnicas para aplicar em qualquer situação de mediação do ensino e, ao mesmo tempo, evidencia que não basta ter experiência e conhecimentos para conseguir ensinar. Neste sentido, fazem-se necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

No entanto, as autoras, alertam que, apesar dessas iniciativas não constituírem a regra geral, existe um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação específica pedagógica. Com o domínio de conhecimentos específicos, seria o suficiente para tal exercício docente. Neste contexto, do ensino superior, o docente é o que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos, profissionais ou acadêmicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

No sentido de se compreender as necessidades de competências mínimas e específicas no exercício de docência frente aos avanços e especificidades da modalidade EaD, é preciso de um primeiro mapeamento e parâmetros para a discussão e levantamento de informações.

A partir do estudo de Konrath, Tarouco e Behar (2009), que categorizou domínios para as competências mínimas necessárias de cada envolvido no processo educacional a distância, as competências correspondentes ao exercício docente envolvem os seguintes domínios:

- a) Domínio Cognitivo: agrupam as competências que aparecem na forma de atribuição direta da função do professor;
- b) Domínio Técnico: referente ao conhecimento e habilidade da utilização das ferramentas e tecnologia de informação peculiar a modalidade EaD;
- c) Domínio de Gestão e Gerenciamento: está relacionado diretamente ao papel do professor e estão alocadas todas as atividades relacionadas a organização pedagógica e gerenciamento em nível administrativo do curso;
- d) Domínio Pedagógico: referente aos atos pedagógicos, suporte de atividades e principalmente da responsabilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem;
- e) Domínio Comunicativo: diz respeito a presença de comunicação dos docentes, instigando participação, opinando, informando, estabelecendo discussões e contato e corrigindo;
- f) Domínio de Suporte Social: apresentado na forma de avaliação dos efeitos sociais e estratégia de promover a solidariedade do grupo envolvido.

Esses domínios aparecem distribuídos em todos os momentos de atuação do docente na EaD. As competências técnicas distribuem-se quase que em todos os momentos de sua atuação. As competências comportamentais têm uma variação de atuação mais diversificada, ficando mais constante apenas nos domínios diretamente relacionados à integração.

Altet (2001) faz referência do conceito das competências necessárias para docentes considerando que estes profissionais precisam buscar constantemente o saber fazer, conhecimentos aprofundados e postura formal, além de possuir atitudes para o exercício profissional docente e, ainda, é de suma importância saber analisar, refletir e justificar fenômenos e mobilizações.

Cada docente se encontra em uma etapa de desenvolvimento cognitivo e pessoal, por isso, as necessidades de formação de competências não podem ser tomadas como referências isoladas, de modo descontextualizado.

### **2.5.1 Formação de competências docentes**

A capacitação docente para fomentar o processo de ensino-aprendizagem da modalidade de educação não presencial parte do princípio que o ambiente virtual (AVA) existe e da necessidade, devido

ao contexto dinâmico da modalidade, de melhores informações sobre os ambientes de aprendizagem, das ações vivenciadas com docentes e discentes, tornando possível a existência do processo de empatia, e a promoção, pelo docente, de experiências de aprendizagem, em salas virtuais, completamente interativas (REZENDE, 2004).

Portanto, com as exigências do mercado de trabalho que cada vez mais sofrem mudanças, transformações e inovações afetando o contexto geral, os autores Baeta e Lima (2007) compreendem que esta instabilidade muda as demandas de acordo com a dinâmica adotada. Deve-se entender então que as competências precisam ser construídas, renovadas ou substituídas em função desta exigência contextual. Com isso, o processo de aprendizagem contínua e aperfeiçoamento constante exerce influência no desempenho do docente. Uma formação docente direcionada favorece o entendimento necessário para atender as necessidades discentes e gerar resultados satisfatórios nestas expectativas contextuais.

As pesquisas e reflexões de Perrenoud et al (2001) levantam alguns pontos com relação ao desenvolvimento de docentes, onde o primeiro diz respeito ao fato de que as demandas de formação necessitam de reforço nos conhecimentos e competências anteriormente adquiridos, o outro ponto é relacionado à demanda por formação, no sentido de compreender seus desvios e a falta de clareza e o último ponto é se esta formação realmente responde às necessidades do docente frente à modalidade educacional atuante.

Borges (2004) aborda que, para suprir essas demandas existentes, são necessários ampliar a percepção e a compreensão dos indivíduos sobre o trabalho que fazem, ensinando o “por quê”, aumentando as habilidade e competências e ensinando o “como” do trabalho.

Pachane (2003) lembra que, sob uma visão tradicional, a qualidade do docente não era sequer questionada, imaginava-se que como os adultos buscavam o ensino superior e estava motivado para tal, não haveria necessidade de uma preocupação com a aprendizagem das atividades acadêmicas. Assim, o modelo de aprendizagem era oriundo da formação do docente que era restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina ministrada, onde ele tinha esse conhecimento de forma prática, decorrente de experiência profissional, ou de forma teórica, decorrente da formação acadêmica. Então, bastava que o docente oferecesse o conteúdo para que a aprendizagem se concretizasse, de acordo com o empenho individual de cada discente.

Entretanto, além do conhecimento aprofundado do conteúdo da disciplina que ministra, da compreensão dos assuntos relacionados e de segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem,

devem ser desenvolvidas habilidades específicas para o exercício adequado da atividade profissional no contexto atual (GUIMARÃES, 2004).

Exercer a atividade profissional docente requer conhecimentos específico. A sociedade contemporânea está em transformação e, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), o ensino é um fenômeno multifacetado, que necessita de disseminação e internalização de saberes, conhecimentos, conceitos, habilidade, procedimentos, crenças e atitudes. Ensinar nas instituições de ensino superior e universidades também inclui algumas peculiaridades, quais sejam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 103-104):

- 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 discentes e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Nesse sentido, o exercício da docência é compreendido como um ofício pleno de saberes, ou “feito de saberes”, que são construídos em ações muitas vezes de forma pessoal e experiências adquiridas. Esta construção procura unir as características acadêmicas, interativas e de gestão, tanto de informações quanto dos envolvidos, mostrando que a

atividade deste profissional é dinâmica e está em constante adaptação ao contexto que é desenvolvida.

Percebe-se que na formação do docente é necessária experiência profissional, mantendo o que lhe parece válido e possa incorporar a inovação, buscando transformar sua prática de modo significativo ao aprendizado dos discentes. Nos cursos na modalidade EaD, supõe-se necessariamente a autonomia do docente, na busca de novas aprendizagens e na responsabilidade por suas aplicações (REZENDE, 2004).

Competências para atuação docente no ensino não presencial é, talvez, o maior desafio da EaD. De acordo com Sousa (1996), a tecnologia envolvida na modalidade EaD, apesar do custo, pode ser adquirida pelas instituições. A barreira mais significativa está na utilização eficaz desta tecnologia pois necessita a superação dos comportamentos tradicionais de ensino.

Para Rezende (2004), a chave na implementação da modalidade EaD, principalmente no que tange à implementação eficaz, é a formação docente para atuação no processo de aprendizagem a distância. Esta mudança de paradigma é muito mais ampla e complexa do que parece, exige a compreensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem e demanda o desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos docentes. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual (REZENDE, 2004, p. 91).

Para Rezende (2004), o docente de EaD precisa ter consciência que nesta modalidade educacional, frente aos envolvidos, deverá estar pronto para atuar de forma diferenciada ao tradicional e se posicionando de maneira auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como:

- 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.

De forma complementar, Pimenta e Anastasiou (2005) aportam que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser dado nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e discentes. O

docente, neste cenário, precisa refletir constantemente e coletivamente sobre o que é realizado e, as autoras, atribuem que é essencial considerar a importância da criatividade na solução de cada nova situação vivenciada.

Desta maneira, Moraes (1996) destaca que, as implicações do novo paradigma na formação dos futuros docentes para uma sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas visando um redimensionamento de seu papel. Pachane (2003) aponta para um “desencontro” no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, enquanto a maior parte das instituições de ensino superior valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica do professor.

Guimarães (2004) mostra que, mesmo diante das contradições, o docente pode buscar o desenvolvimento das competências profissionais que lhe proporcionem o aperfeiçoamento para a execução das suas funções requeridas. As autoras Pimenta e Anastasiou (2005) reconhecem que o termo “competência” remete ao que é necessário avaliar no contexto da EaD, já que esse conceito significa, o que é necessário para qualquer trabalhador, teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação.

A lógica das competências remete à responsabilidade de adquirir constantemente novas competências, seja por intermédio de cursos ou treinamentos. Essas necessidades estão movimentando uma ampla oferta de cursos de formação contínua, em virtude das exigências contextuais de mercado. Já, 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).

Pachane (2003) reforça que o desenvolvimento profissional docente não pode ser concebido como um produto que pode ser acabado, deve ser entendido como algo contínuo e como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes. Para a autora, não é apenas saber as necessidades formativas dos professores e fundamentá-las para a criação ou avaliação de um programa de formação de docentes.

Ficar cada vez mais evidente que o corpo docente das instituições ofertantes de educação na modalidade a distância precisa estar preparado para estas peculiaridades apresentadas. Dalmau (2001) alerta para o perfil dos envolvidos na modalidade EaD, os quais são diferenciados, e que todo este contexto de aprendizagem, docentes, discentes, tecnologias e integração, necessitam de competências específicas para tal.

Portanto, é relevante que os envolvidos, ou agentes de integração da EaD, principalmente os docentes, sejam capacitados e obtenham conhecimento sobre a modalidade educacional. As capacitações para estes envolvidos devem proporcionar maior empatia com os discentes e tutores, assim terão maior propriedade na compreensão das dificuldades encontradas e maior êxito no processo de aprendizagem como um todo (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009).

A atualização de docentes de ensino superior não é uma novidade na modalidade presencial. No entanto, com a apropriação dos recursos de informática e de telecomunicações, que pode ser considerada por alguns, como uma aprendizagem relativamente simples, sob o pressuposto de que basta transferir as aulas desenvolvidas no presencial para os equipamentos tecnológicos da educação a distância, esta ilusão se desfaz ao perceber que a amplitude destas mudanças e de transformações passam desde a gestão do modelo até os processos de comunicação entre os envolvidos (HERRLEIN et al; 2001).

De acordo com Moran (2001), a modalidade EaD já apresentava a realidade de necessitar de políticas de formação de docentes capazes de utilizar a estrutura tecnológica como ferramenta de ensino-aprendizagem, que possibilite interação, diálogo e construção de conhecimento, e não apenas um mero instrumento de transmissão de informações prontas.

Temos que desenvolver processador de comunicação ricos, e cada vez mais profundos. Abrir as escolas a mundo, à vida. Criar ambientes de ensino-aprendizagem mais atraentes, envolventes e multissensoriais (...) As tecnologias, dentro de um projeto pedagógico inovador, facilitam o processo de ensino-aprendizagem ; sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia (MORAN, 2001, p. 21).

Moran (2001) argumenta que os meios nos quais a modalidade a distância está inserida deve ser utilizada de forma peculiarmente auxiliando o processo ensino-aprendizagem, ponto crucial, e cria uma incrível aproximação menos informal dos envolvidos. Essa aproximação

é de suma importância para o bom desempenho discente e interação do docente com o mesmo.

Portanto, de acordo com Colombo (2004), para que um sistema educacional promova práticas diferentes e mais interações, ou pelo menos adaptadas, ao paradigma tradicional é necessário repensar nas estratégias do projeto pedagógico e fomentar o desenvolvimento, formação e capacitação do educador.

No sentido de desenvolver e capacitar profissionais, a autora Alles (2006) afirma que existem alguns métodos para alcançar o desenvolvimento eficiente de profissionais no seu ambiente de trabalho, como:

- a) Treinamento e conselheiro: É uma das mais antigas formas de capacitar e desenvolver pessoas. Pode acontecer desde um *feedback* informal ou formal até treinamentos diários. Para que esta capacitação seja eficaz são necessários envolvidos competentes relacionada a aplicação dos conselhos ou treinamentos;
- b) Rotação em postos de trabalho: Se trata de atribuições temporárias em outros postos de trabalho correlacionados com as atividades primárias do capacitado. Estas rotações de postos podem ser planejadas, com tempo e rotinas específicas, como pode não ser planejada e efetuada de surpresa;
- c) Atribuição de força-tarefa: Esta atribuição busca dar responsabilidades além do habitual em suas atividades de trabalho cotidianas. Normalmente, são executadas em conjunto com novos projetos ou melhorias necessárias em um contexto maior;
- d) Atribuições a comitês e/ou novos projetos: Busca criar grupos de pessoas com objetivos e propósito específicos. Trazer atribuições fora das rotinas individuais e aproximar o trabalho em equipe;
- e) Atribuições na posição de assistente: Consiste em deslocar, mesmo que temporariamente, para acompanhar as rotinas de um executivo ou gestor de maior nível. Ocupar a posição de *staff* de um responsável por tomadas de decisão dentro da organização;
- f) Painéis para formação de gestores: Se trata de formar um grupo de trabalho com um propósito específico, como por exemplo, o desenvolvimento de competências em particular.

Segundo a autora, o desenvolvimento das competências somente acontecerá quando estas atribuições especiais estiverem correlatas com o plano de desenvolvimento da instituição devidamente detalhado e articulado. Entretanto, a capacitação puramente teórica está em desuso e as novas gerações necessitam adquirir experiências durante a prática.

Portanto, a metodologia de Alles (2006), que propõe o desenvolvimento de pessoas em seu ambiente de trabalho, pode ser explorada em conjunto com todas as tarefas cotidianas dentro das organizações. Esta metodologia busca relacionar os conhecimentos existentes com competências necessárias.

Nesta ótica, Moran (2001) e Oliveria Netto (2005) defendem que a formação dos docentes no EaD precisa ser encarada como um processo permanente, uma vez que a modalidade está em constante evolução e apresenta características muito dinâmicas, integrando ao cotidiano dos profissionais e a sala de aula. Segundo Moran (2001), para que uma instituição possa desenvolver esse profissional da educação é necessário que ela mesma se transforme e que esteja alicerçada em novos conceitos de aprendizagem que pressupõe permanentes mudanças de estruturas mentais e cognitivas.

A formação continuada dos docentes é alvo de diversos autores há bastante tempo, os quais se preocupam com o ganho oriundo deste tema, como, por exemplo:

Para Perez Gomez (1992), que aborda a formação dos docentes como um domínio profundamente dominado e determinado pelos conceitos das escolas, ensino e currículo prevaletentes em cada época. Para Santos (1999), a formação continuada dos docentes no sentido mais simplificado são as formas deliberadas e organizadas que buscam aperfeiçoar os profissionais, seja através de seminários, cursos, oficinas, palestras, etc. Para Lima (1999) a formação continuada é uma necessidade intrínseca para os docentes, não como momentos unicamente, mas como processo permanente de desenvolvimento profissional.

Com isso, é possível inferir que a formação continuada docente tem como objetivo desenvolver a capacidade de refletir de forma habitualmente cotidiana e contextualizada. Moran (2007), ao afirmar que o exercício de educar é colaborar para o processo permanente de aprendizagem, reforça a importância do profissional educador na construção da identidade dos discentes no caminho pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, compreende-se que o formação e desenvolvimento de competências nos docentes da EaD é relevante que: contemplará a oportunidade de reflexão sobre a teoria e prática do exercício, possibilitará a evolução do profissional docente atuante que

apresente competências e saberes necessários para a prática da educação mediada por tecnologias e permitirá, por ser uma proposta de formação continuada, que o docente seja o próprio mediador de sua aprendizagem e aprecie um processo de reconstrução da prática pedagógica na modalidade.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Aborda o método adotado para o desenvolvimento da pesquisa, coleta de informações e dados, procedimentos de análise e limites adotados para a obtenção dos resultados esperados. Informações necessárias para que as próximas etapas sejam direcionadas ao objeto de estudo da pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Araújo e Oliveira (1997), qualquer pesquisa científica pode ser classificada em três modalidades: qualitativa, quantitativa e quali-quantitativa. Basicamente, as pesquisas qualitativas se dedicam à identificação e compreensão de eventos, sem a necessidade de se apoiar em informações estatísticas. As pesquisas quantitativas baseiam-se em dados estatísticos ou matemáticos. As quali-quantitativas apropriam-se de ambas as características.

Triviños (2006) expõe que, na pesquisa quantitativa, a variável em análise é mensurada e medida enquanto na pesquisa qualitativa a variável é analisada e pode ser descrita por método interpretativo. O mesmo autor estabelece que, quanto ao tipo de estudo, são classificados basicamente em: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva ou pesquisa experimental ou, até mesmo, uma combinação delas.

Neste estudo, no momento em que se busca compreender e analisar as características e limitações, através do estudo de caso na IES escolhida, esta pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que utiliza, em sua coleta e análise de dados, técnicas e ferramentas qualitativas e quantitativas como os questionários formulados. Ferramentas estas que são exploradas de uma forma mais completa no momento oportuno no decorrer deste trabalho.

De acordo com Gil (2002), o caráter de pesquisa descritiva deste estudo se dá devido ao seu objetivo apresentar as principais características de um determinado fenômeno e ainda, se possível, estabelecer relações entre variáveis averiguadas.

Este trabalho, caracterizado como estudo de caso, apresenta características de pesquisa descritiva. Para tais características, é relevante saber sobre a trajetória de experiências do pesquisador, que inicia com seus primeiros contatos na modalidade de educação a distância como estudante, posteriormente, como envolvido nos processos da EaD, como tutor de cursos de capacitação e, mais recentemente, atuando diretamente

como tutor do curso foco da pesquisa na IES escolhida. Por existir familiaridade e necessidade de entendimento profundo dos processos entre o pesquisador e pesquisado, este trabalho explora o ambiente desta instituição com a análise e construção de ideias para solucionar o problema proposto. Análises estas que são descritas e caracterizadas estabelecendo relações entre as variáveis no objeto de estudo realizado.

Além disto, esta pesquisa também possui características teórico-empírico, já que envolve conhecimentos teóricos, relacionados ao campo de pesquisa já bastante consolidado, e conhecimentos empíricos, por meio de evidências e percepções vividas no cotidiano da modalidade dentro da IES pesquisada pelo próprio pesquisador.

Portanto, esta pesquisa configura-se em um estudo de caso à medida que analisa um objeto permitindo um detalhamento e conhecimento, que neste caso faz referência às competências dos docentes atuantes na modalidade EaD da IES escolhida para a pesquisa. As principais vantagens de um estudo com estas características são: as novas descobertas e o estímulo para elas, a possibilidade de estudar as variáveis em seu contexto ou ambiente e a simplicidade na aplicabilidade.

Yin (2005, p. 26-27) define o estudo de caso de forma clara e objetiva:

O estudo de caso é uma estratégia utilizada ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. [...] e pode-se lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. [...] em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal.

Desta forma, entende-se que, ao escolher o método estudo de caso, para entender o problema proposto pela pesquisa, não poderia ser realizada sem considerar o objeto como um fenômeno contemporâneo de seu contexto.

Com isso, para tais características de pesquisa, por meio do estudo de caso, são analisados e descritos os processos já existentes e aplicados pela IES, com o intuito de fazer um maior entendimento dos assuntos relacionados à pesquisa, e são explorados os assuntos na busca mais profundada do conhecimento e do nível das informações pesquisadas para a obtenção das respostas sugeridas nos objetivos específicos e geral deste trabalho.

### 3.2 UNIVERSO DO ESTUDO, SUJEITOS E OBJETO DA PESQUISA

Delimitou-se como universo da pesquisa uma Instituição de Ensino Superior (IES) que está presente com instalações físicas em Joinville, Blumenau, São Bento do Sul, Balneário Camboriú e Florianópolis, no estado de Santa Catarina (SC), e Curitiba, no estado do Paraná (PR), e atua na modalidade a distância em 21 polos presenciais distribuídos nos estados do SC, PR e RS. Esta IES possui cinco cursos de Graduação, sendo quatro na área de Gestão (Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em Gestão da Qualidade, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Tecnologia em Logística) e um na área de Licenciatura (Pedagogia).

A sede principal para as atividades administrativas em geral e de atividades centrais dos cursos ofertados na modalidade a distância pela IES é na cidade de Joinville. Toda a estrutura como coordenação, estúdios de gravações, secretaria acadêmica, financeiro, suporte técnico e docentes estão fixadas nesta sede. Nas outras unidades, espalhadas pela região sul do país, as atividades são correspondentes a atividades pedagógicas, em conjunto com as transmissões de aulas, acompanhamento dos tutores presenciais e suporte acadêmico e técnico local.

Para a realização desta pesquisa, a primeira característica utilizada para a escolha dos sujeitos foi determinada pela atuação dos profissionais, de todos os polos, com interface ao curso de graduação EaD de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG) que, obviamente, disponibilizarem sua participação.

A escolha por utilizar apenas este curso, e não os cinco ofertados pela instituição, passa por caráter decisório de viabilidade e agilidade da pesquisa, entretanto, esta escolha restritiva não representa perda de resultado para o alcance do objetivo final desta pesquisa. Poderão, da mesma forma, os resultados obtidos neste trabalho ser extrapolados e utilizados, com seus devidos ajustes, para outras áreas distintas dos cursos da modalidade EaD desta mesma instituição.

Buscou-se que todos os envolvidos nos processos de execução da modalidade, do curso em questão e que tenham interação com os docentes atuantes participem das pesquisas deste estudo. Foram ao todo duas etapas, uma com dois questionários distintos com questões abertas e outra com um questionário de questões objetivas, disponibilizado via formulário digital.

São respondentes dos questionários de questões abertas (Apêndices “A” e “B”) os gestores da estrutura EaD, coordenadores dos

curso EaD e docentes atuantes no curso TPG, com um questionário para os gestores e coordenadores e outro questionário para os docentes. Foram selecionados para esta etapa: 06 docentes, todos os que atuam ou atuaram no curso TPG durante o segundo semestre do ano de 2014, 01 gestor EaD, que ocupa cargo de gerência geral da modalidade EaD da IES, e 02 coordenadores cursos na modalidade EaD da IES.

São respondentes do questionário (Apêndice “C”), via formulário digital, os tutores presenciais, gestores dos polos e discentes do curso TPG. Foram selecionados para esta etapa: cerca de 570 discentes, de todos os polos ofertantes do curso TPG com cadastro atualizado, 12 tutores presenciais do curso TPG e 10 gestores dos polos, de todos os estados, que ofertam o curso TPG.

A opção pela escolha destes sujeitos foi, principalmente, devido à proximidade e interação que tais atores possuem nas diversas atribuições dos docentes da EaD. Além de dar suporte às atividades dos docentes, participam e observam a grande maioria da execução de suas rotinas, e atividades profissionais. Com esta seleção, buscou-se também atender a totalidade máxima de respondentes que possuam capacidade de perceber a existência de competências específicas no exercício laboral dos docentes.

Portanto, o objeto de pesquisa central é o curso de graduação a distância de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG). Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, são os atores envolvidos: gestores EaD, tutores presenciais do curso TPG, gestores dos polos, discentes do curso TPG e docentes do curso TPG.

### 3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para que o objetivo geral desta pesquisa seja atingido, devem-se seguir as metodologias de pesquisa adequadas para cada objetivo específico. O quadro 2, a seguir, mostra as metodologias de pesquisa resumidamente por objetivo específico.

Quadro 2 – Metodologia da pesquisa: Objetivos específicos

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Natureza e Tipo</b>	<b>Delineamento</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Coleta de Dados</b>	<b>Análise de Dados</b>
Identificar as competências docentes requeridas na EaD da IES;	Qualitativa, Descritiva	Estudo de caso e Documental	Gestores e Coords	Questionário Aberto	Análise interpretativa
Verificar o que e como já vem sendo aplicado o treinamento e desenvolvimento de competências na EaD da IES;	Qualitativa, Descritiva	Estudo de caso, Bibliográfica e Documental	Gestores, Coords e Docentes	Questionário Aberto, Bibliografias e Documentos	Análise interpretativa e documental
Medir as competências existentes dos docentes atuantes na EaD da IES;	Quali-Quantitativa, Descritiva	Estudo de caso e Bibliográfica	Discentes, Tutores e Gestores de Polo	Questionário Múltipla Escolha e Bibliografia	Análise interpretativa e estatística de dados
Analisar quais competências devem ser aprimoradas nos processos de formação docentes na EaD da IES.	Análise e proposição de planos	Bibliográfica e Estudo de caso	Não se aplica	Bibliografia e Documentos	Análise interpretativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

As análises de dados que foram realizadas abordam: análise interpretativa e análise estatística de dados. O delineamento da pesquisa é: documental, bibliográfica e estudo de caso. Os instrumentos de coleta são: questionários com questões abertas, questionários com questões de múltipla escolha, documentos e bibliografias.

Os dados para a pesquisa, na fase exploratória, são disponibilizados por meio de questionários com características distintas, um com questões abertas e outro com questões de múltipla escolha. Nestes questionários, foram construídas perguntas acerca das atividades docentes, treinamento e desenvolvimento dos docentes e competências docentes em EaD.

Cruz Neto (2002) e Vergara (1997) afirmam que a técnica mais utilizada em trabalhos de campo é a pesquisa com perguntas direcionadas e que com essa estrutura o pesquisador tem a capacidade de consolidar dados objetivos e subjetivos. Yin (2005) complementa afirmando que questões abertas, para estudos de caso, é a maior fonte de informações.

Portanto, a partir dos questionários com questões abertas, foram levantados os indicativos das competências docentes em EaD, as quais compunham o questionário e para a consolidação das informações obtidas, todos detalhados nos apêndices deste trabalho.

Já o questionário de perguntas de múltipla escolha e objetivas aplicado tem como objetivo identificar em que nível cada grupo de competências está presente, de acordo com as dimensões propostas no escopo do modelo pedagógico, da instituição pesquisada. Para isso, foi estabelecida uma escala com respostas, segmentadas no formato de *Escala Likert* em que os respondentes especificaram o nível de concordância de acordo com 6 níveis, cada uma.

Então, foi estabelecida uma escala de medição das competências, conforme exposto na metodologia, com orientações e significado numéricos e descritivos para o ator respondente, conforme quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Grau de concordância da pesquisa

<b>Desconheço</b>	0	Não pode opinar
<b>Discordo Totalmente</b>	1	Marque o grau "Discordo Totalmente" se você acha que a existência desta competência é NENHUMA
<b>Discordo</b>	2	Marque o grau "Discordo" se você acha que a existência desta competência é MUITO FRACA
<b>Discordo Pouco</b>	3	Marque o grau "Discordo Pouco" se você acha que a existência desta competência é FRACA
<b>Concordo Pouco</b>	4	Marque o grau "Concordo Pouco" se você acha que a existência desta competência é MÉDIA
<b>Concordo</b>	5	Marque o grau "Concordo" se você acha que a existência desta competência é FORTE
<b>Concordo Totalmente</b>	6	Marque o grau "Concordo Totalmente" se você acha que a existência desta competência é MUITO FORTE

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

Com esta escala, será medido em que grau de concordância os respondentes percebem existir as competências requeridas aos docentes. Sendo que a média máxima a ser alcançada é de 6,0 e a mínima é 1,0. Ocorreram médias fracionadas entre este intervalo, as quais foram analisadas e comparadas entre si para a busca de resoluções dos questionamentos.

Cabe ressaltar que, para este estudo, foram coletados dados por meio de pesquisa bibliográfica, observação direta, dados secundários oriundos de conversas e pesquisas internas e, de maneira mais intensa, aplicação de questionários. Outras informações podem ser adquiridas provenientes de documentos internos da IES, referentes aos cursos e fontes diversificadas de pesquisa, como projetos pedagógicos, manuais de docentes e discentes, entre outros relacionados ao tema pesquisado.

Na coleta de dados, além das fontes secundárias que são referentes às pesquisas bibliográficas e documentais, foram utilizados instrumentos para as fontes primárias, que são os questionários, detalhados a seguir.

### **3.3.1 Questionários – Perguntas Abertas**

Os questionários enviados são do tipo e formato semiestruturada com um roteiro de perguntas estruturadas, desenhado anteriormente e disponíveis integralmente no apêndice A e B deste trabalho. Os sujeitos participantes da entrevista são integrantes da equipe de gestão EaD e coordenação dos cursos e docentes do curso TPG. Estes sujeitos, gestores/coordenadores e docentes, receberam questionários adaptados para cada perfil e responderam perguntas relacionadas a sua participação no sistema da modalidade EaD da instituição, que compõem os objetivos específicos distintos do trabalho.

O roteiro do questionário para gestores da modalidade EaD e coordenadores de cursos EaD é composto de perguntas pré-estabelecidas com respostas abertas, as quais permitem o informante responder livremente, que podem ser exploradas com mais perguntas derivadas, voltadas para a obtenção de informações acerca do papel de atuação dos docentes. Esta etapa tem o intuito de, a partir da expectativa dos gestores e coordenadores, levantar quais são as competências requeridas aos docentes para a EaD da instituição em que atuam, critérios de seleção dos docentes para atuação na EaD, o que já é realizado de treinamento e desenvolvimento dos profissionais docentes, entre outros pontos relevantes para a obtenção dos resultados esperados nos objetivos específicos.

O questionário de perguntas abertas realizado com os docentes atuantes no curso TPG, foi restringido aos docentes que fizeram e ou ainda fazem do corpo docente atuante dos últimos 6 meses pelo menos. O intuito desta restrição é manter a percepção da existência das competências nos profissionais que estão adequados à realidade atual do curso, já que é sabida que esta modalidade está em constante adaptação e busca de melhorias. Esta etapa foi voltada para a obtenção de informações acerca das atividades de formação e treinamento e da percepção dos próprios profissionais sobre a sua capacitação e pontos relacionados às competências requeridas e apresentadas.

As informações que foram levantadas através dos questionários serviram de subsídio para a construção e adequação do questionário com perguntas de múltipla escolha aplicado com os discentes ativos do curso TPG, tutores presenciais do curso TPG e gestores de polos que ofertam o curso TPG.

Sucintamente, os objetivos desta etapa são responder com uma visão mais aprofundada e específica, sobre a percepção desses atores de grande envolvimento no projeto educacional da modalidade, que são os que efetivamente conduzem os processos da EaD na IES pesquisada, e responder os objetivos específicos “a” e “b” desta pesquisa que são: Identificar as competências docentes requeridas na EaD da IES e Verificar o que e como já vem sendo aplicado o treinamento e desenvolvimento de competências na EaD da IES.

### **3.3.2 Questionário – Perguntas Múltipla Escolha**

Como informado anteriormente, o questionário com perguntas de múltipla escolha, teve como proposta algumas teorias sobre o tema relacionado e segmentações pré-estabelecidas neste trabalho. Neste tópico, é abordado o desenvolvimento do mesmo, que encontrasse integralmente no apêndice C deste trabalho.

No primeiro momento, foi necessária a identificação da necessidade de um estudo relacionado às competências docentes dos profissionais atuantes na modalidade EaD, juntamente com a aceitação e aplicabilidade da pesquisa na instituição IES selecionada.

No segundo momento, buscou-se a definição da população. Neste caso, os atores envolvidos na execução do curso EaD de graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG), como: tutores presenciais do curso TPG, gestores de polos que ofertam o curso TPG e discentes ativos do curso TPG. Esta definição tem por premissa buscar informação

de atores que interagem diretamente com os docentes e atribuições relacionados à função deste profissional do referido curso.

Para tanto, foram realizados contatos prévios visando buscar e identificar suas localizações físicas, endereços eletrônicos e demais contatos, a fim de obter uma garantia do volume de conversão próximo ao total dos envolvidos e das respostas dos questionários aplicados.

Para poder desenvolver uma melhoria na ferramenta de coleta de dados foi realizado um pré-teste. Esta etapa foi realizada com algumas duas pessoas selecionadas pelo pesquisador, envolvendo um aluno do curso TPG e um funcionário da IES, com o intuito de extrair orientação para melhorias e adequações no questionário, mas principalmente para validar o entendimento do mesmo por parte dos respondentes. Com a realização do pré-teste, precisou-se otimizar o enunciado de diversas questões, que aparentaram abordagens confusas e não objetivas, corrigir alguns vícios de linguagem, em quase todo questionário, deixar a redação como um todo visando mais clareza e objetividade e incluir uma parte introdutória com orientações básicas para os respondentes do questionário. A partir da etapa de pré-teste, foi possível também identificar o tempo para respondê-lo em sua totalidade, de aproximadamente 15 minutos, o que foi divulgado aos respondentes e pode ter auxiliado na obtenção do volume de respostas. Detalhes estes que estão destacados nas figuras 3 e 4 a seguir.

Todavia, conforme já citado anteriormente, o questionário final é composto pelas dimensões estabelecida no subitem 3.4 deste trabalho, relacionando as interações dos docentes com os tutores e os discentes. Foi explorado também, dentro de cada dimensão, itens que evidenciem a existência das competências técnicas e competências comportamentais por domínios de atuação.

Para a realização desta etapa, foram enviados formulários eletrônicos, via e-mail para todos os respondentes aptos, de acordo com os requisitos definidos e anteriormente explanados. Foram sete dias, uma semana, para a participação da pesquisa para gerar os dados da população e a amostra deste trabalho. Chegou-se a uma população estimada de 592 respondentes ativos com contato válido sendo de todos os 12 polos ofertante do curso TPG.

Como forma de validação e cálculo da amostra aleatória simples para a aplicação do questionário foi utilizado o parâmetro especificando o erro amostral, ou seja, o quanto é admitindo errar na avaliação dos parâmetros, de 10% e, com esses parâmetros, chegou-se ao número de 85 para a amostra de respondentes dentro da IES (BARBETTA, 2014)

O modelo do questionário foi a partir de formulários disponíveis na internet gratuitamente, que foram construídos e adequados para a realidade da pesquisa. O envio dele foi feito via e-mail, como forma de convite de participação, diretamente para os envolvidos em grupos, para minimizar os possíveis erros na entrega, que acabou acontecendo em diversos destinatários por erro de cadastro de contato da IES. Com a estratégia escolhida, foi possível obter índices de entrega de aproximadamente 75% nas caixas de entrada dos e-mails enviados para a população do estudo. As mensagens que não foram entregues, e tiveram sua entrega impedida, podem ter sido categorizadas em “spam” ou “e-mail inválido”.

Com a estratégia de envio definida e questionário testado e finalizado, partiu-se para o envio do convite de participação oficial. Entre os dias 03/11/2014 e 09/11/2014, por meio de formulário eletrônico, a pesquisa foi disponibilizada e enviada para todos os respondentes aptos, conforme figura 3 a seguir.

Figura 3 – Tela modelo inicial do questionário com questões de múltipla escolha

**Pesquisa Acadêmica - Mestrado UFSC**

O(A) Sr<sup>o</sup>(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa sob responsabilidade do pesquisador/mestrando Fernando Ramos Lengler (UFSC) com orientação do Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau.

Esta pesquisa tem finalidade exclusivamente acadêmica. Será base para pesquisa da dissertação a ser defendida no Mestrado em Administração Universitária da UFSC.

Sua participação tem o caráter anônimo. As informações fornecidas são confidenciais e de acesso restrito e exclusivo deste mestrando e seu orientador.

Você estará contribuindo para um melhor entendimento do tema e evolução da modalidade de educação a distância (EaD) de sua Instituição.

Para responder estas questões estima-se no máximo 15 minutos.

O prazo para participação vai até o dia 09/11.

Desde já, agradeço pela disponibilidade em ajudar.

**Orientações Básicas**

Para responder as questões dos formulários:

- assinalar uma única alternativa por questão.
- indicar, assinalando "desconheço", quando não souber opinar ou não tiver conhecimento da resposta.
- responder apenas uma vez o questionário.

O questionário está dividido por segmentações, para facilitar a consolidação dos dados, de acordo:

- Competências Técnicas e Comportamentais.
- Domínios Cognitivos, Técnicos, Gestão, Pedagógico, Comunicativo e Suporte Social.

A partir da Parte 2 do Questionário, para as questões, considere o início da frase: "De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ..."

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

Além das etapas de apresentação e orientação para os respondentes, este questionário foi dividido em três etapas exploratórias: perfil dos atores – informações gerais, competências técnicas e competências comportamentais, essas duas segmentadas em seis domínios de atuação.

A etapa de “perfil dos atores” buscou identificar informações socioeducacionais e informações gerais dos atores. As etapas de “competências técnicas” e “competências comportamentais”, que

apresentaram as segmentações dos domínios de atuação dos docentes, buscou, a partir da percepção dos atores, identificar o grau de concordância de existência de competências em cada domínio.

Para este questionário, os sujeitos respondentes deveriam obrigatoriamente escolher uma opção dentre as apresentadas. Ao todo, foram elaboradas 53 questões, subdividas em três etapas, onde as primeiras foram acerca das informações gerais do respondente, e as outras duas acerca das competências, com seis segmentações cada, conforme descrito resumidamente, no quadro 4 a seguir e detalhado no item 3.4 deste trabalho.

Quadro 4 – Segmentação do questionário com atores da pesquisa

<b>Competências</b>	<b>Domínios</b>	<b>Quantidade de Questões</b>
Informações Gerais	Perfil do Participante	6
Competências Técnicas	Cognitivas	2
	Técnicas	3
	Gestão e Gerenciamento	6
	Pedagógica	4
	Comunicativas	2
	Suporte Social	3
Competências Comportamentais	Cognitivas	2
	Técnicas	3
	Gestão e Gerenciamento	12
	Pedagógica	5
	Comunicativas	3
	Suporte Social	2

Fonte: Dados primários (2014)

Com isso, das 53 questões, os respondentes encontraram um questionário segmentado e orientado para cada tipo de pergunta. Onde poderiam avaliar o objeto principal questionado como os domínios e competências de cada grupo de questões.

A figura 4 mostra uma parte das etapas com questões de múltipla escolha. As demais etapas, e o questionário por completo, encontra-se neste trabalho, como Apêndice C.

Figura 4 – Tela modelo do questionário com questões de múltipla escolha

**2.1 Domínio Cognitivo - Competências Técnicas**  
De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...

**2.1.1 Dominam o conteúdo ministrado nas disciplinas. \***

Desconheço

Discordo Totalmente

Discordo

Discordo Pouco

Concordo Pouco

Concordo

Concordo Totalmente

**2.1.2 Possuem conhecimentos sólidos em sua área de atuação. \***

Desconheço

Discordo Totalmente

Discordo

Discordo Pouco

Concordo Pouco

Concordo

Concordo Totalmente

Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

Para um maior aproveitamento das respostas, algumas estratégias foram adotadas. Além do envio, foram realizados mais dois envios do formulário, um após três dias e outro com dois dias para o final do prazo. Além disso, com o acompanhamento diário dos acessos e respostas, foi possível contar com pessoas com influência nos grandes grupos solicitando ajuda na divulgação e disseminação da importância dos atores participarem do processo de pesquisa.

Com 90 atores respondentes, sendo 75 discentes, 8 tutores e 7 gestores, obteve-se um pouco mais do que o mínimo necessário para validar a amostra nos parâmetros anteriormente descritos. Assim, os resultados nesta etapa são analisados e explorados na continuidade desta pesquisa e estão disponibilizados por completo nos apêndices do trabalho.

### 3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Assim como os demais autores, o conceito de competência é definido como a soma das competências técnicas e competências comportamentais. No quadro 1 deste trabalho, de Leme (2005), apresentado anteriormente, resume e agrupa os conceitos das competências de diversos autores, como Dutra (2001), Deffune e Depresbíterris (2002), Roque (2004) e Fleury e Fleury (2004), de acordo com a segmentação de competências técnicas, que englobam o saber e o saber fazer, e competências comportamentais.

Para uma melhor construção dos questionários e exploração dos conteúdos informativos, foram consideradas duas dimensões de competências, que são referentes à interação dos docentes com discentes e com os tutores. Cada dimensão a ser analisada diz respeito a um universo de questionamentos voltados para a formação daquele grupo de competências, ou à que se refere, conforme a seguir (BENETTI, 2008):

- a) Interação com discente: Refere-se à interação do docente com os discentes. Isso acontece quando o docente interage com o discente por meio das aulas, videoconferências, seminários e outros momentos virtuais ou presenciais;
- b) Interação com tutor: Refere-se à interação do docente com a tutoria. Isso acontece quando o docente interage com os tutores e coordenadores por meio de seminários, treinamentos, soluções de dúvidas e elaboração de avaliações.

Ou seja, primeiramente, os docentes interagem com os discentes, no modelo dos cursos escolhidos para análise, por meio das aulas ao vivo, de chats, videoconferências, plataforma interativa, entre outros meios. Os discentes assistem às aulas, que são acompanhadas semanalmente ao vivo e disponibilizadas as gravações para futuras visualizações. O docente também disponibiliza um espaço para tirar dúvidas durante as aulas ao vivo, intermediado pelo tutor presencial, e por meio de plataforma virtual, onde também é possível a interação entre os discentes. Além disso, existe a interação entre docente e discente via chat, em datas e horários pré-estabelecidos. Uma vez a cada semestre, os discentes participam da disciplina chamada “Projeto Integrador”, que se assemelha a um artigo científico, na qual um docente responsável faz uma espécie de orientação para a construção do projeto final relacionado às disciplinas realizadas no semestre letivo. Neste processo, a integração entre docente e discente, pelos mesmos meios já citados anteriormente, são intensificados durante a construção do projeto.

Já, a relação e contato dos docentes com os tutores é constante. É o tutor que faz o intermédio entre o discente e o docente e, por isso, o alinhamento do entendimento e discurso com o docente é de grande importância. Os tutores recebem orientações, mesmo que sob demanda, e conteúdos antecipadamente ao início das disciplinas. No decorrer do andamento da disciplina, o docente fica à disposição para tirar as dúvidas que possam acontecer e elabora as avaliações e os gabaritos que o tutor vai utilizar em sala de aula presencialmente e nas avaliações virtuais. O tutor pode também acompanhar o planejamento e gravação das aulas e da organização das atividades sempre que se entender necessário.

Essas dimensões, apresentadas e explicadas, servem para segmentar as competências e mais facilmente analisá-las posteriormente junto ao questionário.

Além disso, também forma utilizados para estratificar mais as competências os conceitos de domínios, apresentados pelos autores Konrath, Tarouco e Behar (2009), que se referem às esferas em que os docentes atuam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Estes domínios de competências são:

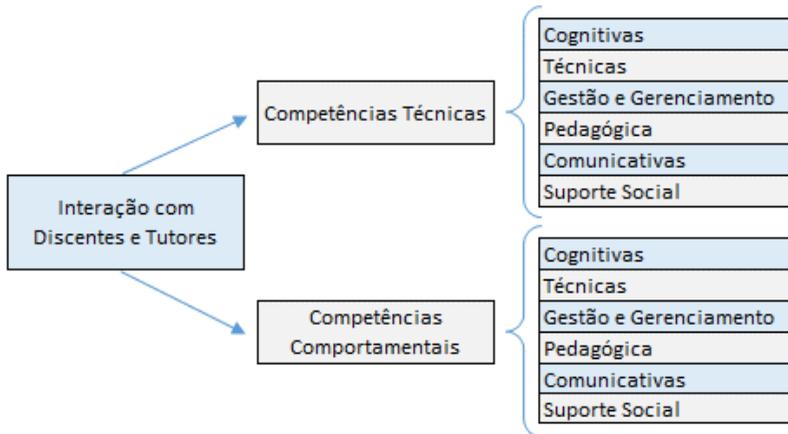
- a) Domínio Cognitivo: agrupam as competências que aparecem na forma de atribuição direta da função do docente;
- b) Domínio Técnico: referente ao conhecimento e habilidade da utilização das ferramentas e tecnologia;
- c) Domínio de Gestão: relacionado diretamente ao papel do docente, atividades relacionadas a organização pedagógica e em nível administrativo do curso;
- d) Domínio Pedagógico: referente aos atos pedagógicos, suporte de atividades e principalmente da responsabilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem;
- e) Domínio Comunicativo: referente a presença de comunicação dos docentes, instigando participação, opinando, informando, estabelecendo discussões e contato e corrigindo;
- f) Domínio de Suporte Social: na forma de avaliação dos efeitos sociais e estratégia de promover a solidariedade do grupo envolvido.

Conforme explorado anteriormente neste trabalho, estes domínios tem o intuito de apresentar de forma mais clara e objetiva as segmentações de atividades e efeitos do exercício da função do profissional docente. Com estes domínios, foi possível a identificação distinta de estratégias utilizadas para promover os processos da função, alocar atividades relacionadas, apontar conhecimento e habilidade na

utilização dos recursos, observar a presença dos meios de comunicação apresentados e, de uma forma direcionada, avaliar quais os requisitos estão sendo estabelecidos e onde eles ocorrem.

Portanto, as categorias de análise são definidas de acordo com as dimensões: interação com discente e interação com tutor. Já as competências docentes estão segmentadas e foram analisadas e trabalhadas separadamente em competências técnicas e competências comportamentais e estratificadas nos domínios: cognitivo, técnico, de gestão, pedagógico, comunicativo e de suporte social. Ou seja, a categoria de análise aborda duas dimensões de interação e dois segmentos de competências estratificados em seis domínios. Conforme representado na figura 5 a seguir:

Figura 5 – Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2014)

Com isso, neste estudo obtém-se, a partir da percepção dos atores da modalidade EaD que interagem com os docentes, quais as competências docentes para a modalidade EaD necessitam de aprimoramento. Portanto, o objetivo é elencar cada carência de competência para indicar quais pontos podem ser desenvolvidos ou treinados em cada dimensão, buscando a obtenção de impactos positivos para os cursos EaD da IES.

Para Garcia Aretio (apud PACHANE, 2003), o processo de formação e o termo utilizado no qual inclui as etapas iniciais de preparação do docente, quando ainda está em processo de iniciação do

exercício da profissão. Entretanto, o termo desenvolvimento, menos adequado para o caso, deve referir-se ao processo de aprimoramento dos docentes já em atividade, exclusivamente com programas de formação continuada.

Fica claro também que a partir da formação dos docentes é necessário que o objetivo deve ser a aquisição ou aperfeiçoamento de competências profissionais, onde os docentes são capacitados para as atividades em aula, não exclusivamente, ressaltando a dimensão coletiva do trabalho como um todo.

Portanto, para este estudo, foram operacionalizados questionários com questões divididas em dimensões de interação, segmentados por categorias de competências e domínios e outras formas de abordagens.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como aspectos que determinam até onde foi possível alcançar os resultados, os aspectos de limitação desta pesquisa são devido à metodologia utilizada e opções definidas na construção do objetivo principal da mesma.

O primeiro aspecto de limitação se dá devido a esta pesquisa ser inerente da utilização da metodologia de estudo de caso, sem desmerecer o método. Alinhado com o objetivo geral definido, a pesquisa limita-se ao nível de graduação, utilizando como fonte de informações apenas o curso de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG), considerado o “carro chefe” da modalidade na instituição escolhida para a realização da pesquisa, o que significa que os resultados podem ser, com seus devidos ajustes, extrapolados para outros cursos e níveis de ensino ou instituições, desde que a pesquisa seja redefinida para tal abrangência.

O segundo aspecto diz respeito às opções definidas nas categorias de análise. Se a opção fosse a categoria formação docente, envolveria todo o processo de desenvolvimento para o exercício da docência, presencial ou a distância. Esta opção acarretaria em dificuldade na realização do estudo já que o tema tornar-se-ia muito abrangente. Para este trabalho, entende-se, portanto, a identificação de lacunas e análise de onde podem ser aprimoradas as competências docentes dos profissionais atuantes na modalidade e atividades da EaD.

Com relação à população e sujeitos da pesquisa, entende-se ser acessível, mas com certa dificuldade de conversão dos questionários, e acredita-se que o tema principal da pesquisa é de interesse da grande maioria dos participantes, inclusive da IES que poderá aderir de forma

integral ou parcial as preposições aqui alcançadas. Além disso, o apontamento dos resultados finais da pesquisa podem auxiliar no decorrer das melhorias dos processos dos setores da modalidade dentro da IES.

Por último, contempla-se como limitador o período da realização da pesquisa, com cerca de uma semana para cada etapa, respeitando assim os prazos para a conclusão de tal pesquisa, e da dificuldade de disseminação e cobrança para a obtenção dos resultados. Os questionários de perguntas abertas foram enviados em 20/10/2014 e as respostas foram obtidas até 27/10/14, já os formulários do questionário de múltipla escolha foram respondidos durante o período de 03/11/14 a 09/11/14. Cada etapa da pesquisa foi realizada otimizando o máximo do período, uma vez que foram são subseqüentes e com sujeitos distintos.

## 4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A fim de buscar atender o objetivo principal desta pesquisa e responder os objetivos específicos, dentro da temática apresentada neste trabalho, são apresentados os principais componentes e análises aferidas com as pesquisas e questionários aplicados no ambiente pesquisado.

Com análises produzidas de acordo com a interpretação dos dados oriundos da participação dos atores da modalidade EaD pesquisados, gestores, coordenadores, docentes, tutores e discentes, o intuito é averiguar onde e quais competências docentes podem ser aprimoradas nos profissionais atuantes na modalidade EaD na IES pesquisada.

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O local escolhido como campo de investigação para esta pesquisa é uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida por ente privado, com fins lucrativos, que atua há mais de 50 anos no ramo educacional na cidade de Joinville e está presente em Joinville, Blumenau, Balneário Camboriú e Florianópolis, no estado de Santa Catarina, e também em Curitiba, no estado do Paraná.

A cidade de Joinville, por ter como principal atividade econômica a indústria, formada por grandes conglomerados do setor metal-mecânico, plásticos, químicos, têxteis e softwares, sediando empresas como Tigre, Whirlpool, Fundação Tupy e TOTVS. Neste contexto, a IES pesquisada direcionou suas atividades, juntamente com a ajuda e financiamento de indústrias locais, com o intuito de fomentar o mercado local com cursos voltados para a qualificação de mão-de-obra industrial, principalmente cursos técnicos nas áreas de: Máquinas e Motores, transformado em Mecânica posteriormente, e Metalurgia.

Segundo pesquisa documental realizada na IES, a partir dos anos 2000, esta IES adotou um modelo independente que fez com que a instituição desenhasse um planejamento estratégico no qual se buscava crescer além do ensino técnico e ofertar outros níveis de ensino. Sua atuação, então, expande para o ensino fundamental, fundamental bilíngue, médio, técnico, graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com cursos de extensão e capacitação empresarial. Seriam fortalecidos também as áreas de engenharia e tecnologia prestadoras de serviços de ferramentaria, fundição, tratamento térmico, laboratórios e consultoria tecnológica.

Com a valorização e qualidade do sistema de ensino fundamental, técnico, cursos de extensão, graduação e pós-graduação, a partir de 2006, foi ampliado o horizonte de conhecimento com a inclusão de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) nos níveis de ensino técnico, graduação, pós-graduação e cursos de extensão. Desde 2009, o campus de Joinville passou a oferecer, nos cursos presenciais de graduação da instituição, disciplinas na modalidade semipresencial.

De acordo com documentos e informações internas da Instituição, neste novo cenário, as empresas locais passaram a ser parceiras e clientes na formação de profissionais em todos os níveis de educação, além de participar de projetos de pesquisa e extensão, desenvolvimentos e consultorias tecnológicas. No ano de 2013, a IES passou a ser credenciado pelo MEC como Centro Universitário.

#### **4.1.2 EaD na IES**

A IES, com uma consolidada qualidade de ensino nas regiões em que atua, a partir de 2006, ampliou sua atuação para a modalidade de educação a distância (EaD), nos níveis de ensino técnico, graduação, pós-graduação e cursos de extensão. Na modalidade EaD, a IES está presente em 21 polos nos estados do PR, RS e SC.

De acordo com a estruturação da IES, os cursos são concebidos em um modelo pedagógico centrado no discente, que visa, por meio de atividades em grupos à serem realizadas e entregues, ao final de cada módulo cursado, relacionando a teoria e a prática, a ação e a reflexão, de forma colaborativa com seus colegas e seu Professor-Tutor na plataforma Web Ensino. A modalidade EaD, por intermédio das tecnologias, possibilita a interatividade, o atendimento personalizado, a redução de custos, a flexibilidade de tempo e espaço no processo de ensino e aprendizagem.

Cada discente da EaD está vinculado a um polo de apoio presencial que é escolhido no ato da matrícula e que objetiva servir de suporte para atendimento presencial em dias e horários pré-estabelecidos. Neste polo, os discentes têm a oportunidade de interagir com seus colegas e também realizar pesquisas na biblioteca. A presença no polo é obrigatória somente durante as avaliações presenciais, que são realizadas ao término de cada disciplina.

O discente que ingressa em um curso na modalidade EaD da IES tem acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde, via internet, encontra as aulas gravadas, espaço para tira-dúvidas, chats agendados, ao material didático e conteúdos extras disponibilizados pelos

docentes. Portanto, nesta modalidade, e na IES, o discente estabelece seu horário e local de estudo e, ainda, o ritmo com o qual se adapta melhor, estudando em casa, no trabalho, no polo de apoio presencial ou em outro local de sua escolha.

Na modalidade EaD, os discentes possuem autonomia com relação aos horários de estudo e à maneira como vai conduzi-lo. Devido a esta autonomia, a IES entende ser necessário o suporte de tutor online para auxiliar nas suas dúvidas relacionadas à disciplina e, também, a presença do tutor presencial, que atua nos polos durante as transmissões, que tem por objetivo ser um articulador no processo de aprendizagem.

Basicamente, a IES acredita que, durante o curso, é importante que os discentes sigam as seguintes premissas para um bom desempenho e desenvolvimento no curso:

- a) Pesquisem as fontes sugeridas para estudos;
- b) Avaliem e discutam os temas propostos com os seus colegas nos ambientes virtuais;
- c) Mantenham um ritmo de estudos;
- d) Adquiram livros com frequência;
- e) Leiam sobre vários assuntos;
- f) Utilizem os recursos do ambiente virtual;
- g) Utilizem a biblioteca física nos polos;
- h) Leiam os materiais bibliográficos na biblioteca Sociesc/Pearson,
- i) Orientem-se com os professores e tutores;
- j) Façam registros das informações mais relevantes para organizar suas ideias e compreender a aplicação dos assuntos abordados nas disciplinas do curso;
- k) Procurem realizar as atividades online e as avaliações presenciais com muita atenção e cuidado.

Estas orientações mostram, resumidamente, a preocupação que a IES possui para o papel do discente frente aos processos que encontrarão na modalidade a distância. Alguns dos pontos destacados são de inteira responsabilidade do discente, o que deixa clara a questão sobre a autonomia que os mesmos têm em seu processo de aprendizagem. Outras premissas destacadas mostram a responsabilidade da Instituição em oferecer ambiente propício para a evolução dos discentes na modalidade.

Portanto, de acordo com a IES, a própria Instituição tem como intuito proporcionar aos discentes um ambiente participativo e coletivo, busca estar presente com uma equipe virtual e presencial para atender as necessidades de cada indivíduo na construção do processo de ensino-aprendizagem.

### 4.1.3 Estrutura da EaD na IES

A estrutura da EaD na IES pesquisada estabelece que os discentes possuam autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Já o papel do docente está relacionado à maneira pela qual se estabelece a sua relação com o conhecimento formal, acadêmico a ser construído, explorando não apenas as possibilidades de linguagem presentes nas ferramentas disponíveis, como também um diálogo dinâmico e interativo com o discente. Enquanto o papel dos tutores, presenciais e online, é monitorar continuamente o processo e observar o nível de participação dos estudantes para identificar problemas e intervir, quando necessário. Quanto ao material didático, a proposta da IES é disponibilizar, de forma combinada, os vários instrumentos mediadores da sua aprendizagem.

Para que estes processos aconteçam, a EaD na IES pesquisada conta com (MANUAL, 2014):

- a) Ferramentas adequadas à realidade da modalidade e processos;
- b) Estrutura de apoio necessária para a modalidade e atores envolvidos.

Na educação a distância o sucesso na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem é muito importante e depende de mudanças no comportamento de todos os envolvidos como: docentes, tutores, gestores e discentes. Por isso, na IES existe a preocupação de orientar todos os atores envolvidos no sistema da modalidade em prol da melhor utilização das TICs. Alguns dos recursos utilizados via TICs estão destacados e descritos a seguir para uma melhor compreensão.

- a) **Material Impresso:** os materiais impressos são constituídos em livros didáticos das diversas disciplinas existentes no curso. O material é disponibilizado no polo onde o discente está matriculado;
- b) **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):** os cursos das graduações a distância da IES contam com o AVA que trata dos temas acadêmicos disponíveis. A partir dele, é possível navegar pelos recursos disponíveis e interagir com os materiais e tutores online. Além disto, o sistema agrega as vantagens da EaD juntamente com as proporcionadas pelo uso da internet, onde são disponibilizadas ferramentas que oportunizam aos discentes realizar seus estudos, participar

de chats, publicar as atividades online, tirar dúvidas e estudar os materiais de apoio da biblioteca virtual;

- c) Material Online: os materiais online compõem-se de livro didático em PDF, slides utilizados pelos professores, tele aulas, exercícios online e materiais complementares para melhor orientar as discussões e o trabalho de estudo e pesquisa dos discentes. Estes materiais estarão disponíveis no AVA em um espaço reservado para tal. Dentre estes materiais estão:
- Slides de apresentações, de autoria dos docentes, que proporcionam o acompanhamento das aulas;
  - Atividades online, que são exercícios com questões objetivas de em cada disciplina, formulados de forma a contemplar os conteúdos das tele aulas, slides de apresentações e livro didático;
  - Cronograma de curso com datas importantes e prazos de entregas;
- d) Tele aulas: os cursos de graduação EaD da IES incluem em sua metodologia aulas uma vez por semana, via satélite e/ou internet, com o objetivo de oportunizar um meio extra para ser trabalhado o conteúdo do curso. Os cursos também podem contar com aulas gravadas e ao vivo. Nas tele aulas, o docente utiliza slides de apoio e organiza suas atividades realizando uma mescla entre explicações de conteúdo, proposta de atividades e esclarecimento das dúvidas que surgirem. As aulas realizadas ao vivo e transmitidas, são gravadas e disponibilizadas no AVA, após 48 horas da transmissão das mesmas.

Com estes instrumentos e processos, a estrutura da EaD na IES é atendida, no que tange ao esperado pelo projeto pedagógico e necessidades de atingimento de objetivos, como a participação ativa dos discentes e interação entre os atores.

#### **4.1.4 Equipe EaD da IES**

A equipe da IES possui, como forma de apoio aos discentes, docentes especializados, tutores e técnicos administrativos para auxiliar em dúvidas com relação à utilização das ferramentas da EaD, às atividades, aos exercícios e aos conteúdos assim como em relação à utilização adequada de todo o sistema da instituição.

Os docentes da IES são profissionais capacitados dentro dos termos específicos para cada conteúdo ministrado. Para as aulas que são oferecidas, existe uma equipe que participa do processo como um todo, formada por coordenador de curso, professor autor, docente EaD, tutor online, tutor presencial, técnico administrativo e coordenador de polo. A seguir são destacados os papéis de cada envolvido:

- a) Coordenador de Curso é responsável pelo projeto pedagógico do curso (PPC), desde o desenvolvimento às implicações nas ações pedagógicas. Coordena o processo didático-pedagógico, com foco na garantia do melhor desenvolvimento dos cursos. Tem a tarefa de reunir sua equipe e articular a melhor proposta para as ações pedagógicas;
- b) Professor Autor é responsável pela concepção e ações pedagógicas da disciplina. Organiza os conteúdos e seleciona a melhor estratégia para ser aplicada. Faz a relação dos conteúdos e atua no processo de avaliação ensino-aprendizagem. É de sua responsabilidade todo o conteúdo disponível para os alunos na Internet, assim como os materiais impressos e os textos extras;
- c) Docente EaD é o responsável pelo gerenciamento da disciplina no estúdio e tira dúvidas durante as aulas, ou seja, é o docente que ministra o conteúdo das disciplinas nas tele aulas e acompanha o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Entretanto, este profissional pode atuar também em outros papéis dentro da estrutura da EaD, tanto como autor de materiais didático, tutorias online e coordenação em geral;
- d) Tutor Online é responsável pelo esclarecimento de dúvidas pelo tira-dúvidas, pelos fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica ao conteúdo ministrado. Atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e vinculados aos polos de apoio presencial;
- e) Tutor Presencial é responsável por auxiliar os discentes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como aplicação das

atividades propostas e avaliações. Atende aos alunos nos polos de apoio presencial, em horários preestabelecidos;

- f) Técnico administrativo é o profissional da instituição que garante o apoio funcional, logístico e de secretaria ao curso;
- g) Coordenador do polo é o responsável por garantir a infraestrutura no polo de apoio presencial em perfeito funcionamento no dia e horário das aulas e nos momentos pré-estabelecidos aos alunos.

Com estas delegações de tarefas e composição de equipes, a IES tem potencial de atendimento de todas as atividades relacionadas à modalidade. Com este cenário e ambiente apresentado, a pesquisa realizada buscou, em todas as etapas e esferas, explorar e atender os objetivos nela proposto, conforme desenvolvido nos itens a seguir.

## 4.2 APLICAÇÃO DA PESQUISA

Esta parte do trabalho tem o propósito de responder os objetivos específicos da pesquisa. Para isso, é apresentada a etapa exploratória da pesquisa, de identificar as competências docentes requeridas na EaD, identificação do que já é realizado de treinamento e desenvolvimento de competências docentes na EaD e medição das competências existentes dos docentes atuantes na EaD. Para isso, foram tabulados e apresentados os resultados obtidos via questionários com gestores EaD, docentes, discentes e tutores.

### 4.2.1 Percepções dos Gestores EaD e Docentes TPG

Para a realização desta etapa da pesquisa, inicialmente, foram selecionados os sujeitos participantes. Estes sujeitos, como já pré-estabelecido anteriormente nesta pesquisa, são parte integrante da gerência e coordenação da EaD da IES e docentes atuantes no curso TPG.

Devido ao dinamismo e diversidade de horários e cronogramas de atividades, a opção por envio de e-mail com os questionários, um destinado aos gestores e outro destinado aos docentes, foi a mais viável e efetiva, assim como o recebimento das respostas.

O roteiro de questões que compunham os questionários enviados aos gestores e docentes visaram coletar informações a respeito das atividades e competências requeridas aos docentes e, caso existam, como são conduzidos os processos de aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências dos docentes atuantes na modalidade EaD na IES. Para tal tarefa, foram criadas dez perguntas que iniciaram a abordagem sobre

quais atividades e o papel do docente da EaD, permeando as dificuldades e necessidade para o atendimento de tais atividades, relacionando com as competências necessárias para exercê-las e como a IES observa e age para auxiliar e desenvolver as competências destes profissionais em seu exercício de profissão.

O objetivo dessa etapa é analisar e verificar os resultados dos questionários. Desta forma, as perguntas e respostas, a seguir, são um consolidado de ideias construídas por intermédio da percepção dos gestores e coordenadores na EaD da IES pesquisada e docentes atuantes no curso TPG.

Os profissionais respondentes dos questionários têm suas informações pessoais resguardadas e são identificados de forma genérica como Gestores (Ges.) ou Docentes (Doc.).

#### 4.2.1.1 Quais são as competências docentes requeridas na EaD pela IES

As questões mais relevantes, para responder o objetivo específico “a” deste trabalho, abordavam as atividades dos docentes na modalidade EaD da IES, o papel do docente na modalidade, quais competências por atividade são necessárias para atuação dos docentes na EaD na IES e quais os principais problemas e dificuldades enfrentados em relação à atuação do docente na EaD da IES.

Sobre a primeira indagação, um dos gestores respondentes afirma:

Os docentes estão divididos em diversos papéis. Professor de Tele aula (ministra o conteúdo gravado ou ao vivo), Professor-Tutor Online (Auxilia o aluno nas dúvidas técnicas de cada disciplina, realiza fóruns e chats, bem como disponibiliza material de apoio). (Ges.01)

O papel do docente é ser um facilitador do processo de aprendizagem, explicando conceitos, contextualizando-os, demonstrando a aplicação prática dos conteúdos e motivando o aluno na busca do conhecimento. (Ges.02)

Também acerca das atividades dos docentes, a colocação do participante que atua frente a disciplinas do curso TPG como docente deixa clara as esferas em que atuam esses profissionais:

Como docente sou responsável pela preparação das aulas e, dependendo do caso, do material, exercícios e provas. Também sou responsável pela tutoria online para tirar dúvidas de alunos e promover chat e fóruns como reforço de conteúdo e estímulo a leitura e escrita de assuntos relacionados à disciplina. (Doc.02)

Assim como a própria estrutura e definições da IES, os docentes possuem um papel dinâmico frente ao seu papel na EaD. Parte da disseminação do conhecimento até o acompanhamento das atividades dos discentes, em quase sua totalidade, orientando e instigando sua aprendizagem em geral. Ou seja, englobam em suas atribuições a necessidade de competências técnicas e comportamentais para cumprimento de tais atividades.

Em relação às competências esperadas e necessárias para uma melhor atuação do docente na modalidade EaD, outros respondentes ressaltam suas percepções como:

Dentre as atividades atribuídas ao docente, creio que um conjunto de Conhecimentos (saber), Habilidades (saber fazer) e Atitudes (querer fazer) são necessárias para cada um dos integrantes, já que uma complementa a atividade da outra e ajudará na interação com os alunos e tutores atuantes. (Ges.01)

O docente necessita prever as dificuldades do aluno (colocando-se no lugar deste) e desenvolver estratégias didáticas diferenciadas, prestando a atenção nas videoaulas e estimulando-o a pesquisar mais sobre os assuntos abordados. Não há grande diferença, o que é mais importante é o docente “lembrar” que ele está se dirigindo a um aluno e não a uma câmera. (Ges.02)

Penso que seja necessário, além de conhecimento e competências mínimas de um docente, habilidade em se portar e transmitir o conteúdo de modo atrativo e adequado aos alunos. (Ges.03)

Estas percepções mostram um entendimento das necessidades de diversas competências distintas, posteriormente mais bem detalhadas, para o cumprimento de todas as atribuições relacionadas aos docentes.

Atribuições estas que devem ser exploradas da melhor maneira possível já que são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e bom desempenho do curso perante seus clientes.

Quanto às dificuldades e problemas que podem surgir no exercício das atividades relacionadas ao docente na EaD da IES, os respondentes a seguir salientam a importância e relevância do entendimento e compreensão das ferramentas de apoio da modalidade e da interatividade com os discentes, conforme mostram os relatos:

O monitoramento para com os alunos pelo Professor-Tutor online. Pode ser solucionado com um maior esforço (tempo, sistema) com atividades bem definidas, no sentido de acompanhar os alunos para garantir melhor qualidade no aprendizado e aumentar a retenção dos alunos. (Gest.01)

O docente deve buscar o aprendizado contínuo de novas tecnologias associadas às metodologias inovadoras, sendo um mediador do conhecimento. (Gest.02)

Também sobre os receios e dificuldades que encontram na execução das atividades relacionadas à atuação docente na IES, outros profissionais docentes falam:

Falta de habilidades e competências para a elaboração de material (livros, provas e exercícios) e planejamento/dinâmica de estúdio. (Doc.04)

Penso que as dificuldades estão na condução das aulas para um público mais eclético do que o público da educação presencial. O perfil do acadêmico da EaD são pessoas com idade média maior que o e que alguns anos não frequentam mais bancos escolares e que têm na EaD a oportunidade da volta e o aperfeiçoamento, seja por necessidade ou interesse. A adequação da metodologia, linguajar, forma de transmissão devem ser devidamente pensadas para este público, sem se esquecer que neste universo também temos alunos recém saídos de um ensino médio que estão habituados com tecnologias, o que nem sempre é a realidade do público geral. (Doc.02)

A partir desta série de colocações expostas, percebeu-se que, na visão da IES e gestores, o monitoramento e melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem devem ser supridos com atividades bem definidas e monitoradas via ferramentas de sistemas. Os docentes percebem uma deficiência no encaminhamento da utilização destas opções de materiais e ferramentas. Além disso, aparentemente, o modelo metodológico, no qual vem sendo seguido, pode não estar sendo compatível com o perfil encontrado nos discentes atuantes deste curso nesta modalidade.

Observando-se as colocações dos respondentes da pesquisa e dos inclusos nesta consolidação de ideias, destaca-se a necessidade de qualificação e preparação para o monitoramento das atividades oferecidas, acompanhamento da evolução dos alunos, uma melhor definição da utilização do sistema AVA e as técnicas para utilização de tal sistema.

Entendeu-se então que as competências docentes requeridas na IES pesquisada aproximam-se, principalmente, das técnicas, já que é importante o conhecimento do conteúdo ministrado e as habilidades para as funções de acompanhamento destes conteúdos e, das competências comportamentais, que envolvem a atitude destes profissionais com a interação e acompanhamento para garantir uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos discentes (LEME, 2005).

Com esta etapa do questionário, e suas respostas consolidadas, acredita-se ter atingido e observado melhor o objetivo específico de identificar as competências docentes requeridas para atuação na EaD da instituição pesquisada.

#### 4.2.1.2 Como são desenvolvidas as competências dos docentes na IES

Para atender por completo o objetivo específico “b” deste trabalho é importante que seja abordado como já ocorrem os processos de capacitação dos profissionais na IES e analisados os questionários de perguntas abertas, que foram direcionadas a capturar a percepção dos sujeitos respondentes.

De acordo com as informações coletadas internamente na IES, o coordenador do curso ofertado na modalidade EaD, é o responsável por escolher os docentes e tutores que atuarão frente as turmas. Nesta etapa seletiva, são prospectados profissionais que possuam, de alguma forma, experiência na modalidade EaD e, após ser selecionado, são direcionados, sob demanda, ao treinamento operacional existente na instituição.

É sabido, na IES, da necessidade de desenvolvimento de um programa mais completo de capacitação continuada, entretanto, atualmente existe, como forma de suprir as demandas pontuais, de docentes e tutores, cursos de capacitação e treinamento voltados apenas para as ferramentas operacionais do sistema utilizado na modalidade EaD.

Em relação a estes cursos aplicados para treinar ou capacitar os envolvidos, eles ocorrem normalmente por agendamentos semestrais e são transmitidos ao vivo via satélite, em um ambiente interativo, para todos os polos EaD, os quais ficam responsáveis pela divulgação, convite e participação dos interessados locais.

Os cursos de capacitação e treinamento, atualmente ofertados pela IES, são compostos por orientações, interação e tira-dúvidas entre os participantes, sobre:

- a) Períodos e módulos/disciplinas oferta dos cursos;
- b) Forma de ingressos de novos alunos;
- c) Modelo utilizado de ferramentas de auxílio didático;
- d) Funcionamento da metodologia utilizada na modalidade (aulas gravadas, aulas ao vivo, tutoria virtual, chats, fóruns e processos avaliativos);
- e) Sistema das atividades avaliativas (pesos, cálculos e ponderações);
- f) Papel e atribuições dos cargos e funções (Docentes, Tutores e Equipes);
- g) Orientações complementares para gestores de polos;
- h) Processos padrões a serem seguidos em todos os polos, referente a disponibilização de espaços físicos, materiais didáticos e acompanhamentos presenciais e virtuais.

Com isso, observou-se que as metodologias utilizadas para a capacitação profissional na IES tangem apenas o treinamento operacional atrelado ao sistema da modalidade EaD, permeando os procedimentos dos projetos pedagógicos, padronização dos processos internos e a utilização da TICs.

Já, de acordo com os integrantes respondentes da gestão da EaD na IES, os tipos de preparação para o exercício de atividades docentes frente à modalidade precisam ainda ser desenvolvidos, conforme mencionado a seguir:

A IES ainda necessita desenvolver programa de capacitação continuada de toda a equipe docente.  
(Ges.03)

Atualmente o docente é preparado apenas após ser selecionado para atuar na EaD. O processo é insuficiente, pois se caracteriza por ser um treinamento operacional. Estão sendo desenvolvidos materiais de orientação (manual – impresso e videoaulas). (Ges.02)

Ainda não foi implantado programa de treinamento, desta forma não há como avaliar o desempenho dos docentes. Atualmente obtêm-se dados (*feedback*) apenas através da Avaliação Institucional. (Ges.02)

Estas colocações mostram que existe a percepção e a necessidade de preparação específica para os docentes, não somente em caráter operacional, mas pensando no desenvolvimento destes profissionais para uma melhor atuação frente as requisições da IES. Sendo essa a percepção da gestão, parece que o entendimento dos pontos a desenvolver será essencial para a formalização de programas de capacitação e treinamento.

Por isso, a percepção do próprio docente sobre sua preparação para o exercício nas atribuições requeridas a ele na IES, juntamente com sua intenção no sistema, se faz necessária para a análise deste objetivo.

O comentário do respondente a seguir ajuda a compreender, para início da discussão acerca da percepção do próprio docente em seu preparo para atuação:

Sim, hoje me sinto preparado mas com a preocupação de sempre melhorar. A melhoria contínua faz parte de minha meta, pois o mundo está em constante mudança e a adequação é necessária. Me considero uma docente que exige dos alunos mas, que procura perceber e reconhecer as dificuldades para constantes adequações. (Doc.04)

Este mesmo respondente, quando questionado sobre ter recebido algum tipo de orientação ou treinamento antes de começar a atuar como docente EaD, também afirma:

Nas primeiras atuações fui treinado de forma superficial mas, com o passar do tempo, a instituição pagou um curso online de Tutores, no qual pude perceber não só a atuação do tutor mas

também dos professores online. Também foram disponibilizados alguns treinamentos internos e participação de congressos nos quais pode-se perceber as necessidades do mercado. (Doc.04)

A percepção deste docente foi de assumir um desafio no princípio, mesmo não estando totalmente preparado para tal, mas com o passar do tempo, com suas próprias experiências e busca pela melhoria, o fizeram sentir-se apto para sua atividade laboral. O desenvolvimento deste profissional, que hoje acredita estar preparado, foi construído sob demanda e com treinamentos externos, o que mostra a superficialidade dos cursos oferecidos internamente pela IES.

Entretanto, entre os docentes respondentes, existe divergência nos tipos e métodos de treinamento recebidos, sendo que um deles afirma não ter recebido treinamento algum. Esta divergência pode ressaltar a falta de critérios para a inclusão destes profissionais nos treinamentos existentes, a necessidade de uma padronização e, até mesmo, a não identificação dos tipos e necessidades individuais a serem desenvolvidas em capacitações e treinamentos distintos.

Também sobre a existência de treinamento, outros docentes respondentes afirmam:

Recebi algumas informações no estúdio de gravação de forma muito rápida e superficial. Aprendi com os erros. Quando iniciei com aulas ao vivo, já fui com a experiência das aulas gravadas para o estúdio, tornando-se mais fácil o desafio. Treinamento específico não recebi. (Doc.02)

Recebi treinamento apenas a respeito da interatividade com os alunos em sala e em como operar o sistema AVA. (Doc.03)

Recebi sim orientação e treinamento. Eu juntamente com outro professor inaugurei as aulas do EAD na Instituição e na época recebemos treinamento de imagem e voz, o que atualmente não ocorre. (Doc.06)

Assim como comentado anteriormente, percebe-se que as orientações, treinamentos e desenvolvimento para as atividades relacionadas ao papel do docente acontecem. Entretanto, as declarações mostram a falta de similaridade nos tipos de treinamentos, apenas

corroborando com a falta de padronização deste processo, no que diz respeito às atividades relacionadas ao papel específico do docente.

Outras questões relevantes que devem ser consideradas para os cursos de treinamentos e capacitações, com intuito de desenvolver da melhor maneira possível os docentes que atuarão frente a modalidade EaD na IES, são os aspectos e habilidades a serem exploradas nestes cursos. A seguir, são trazidas ponderações de docentes respondentes ao respeito das competências necessárias para atuação na EaD:

Penso que para os docentes seja necessária habilidade em se portar e transmitir o conteúdo de modo atrativo e adequado aos alunos. (Doc.05)

Os docentes também precisam ser treinados para que avaliem os acadêmicos nas mais diversas formas, até via chat ou fórum, procurando extrair o melhor de cada um. Penso que os treinamentos devam ser no sentido dos docentes procurarem relacionar com exemplos práticos, palpáveis e que devem se adequar às metodologias para o acadêmico da EaD e não ser um simples transmissor de conhecimento. Transmitir sim, mas com a preocupação de que o outro lado está assimilando. (Doc.02)

Estas colocações fazem com que se perceba a importância de treinamentos específicos para a atividade do docente. Em seu exercício laboral, muitas vezes, ele mescla formas de interação com os discentes, formas de motivação e incentivos e, até mesmo, formas de comunicação e transmissão de conhecimento. São com essas metodologias, entre outras, que o processo de ensino-aprendizagem acontece na modalidade de educação a distância.

De uma forma geral e sobre a importância e necessidade de desenvolvimento dos docentes atuantes na EaD, um dos gestores da EaD respondentes, posiciona-se, conforme a seguir, sobre o que é importante em treinamentos e capacitações para os docentes atuantes na EaD:

A necessidade de capacitação em relação ao estúdio é importante. (Exemplo: Voz, olhar, postura, capacidade de resolver uma situação inesperada durante aula ao vivo (tosse, queda de algum objeto, problema de transmissão), como retomar a aula que foi interrompida, entre outros).

Treinamento para conhecer o ambiente virtual de aprendizagem, para preparação de material didático (livro, exercícios online, materiais complementares), para comunicar-se de forma eficaz com os alunos, entre outros. (Ges.01)

De forma clara, este gestor ressalta o entendimento feito sobre competências que devem ser necessárias e desenvolvidas para uma boa atuação dos profissionais frente às características e adversidades encontradas na modalidade EaD da IES. Necessidades estas que, aparentemente, não estão sendo contempladas no que já vem sendo aplicado o treinamento e desenvolvimento de competências na EaD da IES em questão.

Além da averiguação sobre a existência de métodos de desenvolvimento das competências requeridas aos docentes para seu exercício laboral, outro objetivo do questionário aplicado foi entender de que forma acontece a seleção dos profissionais para a atuação na modalidade EaD e de que forma são avaliados.

Então, neste sentido, também é importante entender como se dão as escolhas dos profissionais para atuação na modalidade a distância. Conforme afirmam os respondentes:

Fui convidado a lecionar na EaD, pois já era professor presencial e de pós-graduação. (Doc.01)

Na Graduação, os docentes precisam ser selecionados entre os contratados pela IES (requisito legal). A seleção é feita com base no domínio do conteúdo da disciplina e, quando possível, pela experiência do profissional já existente na EaD. Os Coordenadores de Curso são os responsáveis. (Ges.02)

Portanto, todos os profissionais docentes atuantes na graduação EaD da IES realizaram trabalhos anteriores na mesma instituição na modalidade presencial, e como diferencial atuaram em algum momento de sua experiência profissional com EaD. Neste cenário, também observa-se que o retorno do desempenho sobre as atividades exercidas pelos docentes se dá basicamente por um meio, que é a avaliação institucional. A seguir, algumas declarações de respondentes:

O maior retorno é a avaliação institucional que a IES tem a prática de aplicar periodicamente e onde os acadêmicos avaliam o professor. (Doc.02)

Quanto às avaliações, elas são feitas em todos os trimestres e por todos os alunos. O feedback é dado pela coordenação a cada período, no final de semestre. (Doc.01)

Mesmo que a avaliação institucional seja uma ferramenta importante para mensurar o desempenho dos docentes e, assim, trazer benefícios e apontar gaps para melhorias, ela tem o caráter de apresentar o resultado do que ocorreu e, com certeza, poderá ser considerado para melhoramentos futuros. Entretanto, no momento de iniciação de atividade e de maturidade do modelo pedagógico o interessante é possuir um tipo de acompanhamento e avaliação contínua e próxima dos fatos e acontecimentos, em um formato de feedback com periodicidades relativamente próximas. Ponto este que poderá ser um diferencial para o retorno imediato dos resultados esperados.

Até o momento, com esta análise e exploração dos resultados e informações advindas dos questionários dos docentes e gestores/coordenadores, observou-se que existem lacunas para melhorias em relação à preparação do docente atuante. Lacunas estas que se aproximam, a partir da análise interpretativa do pesquisador, e são mais aprofundadas no decorrer do trabalho, da implementação de um programa de capacitação docente com formato continuado e o molde das características apresentadas pelos profissionais à realidade da modalidade da IES, como perfil dos discentes, ferramentas e ambiente organizacional.

Assim, com a análise interpretativa das perguntas abertas realizadas nestes questionários, disponíveis nos apêndices do trabalho, acredita-se ter atingido os objetivos específicos, basicamente, de levantar as competências necessárias e o tipo de treinamento já realizado pela instituição pesquisada. Estes questionários também permitiram um melhor entendimento dos demais objetivos específicos e garantiram o alcance do objetivo da pesquisa.

#### **4.2.2 Percepções dos Discentes, Tutores e Gestores de Polo**

O questionário aplicado com os atores envolvidos na EaD foi o principal instrumento de coleta de dados quantitativos desta pesquisa. Este questionário foi composto por perguntas estruturadas e respondido

pelos discentes, tutores e gestores de polos, que são aqui chamados de atores da EaD, do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. Nesta etapa, estão as questões para responder o objetivo específico “c”, que buscava medir as competências existentes dos docentes atuantes na EaD da IES.

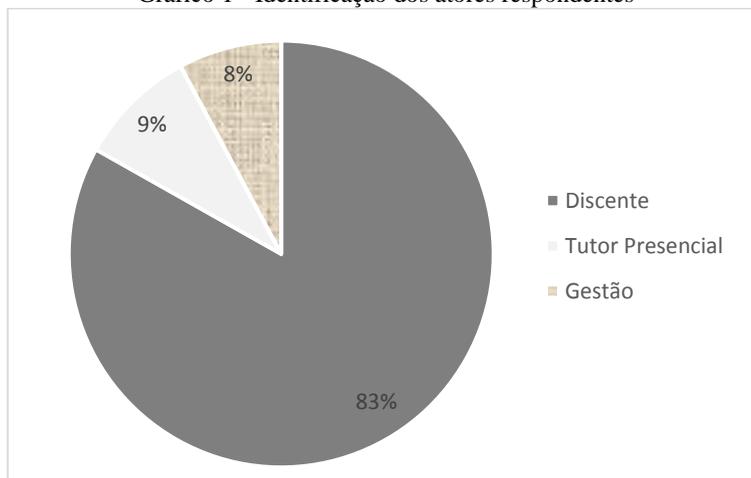
Esta etapa da pesquisa foi realizada durante o período de 03/11/14 a 09/11/14. Foi enviado o *link* para o e-mail pessoal dos atores com o formulário a ser preenchido, apresentação do tema, explicações e orientações básicas. Como dito anteriormente, no final do prazo estabelecido, considerando uma população de 592 possíveis respondentes, foram obtidas 90 respostas válidas, o que, em termos estatísticos, garantiu a amostra mínima necessária para a margem de erro de 10% com intervalo de confiança de 90%.

Portanto, como destacado no primeiro grupo de questões e no quadro 4 deste trabalho, as telas iniciais do questionário procuraram apresentar e fornecer informações acerca o perfil dos respondentes e questões relacionadas às suas atividades na modalidade EaD.

#### 4.2.2.1 Perfil dos atores respondentes

Na primeira segmentação do questionário, denominado “informações gerais” buscou entender melhor quem são os envolvidos e qual o perfil destes atores participantes desta etapa da pesquisa. Desta forma, os gráficos de 1 até 5 e quadro 4 a seguir mostram os resultados deste primeiro mapeamento.

Gráfico 1 - Identificação dos atores respondentes

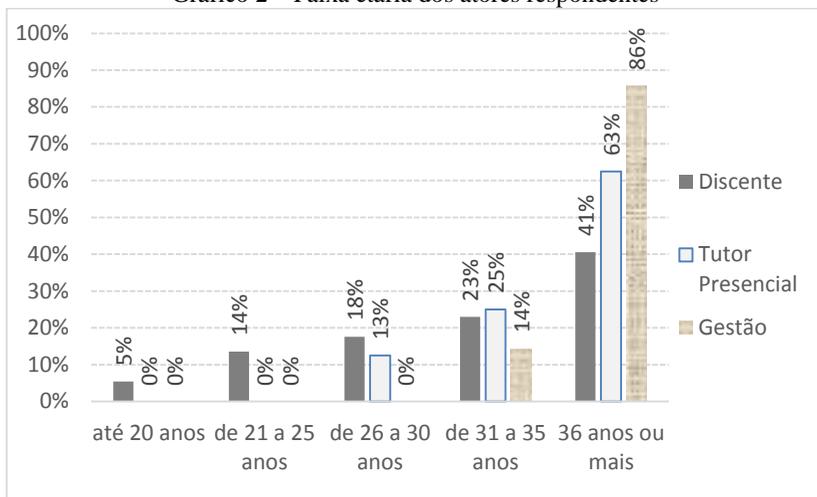


Fonte: Dados primários (2014)

Como já era esperado, o volume maior de respondentes é de discentes (gráfico 1), já que sua representatividade no todo da população é consideravelmente maior. No total foram obtidos 90 respondentes, sendo que 75 foram discentes, 8 foram tutores presenciais e 7 foram gestores de polo, respectivamente 83%, 9% e 8%. Esta composição é positiva, já que a percepção dos discentes, maior representatividade, sobre a existência de competências docentes é de grande importância para o entendimento de possíveis gargalos de melhorias, uma vez que eles são os receptores principais das atividades desenvolvidas pelos docentes. A percepção dos outros envolvidos não pode ser desmerecida, já que também dão grandes contribuições perante ao tema.

Outra informação levantada sobre o perfil dos respondentes diz respeito a faixa etária dos grupos de atores. Representado no gráfico 2 a seguir, pode-se observar as distribuições.

Gráfico 2 – Faixa etária dos atores respondentes

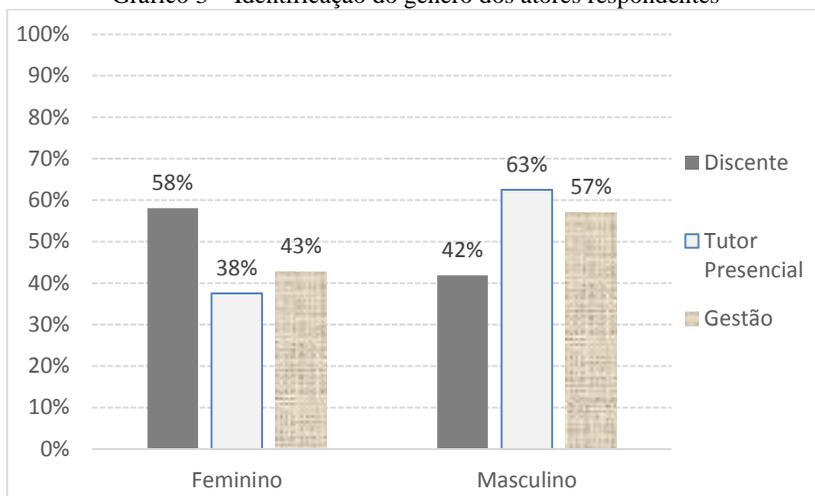


Fonte: Dados primários (2014)

Em relação aos discentes, o gráfico 2 mostra que cerca de 41% encontra-se na faixa etária acima de 36 anos e cerca de 23% com faixa etária entre 31 e 35 anos. Posto isso, evidencia-se uma predominância de pessoas acima dos 30 anos frequentando o curso pesquisado. Fato que diverge da fase normal de vida em que se encontram os alunos de cursos de graduação.

Em relação aos Tutores Presenciais e Gestores EaD, ambos estão alocados, em sua maioria, na faixa etária acima de 36 anos, com cerca de, respectivamente, 63% e 86%. Estes dados representam uma certa tendência, uma vez que para que possam exercer o cargo de Tutor o candidato necessariamente precisa ter formação em nível superior e para que alcance um cargo de Gestão possivelmente deverá adquirir um certo nível de experiência profissional, no que diz respeito a instituições acadêmicas, operações e ou docência, na área antes de assumir tais responsabilidades, além de ter formação para tal.

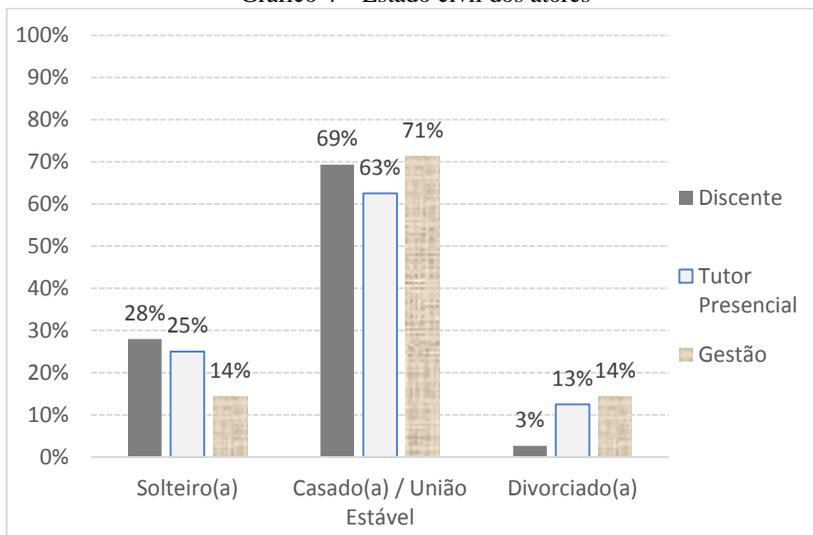
Gráfico 3 – Identificação do gênero dos atores respondentes



Fonte: Dados primários (2014)

No quesito gênero dos envolvidos o gráfico 3 mostra que existem predominâncias distintas. Entre os discentes do curso, cerca de 58% são do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Entre os Tutores Presenciais, cerca de 63% são do sexo masculino e 38% do sexo feminino. Enquanto, entre os Gestores, cerca de 57% são do sexo masculino e 43% do sexo feminino. Esta perspectiva mostra um volume maior de discentes mulheres e um volume maior de Tutores e Gestores homens.

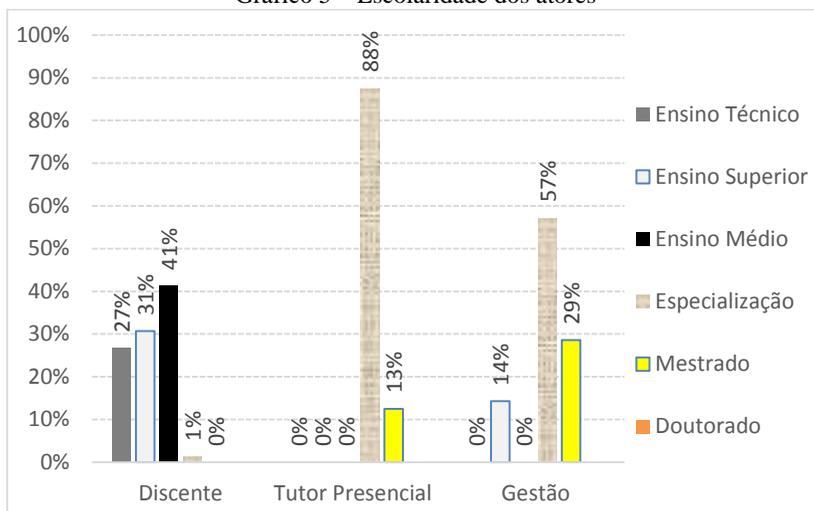
Gráfico 4 – Estado civil dos atores



Fonte: Dados primários (2014)

Em relação ao estado civil, no gráfico 4, os respondentes casados(as) ou com união estável, são maioria em todos os atores, com 69% dos discentes, 63% dos tutores e 71% dos gestores. Os solteiros são o segundo mais representativos, com 28% dos discentes, 25% dos tutores e 14% dos gestores. O restante é divorciado, já que nenhum respondente optou pela opção de viúvo(a). Informação esta que se cruzada com a faixa etária, pode fazer sentido, já que a predominância dos atores é de acima de 30 anos no geral.

Gráfico 5 – Escolaridade dos atores



Fonte: Dados primários (2014)

No quesito escolaridade, o gráfico 5 mostra que entre os discentes apenas 1% possui especialização, cerca de 41% possui ensino médio, 27% possui ensino técnico e 31% possui graduação. Os tutores possuem um nível de escolaridade predominante de especialização com 88%, e o restante possui mestrado (13%). Já entre os gestores de polo 57% possuem especialização, 29% possuem mestrado, 14% possuem graduação e nenhum possui doutorado.

Com os resultados advindos da primeira parte questionário, é possível estabelecer um perfil predominante, ou genérico, de cada ator, com as características exploradas pela pesquisa. Dessa forma, foi possível identificar e traçar os perfis dos atores envolvidos nesta modalidade educacional, conforme mostra o quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Perfil predominando resumido dos atores

<b>Atores</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Escolaridade</b>
<b>Discentes TPG</b>	Acima de 30 anos	Feminino	Casado(a) / União Estável	Ensino Médio / Ensino Superior
<b>Tutores Presenciais</b>	Acima de 26 anos	Masculino	Casado(a) / União Estável	Especialização
<b>Gestores de Polo</b>	Acima de 36 anos	Masculino	Casado(a) / União Estável	Especialização / Mestrado

Fonte: Dados primários (2014)

De acordo com o quadro 5, que resume as características predominantes dos atores no curso TPG, observou-se que, em sua maioria:

- a) Os discentes possuem idade acima de 30 anos, do sexo feminino, casados ou com união estável e possuem escolaridade entre ensino médio e graduação;
- b) Os tutores possuem idade acima de 26 anos, são do sexo masculino, casados ou com união estável e possuem escolaridade de pós-graduação em nível de especialização;
- c) Os gestores dos polos possuem idade superior a 36 anos, do sexo masculino, também casados ou com união estável e com escolaridade de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

Estas informações, quando comparadas com os levantamentos realizados no Censo EAD.BR (2013), mostram uma similaridade ao mesmo perfil nacional, onde fora diagnosticado ser, em sua predominância dos alunos EaD, do sexo feminino, com faixa etária considerada madura, ou seja, entre 31 e 40 anos, e ocupado perante ao mercado de trabalho.

Com tais informações, as análises e possíveis proposições de melhorias levarão em consideração e terão foco maior no atendimento das necessidades destes perfis de atores.

#### 4.2.2.2 Competências docentes existentes na EaD da IES

As análises a seguir são oriundas da segunda parte do questionário realizado com os Discentes, Tutores e Gestores de Polo,

chamados aqui de atores EaD, e suas percepções acerca da concordância ou não da existência de competências docentes. Este questionário de múltipla escolha, disponível na íntegra no Apêndice “C” deste trabalho, teve embasamento de sua criação as observações feitas pelos respondentes dos questionários abertos. De acordo com o levantamento teórico realizado para a pesquisa, foram consolidadas competências considerando as dimensões técnicas e comportamentais subdivididos por esferas de domínios, com foco na interação dos docentes com discentes e com os tutores.

No quadro 6, a seguir, são apresentadas as competências técnicas e suas segmentações utilizadas no processo exploratório da segunda parte do questionário.

Quadro 6 – Conjunto de Competências Técnicas por Domínio

<b>Competências Técnicas</b>	<b>Domínio Cognitivo</b>
	Dominar o conteúdo ministrado.
	Possuir conhecimentos sólidos em sua área de atuação.
	<b>Domínio Técnico</b>
	Possuir conhecimento dos conceitos e metodologia das ferramentas de EaD.
	Possuir conhecimento prático das ferramentas utilizadas na EaD.
	Dominar as técnicas de interatividade (chat, vídeo aula, tira dúvidas).
	<b>Domínio de Gestão</b>
	Organizar a parte pedagógica e gerenciar as ações do curso.
	Perceber a integração e a interdependência das disciplinas.
	Possuir visão do futuro, pensamento estratégico quanto ao projeto e negócio do curso.
	Possuir pensamento sistêmico, sempre avaliando o impacto de uma decisão nas demais atividades.
	Capacidade de entender a organização, suas áreas, papéis e responsabilidades.
	Conhecer as particularidades da modalidade EaD.
	<b>Domínio Pedagógico</b>
	Desenvolver atos pedagógicos nas atividades exercidas.
	Desenvolver técnicas para facilitar a aprendizagem.
Oferecer suporte com tarefas cognitivas (processo de aquisição de conhecimento).	
Conhecimento de estratégias e processos pedagógicos.	
<b>Domínio Comunicativo</b>	
Transmitir informações claramente e objetivamente.	
Capacidade de construir contato a distância.	

<b>Domínio de Suporte Social</b>
Avaliar os efeitos sociais da comunicação que exercem (impessoal, interpessoal e hiperpessoal).
Atuar de forma ética, observando os princípios da impessoalidade e da moralidade.
Capacidade de exercer julgamento despido de qualquer julgamento ou interesse pessoal.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

No quadro 7, a seguir, estão relacionadas as competências comportamentais e sua segmentação, também utilizada na segunda parte do questionário.

#### Quadro 7 – Conjunto de Competências Comportamentais por Domínio

<b>Competências Comportamentais</b>	<b>Domínio Cognitivo</b>
	Criar ambiente propício à disseminação de novos conhecimentos, via tecnologias.
	Expressar-se bem de tal modo que possa ser compreendido.
	<b>Domínio Técnico</b>
	Monitorar o desempenho coletivo.
	Monitorar os desempenhos individuais.
	Reconhecer as aspirações, necessidades e limitações dos envolvidos.
	<b>Domínio de Gestão</b>
	Administrar discussões e trabalhos em grupos.
	Administrar conflitos e arbitram problemas interpessoais.
Obter consenso entre a equipe quanto as necessidades de mudanças/alterações.	
Capacidade de fazer julgamentos baseados em fatos e dados.	
Capacidade de liderar equipes.	
Capacidade de influenciar as equipes.	
Possuir relação de confiança com os integrantes da modalidade (tutores, técnicos e supervisão).	
Trabalhar regras e expectativas do curso com envolvidos.	
Cooperar e obtém cooperação de seus colegas.	
Avaliar com coerência (notas, conceitos e presença).	
Capacidade de negociar com equipe de apoio educacional.	
Incrementar processo de comunicação que propicie a colaboração entre as pessoas.	
<b>Domínio Pedagógico</b>	
Acompanhar e cooperar com o trabalho do Tutor.	
Acompanhar e cooperar com o processo evolutivo do aluno.	

Promover autorreflexão.
Capacidade de transferir e transmitir novos conhecimentos e ensinamentos.
Capacidade de estimular e envolver os demais participantes.
<b>Domínio Comunicativo</b>
Tornar-se presente na comunicação (opina, informa, discute, corrige, etc.).
Capacidade de opinar e escutar opiniões.
Incentivar a participação nas discussões.
<b>Domínio de Suporte Social</b>
Criar clima de estímulo e aprendizagem.
Estabelecer relacionamento saudável com envolvidos (equipe, discentes, instituição, etc.).

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Todos os respondentes foram questionados sobre as competências técnicas e comportamentais, ligadas às interações dos docentes com os discentes e com os tutores, atores estes que possuem de alguma forma uma participação, ativa e/ou passiva, nas atividades do profissional docente.

A partir destas segmentações por domínios, foi explorada a participação dos atores EaD (discentes, tutores presenciais e gestores de polo) com o intuito de medir as competências dos docentes atuantes na modalidade de educação a distância da IES pesquisada, que é o objetivo específico “b” deste estudo.

Enquanto, já apresentado no item 4.3.1, as análises quanto ao papel do docente, convergem, também, para a necessidade de explorar melhor as competências técnicas, principalmente no que tange à utilização otimizada das ferramentas do sistema AVA, e competências comportamentais, voltadas para o processo de ensino-aprendizagem e envolvimento com os discentes.

A escala utilizada para mensuração das competências docentes, nesta etapa, foi estabelecida de 1 a 6, em que o número 1 significa a posição do respondente de “discordo totalmente”, o número 2 de “discordo”, o número 3 de “discordo pouco”, o número 4 de “concordo pouco”, o número 5 de “concordo”, o número 6 de “concordo totalmente”. A partir desta escala, entende-se que a média próxima a 1 representa uma possível falta de competência e a média próxima a 6 representa a presença satisfatória de competência no exercício da atividade relacionada. Também representado no quadro 3 deste trabalho.

Por existir a possibilidade do respondente não conhecer e não puder opinar sobre algum questionamento, foi incluída a opção de

“desconheço” para todas as perguntas. Ao assinalar esta opção este respondente foi desconsiderado, para a pergunta em questão, sem prejudicar os cálculos e análises. Nestas mensurações finais, estão sendo considerados apenas os atores que responderam com conhecimento da concordância ou discordância da existência às referidas competências exploradas.

Com o conjunto de competências consolidado, forma de mensuração e sujeitos definidos, foi construído um o instrumento capaz de medir em que grau cada grupo, representado pelos domínios, de competência os docentes da IES pesquisada apresentam.

Nesta etapa foram obtidas respostas de 90 atores da modalidade EaD da IES, entre eles: discentes (75), tutores (08) e gestores de polo (07). Pela quantidade absoluta, o volume de discentes é maior, mas por adesão percentual de respondentes, os tutores e gestores aproximaram-se de 75%, ou seja, cerca de 3/4 do total de participantes responderam o questionário enviado, enquanto a adesão de discentes representou cerca de 18% do total de aptos a participar e responder o questionário.

De acordo com as informações levantadas a partir dos questionários, em relação ao conjunto de competências técnicas, referente aos domínios destacados, os atores respondentes entenderam conforme tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Média de Competências Técnicas por Domínio

Competências Técnicas	Discentes TPG	Tutores Presenciais	Gestores de Polos
Domínio Cognitivo	4,72	5,25	4,71
Domínio Técnico	4,64	5,00	4,67
Domínio de Gestão	4,59	4,92	4,52
Domínio Pedagógico	4,26	4,50	4,39
Domínio Comunicativo	4,17	4,88	4,07
Domínio de Suporte Social	4,53	4,88	4,62
<b>Média Total</b>	<b>4,49</b>	<b>4,90</b>	<b>4,50</b>

Fonte: Dados primários (2014)

Para as competências técnicas em geral, nenhuma segmentação ficou abaixo da média 4,0, ou seja, acima da escala de “concordo”. A visão dos tutores foi a que apontou médias maiores entre todos os atores respondentes, chegando na média geral em 4,90, enquanto na visão dos

discentes foi 4,49 e na visão dos gestores foi 4,50, esses dois últimos com análise muito próximas em diversos domínios.

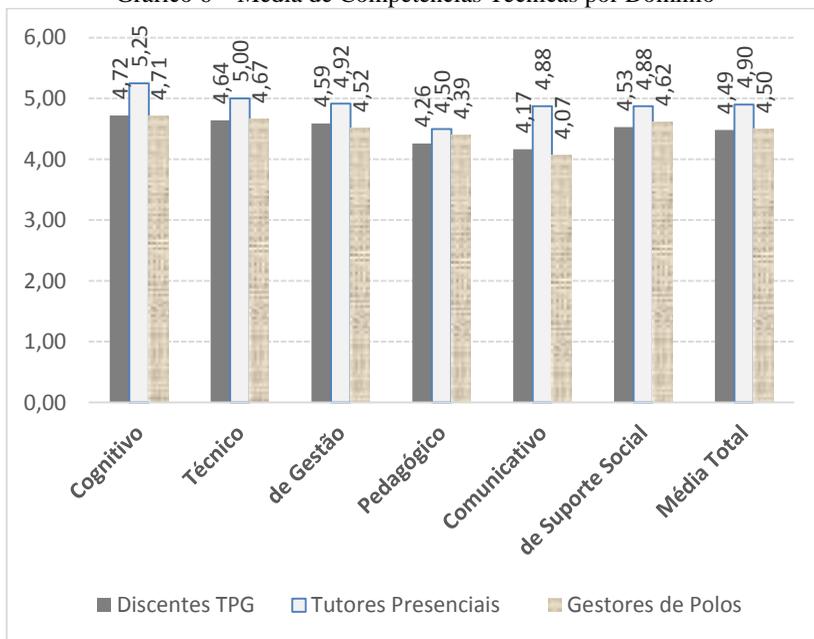
Analisando a tabela 1, observou-se que, na avaliação de todos os atores respondentes, com maior média são as competências inseridas no domínio cognitivo, com discentes apontando uma média de 4,72, tutores uma média de 5,25 e gestores uma média de 4,71. Com isso, entende-se que o domínio cognitivo está bem percebido, uma vez que todos os atores, incluindo o grande volume de discentes, avaliaram e atribuíram médias, em média, acima de concordo, aproximando-se da média máxima.

Referente ao domínio com a média mais baixa, também com o consenso dos três grupos de atores, destacaram-se as competências do domínio comunicativo. No domínio referido, os discentes apontaram uma média de 4,17, os tutores apontaram a média de 4,88 e os gestores a média de 4,07. Estas percepções dos atores reflete um déficit neste domínio em todas as esferas exploradas pelo questionário.

De uma maneira geral, percebe-se também, a partir da análise das médias obtidas, que os tutores presenciais concordaram em maior número com a existência das competências analisadas no questionário, atribuindo média total de 4,90, enquanto os gestores de polos e discentes tiveram uma similaridade em suas avaliações, com uma percepção inferior atribuindo médias, respectivamente, de 4,50 e 4,49. Isto pode ser um reflexo da proximidade existente da atuação dos docentes com os tutores, que podem ter um maior contato entre si. Os tutores, de alguma forma, podem estar percebendo os esforços dos docentes em seu exercício laboral e por não possuírem uma obrigação de avaliar ou ser avaliado por eles acabam não fazendo uma análise crítica ou tendo reflexo nas consequências de suas ações, ou seja, fazendo uma analogia, não são clientes nem chefes destes docentes para tais avaliações.

O gráfico 6 a seguir, ainda sobre as competências técnicas por domínios, ilustra essa comparação das médias finais atribuídas pelos atores respondentes:

Gráfico 6 – Média de Competências Técnicas por Domínio



Fonte: Dados primários (2014)

Observa-se, então, que a percepção da existência de competências técnicas foi maior por parte dos tutores e uma similaridade, um pouco inferior, por parte dos outros atores: discentes e gestores.

Para as competências comportamentais, as médias atribuídas em geral, são inferiores às técnicas, apresentadas anteriormente. Porém, isto pode ser reflexo da subjetividade e da maior complexidade de mensurar estas competências. Em relação ao grupo das competências comportamentais, as médias atribuídas foram dispostas como mostra a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Média de Competências Comportamentais por Domínio

Competências Comportamentais	Discentes TPG	Tutores Presenciais	Gestores de Polos
Domínio Cognitivo	4,24	4,63	4,36
Domínio Técnico	3,83	3,83	3,93
Domínio de Gestão	4,16	4,78	4,30
Domínio Pedagógico	4,14	4,52	4,32
Domínio Comunicativo	4,08	4,75	4,48
Domínio de Suporte Social	4,17	4,63	4,43
<b>Média Total</b>	<b>4,10</b>	<b>4,52</b>	<b>4,30</b>

Fonte: Dados primários (2014)

Observa-se que este grupo de competências apresentou as médias em um nível um pouco inferior. De um modo geral, comparando as médias totais atingidas nos grupos de competências técnicas e competências comportamentais, as médias atribuídas pelos discentes caíram de 4,49 para 4,10, as médias atribuídas pelos tutores caíram de 4,90 para 4,52 e as médias atribuídas pelos gestores caíram de 4,50 para 4,30.

Nas competências comportamentais, apresentadas na tabela 2, como média total, considerando todos os domínios, os discentes atribuíram 4,10 de média, enquanto os tutores atribuíram 4,52 e os gestores atribuíram 4,30. Então, neste conjunto de competências, os três grupos de atores analisaram no geral aproximadamente a mesma avaliação.

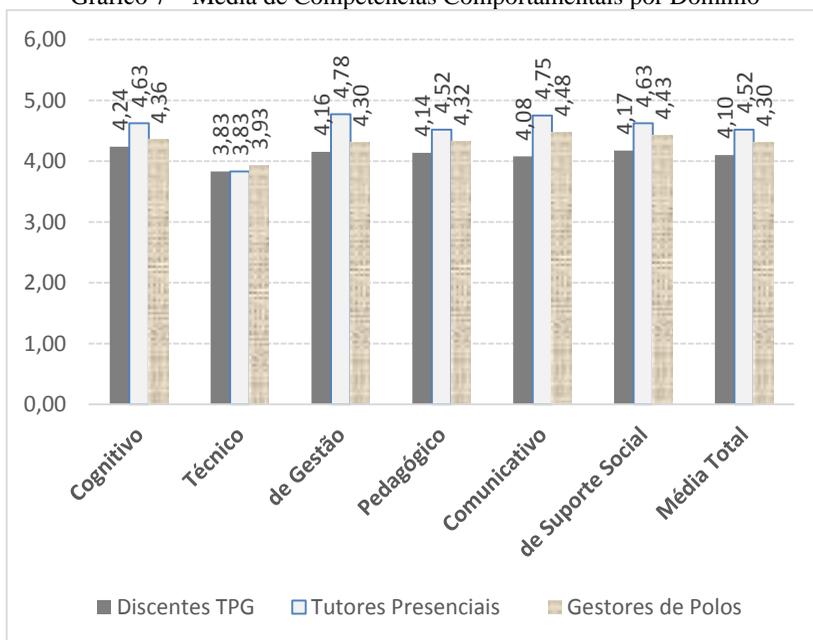
O destaque negativo neste conjunto de competências comportamentais para o domínio técnico, no qual aborda questões acerca do monitoramento de desempenhos e reconhecimento de necessidade e limitações, e apresentou médias abaixo dos 4 pontos, a partir da análise de todos os grupos de atores. Para o domínio técnico, os discentes e os tutores atribuíram 3,83 de média e os gestores atribuíram 3,93 de média. Considerando-se a escala de respostas, estas médias ficam na escala do discordo, ou seja, a grande maioria dos respondentes não observou tais competências no exercício laboral dos docentes em suas experiências vividas na EaD.

Como destaque positivo, cada grupo de ator apontou um domínio diferente. As melhores médias atribuídas pelos discentes foi para o domínio cognitivo que, apesar de estar próximo da escala dos discordo, apresentou média de 4,24. A maior média atribuída pelos tutores e foi

para o domínio de gestão com 4,78 e a sua segunda maior, que ficou muito próximo do domínio de gestão, foi para o domínio comunicativo com 4,75 de média. Para os gestores, também foram atribuídas notas maiores, na média, para o domínio comunicativo com 4,48.

A seguir, a ilustração do gráfico 7 que destaca as baixas médias do domínio técnico e a superioridade das médias atribuídas pelos tutores, anteriormente destacados em texto:

Gráfico 7 – Média de Competências Comportamentais por Domínio



Fonte: Dados primários (2014)

Observa-se, então, para as competências comportamentais, uma similaridade e déficit no que tange às atribuições do domínio técnico. Para os outros domínios, as notas foram atribuídas, de uma forma geral, com maiores médias pelos tutores e gestores, respectivamente, enquanto os discentes atribuíram as menores notas, refletindo a percepção da existência de competências por estes atores.

Portanto, no âmbito das competências técnicas, os atores sinalizaram uma concordância menor na existência de competências no domínio pedagógico e comunicativo. Nestas esferas, estão basicamente os questionamentos sobre, na parte pedagógica, desenvolvimento de

atividades e estratégias e, na parte comunicativa, transmissão de conhecimento e contato a distância.

Já, no âmbito das competências comportamentais, ficou evidente, frente aos dados e análises apresentadas, que o domínio técnico precisa ser avaliado e projetado como futuro ponto a desenvolver nos docentes da educação a distância. Nesta esfera, foram abordados pontos como monitoramentos e acompanhamentos para melhores desempenhos e direcionamentos durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, outra indicação que as análises apresentaram foi que a percepção dos discentes do curso são as menores, ou seja, estão recebendo ou absorvendo pouco, ou menos que os outros, das ações realizadas pelos docentes neste quesito comportamental.

#### 4.3 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETENCIAS DOCENTES

Esta etapa, de identificação da existência de competências docentes, derivou das entrevistas realizadas com os Gestores da EaD, basicamente Gerente e Coordenadores, e dos Docentes atuantes na modalidade EaD e curso TPG e da etapa do questionário com questões de múltipla escolha aplicado com os Discentes, Tutores Presenciais e Gestores de Polo, onde os questionamentos abordaram a percepção e concordância da existência de competências técnicas e comportamentais observadas através dos domínios cognitivo, técnicos, gestão e gerenciamento, pedagógico, comunicativo e suporte social.

De acordo com os questionários realizados com os docentes atuantes no curso e dos gestores/coordenadores da EaD da instituição, o papel exercido pelos docentes não é apenas de transmissor de conhecimento e conteúdo. O papel deste ator vai além disto, permeando a técnica utilizada para essa transmissão, que é feita de uma forma singular onde o receptor, distante fisicamente, necessita de uma postura e adequação por parte do docente que motive e incentive o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como atividades do docente estão: o monitoramento das atividades oferecidas; acompanhamento da evolução dos alunos; utilização otimizada dos recursos do sistema AVA e as técnicas para utilização de tal sistema.

Com a análise e leitura dos resultados dos questionários abertos, observou-se que as competências docentes requeridas pela IES estão relacionadas da seguinte maneira:

- a) Competências técnicas: possuir conhecimento específico ministrado, exercer da melhor maneira a transmissão dos conhecimentos e conteúdo com técnicas de interatividade,

elaboração de materiais de apoio e avaliativo que auxiliem na evolução de conhecimento dos discentes, construir contato a distância e utilizar os recursos de sistemas disponíveis em prol de melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem;

- b) Competências comportamentais: desenvolver a interação e acompanhamento para garantir uma melhor qualidade no aprendizado dos discentes, monitorar o desempenho e incentivar a participação dos discentes no processo, acompanhar e cooperar com o processo evolutivo dos discentes e possuir uma postura adequada para o público distinto desta modalidade e curso, apresentado anteriormente no item 4.3.2.1 deste trabalho.

Após o entendimento de quais competências a IES busca e, a partir da percepção dos gestores, coordenadores e docentes, são relevantes para a atividade laboral dos docentes, faz-se necessário um aprofundamento dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados. Este entendimento aprofundado, do contexto como um todo, trará maiores fundamentos para a consolidação do objetivo final deste trabalho.

#### **4.3.1 Competências de acordo com os atores EaD**

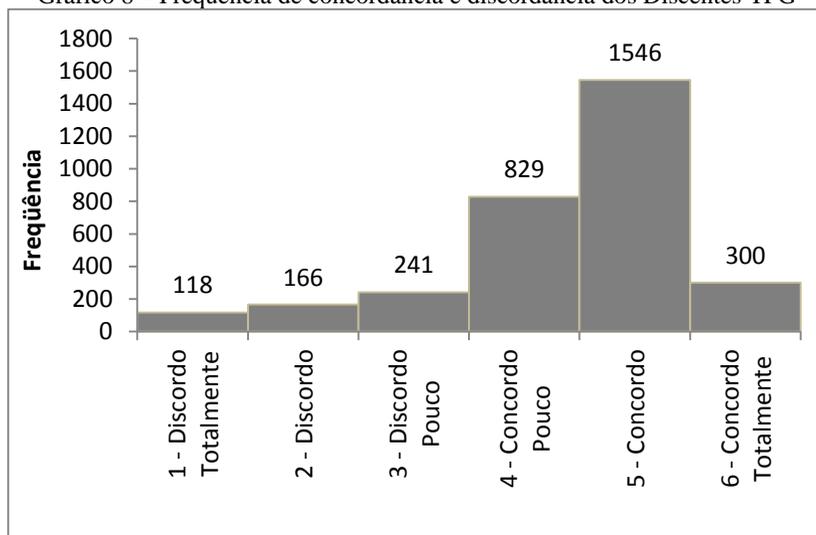
Após o entendimento das atribuições médias sobre a percepção dos atores, é interessante analisar a frequência das respostas para se distinguirem os pontos centrais e as variações de respostas. Para isto, utilizou-se o histograma de frequências assimétrico que é a ferramenta que apresenta distribuições de frequências quantitativas e representa graficamente os agrupamentos das frequências de dados (BARBETTA, 2014).

Para compreender a pré-disposição de respostas de cada ator, foi construído um gráfico individual para cada, em que se mostra a concentração de respostas, de acordo com as opções do questionário que variam de discordo totalmente à concordo totalmente. Com isso, tem-se informações além da média geral dos respondentes e pode-se observar qual a percepção predominante destes atores.

Vale lembrar que, nas análises do trabalho e na construção de informações finais, foram desconsideradas as respostas apontadas como “desconheço” pelos atores. Esta opção esteve presente em todos questionários para, de forma alguma, desconsiderar os respondentes que não possuíam embasamento para opinar e apontar a melhor resposta.

A seguir, o gráfico 8 traz o histograma com a frequência de respostas dos discentes do curso TPG.

Gráfico 8 – Frequência de concordância e discordância dos Discentes TPG



Fonte: Dados primários (2014)

Com a totalidade de 75 respondentes do grupo de discentes, total de 47 questões acerca das competências dos docentes EaD e excluindo das análises as respostas apontadas como “desconheço”, que representaram cerca de 9% do total, foram obtidas 3200 respostas, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”.

A partir das perguntas realizadas no questionário, que destacava a percepção do respondente acerca da existência de competências nos docentes do curso, observou-se que o grupo de discentes, em sua maioria de respostas, apontaram a opção de “concordo” como predominante, aproximadamente 50% dos respondentes. Esta opção atribuiu uma nota 5 para a composição da média.

As menores frequências de respostas foram as que apontavam o “discordo totalmente” e o “discordo”. Entretanto, estas percepções também são passíveis de análise, mesmo sendo menos representativas, pois caracterizam uma necessidade de melhoria. No caso dos discentes, mais de 500 apontamentos foram dentro da escala de discordância.

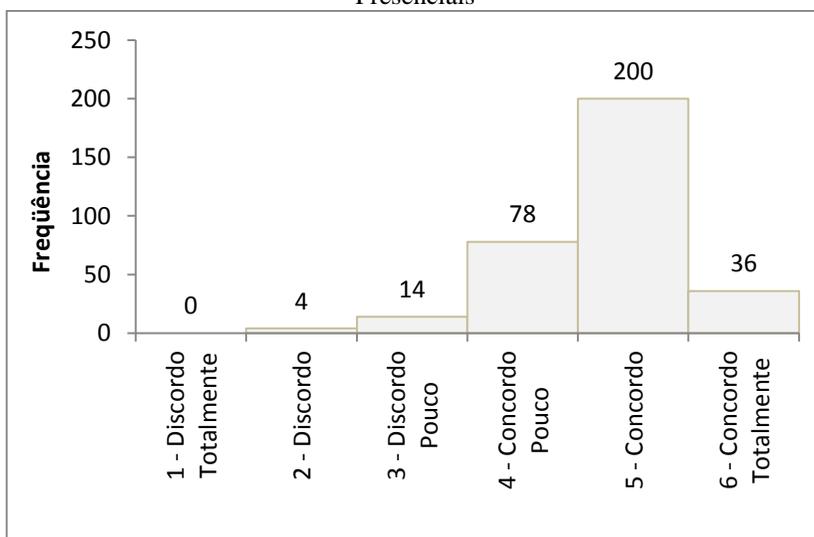
Segmentando a escala de respostas em dois grandes grupos de “discordância” e “concordância”, cerca de 16% das respostas estão na

escala de discordância, enquanto, a grande maioria com aproximadamente 84% apontaram concordar, nos três níveis, com a existência das competências questionadas.

Este grupo de atores tem uma relativa significância para a pesquisa. Além de ser o maior volume de respondentes, a percepção destes deve ser muito bem avaliada pela Instituição, uma vez que são uma das pontas de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim como os docentes, que estão sendo analisados nesse trabalho, os discentes poderão ser sujeitos de futuras análises.

O gráfico 9 traz o histograma que mostra as frequências de respostas dos tutores presenciais do curso TPG:

Gráfico 9 – Frequência de concordância e discordância dos Tutores Presenciais



Fonte: Dados primários (2014)

No grupo de tutores presenciais, foram ao todo 8 respondentes, no total de 47 questionamentos e excluindo cerca de 12% das respostas dos que desconheciam, foram obtidas ao todo 332 apontamentos, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”.

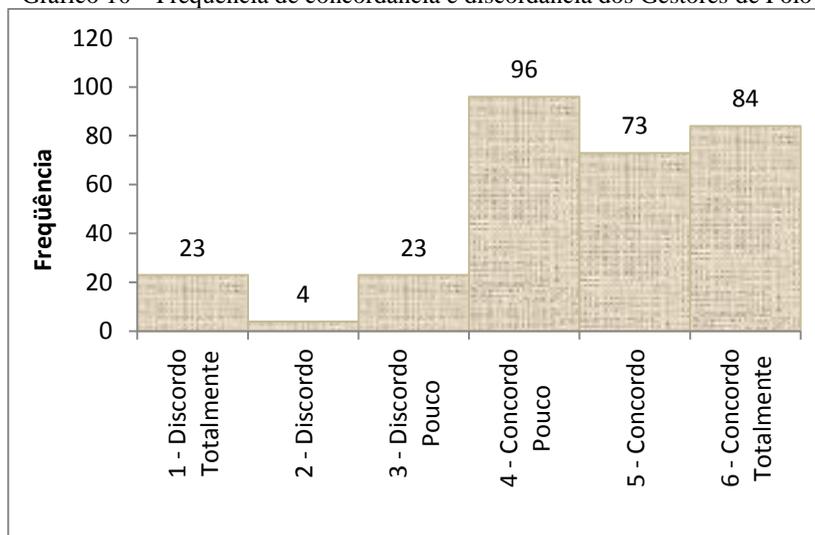
Estes atores, anteriormente analisados neste trabalho, tem uma característica peculiar considerando a relação de interação com os docentes. Aparentemente, pelas análises das notas atribuídas por estes

atores, a percepção deles é positiva sob a existência de competências por parte dos docentes.

O histograma, do gráfico 9, mostra, a maior concentração de frequência de respostas com opção de concordância, com predominância de respostas na opção de “concordo”. A frequência de respostas nas opções de discordância é relativamente baixa, com apenas 20 apontamentos. Considerando a segmentação da escala de respostas em dois grandes grupos de “discordância” e “concordância”, apenas cerca de 5% das respostas estão na escala de discordância e o restante das respostas, cerca de 95%, estão alocadas na escala de concordância.

O histograma a seguir, no gráfico 10, mostra as frequências de respostas dos gestores de polos do curso TPG:

Gráfico 10 – Frequência de concordância e discordância dos Gestores de Polo



Fonte: Dados primários (2014)

Dentre o grupo total de 7 gestores de polos respondentes, em um total de 47 questões acerca das competências e excluindo as respostas apontadas como “desconheço”, que representaram cerca de 8% do total, foram obtidas 303 respostas, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”.

Entre os gestores dos polos presenciais do curso TPG, a predominância de respostas está nas opções de concordância e suas variações entre “pouco” e “totalmente”. Aparentemente, a percepção

deste ator direciona a existência das competências essenciais para um bom desempenho do docente na EaD, entretanto, ainda assim, existem apontamentos para a opção do “discordo totalmente”.

Com essa análise, sobre a frequência das respostas assinaladas pelos atores, percebe-se que a média atribuída de acordo a pontuação com as respostas, não vislumbra a percepção da maioria dos participantes. Obviamente que a forma de mensuração pela média é relevante e traz resultados para fomentar tomadas de decisão, mas a observação das tendências e predominâncias faz-se necessárias como complemento de análise.

Além de observar os resultados encontrados individualmente por cada ator respondente da modalidade EaD, como complemento para considerações acerca do tema e resultados obtidos da pesquisa, é interessante estratificar as competências e domínios, utilizados como segmentação na pesquisa, encontrando assim os pontos primordiais para desenvolvimento e continuidade no aprimoramento das competências docentes em EaD.

#### **4.3.2 Competências segmentadas por Domínios**

De acordo com as segmentações realizadas na parte exploratória da pesquisa, que foram divididas em dois grupos de competências, as técnicas e as comportamentais, e em seis domínios, cognitivo, técnico, de gestão, pedagógico, comunicativo e de suporte social, a análise a seguir dará sob a ótica destas segmentações. Foram avaliadas as competências consideradas dentro de cada segmento e por ator EaD respondente. Com este método, fica mais fácil a ponderação de apontamentos para melhorias dos processos envolvendo o desenvolvimento dos profissionais docentes.

Para esta etapa de análise, observa-se as competências em sua última instância, aquela que estava inserida diretamente na pergunta do questionário, com o intuito de destacar de forma mais direta os pontos a serem analisados em conjunto do que já vem sendo aplicado, em caráter de capacitação e treinamento, dentro da IES pesquisada.

A seguir, são apresentadas as médias atribuídas das competências técnicas, a partir da mensuração das notas definidas pela média dos atores respondentes. As competências técnicas, conforme visto anteriormente, de uma forma geral, não apresentaram índices abaixo da escala de “concordância” mas devem ser observadas com atenção por estarem diretamente relacionadas as atividades inerentes ao conhecimento específico dos docentes atuantes.

Quadro 8 – Média das Competências Técnicas por Domínio Cognitivo

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Cognitivo</b>				
Dominar o conteúdo ministrado.	4,85	5,38	4,71	4,98
Possuir conhecimentos sólidos em sua área de atuação.	4,71	5,13	4,71	4,85

Fonte: Dados primários (2014)

No domínio cognitivo (quadro 8), dentre as competências técnicas, as médias no geral ficaram próximas de 5,00. Observou-se que as maiores notas atribuídas foram originárias dos tutores, com médias acima de 5,00.

Quadro 9 – Média das Competências Técnicas por Domínio Técnico

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Técnico</b>				
Possuir conhecimento dos conceitos e metodologia das ferramentas de EaD.	4,73	5,00	4,71	4,82
Possuir conhecimento prático das ferramentas utilizadas na EaD.	4,67	5,00	4,71	4,79
Dominar as técnicas de interatividade (chat, vídeo aula, tira dúvidas).	4,54	5,00	4,57	4,70

Fonte: Dados primários (2014)

O domínio técnico (quadro 9) assemelha-se muito aos índices apontados no domínio cognitivo. Avaliações próximos da nota 5,00, que representa a opção de “concordo” nas questões propostas. Novamente, os tutores com as melhores avaliações e os discentes e gestores concordando, apresentando o mesmo patamar de avaliação.

Quadro 10 – Média das Competências Técnicas por Domínio de Gestão

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
Domínio de Gestão				
Organizar a parte pedagógica e gerenciar as ações do curso.	4,58	5,00	4,86	4,81
Perceber a integração e a interdependência das disciplinas.	4,55	4,88	4,43	4,62
Possuir visão do futuro, pensamento estratégico quanto ao projeto e negócio do curso.	4,60	5,00	4,43	4,68
Possuir pensamento sistêmico, sempre avaliando o impacto de uma decisão nas demais atividades.	4,56	4,88	4,33	4,59
Capacidade de entender a organização, suas áreas, papéis e responsabilidades.	4,76	5,13	4,29	4,72
Conhecer as particularidades da modalidade EaD.	4,59	4,63	4,86	4,69

Fonte: Dados primários (2014)

Considerando agora o domínio de gestão (quadro 10), novamente são percebidas percepções próximas da concordância de existência de competência. Algumas oscilações entre os atores respondentes, mas nada significativo no geral e predominância de melhores notas oriundas dos tutores presenciais.

Quadro 11 – Média das Competências Técnicas por Domínio Pedagógico

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
Domínio Pedagógico				
Desenvolver atos pedagógicos nas atividades exercidas.	4,41	4,25	4,57	4,41
Desenvolver técnicas para facilitar a aprendizagem.	4,04	4,50	4,14	4,23
Oferecer suporte com tarefas cognitivas (processo de aquisição de conhecimento).	4,15	4,50	4,43	4,36
Conhecimento de estratégias e processos pedagógicos.	4,53	4,75	4,43	4,57

Fonte: Dados primários (2014)

Já no domínio pedagógico (quadro 11), ainda das competências técnicas, a média no geral diminui e fica mais próxima de um nível de atenção, ou seja, perto da nota 4,00 que aproxima da mudança de patamar de concordância para discordância. Nesta segmentação, a competência que apresenta o desenvolvimento de técnicas para facilitar a aprendizagem dos discentes apresentou menor avaliação, com 4,23 na média dos três grupos de atores.

Quadro 12 – Média das Competências Técnicas por Domínio Comunicativo

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Comunicativo</b>				
Transmitir informações claramente e objetivamente.	4,07	4,88	4,50	4,48
Capacidade de construir contato a distância.	4,27	4,88	5,00	4,71

Fonte: Dados primários (2014)

No domínio comunicativo (quadro 12), as médias continuam dentro da escala de concordância. Destaque para as notas atribuídas pelos gestores na competência de construir contato a distância, na qual a média ficou em 5,00, ou seja, consenso na percepção de “concordo”. Destaque também, mas agora negativo, para a avaliação feita pelos discentes no que diz respeito a transmissão de informações claras e objetivas pelos docentes.

Quadro 13 – Médias das Competências Técnicas por Domínio de Suporte Social

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio de Suporte Social</b>				
Avaliar os efeitos sociais da comunicação que exercem (impessoal, interpessoal e hiperpessoal).	4,51	4,63	4,33	4,49
Atuar de forma ética, observando os princípios da impessoalidade e da moralidade.	4,99	5,13	5,29	5,13
Capacidade de exercer julgamento despojado de qualquer julgamento ou interesse pessoal.	4,82	4,88	4,43	4,71

Fonte: Dados primários (2014)

No sexto e último domínio das competências técnicas, o domínio de suporte social (quadro 13), não foi apresentado nenhuma média fora da escala de concordância. Observa-se que a competência que envolve a atuação de forma ética foi muito bem avaliada por todos atores, em sua generalidade, com média acima dos 5 pontos.

Dentre as competências comportamentais, os questionamentos foram sobre algumas ações e atividades que alguns respondentes não possuíam conhecimento explícito de sua existência. Entretanto, muitos atores estão aptos a questionar e avaliar tais quesitos.

A seguir são apresentadas as médias atribuídas em cada domínio das competências comportamentais, mensurando o grau de concordância da existência de competências dos docentes EaD.

Quadro 14 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Cognitivo

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Cognitivo</b>				
Criar ambiente propício à disseminação de novos conhecimentos, via tecnologias.	4,33	4,71	4,29	4,44
Expressar-se bem de tal modo que possa ser compreendido.	4,17	4,63	4,43	4,41

Fonte: Dados primários (2014)

Dentre as competências comportamentais, o domínio cognitivo (quadro 14) foi avaliado dentro da escala de concordância. Um pouco mais próximo do “concordo pouco”, mas médias dentro da escala de concordância.

Quadro 15 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Técnico

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Técnico</b>				
Monitorar o desempenho coletivo.	4,01	4,40	4,00	4,14
Monitorar os desempenhos individuais.	4,06	4,40	4,00	4,15
Reconhecer as aspirações, necessidades e limitações dos envolvidos.	3,97	4,29	3,86	4,04

Fonte: Dados primários (2014)

O domínio técnico (quadro 15), dentro das competências comportamentais, apresentou nível de percepção muito próximos da escala de discordância, com médias aproximadas de 4,00. Este domínio torna-se um ponto a desenvolver, no que se refere a reconhecer as aspirações, necessidade e limitações dos envolvidos, onde os discentes e gestores atribuíram média abaixo de 4,00.

Quadro 16 – Média das Competências Comportamentais por Domínio de Gestão

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio de Gestão</b>				
Administrar discussões e trabalhos em grupos.	4,00	4,63	4,00	4,21
Administrar conflitos e arbitram problemas interpessoais.	3,88	4,25	4,20	4,11
Obter consenso entre a equipe quanto as necessidades de mudanças/alterações.	3,95	5,00	4,40	4,45
Capacidade de fazer julgamentos baseados em fatos e dados.	4,33	4,60	5,00	4,64
Capacidade de liderar equipes.	4,37	5,20	4,40	4,66
Capacidade de influenciar as equipes.	4,33	5,00	4,80	4,71
Possuir relação de confiança com os integrantes da modalidade (tutores, técnicos e supervisão).	4,80	4,71	4,33	4,62
Trabalhar regras e expectativas do curso com envolvidos.	4,33	4,71	4,50	4,52
Cooperar e obtém cooperação de seus colegas.	4,49	5,00	4,83	4,77
Avaliar com coerência (notas, conceitos e presença).	4,46	4,83	4,29	4,53
Capacidade de negociar com equipe de apoio educacional.	4,72	4,50	4,40	4,54
Incrementar processo de comunicação que propicie a colaboração entre as pessoas.	4,48	4,60	4,00	4,36

Fonte: Dados primários (2014)

O domínio de gestão (quadro 16) foi o que apresentou algumas divergências de percepções. Algumas competências oscilaram, entre os atores, a média em aproximadamente de 3,80 a 5,00, passando da escala de discordância para a de concordância. Duas perguntas apresentaram esse comportamento, sendo a menor nota atribuída nas duas pelos discentes e a maior pelos tutores, são elas: administrar conflitos e arbitram problemas interpessoais e obter consenso entre a equipe quanto as necessidades de mudanças/alterações. Apesar desta percepção negativa por parte dos discentes, as médias gerais ficaram acima dos 4,00 pontos. Destaca-se que apesar das médias finais estarem acima dos 4,00 pontos, podem ser melhorados alguns quesitos destes questionamentos, como: comunicação que propicie interação e colaboração dos envolvidos e criar e administrar discussões e trabalhos em grupo.

Quadro 17 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Pedagógico

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Pedagógico</b>				
Acompanhar e cooperar com o trabalho do Tutor.	4,61	4,00	4,67	4,43
Acompanhar e cooperar com o processo evolutivo do aluno.	3,99	4,14	4,17	4,10
Promover autorreflexão.	4,00	4,57	4,00	4,19
Capacidade de transferir e transmitir novos conhecimentos e ensinamentos.	4,56	5,13	4,43	4,70
Capacidade de estimular e envolver os demais participantes.	4,16	4,75	4,83	4,58

Fonte: Dados primários (2014)

Outro domínio que apresentou uma das competências abaixo da nota 4,00 foi a do domínio pedagógico (quadro 17). Neste domínio, novamente os discentes, apontaram a discordância, na média, sobre a atividade de acompanhar e cooperar com o processo evolutivo do aluno. Neste caso, a percepção deste ator tem um peso bem relevante, por ser um envolvido diretamente neste questionamento e percepção. O destaque vai para a capacidade de transferir novos conhecimentos, avaliado de forma positiva por todos atores, alcançando a maior média geral do domínio, com 4,70.

Quadro 18 – Média das Competências Comportamentais por Domínio Comunicativo

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio Comunicativo</b>				
Tornar-se presente na comunicação (opina, informa, discute, corrige, etc.).	4,15	4,71	4,43	4,43
Capacidade de opinar e escutar opiniões.	4,25	4,57	4,57	4,46
Incentivar a participação nas discussões.	4,08	4,88	4,33	4,43

Fonte: Dados primários (2014)

Outro domínio que apresentou uma similaridade entre as percepções dos atores, nas competências comportamentais, foi o domínio comunicativo (quadro 18). Este domínio envolve diretamente todas as esferas do sistema da modalidade EaD e deve estar sempre em sinergia. Apesar de as médias estarem próximas do 4,00, frente às competências comportamentais, está dentro do apresentado na média geral.

Quadro 19 – Média das Competências Comportamentais por Domínio de Suporte Social

	Discentes	Tutores	Gestores	Média
<b>Domínio de Suporte Social</b>				
Criar clima de estímulo e aprendizagem.	4,19	4,63	4,00	4,27
Estabelecer relacionamento saudável com envolvidos (equipe, discentes, instituição, etc.).	4,29	4,67	5,17	4,71

Fonte: Dados primários (2014)

No último domínio das competências comportamentais, de suporte social (quadro 19), as médias se mantiveram para este grupo. Destaque positivo para a média acima de 5,00 atribuída pelos gestores de polo na competência que se refere ao relacionamento saudável com os envolvidos na modalidade e destaque negativo para a criação de clima de estímulo e aprendizagem, com avaliação próxima do 4,00 por gestores e discentes. O restante ficou acima da média 4,00.

Fechando esta visão um pouco mais aprofundada e detalhada das percepções acerca dos questionamentos feitos para os atores pesquisados, percebe-se que as proposições de melhorias devem ser pontuais, ou seja,

focar em algumas características profissionais com maior intensidade, mas também ficou evidente que quase nenhum dos requisitos e ou competências foram aceitos de forma consensual e aceita frente ao requerido.

#### 4.4 DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS A SEREM APRIMORADAS

Com o detalhamento dos dados pesquisados e apresentados anteriormente, percebe-se que no âmbito das competências docentes existe margem para aprimoramentos. Nesta etapa forma consolidadas e segmentadas, de acordo com os critérios pesquisados, quais e onde podem ser estes melhoramentos.

De acordo com a escala utilizada no questionário de múltipla escolha, as médias atribuídas entre 4,00 e 5,00 podem ser consideradas normais, ou seja, atendendo as necessidades atuais da IES, mas para efeito de análise, as médias que estiverem mais próximas de 4,00 serão avaliadas como pontos de atenção e a desenvolver.

Considerando os atores respondentes com o mesmo peso e grau de importância, na mensuração das médias gerais, pôde-se observar alguns domínios com resultado piores, aproximando da média 4,00. Representados na tabela 3, são eles:

Tabela 3 – Média geral de competências por domínios

	<b>Competências Técnicas</b>	<b>Competências Comportamentais</b>
Domínio Cognitivo	4,89	4,41
Domínio Técnico	4,77	<b>3,87</b>
Domínio de Gestão	4,68	4,41
Domínio Pedagógico	<b>4,38</b>	<b>4,33</b>
Domínio Comunicativo	<b>4,37</b>	4,44
Domínio de Suporte Social	4,68	4,41
<b>Média Total</b>	<b>4,63</b>	<b>4,31</b>

Fonte: Dados primários (2014)

Dentre as competências técnicas, os domínios pedagógico e comunicativo mostram um ponto de atenção, no que se refere ao atendimento das competências pela percepção dos atores respondentes. No domínio pedagógico, o tema principal abordado no questionário foi acerca das atividades pedagógicas utilizadas, técnicas de facilitar a

aprendizagem e suporte ao processo de aquisição de conhecimento. No domínio comunicativo, os questionamentos permearam a transmissão de conhecimento de forma clara e objetiva e a capacidade de construir contato a distância. De acordo com Masetto (apud REZENDE, 2004), os docentes precisam compreender que a aprendizagem é o foco principal de seu exercício, mas o domínio das estratégias pedagógicas e da construção de uma comunicação, que possa propiciar a aprendizagem, são essenciais para o processo como um todo.

Dentre as competências comportamentais, as menores médias apresentadas formam nos domínios técnico e pedagógico. O domínio técnico, no âmbito comportamental, abordava utilizar os recursos para acompanhar e monitorar o desempenho dos atores e, através disto, reconhecer limitações e aspirações os mesmos. Já no domínio pedagógico, as questões trouxeram o enfoque da existência de acompanhamento e cooperação do processo evolutivo dos discentes, transmissão de novos conhecimentos e ensinamentos, estímulo e envolvimento dos participantes e promover a autorreflexão. O autor Guimarães (2004) corrobora mencionando que é necessário que o docente subdivida os saberes práticos dos saberes pedagógicos, uma vez que o conhecimento deve ser compartilhado com a melhor metodologia.

Observando apenas o ator respondente com maior participação, os discentes, pode-se perceber uma outra tendência de identificar competências a serem aprimoradas. De acordo com os discentes as competências técnicas que precisam ser consideradas na busca de melhorias, conforme a tabela 4, são:

Tabela 4 – Menores média das competências técnicas atribuídas pelos discentes

<b>Competências Técnicas</b>	<b>Média</b>
<b>Domínio Pedagógico</b>	
Desenvolver atos pedagógicos nas atividades exercidas.	4,41
Desenvolver técnicas para facilitar a aprendizagem.	4,04
Oferecer suporte com tarefas cognitivas (processo de aquisição de conhecimento).	4,15
<b>Domínio Comunicativo</b>	
Transmitir informações claramente e objetivamente.	4,07
Capacidade de construir contato a distância.	4,27

Fonte: Dados primários (2014)

Também de acordo com os discentes, dentre as competências comportamentais, alguns domínios apresentam competências que necessitam ser aprimoradas. Aparentemente estes atores percebem uma

fraqueza no que diz respeito a estas competências que, conforme a tabela 5, são:

Tabela 5 – Menores média das competências comportamentais atribuídas pelos discentes

<b>Competências Comportamentais</b>	<b>Média</b>
<b>Domínio Cognitivo</b>	
Criar ambiente propício à disseminação de novos conhecimentos, via tecnologias.	4,33
Expressar-se bem de tal modo que possa ser compreendido.	4,17
<b>Domínio Técnico</b>	
Monitorar o desempenho coletivo.	4,01
Monitorar os desempenhos individuais.	4,06
Reconhecer as aspirações, necessidades e limitações dos envolvidos.	3,97
<b>Domínio de Gestão</b>	
Administrar discussões e trabalhos em grupos.	4,00
Administrar conflitos e arbitram problemas interpessoais.	3,88
Obter consenso entre a equipe quanto as necessidades de mudanças/alterações.	3,95
Capacidade de fazer julgamentos baseados em fatos e dados.	4,33
Capacidade de liderar equipes.	4,37
Capacidade de influenciar as equipes.	4,33
Trabalhar regras e expectativas do curso com envolvidos.	4,33
Cooperar e obtém cooperação de seus colegas.	4,49
Avaliar com coerência (notas, conceitos e presença).	4,46
Incrementar processo de comunicação que propicie a colaboração entre as pessoas.	4,48
<b>Domínio Pedagógico</b>	
Acompanhar e cooperar com o processo evolutivo do aluno.	3,99
Promover autorreflexão.	4,00
Capacidade de estimular e envolver os demais participantes.	4,16
<b>Domínio Comunicativo</b>	
Tornar-se presente na comunicação (opina, informa, discute, corrige)	4,15
Capacidade de opinar e escutar opiniões.	4,25
Incentivar a participação nas discussões.	4,08
<b>Domínio de Suporte Social</b>	
Criar clima de estímulo e aprendizagem.	4,19
Estabelecer relacionamento saudável com envolvidos (equipe, discentes, instituição, etc.).	4,29

Fonte: Dados primários (2014)

Com isso, verifica-se que existem competências que necessitam de aprimoramento. Com o levantamento também realizado, o fato da concordância de existência ser baixa, não reflete apenas na ausência destas competências por parte destes profissionais mas também na falta de processos e ou orientações internas a estes profissionais da Instituição de Ensino Superior.

Com tudo o que foi apresentado, desde a consolidação dos questionários abertos até pesquisa realizada com o questionário de múltipla escolha, foram levantadas informações que servem agora de fomento para tomadas de decisão dentro da IES. As primeiras observações acerca de melhorias tomaram-se evidentes nas perguntas abertas para gestores e docentes e depois foram consideradas e analisadas frente ao avaliado pelos participantes respondentes dos questionários aplicados. A partir destas frentes e observações, pôde-se levantar a potencialidade de melhoria nos seguintes quesitos:

- a) Ações pedagógicas: moldar estratégias voltadas para o perfil predominante dos discentes do curso;
- b) Qualificação: necessidade de preparação para o monitoramento das atividades oferecidas, acompanhamento da evolução de aprendizagem e definição da utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e as técnicas para utilização do sistema;
- c) Capacitação: direcionamentos para atividades virtuais, como em estúdio, voz, postura, olhar, etc.;
- d) Processos: capacidade e autonomia de resolução de problemas;
- e) Treinamentos: explorar o AVA e suas ferramentas, para utilização e preparação de atividades e materiais;
- f) Competências Técnicas: questões relacionadas ao domínio pedagógico e domínio comunicativo;
- g) Competências Comportamentais: questões relacionadas ao domínio técnico e domínio pedagógico.

Portanto, observou-se os pontos que podem ser explorados e foram analisados para as futuras melhorias nos processos, aprimoramentos e desenvolvimento da IES, as análises realizadas apontaram a necessidade de examinar as características que tangem as competências técnicas, principalmente com os processos internos e utilização dos sistemas e ferramentas da IES, e as competências comportamentais, principalmente pontos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, envolvimento com o discentes e monitoramento e

motivação das atividades delegadas em propósito da realização da aprendizagem.

## 5 CONCLUSÃO

Esta etapa final, composta pelas conclusões, apresenta as considerações acerca dos resultados e objetivos pretendidos e alcançados pela pesquisa, resgatando-os e recomendando aspectos para pesquisas futuras.

### 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente que a modalidade EaD passa por um momento de consolidação e crescimento no país. Essa expansão está acontecendo em diversos níveis e instituições, sejam elas particulares, estaduais ou federais. Mas para que os resultados deste crescimento, as ações devem ser feitas observando referenciais e características de qualidade, para que assim haja um aumento qualitativo e não apenas meramente quantitativo.

Para que tal expectativa de qualidade seja apreciada juntamente com o crescimento da modalidade é de relevante importância o entendimento dos papéis e objetivos acerca do projeto da EaD em cada instituição e dos envolvidos nele. Por isso, foi indispensável a pesquisa bibliográfica que embasou a importância do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD. Além disso, a análise da mudança do papel deste ator frente às transformações tecnológicas e avanços da modalidade se faz necessário para o entendimento do tema.

Contudo, especificamente na IES pesquisada, para que este crescimento sustentado seja alcançado, se faz necessário identificar as melhores maneiras de atuação de todos envolvidos, principalmente do docente atuante na EaD, e com esse cenário de evolução e baixo conhecimento é preciso entender em que medida se dão estas exigências e medir o nível de competências atendidas na execução das funções determinadas.

Assim, foi traçado neste trabalho o objetivo geral que é “analisar se o que vem sendo realizado para a formação docente na EaD da IES está desenvolvendo as competências requeridas para o exercício laboral deste profissional no curso a distância de Tecnologia em Processos Gerenciais”.

Objetivando o alcance deste objetivo geral, foram traçados objetivos específicos, cuja a análise será mostrada a seguir de forma destacada mas interligadas por congruência.

Em busca das informações que atendam o primeiro objetivo específico da pesquisa, foram realizados os questionários abertos que demonstraram, além do que buscava-se como objetivos, também o desconhecimento ou o conhecimento superficial sobre as reais

competências docentes necessárias para a atuação na modalidade EaD. Ou seja, com perguntas direcionadas e específicas sobre quais competências eram necessárias para o exercício da função do docente na EaD da IES, poucas afirmações trouxeram garantias e certeza. Entretanto, as respostas para o primeiro objetivo específico apareceram fragmentadas em outras perguntas. A partir disto, foram consolidadas ideias gerais que foram transformadas e classificadas em competências específicas.

As respostas obtidas com direcionamentos para tal avaliação abordaram as principais funções atribuídas ao exercício laboral do docente. Com isso, foi considerado que as competências necessárias são as para a realização de: gerenciamento da disciplina no estúdio, tirar dúvidas durante e após aulas ministradas, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, autoria de materiais didáticos, participação de chats e fóruns, promover espaços de construção de conhecimento, seleção de material de apoio e sustentação teórica e monitorar desempenhos.

Em resumo, estas ideias abordam, de forma geral, que o papel do docente é ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, explorando e explicando conceitos, contextualizando-os, demonstrando a aplicação prática dos conteúdos e motivando o aluno na busca do conhecimento. Também fora levantado a importância do docente em buscar o aprendizado contínuo de novas tecnologias associadas às metodologias inovadoras, não apenas com o conhecimento e domínio pedagógico, mas sim sendo um mediador para o processo da disseminação do conhecimento.

A grande maioria das respostas lembraram os conceitos básicos da modalidade sobre o distanciamento entre os docentes e discentes e a exigência de uma forma mediadora para que a comunicação aconteça. Esta mediação, realizada essencialmente pelas TICs, deve ser pedagógica, já que fundamenta-se em uma concepção de educação e nas finalidades do processo ensino-aprendizagem. Ela é comunicacional porque envolve diferentes canais e modos de relação entre docentes e discentes, que pode ser síncrona ou assíncrona e deve ser receptiva e interativa. Então, os docentes devem motivar e estimular os discentes, em torno dos objetivos traçados de suas estratégias pedagógicas, despertando desta forma sentimento de responsabilidade e autonomia à eles.

Observou-se as contribuições, para o atendimento deste primeiro objetivo, destaca-se, então, em quase todas as colocações, a necessidade de qualificação e preparação voltadas para:

- a) O monitoramento e acompanhamento da evolução dos discentes principalmente nas atividades oferecidas e na aderência do conteúdo;

- b) Uma melhor definição estratégica pedagógica;
- c) Capacidade de utilização das ferramentas do sistema AVA, e técnicas para utilização, com o objetivo atender as necessidades de aprendizagem dos discentes;
- d) Os métodos de interação e o acompanhamento tem importância significativa e devem ser diferenciados, uma vez que o público desta modalidade também é.

Com esse objetivo, compreendendo que as competências docentes requeridas na IES pesquisada são voltadas, principalmente, mas não excludentes das comumente necessárias em outras modalidades, para o exercício de atividades envolvendo a interação e acompanhamento do envolvidos, estratégia pedagógica voltada para o ambiente EaD, otimização da utilização dos recursos do sistema, ao que se refere ao AVA, o comprometimento com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes e domínio do conhecimento específico ministrado.

Nesta mesma etapa exploratória, questionários de perguntas abertas, também foram abordadas questões referentes ao segundo objetivo específico desta pesquisa que buscou verificar o que e como já vinha sendo aplicado o treinamento e desenvolvimento de competências na EaD da IES.

A partir das declarações dos respondentes, verificou-se que evoluções e adaptações na metodologia utilizada, em relação a preparação dos docentes, são necessárias. Afirma-se isso, devido ao fato de existirem orientações específicas, treinamentos e aperfeiçoamento para uma melhor execução das atividades requeridas na função docente, entretanto, ficou evidente que não existe uma similaridade, cronograma ou processo que envolva a questão preparatória por parte da IES.

Entre os docentes respondentes, todos divergem sobre os tipos de treinamentos ou capacitações que receberam, e alguns afirmam não ter recebido. Durante esta etapa da fase exploratória, apresentada anteriormente, alguns docentes receberam treinamentos para atividades em estúdio, outros receberam fomento para participar de capacitações específicas de EaD, outros foram inseridos em treinamentos internos realizados com foco em atividades operacionais de sistemas e alguns alegam não ter recebido ou ter sido direcionado para nenhum tipo de capacitação ou treinamento formal, apenas orientações superficiais. Portanto, com tais apontamentos, foi diagnosticado a não existência de formalidade e obrigatoriedade de capacitação para a atuação frente ao exercício laboral de docentes na EaD.

Outra abordagem realizada que tinha o intuito de fomentar a verificação deste objetivo era se existia ou existiu algum retorno ou feedback sobre a atuação dos docentes antes e ou durante sua atuação. Este quesito se faz necessário para medir a forma que foram tratados os casos de docentes inexperientes na modalidade, e assim receber alguma orientação ou dica de ajustes nos treinamentos anteriores ou durante o início de suas novas atividades.

Os profissionais questionados afirmaram que a única fonte de retorno é a avaliação institucional. Esta avaliação que traz diversos benefícios, com um modelo crítico e participativo que tem o intuito de aperfeiçoar os processos educativos, para o acompanhamento do desempenho dos docentes, mas sua característica é de apresentar o resultado do passado, para possíveis demandas de melhorias no futuro. Pensando em uma consolidação da modalidade, incluir uma forma de retorno avaliativo contínua, na qual o profissional possa se adaptar a cada momento para poder trazer os benefícios mais rapidamente, tanto para os docentes quanto para a IES. Mas, obviamente um processo ou ação desta magnitude só funcionará com a definição das estratégias e do projeto anteriormente estabelecidos e definidos, o que poderá ser analisado e incluído em pautas a serem discutidas por comissões de avaliação, núcleos de apoio ou colegiados da IES.

Também foi explorada uma questão referente ao processo de seleção dos docentes para atuar na EaD, para poder ser entendido a real necessidade e preocupação com treinamentos e desenvolvimento, e não somente com capacitação específica da IES. Esta etapa evidenciou uma característica relevante para as decisões e análises, onde existe, para a atuação na graduação EaD, a obrigatoriedade do docente já ser parte integrante do quadro de funcionários da instituição como docente do ensino presencial em qualquer nível. Ou seja, todos atuantes da EaD na IES pesquisada são membros do corpo docente da modalidade a presencial e foram selecionados para atuar na EaD por intermédio de convites, via coordenação EaD, por apresentarem conhecimento específico do conteúdo a ser ministrado. Esta premissa, deixa uma reflexão das vantagens que podem ser adquiridas nestes casos, ou seja, com a inclusão dos docentes já inseridos no contexto da IES tem-se uma otimização de processos burocráticos, principalmente contratuais e de vínculos de sistema e comunicação, e a familiaridade com os procedimentos internos é mais facilmente alcançada.

Contudo, apresentado desta maneira, neste segundo objetivo, verificou-se que a IES não está utilizando padrões específicos para o desenvolvimento dos docentes que atuam na modalidade EaD. Ou seja,

existem treinamentos e capacitações, com o intuito de melhorar e garantir a performance dos profissionais, mas isto acontece superficialmente, sob demanda ou até mesmo não acontece. Um direcionamento no sentido de garantir que todos os atuantes possuam o mesmo nível de conhecimentos, habilidade e atitudes para a atuação na modalidade, seja via critérios de seleção ou programas de desenvolvimento, seria essencial para uma melhor percepção dos atores envolvidos, principalmente dos discentes dos cursos oferecidos pela IES.

Após estes objetivos concluído e um diagnóstico mais aprofundado do ambiente a ser pesquisado, buscou-se atender o terceiro objetivo específico, que propunha medir as competências existentes dos docentes atuantes na EaD da IES.

Foi elaborado e aplicado um questionário com questões de múltipla escolha, que captavam o grau de concordância sobre a existência de competências específicas dos atores envolvidos na modalidade EaD. Para otimizar as análises e facilitar o entendimento dos respondentes, este questionário foi construído com categorias de análise, onde todas as questões abordaram as interações dos docentes com discentes e tutores, agrupados por competências técnicas e competências comportamentais e segmentados em domínios de atuação: cognitivo, técnico, de gestão, pedagógico, comunicativo e de suporte social.

Considerando estas categorias de análise e o que já foi estratificado neste trabalho, para a obtenção do atendimento ao terceiro objetivo específico, todas as competências foram medidas e classificadas com notas que variam entre 1,00 e 6,00, onde também pode ser gerada uma escada de discordância, entre 1,00 a 3,99, e concordância, entre 4,00 a 6,00, mas a principal leitura destas médias atribuídas pelos atores foi feita em sua resposta descritiva, apontando e interpretando o nível de concordância da existência de cada uma.

Em relação as competências medidas, pode-se verificar que, de uma forma geral, todos os domínios tiveram uma similaridade por grupo de competência. De acordo com a tabela 6 a seguir.

Tabela 6 – Média geral das competências por domínios

	Cognitivo	Técnico	Gestão	Pedagógico	Comunicativo	Suporte Social	Média Geral
<b>Competências Técnicas</b>	4,89	4,77	4,68	4,38	4,37	4,68	<b>4,63</b>
<b>Competências Comportamentais</b>	4,41	3,87	4,41	4,33	4,44	4,41	<b>4,31</b>

Fonte: Dados primários (2014)

Nas competências técnicas, a média geral foi muito próxima do indicador que fica entre as opções de “concordo” e “concordo totalmente”. Neste grupo, alguns domínios obtiveram percepções melhores e outros piores, mas todos ficaram aproximadamente em torno da média geral. Os domínios com resultados de pico, foram: Cognitivo e Técnico. Os domínios com resultados de vale, foram: Pedagógico e Comunicativo.

Nas competências comportamentais, as médias atribuídas por domínios também seguiram a mesma lógica, com a maioria ficando com média entre as opções de “concordo” e “concordo totalmente”. Apenas um domínio acabou apresentando a média inferior, o domínio técnico que se enquadra entre as opções de “concordo pouco” e “concordo”. Já o domínio com melhor atribuição de média e percepção dos atores foi o comunicativo, muito próximo da média geral.

Entretanto, de uma maneira geral, a partir do apresentado no capítulo 4 deste trabalho, pode-se inferir que o grau de concordância dos discentes foi significativamente inferior ao grau apontado pelos tutores e gestores. Mas, mesmo assim, a partir da avaliação de frequência de respostas existe uma predominância assinalada no grupo de “concordo”. Apesar disto, vale lembrar que os valores apresentados pelos discentes, atores tão relevantes para a modalidade, e por serem os receptores ativos do que é passado pelos docentes, possuem uma importância significativa e todo esforço para obtenção da ótima percepção dos mesmos são válidos.

A partir desses resultados obtidos em cada etapa da pesquisa, verifica-se que, para o atendimento do objetivo principal, algumas competências docentes devem ser aprimoradas para a consolidação e aperfeiçoamento da modalidade a distância na IES. As competências

requeridas pela instituição estão relacionadas com as pesquisadas e apresentadas pelos docentes atuantes, entretanto, existe uma margem alcançável para o aprimoramento da maioria delas.

Os resultados apresentados por todas as etapas desta pesquisa não salientaram gargalos ou precariedade na apresentação de uma ou outra esfera de atuação dos docentes. Fora percebido apenas, pelo atingimento das médias que existem espaço para melhorias, reflexo da percepção de alguns atores, e que, também, em objetivos anteriores, foram apresentadas potencialidades de melhorias e até criação de processos e programas a serem desenvolvidos para a capacitação padronizada e específica dos docentes.

Pode-se dizer que, em relação a seleção e desenvolvimento dos profissionais que atuarão frente à modalidade, existe potencialidade para melhorias. Pode-se dizer também que as competências apresentadas pelos profissionais são cabíveis à situação atual da modalidade na IES e que possuem margem, em sua grande maioria, de aperfeiçoamento e desenvolvimento por parte dos responsáveis pela modalidade, que devem, de alguma forma, objetivar e executar esses processos internamente.

Portanto, as percepções oriundas da pesquisa são pertinentes por estarem fundamentadas na participação dos atores envolvidos diretamente com os agentes pesquisados, da IES pesquisada e a toda a estrutura nela oferecida. Por isso, o diagnóstico criado acerca dos resultados aqui apresentados poderão ser explorados na realidade e ambiente da IES.

Para finalizar estas considerações, destaca-se que houve um grande desenvolvimento nos últimos anos na modalidade EaD da IES pesquisada e existe uma definição para buscar o aperfeiçoamento contínuo de todos os elementos relacionados à EaD, para que esta modalidade educacional se consolide pautada em profissionalismo e resultados. Os limites que estão sendo alinhados a toda essa estratégia são acerca das regulamentações dos órgãos reguladores da educação e as potencialidades estão relacionadas às estratégias de crescimento da IES. Por isso, cada vez mais a estrutura da IES, relacionado a esta modalidade, apresentará crescimento e maturação, com possíveis prósperos anos pela frente.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

A busca pela qualidade e excelência nesta modalidade que possui uma adesão bastante significativa e cada vez tem adeptos tanto para usufruir quanto para atuar, deve ser continuamente almejada. Para que

isso aconteça, é de suma importância que a gestão desta modalidade seja distinta de outras, já que a EaD tem suas próprias peculiaridades e características e muitas delas ainda estão em evolução e maturação. A gestão dos cursos EaD devem ser pensadas estrategicamente, no curto, médio e longo prazo, mas que de alguma forma possa ter em suas premissas a melhoria e revisão contínua destas estratégias e processos. Fica evidente então, no cenário atual, que não é cabível o engessamento de qualquer direcionamento estratégico e sim uma flexibilidade maior para sempre alcançar os objetivos revisados.

A EaD, possui uma característica muito peculiar e importante, pela qual o distanciamento é de uma certa forma mitigado, ou seja, as tecnologias à ela atrelada. Esta modalidade não se faz sem as TICs e os AVAs estruturadamente consolidados, por isso, talvez, este seja o principal enfoque das estratégias internas das IES que desejam ofertar a educação na modalidade a distância.

A partir desta pesquisa, recomenda-se então, que novos estudos sejam derivados deste, no sentido de dar continuidade na mensuração do grau de concordância dos atores sobre a existência de competências docentes e que sejam diagnosticadas necessidades de aprimoramentos e desenvolvimento de estratégias para a modalidade EaD.

Para proposições de futuras pesquisas, explorar e aprofundar a consolidação de programas de desenvolvimento de competências dos atores envolvidos na modalidade EaD, com o intuito de focar na especificidade de cada IES e das características de seus projetos pedagógicos de curso (PPC). Capacitações e treinamentos, direcionados a todos os atores envolvidos na modalidade, relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas pelo ambiente institucional e focado também nas estratégias pedagógicas e materiais disponibilizados a serem mediadas pelas TICs da instituição.

Pode-se também, buscar cada vez mais um melhor desempenho, entendimento e organização das estruturas para as TICs utilizadas na EaD. Estudar potencialidades dos espaços colaborativos físicos para ampliar o atendimento dos ingressos, construindo cenários propícios para o exercício das atividades inerentes, construindo competências para tais.

E, por fim, que sejam realizadas análises referentes aos outros atores da modalidade, entendendo suas ambições, carências e, principalmente, suas perspectivas ao adentrar em uma modalidade com peculiaridades distintas, que, de certo modo, se diferenciam da modalidade presencial desde os trâmites administrativos até o acompanhamento pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2010.

ABREU, M. C; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 6. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1987.

ALLES, M. A; **Desarrollo del talento humano: basado em competencias**. 1.ed. Buenos Aires: Granica, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, A. O; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.

ARETIO, L. G. Para uma definição de educação a distância. In: **Tecnologia Educacional**. RJ, v. 16, n. 78/79, p. 55-61, set./dez, 1987.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.

ARROYO, C. J. **The impact of the new technologies in higher education. Outlook on application and developments of new technologies in education**. Murcia, Espanha. 10, 11 e 12 de março de 2012.

BAETA, A. C.; LIMA, R. J. 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.

BARBERÀ, E; et al. **Educación aberta y a distancia**. Barcelona: Editoraluoc, 2006.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada a ciências sociais**. 9. ed, Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BARRETO, E. S. S; PINTO, R. P; MARTINS, A. M. Formação de docentes a distância: reflexões sobre um programa. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.81-115, março/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a04.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed, Campinas: Autores Associados, 2006.

BENETTI, K. C; et al. **Atuação docente na Educação a Distância: uma análise das competências requeridas**. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v.6, n.1, julho, 2008.

BENETTI, K. C. **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.

BORGES, P. F. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.622**, 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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)> Acesso em: 20 dez. 2014.

CAPPER, J. **Review of Research on Interactive Videodisc for Training**. Virginia, Alexandria: Institute for Defense Analyses, 1990.

CATAPAN, A. H. **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.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013**. Curitiba: Ibpx, 2014.

COLOMBO, S. S. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. Curitiba: Ibpx, 2009.

COSTA, R. M. E. M; XEXÉO, G. B. **A Internet nas escolas: uma proposta de ação**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7, 1996, Anais do evento, p. 105- 117.

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

DALMAU, M. B. L. **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.

\_\_\_\_\_. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

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

DUARTE, E. C. de V. G. **O novo desenho da Gestão do Sistema de Educação a Distância**. 2007. 119 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias da Informação e Comunicação

na Formação em Educação a Distância, Universidade Norte do Paraná/Universidade Federal do Ceará, Curitiba, 2007.

DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

FERREIRA, J. L. MOODLE: ambiente virtual de aprendizagem. In: COSTA, M. L. F; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008.

FLEURY, M. T. L. A gestão da competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 28<sup>a</sup> ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA ARETIO, L. Enseñanza y aprendizaje digitles (EAD). **Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distância (BENED)**. 2003. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>> Acesso em: 22 jun. 2012.

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

GRAMIGNA, M. R. M. **Modelos de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. 3.ed. Campinas, Papirus, 2004.

HERRLEIN, M. B. P; et al. PUCRS Virtual: Capacitação Docente em EAD como implantação de uma cultura virtual. **Revista Digital da CVA - Ricessu**. Porto Alegre. Vol. 1, n. 02. Novembro de 2001.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na Revista “L’Orientation Scolaire et Professionnelle. In ROPE, F. e TANGUY, L. **Saberes e Competências**. Papirus, São Paulo, 2001.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education**. London: Routledge, 1996.

KLAES, L. S. **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.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. **Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD**. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v.7, n.1, julho, 2009

KOZAK, D. **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.

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

LÈVY, P. **O que é virtual?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA, T. B. **Relações da leitura e escrita no processo de produção do conhecimento**: Caminhos para a formação continuada de professores das series iniciais do ensino fundamental. São Paulo, 1999. Projeto de Qualificação de Doutorado. UNICAMP, 1999.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

LITWIN, E. **Das tradições à virtualidade**. In: Litwin, Edith (Org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, p. 13-22, 2001.

MACHADO, S. A. **As ferramentas de comunicação em educação a distância**: estudo de caso do portal educação. Estudo de caso em uma empresa de educação a distância. Dissertação (Mestrado em

Organizações e Desenvolvimento) - FAE Centro Universitário. Curitiba, 2009.

MAIA, M. C. **O uso da tecnologia de informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. 2003. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

MANUAL. Guia Acadêmico: Graduação a distância. **Manual de curso superior de tecnologia**. Joinville: [s.n.], 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

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

MEC – Ministério da Educação. **Cursos Superiores de Tecnologia** (Catalogo Nacional de Cursos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 ago. 2014.

MOORE, M. **Teoria da Distância Transacional**. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teoria\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf)> Acesso em: 22 ago. 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Edição Especial da Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2013.

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

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR. Vol. 4, n. 12. pág.13-21, Maio-Agosto de 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e medição pedagógicas**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

MORÉ, R. P. O. **Avaliação e qualidade para educação superior a distância de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MORETTO, V. P. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOTARE, M. R; BEHAR, P. A. A comunicação matemática on-line por meio de ROODA Exata. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Novas Tecnologias e Universidade. Da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PACHANE, G. G. **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.

PENTERICH, E. **Competências organizacionais para oferta de educação a distância no ensino superior: um estudo descritivo exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC**. São Paulo: USP, 2009. 260f.

PEREZ GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo.** In: ANTONIO, N. Os professores e a sua formação. Lisboa: Pub. D. Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P; et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, A. S. M. **Expertise em Tutoria: melhores práticas.** UNINTER Grupo Educacional. Curso de Especialização Tutoria em EaD. Curitiba: 2008. Material Didático. 35p. pdf.

POLAK, Y. N. S; et al. (Orgs.). **A Construção do Percurso em Educação a Distância.** Curitiba: Editora do Autor, 2002. 175 p.

PRETI, O. (Org.), **Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso.** NEAD/IE–UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRETI, O. **O sistema de orientação acadêmica no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso.** Projeto “Lês susthèmes d’appui à l’étudiant dans Le domaine de lá Formation à Distance: Le tutorat” do Programa CAERENAD – Téléuniversité Du Québec. Canadá, Agosto 2003.

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

RAMOS, D. K. **Cursos on-line: planejamento e organização.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

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

REZENDE, F. A. **Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários.** 2004. 246f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ROQUE, G. O. B. **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.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2001.

RUZZARIN, R; AMARAL, A; SIMINOVSKI, M. **Gestão por competências:** indo além da teoria. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2002

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, E. T. **Educação a distância:** Conceitos, tecnologias, constatações, presunções e recomendações. São Paulo: ESUSP, 1999.

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

SIMONSON, M. In: BARBERÀ, E. (Org.). **Educación abierta y a distancia.** Barcelona: UOC, 2006.

SOUSA, E. C. B. M. **Panorama internacional da educação a distância.** Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

SOUZA, C. G. **Empreendedorismo e capacitação docente: uma sintonia possível.** 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de

Produção) – Programa de Pósgraduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La Organización que Aprende**. Buenos Aires: 1992

TAROUCO, L. **Aprendendo online**: o que há de novo no papel do aluno, 2010. Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

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

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**. Edição especial PDCA 2007.

VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ, R. J. P. 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/abmes/publicacao/detalhe/id/14>> Acesso em: 01 mar. 2014.

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

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Questionário: Gestores EaD

Este roteiro de questões compõe a fase exploratória do trabalho de dissertação e visa coletar informações a respeito das **competências requeridas aos docentes da EaD na Instituição Pesquisada** para que, posteriormente, sirva de fomento na construção de um formulário de pesquisa que busque medir as suas existências em exercício.

Esta etapa tem os questionamentos conforme a seguir:

- 1) Qual o **papel e atividades** exercidas pelos **docentes na EaD** na Instituição?
- 2) Considerando Competência um conjunto de Conhecimentos (saber), Habilidades (saber fazer) e Atitudes (querer fazer), quais **competências por atividade** você acredita serem necessárias para atuação dos docentes na EaD na Instituição?
- 3) Quais os **principais problemas e dificuldades** enfrentados em relação à atuação dos docentes na EaD da Instituição? Como você acredita que podem ser solucionados?
- 4) Quais os critérios e processos de **seleção dos docentes para atuar na EaD** da Instituição? Qual(is) o(s) cargo(s) do(s) responsável(is) por essa atividade? Como funciona esse processo? Como você acredita que este processo pode ser melhorado?
- 5) Quais são os **outros atores (funcionários/participantes) envolvidos** na estrutura da EaD na Instituição? Quais possuem interação direta com as atividades dos docentes? De que forma eles interagem com os docentes em suas atividades?
- 6) Como entende e acredita ser possível **desenvolver** nos docentes da Instituição as **competências requeridas** pela modalidade? Conhece alguma forma para realizar tal desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento?
- 7) O que já vem sendo aplicado para **desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das competências** docentes na EaD da Instituição? Você acredita ser suficiente? Como são realizados? Baseado em que planejamento e incentivos são executados? Existe obrigatoriedade da realização de alguma etapa para o exercício das atividades docentes?
- 8) De que forma são **avaliados os docentes durante e após os treinamentos**? Existe algum critério classificatório para sua atuação na Instituição? Após sua atuação existe alguma avaliação correspondente ao esperado pela Instituição?

- 9) No que as **competências requeridas para a educação a distância** se diferem das requeridas para a **educação presencial** da Instituição?
- 10) O que o(a) Sr(a) pensa a respeito do **presente e do futuro da EaD na Instituição**? Quais seus limites e potencialidades?

## APÊNDICE B – Roteiro de Questionário: Docentes EaD do curso TPG

Este roteiro de questões compõe a fase exploratória do trabalho de dissertação e visa coletar informações a respeito das **competências requeridas aos docentes da EaD na Instituição Pesquisada** para que, posteriormente, sirva de fomento na construção de um formulário de pesquisa que busque medir as suas existências em exercício.

Esta etapa tem os questionamentos conforme a seguir:

- 1) Qual a área da sua formação completa? Em que área atua como docente? Já exerceu a atividade docente na EaD de outro lugar anteriormente?
- 2) Qual o **seu papel e atividades** como docentes da EaD na Instituição? Quais suas **expectativas** e receios referente a atuação dos docentes nesta modalidade?
- 3) Qual o **tipo de suporte e integração**, dos outros atores (funcionários/envolvidos) do sistema EaD, você necessita durante o exercício das suas funções? Quem são esses atores que prestam esse suporte? Quais tem ligação e influência nas suas atividades?
- 4) Quais os **problemas e dificuldades** que você enfrenta em relação a sua atuação como docentes na EaD da Instituição? Como você acredita que podem ser melhorados?
- 5) Considerando Competência um conjunto de Conhecimentos (saber), Habilidades (saber fazer) e Atitudes (querer fazer), quais **competências por atividade** você acredita serem necessárias para o exercício da função do docente na EaD da Instituição?
- 6) **Antes de começar a exercer a função** de docente, nos cursos EaD da Instituição, você recebeu alguma **orientação e/ou treinamento específico**? Recebeu após o início da sua atuação? Quais foram? Foi explorada alguma das competências que você acredita ser necessária para o exercício da função? Você fez algum treinamento fora da instituição? Se sim, qual e como foi este treinamento?
- 7) Recebeu algum **retorno avaliativo** após os treinamentos? Existiu algum critério classificatório para sua atuação como docente na Instituição? Após sua atuação, você recebeu alguma avaliação ou *feedback* correspondente ao esperado pela Instituição?
- 8) Quais aspectos pedagógicos você acredita **ser necessário e contemplados** nos treinamentos, capacitações e/ou desenvolvimento dos docentes atuantes na EaD da Instituição?
- 9) No seu entendimento, **você foi e se sente preparado** para atuar como docente dos cursos EaD da Instituição?

APÊNDICE C – Questionário: Tutores Presenciais, Tutores Online, Discentes, do curso TPG, e Gestores EaD

Imagens referentes ao questionário eletrônico com perguntas de múltipla escolha.

**1. Questionário - Informações Individuais**

*Questões com informações acerca a classificação dos respondentes.*

**1.1 Qual sua idade?**

*assinale a alternativa mais adequada*

- ( ) até 20 anos
- ( ) de 21 a 25 anos
- ( ) de 26 a 30 anos
- ( ) de 31 a 35 anos
- ( ) 36 anos ou mais

**1.2 Informe seu sexo**

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino

**1.3 Qual seu estado civil?**

- ( ) Solteiro(a)
- ( ) Casado(a) / União Estável
- ( ) Divorciado(a)
- ( ) Viúvo(a)

**1.4 Qual a sua Escolaridade Completa?**

- ( ) Ensino Médio
- ( ) Ensino Técnico
- ( ) Ensino Superior
- ( ) Especialização
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado

**1.5 Assinale a categoria de atividade a qual você pertence**

*referente a sua função de atuação no sistema EaD, independente do cargo na Instituição.*

- Aluno
- Professor
- Tutor Presencial
- Tutor Online
- Gestão

**1.6 Há quanto tempo exerce essa atividade?**

*referente a pergunta anterior*

- até 0,5 ano
- de 0,5 a 1 ano
- de 1 a 1,5 ano
- de 1,5 a 2 anos
- de 2 a 5 anos
- 5 anos ou mais

**2. Questionário - Competências Técnicas**

*As questões a seguir são referentes acerca do grau de concordância ou discordância sobre a existência de COMPETÊNCIAS TÉCNICAS dos docentes atuantes na modalidade de educação a distância (EaD).*

**2.1 Domínio Cognitivo - Competências Técnicas**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**2.1.1 Dominam o conteúdo ministrado nas disciplinas.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.1.2 Possuem conhecimentos sólidos em sua área de atuação.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.2 Domínio Técnico - Competências Técnicas**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**2.2.1 Possuem conhecimento dos conceitos e metodologia das ferramentas de EaD.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.2.2 Possuem conhecimento prático das ferramentas utilizadas na EaD.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.2.3 Dominam as técnicas de utilização das ferramentas e tecnologias de interatividade (chat, video aula, tira dúvidas).**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.3 Domínio de Gestão - Competências Técnicas**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**2.3.1 Organizam a parte pedagógica e gerenciam as ações do curso.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.3.2 Percebem a integração e a interdependência das disciplinas.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.3.3 Possuem visão do futuro, pensamento estratégico quanto ao projeto e negócio do curso.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.3.4 Possuem pensamento sistêmico, sempre avaliando o impacto de uma decisão nas demais atividades.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.3.5 Possuem entendimento da organização, suas áreas, papéis e responsabilidades.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.3.6 Conhecem as particularidades da modalidade EaD.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.4 Domínio Pedagógico - Competências Técnicas**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**2.4.1 Desenvolvem atos pedagógicos nas atividades exercidas.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.4.2 Desenvolvem técnicas para facilitar a aprendizagem.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.4.3 Oferecem suporte com tarefas cognitivas (processo de aquisição de conhecimento).**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.4.4 Possuem conhecimento de estratégias e processos pedagógicos.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.5 Domínio Comunicativo - Competências Técnicas**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**2.5.1 Conseguem transmitir informações claramente e objetivamente.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**2.5.2 Possuem capacidade de construir contato a distância.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.6 Domínio de Suporte Social - Competências Técnicas**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**2.6.1 Avaliam os efeitos sociais da comunicação que exercem (impessoal, interpessoal e hiperpessoal).**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.6.2 Atuam de forma ética, observando os princípios da impessoalidade e da moralidade.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**2.6.3 Possuem capacidade de exercer julgamento despido de qualquer julgamento ou interesse pessoal.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3. Questionário - Competências Comportamentais**

*As questões a seguir são referentes acerca do grau de concordância ou discordância sobre a existência de **COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS** dos docentes atuantes na modalidade de educação a distância (EaD).*

**3.1 Domínio Cognitivo - Competências Comportamentais**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**3.1.1 Criam ambiente propício à disseminação de novos conhecimentos, principalmente com utilização de tecnologias.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.1.2 Expressam-se bem de tal modo que possa ser compreendido.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

### **3.2 Domínio Técnico - Competências Comportamentais**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

#### **3.2.1 Monitoram o desempenho coletivo.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

#### **3.2.2 Monitoram os desempenhos individuais.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

#### **3.2.3 Reconhecem as aspirações, necessidades e limitações dos envolvidos na execução das tarefas impostas.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

### **3.3 Domínio de Gestão - Competências Comportamentais**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

#### **3.3.1 Administram discussões e trabalhos em grupos.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

#### **3.3.2 Administram conflitos e arbitram problemas interpessoais.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

#### **3.3.3 Conseguem obter consenso entre a equipe quanto as necessidades de mudanças/alterações.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.3.4 Possuem capacidade de fazer julgamentos baseados em fatos e dados.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.5 Possuem capacidade de liderar equipes.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.6 Possuem capacidade de influenciar as equipes.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.7 Possuem relação de confiança com outros integrantes da modalidade (tutores, técnicos e supervisão).**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.8 Trabalham regras e expectativas do curso com envolvidos.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.9 Cooperam e obtém cooperação de seus colegas.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.10 Avaliam com coerência (notas, conceitos e presença).**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.11 Possuem capacidade de negociar com equipe de apoio educacional.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.3.12 Incrementam processo de comunicação que propicie a colaboração entre as pessoas.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.4 Domínio Pedagógico - Competências Comportamentais**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**3.4.1 Acompanham e coopera com o trabalho do Tutor.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.4.2 Acompanham e coopera com o processo evolutivo do aluno.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.4.3 Promovem autoreflexão.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.4.4 Possuem capacidade de transferir e transmitir novos conhecimentos e ensinamentos.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

**3.4.5 Possuem capacidade de estimular e envolver os demais participantes.**

- Desconheço
- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Pouco
- Concordo Pouco
- Concordo
- Concordo Totalmente

### **3.5 Domínio Comunicativo - Competências Comportamentais**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

#### **3.5.1 Tornam-se presente na comunicação (opina, informa, discute, corrige, etc).**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

#### **3.5.2 Possuem capacidade de opinar e escutar opiniões.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

#### **3.5.3 Incentivam a participação nas discussões.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.6 Domínio de Suporte Social - Competências Comportamentais**

*De uma forma geral, os Professores (Docentes) do seu curso ...*

**3.6.1 Criam clima de estímulo e aprendizagem.**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente

**3.6.2 Estabelecem relacionamento harmônico e saudável com envolvidos (equipe, discentes, instituição, etc).**

- ( ) Desconheço
- ( ) Discordo Totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo Pouco
- ( ) Concordo Pouco
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo Totalmente