



XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA
Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea

Florianópolis | Santa Catarina | Brasil
25, 26 e 27 de novembro de 2019
ISBN: 978-85-68618-07-3



COMPETÊNCIAS ELETRÔNICAS DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

CAROLINE LINS TEIXEIRA PINTO

Universidade Federal de Alagoas
carolinelins_nit@hotmail.com

Profa. Dra. MILKA ALVES CORREIA BARBOSA

Universidade Federal de Alagoas
milka.correia@feac.ufal.br

Profa. Dra. FERNANDA RODA CASSUNDÉ

Universidade Federal do Vale do São Francisco
fernandaroda@gmail.com

RESUMO

A EAD surge como modelo ideal em virtude dos inúmeros apelos socioeconômicos e tecnológicos do sistema educacional. O interesse sobre o desenvolvimento de competências em TIC (e-competências) é destaque estratégico na Agenda Digital da Europa 2020 dada a sua importância para as atividades profissionais na atualidade. O presente estudo buscou descrever o perfil de competências eletrônicas dos professores no cenário específico da UFAL, bem como identificar a relação entre gestão universitária e as opções individuais de formação e desenvolvimento de e-competências dos mesmos para atuação na EAD. Como estratégia de pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo qualitativo interpretativo básico, como *locus* para a realização do estudo de caso qualitativo optou-se pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A coleta de dados foi realizada mediante pesquisa documental e entrevistas com roteiro semiestruturado. Quanto a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Ficou evidenciado que a maior parte da construção do perfil de e-competências dos docentes da UFAL se dá mais pela prática do dia-a-dia e pela necessidade dos docentes de possuir o conhecimento e a desenvoltura para lecionar na EAD, sem esperar pelas melhorias das condições apresentadas pela UFAL. Observa-se que a instituição ainda apresenta lacunas em sua gestão universitária que precisam ser revistas e trabalhadas para que realmente venha a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das e-competências de seu corpo docente para atuação na EAD.

Palavras chave: educação à distância, universidade federal, competências eletrônicas.

INTRODUÇÃO

Em virtude dos inúmeros apelos socioeconômicos e tecnológicos do sistema educacional, as instituições de ensino superior brasileiras têm sido motivadas a interiorizar, a dinamizar e a aprimorar a forma de gerar e transmitir o conhecimento. Assim, atendendo a uma determinação prevista na Constituição Federal de 1988, desde 2002, vem ocorrendo um processo de interiorização dos cursos superiores no país. Segundo dados do Censo da Educação Superior realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2014), a maioria das IES estão instaladas, atualmente, em municípios do interior (65%).

A educação a distância aparece, então, “como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (BELLONI, 2009, p.3).

Na medida em que as potencialidades são viabilizadas com apoio das TIC, inúmeras atividades têm sido permitidas com a EAD, impactando, sobremaneira, tanto as instituições de ensino superior quanto à docência. Assim, o processo de passagem de um modelo de educação presencial para outro, a distância, envolve mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem e, sobretudo, de competências e atividades dos professores (ZANOTELLI, 2009; GILBERTO, 2013).

Embora as TICs tenham aumentado o potencial de interações (tornando-as mais ricas e rápidas) entre os membros de uma comunidade de aprendizagem, há pouca evidência real para sugerir que isso está relacionado com a renovação da universidade, principalmente no que diz respeito a formação dos professores. Ou seja, as práticas nas áreas da inovação estratégica das universidades não mudaram o suficiente para acompanhar plenamente as mudanças na tecnologia e seu impacto no ensino, pois estudos comprovam que, de uma maneira geral, as instituições educacionais são notoriamente lentas para se adaptarem a essas mudanças (SCHNECKENBERG, 2008; BATES, 2010).

Assim, qualquer perspectiva de melhoria ou inovação na educação exige uma melhor capacitação dos formadores. Ou seja, essa perspectiva está ligada por uma dependência a um corpo docente altamente qualificado e atento às necessidades específicas de vários aprendizes, e que é capaz de implementar estratégias bem-sucedidas para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é primordial o desenvolvimento de determinadas competências específicas (BELLONI, 2009; EHLERS; SCHNECKENBERG, 2010; UMAR; DANAHER, 2010; GOUROVA et al, 2014), denominadas eletrônicas ou e-competências. Nesse sentido, salienta-se, segundo Gourova et al (2014), que o interesse sobre o desenvolvimento de competências em TIC (e-competências) é destaque estratégico na Agenda Digital da Europa 2020 dada a importância dessas competências para as atividades profissionais na atualidade.

A presente investigação teve como objetivo analisar como o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores do ensino superior relaciona-se com as condições do contexto organizacional das instituições de ensino superior.

1. COMPETÊNCIAS ELETRÔNICAS PARA A EAD NO ENSINO SUPERIOR

Diversos são os autores que apontam que o trabalho docente no ensino superior exige o desenvolvimento de competências específicas em harmonia aos projetos individuais, institucionais e sociais (MENDONÇA et al, 2012). Tais competências, do ponto de vista de Beraza (2006), devem ser constituídas por conhecimentos (conteúdos a serem ensinados, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, métodos, processos avaliativos) e por um conjunto de atitudes próprias dos docentes enquanto

formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outras características).

Dessa feita, quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para tal (BERAZA, 2006; GILBERTO, 2013).

Ao se considerar, entretanto, o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço tecnológico, pelo estímulo ao uso das TICs e pela consolidação da EAD, “acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente” (MENDONÇA et al, 2012, p.7).

Assim, os professores, além de reforçarem as competências que já possuem, precisam, também adquirir novas competências que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação (SCHNECKENBERG, 2010). Isso porque a EAD em muito difere no tempo e espaço da tradicional educação presencial, e o professor passa a ser um mediador no acesso à informação durante o processo de ensino-aprendizagem, exigindo desse profissional novas competências, uma vez que ele precisa ser sensibilizado e preparado para utilizar todo o potencial educativo das tecnologias disponíveis para a EAD e, assim, provavelmente, novos saberes vão sendo construídos (PHELAN, 2015).

Quando inseridos na EAD, os professores têm que ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial da tecnologia, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio dessa tecnologia, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências (MOORE; KEARSLEY, 2011; DOLENC; ABERSEK, 2015), e para isso, novas competências precisam ser desenvolvidas, pois o docente na EAD desempenha papéis de outras complexidades.

O fato é que o ensino na modalidade a distância é um desafio para a maioria dos docentes, exemplificam Moore e Kearsley (2011), especialmente por esse ser intermediado por uma tecnologia, permeando as práticas pedagógicas na EAD. Mesmo que os professores do ensino superior não tenham passado por um treinamento formal para exercer a regência na modalidade presencial, a maioria consegue moldar seu comportamento em sala de aula com base nos professores que teve enquanto foi aluno. Porém, até recentemente, dificilmente, uma “pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia. As pessoas que se tornam instrutores na EAD [...] precisam aprender, desempenhando as funções com quase nenhuma orientação” (p.147), ou seja, os professores, geralmente, deparam-se com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a maioria se formou no ensino presencial (GILBERTO, 2013). Outros autores (SCHNECKENBERG, 2008; LATCHEN, 2010) também corroboram essa ideia ao afirmarem que são poucos os cursos que preparam os professores para a EAD, especialmente no que se refere às questões pedagógicas associadas às TICs. O que se percebe, portanto, muitas vezes, é uma formação inadequada dos professores justamente para integração das TICs aos processos de ensino.

Essas circunstâncias reforçam, portanto, a necessidade do desenvolvimento de competências específicas (LATCHEN, 2010), as chamadas competências eletrônicas, para o docente atuar na EAD, pois essa modalidade tem proporcionado modelos de ensino inovadores e cada vez mais vem ganhando espaço em cursos de graduação e pós-graduação no país.

No entendimento de Schneckenberg (2007, 2010), as competências eletrônicas significam um dos aspectos de um debate mais amplo sobre os modelos que permitem a integração de novas tecnologias às universidades, tendo em vista que um novo contexto eletrônico está paulatinamente envolvendo e modificando o ambiente de trabalho do docente

no ensino superior. Embora as competências eletrônicas tenham um foco tecnológico, salienta o autor, as competências necessárias para o docente não se limitam apenas ao componente eletrônico. Não se está lidando com o nível de conhecimento de cada professor sobre aplicativos e softwares específicos, é algo mais amplo. Diz respeito às competências educacionais que necessitam para fazer julgamentos adequados para integração efetiva das TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Schneckenberg (2007) argumenta que o estabelecimento de perfis de competências eletrônicas para contextos específicos começa com uma análise do contexto situacional para o qual as competências específicas devem ser desenvolvidas. Os desafios que estão incluídos nesse contexto precisam ser identificados e descritos. Essas especificações são base para uma definição dos perfis de competências que os sujeitos têm de trazer para lidarem adequadamente com os desafios situacionais e resolverem eficientemente as tarefas em situações específicas.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, quando intermediada pelas TICs, difere quando comparada com a modalidade presencial, especialmente com relação aos papéis e às competências do professor e também dos alunos, à nova realidade da sala de aula (que passa a ser virtual, interativa e tecnológica) e a um novo currículo no contexto de aprendizagem aberta. A eficiência desse processo (de ensino-aprendizagem) depende diretamente do ambiente de aprendizagem em que professores e alunos estão situados que, por sua vez, depende em grande parte do ajuste das competências eletrônicas dos docentes neste cenário (HRTONOVÁ et al, 2015).

Schneckenberg e Wildt (2006) definiram um modelo de sinergia para competências eletrônicas, a partir da identificação dos seguintes componentes principais: o professor universitário (com competência individual específica definida a partir de sua disposição para ação de forma adequada); os cenários de ensino e aprendizagem (que incorporam ou se baseiam na utilização das TICs em um contexto particular em que o desempenho do professor universitário está situado) e os alunos que interagem com o professor em momento específico no cenário de aprendizagem (a principal diferença entre o professor e os estudantes não está contida na dimensão cognitiva, mas na dimensão de desempenho. O objetivo principal do professor é ensinar; o objetivo principal do aluno é aprender). Como alicerce para este modelo, tem-se as condições institucionais, responsáveis por viabilizar a implementação da EAD em contextos universitários.

No presente estudo adotou-se o modelo de Paiva et al (2012) como referencial analítico, o qual está descrito no quadro 01

Quadro 1 – Competências que sustentam a ação docente na EAD

Competência profissional (PAIVA et al, 2012)	Competência docente na EAD
Cognitiva	Tem formação superior na área de atuação; domina princípios e processos de tecnologia educacional; domina o contexto político e econômico, situando os conhecimentos transmitidos; é capaz de segmentar o ato de ensinar; tem habilidade com tecnologias de informação e comunicação, TIC.
Comportamental	Domina a dimensão humana; incita os alunos à troca de saberes, ao uso das TIC na gestão, crítica, síntese e apresentação dos conteúdos apreendidos; desenvolve equipes de projetos inovadores; mediatiza; desafia cognitivamente os alunos; promove interação; oferece apoio psicossocial.
Ética	Sabe lidar com diversidade; torna o ensino eficiente e melhor; responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade.
Funcional	Comunica-se efetivamente; trabalha com didática apropriada à EAD, recriando estratégias; cria e prepara materiais pedagógicos; atua na gestão da EAD, identificando público-alvo

	específico, fixando programas, elaborando cursos, gerenciando conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação; mescla o uso dos recursos próprios das TIC aos materiais didáticos tradicionais; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC visando à sua aprendizagem; participa e controla tarefas de realização; realiza tutoria, orientação; ensina a pesquisar, a processar informações e a aprender; faz intervenções; guia o percurso de aprendizagem; reconhece pontos fortes e fracos de cada mídia, utilizando-as adequadamente; avalia qualidade de conteúdos digitais; monta conexões em rede; cria estratégias que proporcionem reconstruir as relações entre os saberes teóricos e os saberes da “sala de aula”; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC visando à sua aprendizagem; desenvolve atividades avaliativas apropriadas.
Política	Sabe lidar com conflitos; sabe decidir sobre a utilização de TIC rumo aos objetivos de aprendizagem; participa de comunidades de aprendizagem; determina conteúdos e métodos de aprendizagem; estabelece parâmetros de qualidade didática e pedagógica.

Fonte: Paiva et al (2012)

3. METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos neste estudo, entende-se que a abordagem qualitativa tanto na coleta quanto análise dos dados era a mais apropriada para a condução da pesquisa.

Na escolha da pesquisa qualitativa, Merriam (2002) considera que os pesquisadores precisam fazer certas suposições. Estes pressupostos filosóficos consistem em uma posição em relação à natureza da realidade (ontologia), como o pesquisador sabe o que ela ou ele sabe (epistemologia), o papel dos valores na pesquisa (axiologia) e os métodos usados no processo (metodologia).

Como estratégia de pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo qualitativo interpretativo básico, como frequentemente é rotulado na literatura, segundo Merriam (2002). Um estudo qualitativo interpretativo básico, conforme descreve Godoy (1995), exemplifica todas as características da pesquisa qualitativa, isto é, o pesquisador está interessado em compreender como os sujeitos dão sentido a uma situação ou fenômeno.

Entendendo que o fenômeno em estudo envolve uma complexa articulação de conceitos e não facilmente operacionalizáveis, pareceu adequado que algumas categorias de análise sejam definidas *a priori*, quais sejam competências eletrônicas, ações de formação e desenvolvimento de competências eletrônicas.

Como *locus* para a realização do estudo de caso qualitativo optou-se pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Em Alagoas, o modelo de EAD utilizado pela UFAL é considerado referência nacional, com vários cursos obtendo excelentes conceitos nas avaliações CAPES, INEP e MEC.

Como marco da EAD na UFAL, em 2007 o Comitê Gestor de EAD da UFAL aprovou a criação de uma coordenadoria específica para administrar a EAD no âmbito da universidade, desse modo foi criada a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), órgão que busca ampliar o apoio acadêmico, operacional e técnico-administrativo para a melhoria do trabalho dos cursos de EAD da UFAL e facilitar o acesso a utilização das TICs nas atividades presenciais, semipresenciais ou online nas várias unidades acadêmicas, oferecendo acompanhamento e suporte aos cursos que buscam utilizar modalidades de aprendizagem baseados em tecnologias digitais.

Para essa investigação, como unidade de análise foram considerados os cursos de EAD oferecidos pela UFAL através da UAB. Atualmente a UFAL atua em 12 (doze) polos presenciais (Santana do Ipanema, Delmiro Gouveia, Arapiraca, Palmeira dos Índios, São José da Laje, Matriz do Camaragibe, Maceió, Penedo e Olho D'Água das Flores), oferecendo 11 (onze) Cursos de Graduação e 07 (sete) Cursos de Especialização.

Foram escolhidos os indivíduos que constituem o grupo considerado relevante para responder à questão de pesquisa. Logo, é possível afirmar que eles foram selecionados de

acordo com o critério da tipicidade, na medida em que fazem parte situação ou do fenômeno de interesse do pesquisador (MERRIAM, 2002) e formam uma categoria específica de entrevistados particularmente importante para a pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002) – docentes da UFAL que têm ou tiveram experiência de ensino à distância.

A coleta de dados foi realizada mediante pesquisa documental e entrevistas com roteiro semiestruturado. Essas duas técnicas de coleta de dados configuram-se duas das principais fontes de dados para uma pesquisa qualitativa de acordo com Merriam (2002).

A entrevista semiestruturada individual caracteriza-se pela elaboração de um roteiro, mas que permite ao pesquisador ter “flexibilidade para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista” (GODOI; MATTOS, 2006, p.304). O principal objetivo na realização das entrevistas foi compreender os significados que os sujeitos selecionados atribuem às questões e situações relativas ao objeto de estudo e para tanto foram entrevistados dez docentes da instituição.

A pesquisa documental, por sua vez, se caracteriza pelo “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p.21). Tendo essa orientação em mente, a princípio foram utilizados como fonte de dados secundários, os seguintes documentos, a saber, no âmbito da UFAL: regimento interno, relatórios de gestão, documentos referentes ao plano de estratégico, organograma, regimentos, comunicações oficiais escritas (portarias, ofícios, comunicações internas), Plano de Desenvolvimento Institucional, site institucional, relatórios da Cied, entre outros.

Considerando os objetivos e as técnicas de coleta de dados propostos neste estudo, a Análise de Conteúdo foi escolhida como mais adequada para os procedimentos de análise, no ponto de vista de Mozatto e Grzybovski (2011), os dados em si são tidos apenas como dados brutos, só apresentando algum tipo de sentido ou valor após serem trabalhados com alguma técnica de análise apropriada. Nesse sentido, este estudo utilizou a Análise Cateórica, que é uma das técnicas mais utilizadas e conhecidas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

4. RESULTADOS

4.1 O perfil de competências eletrônicas dos professores no cenário da UFAL

Ao analisar o perfil dos professores no cenário UFAL, é possível observar linhas de formações e competências eletrônicas semelhantes. Como, por exemplo, ao questioná-los a respeito de quais competências seriam pertinentes/desejáveis ao professor que leciona na EAD, eles foram unânimes ao citar a competência de domínio do ambiente virtual (AVA). Para os entrevistados é preciso se ter um bom conhecimento das ferramentas que estão dispostas nesse ambiente para manuseá-las da melhor forma possível com o intuito de possibilitar a construção de conteúdos dinâmicos e interativos a fim de aguçar o interesse do discente. A respeito dessa percepção, observe-se os trechos seguintes:

Ele precisa primeiro conhecer as TICs, as ferramentas. Saber usar o ava muito bem. Saber e ter domínio em trabalhar com a EAD. Saber colocar atividades diversas pra você prender aquele aluno. Está apto a montar um planejamento diferenciado. E conhecer o aluno. (E2)

Ele precisa ter competências em termos técnicos, no sentido de aprender a mexer na plataforma coisa e tal, essa é uma competência muito básica e eu acho que não é uma das mais difíceis de conseguir né trabalhar. [...]. (E5)

Tal posicionamento corrobora duas das cinco competências profissionais propostas por Paiva et al. (2012), que são as competências comportamental e funcional. A primeira por terem demonstrado que buscam incitar aos alunos à troca de saberes, desafiando-os cognitivamente, promovendo a interação, e a segunda competência por criarem estratégias que proporcionam reconstruir as relações entre os saberes teóricos e os saberes da “sala de aula”. Os trechos a seguir respaldam essa análise:

Primeiro, ele precisa estimular mais do que tudo o aluno a participar mesmo que não esteja vendo diariamente o professor, mas que ele interaja de forma digital ou virtual. Então ele precisa participar efetivamente da plataforma Moodle. (E10)

Precisa além de preparar o material elaborado com recursos visuais adequados. Ele ainda tem que preparar a orientar o aluno no aprendizado. Fazer estudos, algumas dinâmicas, interagir para que o aluno se motive com o conteúdo e com a disciplina. (E6)

Outra competência importante citada pelos entrevistados foi a comunicacional. Para os entrevistados, é necessário conhecer e interagir regularmente com o aluno, buscando ter uma relação próxima e boa com o mesmo por meio de uma participação ativa no ambiente virtual. Visto que o discente na grande parte do tempo está sozinho, logo, ele precisa de apoio para se sentir motivado, como se pode observar nos trechos a seguir:

[...]. As outras são competências pedagógicas essas eu acho que são as mais complicadas, mas porque geralmente a formação dos professores é mais tradicional e na EAD a gente precisa ter um trabalho mais dialógico, um trabalho de mais interação. E nisso vem competência comunicacional. (E5)

As principais competências são justamente a questão de saber estimular o alunado a participar de forma mais ativa nas plataformas virtuais. E pra isso é indispensável que ele tenha de certa forma um apoio de tutor, não só de professor, mas de tutor e professor com todas as dificuldades que ele vai ter com o uso da plataforma. (E9)

Ao se mostrar disposto e aberto a esse tipo de relação, o docente permite o desenvolvimento das dimensões pedagógico-didático e sociocultural, já previstas por Seufert e Euler (2003). Esse tipo de percepção e comportamento dos docentes a respeito do próprio papel em que atuam, também mostra um avanço positivo na mudança da cultura de trabalho dentro do contexto universitário, pois é nítido um maior engajamento por parte dos mesmos para com o domínio de TIC, bem como um sentimento maior de responsabilização pela qualidade dos conteúdos disponibilizados nas plataformas de EAD, além da preocupação com o rendimento do discente. Esses são sinais claros de como as TIC vem transformando e reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (GOUROVA et al, 2014; FARID et al, 2015), levando-os a incluir novos recursos, procedimentos e formas de sistematização, para além das tradicionais metodologias existentes e ainda utilizadas em sala de aula.

À medida em que se avança a análise dos dados obtidos, é possível constatar que as competências profissionais dos docentes da EAD/UFAL estão entrelaçadas e se complementam, corroborando as teorias que deram suporte a este estudo (SEUFERT, EULER, 2003).

Ao se analisar tanto de forma individual como coletiva, tem-se a presença de diferentes dimensões e competências sendo que, por vezes, uma se mostrará mais desenvolvida do que outra. Os trechos a seguir indicam tal proposição:

Ele precisa primeiro conhecer as TICs, as ferramentas. Saber usar o avá muito bem. Saber e ter domínio em trabalhar com a EAD. Saber colocar atividades diversas pra você prender aquele aluno. Está apto a montar um planejamento diferenciado. E conhecer o aluno. (E2)

[...] Então quando você vai dá um curso de EAD você tem que tá com o curso já todo formatado, com o seu plano de ensino, com o plano de tutoria já pronto. (E7)

Em específico, o relato de E2 acima mostra o imbricamento entre dimensão técnica/tecnológica de Euler (2003) - representada pela estabilidade e funcionalidade adequados da infraestrutura técnica - e a competência cognitiva de Paiva et al. (2012) - domínio princípios e processos de tecnologia educacional; tem habilidade com tecnologias de informação e comunicação, TIC. Já o trecho da entrevista de E7, mostra a relação entre a dimensão sociocultural de Seufert e Euler (2003) - representada pela mudança de cultura para um novo processo de ensino-aprendizagem - e a competência funcional de Paiva et al. (2012) - trabalha com didática apropriada à EAD, recriando estratégias; cria e prepara materiais pedagógicos; atua na gestão da EAD, identificando público-alvo específico, fixando programas, elaborando cursos, gerenciando conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação.

Mais uma competência tida como essencial ao docente foi relatada pelos entrevistados, qual seja, a capacidade de planejamento e organização, com base no conhecimento do assunto e treinamento prévio para poder usufruir o máximo de ferramentas que o ambiente virtual dispõe. Essa competência engloba uma das mais difíceis de ser desenvolvida, segundo Schneckenberg (2010), pois faz referência à habilidade no uso das TIC no dia a dia da prática educacional, seja ela em nível individual ou coletivo. Ela também se configura como uma competência cognitiva, segundo Paiva et al. (2012), sendo importante que seja trabalhada/incentivada pela instituição de ensino.

Nesse quesito, há sinais de que a UFAL não consegue suprir essa demanda de seu corpo docente, sendo preciso que estes busquem o conhecimento em outras fontes. Quando questionados sobre a forma como se empenham no desenvolvimento de suas competências eletrônicas, as respostas obtidas foram: fazendo cursos de formação para conhecer o ambiente virtual, bem como as ferramentas disponibilizadas; observando e pedindo auxílio para os professores mais experientes e com maior tempo de atuação na EAD, e tutores; assistindo vídeo-aula, estudando materiais, pesquisando conteúdo e buscando, principalmente se atualizar por meio de leitura de artigos que abordassem EAD e TIC, conteúdos e recursos novos. Trabalhar em ensino-pesquisa-extensão voltado para a EAD e para as TIC de acordo com os entrevistados, também é uma ótima forma de desenvolver as competências eletrônicas (técnicas e pedagógico-didática) necessárias à EAD, bem como avaliar as habilidades que já possuem, além de se manterem atualizados com as tendências do ensino e das tecnologias.

Embora a UFAL ofereça um treinamento de capacitação para o docente lecionar na educação à distância, e apesar de todos os respondentes já terem realizado em algum momento esse treinamento, foi constatado que eles ocorrem de forma periódica e não regular, como mostram as falas a seguir:

Concordo que a universidade disponibiliza um treinamento, só que quando você é designado, você não tem tempo de fazer o treinamento, os treinamentos eles fazem esporadicamente, periodicamente de três em três meses, de quatro em quatro meses, quando você começa não tem esse treinamento disponível. Eu fiz o treinamento. (E3)

Primeiro eu comecei a lecionar, depois eu soube que tinha um treinamento e eu procurei este treinamento e participei deste treinamento, mas a primeira e a segunda vez que eu dei a disciplina foi sem treinamento nenhum. (E6)

O problema desse treinamento ser periódico e não regular, em termos de formação de competências, desdobra-se diretamente no quesito da dimensão organização-administrativa (SEUFERT; EULER, 2003), aqui representada pela não capacidade da universidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos para implementação da EAD. É preciso capacitá-los de modo regular, dando-lhes condições de progresso no uso de ferramentas e plataformas online.

Além disso, dentre os entrevistados, muitos começaram a lecionar na EAD sem esse treinamento prévio, o que ocasionou muitas dificuldades e prejudicou o bom desempenho deles na EAD pois não conheciam a plataforma, nem as ferramentas. Isso fez com que houvesse um déficit no planejamento de aulas, bem como o comprometimento da dinâmica e da interação com o aluno. Há casos em que o docente foi convidado para lecionar na EAD e naquele momento não haver treinamento disponível. Esse tipo de situação é compreendido como um gargalo, que dificulta a potencialização das competências eletrônicas, já previstas por Schnecknberg (2008).

Sendo assim, é possível confrontar as competências esperadas na literatura com as competências encontradas nas entrevistas e apresentá-las de forma resumida no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Competências eletrônicas docentes da UFAL

Competência profissional (PAIVA et al. 2012)	Competência eletrônica (Docente UFAL)
Cognitiva	Domina princípios e processos de tecnologia educacional; tem habilidade com tecnologias de informação e comunicação, TIC.
Comportamental	Incita os alunos à troca de saberes, ao uso das TIC na gestão, crítica, síntese e apresentação dos conteúdos apreendidos.
Ética	Compreende e utiliza a plataforma online e suas ferramentas de forma crítica, significativa e com ética;
Funcional	Trabalha com didática apropriada à EAD, recriando estratégias; cria e prepara materiais pedagógicos; monta conexões em rede; cria estratégias que proporcionem reconstruir as relações entre os saberes teóricos e os saberes da “sala de aula”.
Política	Não identificada na pesquisa de campo

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa (2019)

Quando questionado aos entrevistados sobre a disponibilidade tecnológica da UFAL para o desenvolvimento de suas competências, pode-se analisar que dois grupos singulares são formados. O primeiro grupo correspondente à maioria, considera que em termos tecnológicos há uma deficiência considerável, principalmente nos polo do interior, onde a situação tecnológica é ainda mais precária e problemática, com a internet ruim, equipamentos sucateados, laboratórios escassos e que nem sempre funcionam, além do suporte disponibilizado ao docente ser muito limitado. Já o segundo grupo, considera que a UFAL está muito bem em termos de tecnologia, a internet e a plataforma são boas, entretanto esses concordam que há carência de laboratórios de informática e de pesquisa, bem como o apoio e o suporte oferecido ao docente foram considerados escassos:

A Universidade em termos tecnológicos ela tá bem. Não é uma instituição com os melhores recursos mais avançados nem tão bem suprida. Nós temos, por exemplo, na área tecnológica iniciativas que são bastante louváveis o LCCV, que é um laboratório

de computação científica e visualização de dados. A gente também tem o NTI que tá bem suprido hoje em dia, que tem uma sala cofre. As coisas funcionam de forma satisfatória. Você vê os equipamentos sem falhas, funcionando 24 horas por dia por semana. Eu acho que talvez a gente tenha uma carência de laboratórios, principalmente de pesquisa. (E9)

Bom, quando os polos são aqui, na UFAL, então eles conseguem funcionar bem. Agora quando são aqueles polos do interior mantidos pela prefeitura. Então esses aí são mais deficientes, que às vezes não tá funcionando, que às vezes a secretaria fecha a escola e aí fica difícil a gente acessar o polo. Às vezes falta equipamento de multimídia ou às vezes o computador e/ou a rede lógica de internet não tá funcionando. Então são essas deficiências que vão desestimulando o aluno. (E10)

Mais uma vez pode-se ressaltar a lacuna existente na dimensão organizacional-administrativa da UFAL, mostrando novamente a não capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos para implementação da EAD. É preciso que a UFAL igualmente atente para a dimensão econômica (SEUFERT; EULER, 2003), fazendo um melhor balanceamento dos recursos entre os polo da capital e do interior, usando-os com mais eficiência e efetividade, com o intuito de diminuir as disparidades tecnológicas existentes e viabilizando o uso das TIC aos processos educacionais.

Embora a UFAL ainda deixe a desejar em vários aspectos pertinentes ao desenvolvimento das competências eletrônicas de seu corpo docente, como por exemplo na oferta de cursos de capacitação da plataforma online e infraestrutura, tem-se que, ainda assim, houve uma melhora no comportamento da cultura de trabalho na EAD. Ficou evidenciado que a maior parte da construção do perfil de competências dos docentes da UFAL se dá mais pela prática do dia-a-dia e pela necessidade dos docentes de possuir o conhecimento e a desenvoltura para lecionar na EAD, buscando o conhecimento frente às mudanças advindas desta nova modalidade, sem esperar pelas melhorias das condições apresentadas pela instituição, sendo estes resultados reflexos do uso das TIC como um todo.

4.2 A relação entre gestão universitária e as opções individuais de formação e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD na UFAL

Dentro do contexto universitário é possível investigar como a gestão universitária contribue para o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD, sendo esses conceitos importantes e já citados nas dimensões de Seufert e Euler (2003) para tal finalidade.

Quando indagados sobre como percebiam a interferência da estrutura e cultura da UFAL no desenvolvimento das competências eletrônicas aos docentes, por unanimidade os entrevistados responderam que a UFAL não tem nem a estrutura, nem a cultura que propicie o desenvolvimento delas. Eles complementam essas afirmações apontando diversas causas, como por exemplo: a infraestrutura e as condições materiais precárias, sucateadas e antigas; escassez e a limitação de recursos e orçamento como grande barreira para o progresso; aversão de muitos docentes à tecnologia, como mostram as falas a seguir:

Eu acho que a gente tem condições materiais que não são as ideais. Acho que, assim, não teve um planejamento muito adequado pra os cursos a distância, mas vejo que tem, talvez, poucas unidades e poucas pessoas aqui que realmente abraçaram como uma prática a ser utilizada de forma séria. [...] (E1)

Eu acho que tem professores que são bem resistentes, então se você partir pra cursos da área de ciências humanas tem gente que é muito avesso a mexer com tecnologia.

Eu acho que a gente precisa ter mais esse elo e pegar um pouco dessa experiência que o pessoal da tecnologia, o pessoal da computação e outras áreas já trabalham tão fortemente. (E2)

Esse resultado deixa explícito a existência de barreiras subjacentes que retardam a integralização das TIC já comentadas por Schneckenberg (2010), Awidi e Cooper (2015) e Farid et al (2015), atrelando-as às peculiaridades estruturais da universidade, traços motivacionais, de habilidade e valores culturais dos professores. O (E2) ao citar anteriormente, a aversão de alguns docentes à tecnologia, demonstra um comportamento que vai de encontro às tendências e necessidades da instituição advindas do desenvolvimento das tecnologias de informação, o que reforça a necessidade de reordenação do sistema educacional desta instituição.

Segundo relatos dos entrevistados, os processos burocráticos, principalmente na área de pesquisa, constituem-se em um forte limitador aos avanços e as inovações. Além disso, as entrevistas evidenciaram também que boa parte dos docentes não se mostram realmente comprometidos e dedicados ao progresso da ciência, da inovação e da própria instituição, o que acarreta a estagnação, posição na qual a UFAL não consegue avançar para um impacto mais global. Observa-se os seguintes comentários:

A UFAL tem uma questão de cultura institucional que às vezes a gente não consegue trabalhar tão bem com as nossas competências né, a gente tem problemas administrativos, eu digo assim de burocracia, às vezes emperra, tem questões às vezes de não saber a quem recorrer então esses elementos acabam realmente dificultando né então eu acho que esses são elementos da cultura institucional que dificulta, a gente não tem um trabalho em rede solidificado. (E5)

A única problemática que eu vejo aqui é quando você quer trabalhar com pesquisa que aí por conta do comitê de ética que agora tá com um grau de exigência pra você desenvolver pesquisas. Então, às vezes, o pessoal não entende bem a essência da pesquisa e termina travando o andamento do projeto. É um dos processos que tá inviabilizando pesquisas, que no meu ponto de vista não precisaria de tanta burocracia. (E8)

Também foi mencionado que não há muita divulgação dos cursos da EAD, sinalizando quão discreto ainda é o avanço da UFAL no desenvolvimento da dimensão organizacional-administrativa, já argumentada por Seufert e Euler (2003). Ao se levar em consideração o pioneirismo da instituição nesta modalidade de ensino - desde 1998 - era esperado que a institucionalização da EAD estivesse mais fortalecida e articulada na Instituição.

Conforme os entrevistados, a educação à distância ainda não é valorizada nem tem o mesmo prestígio que o ensino presencial, pois a imagem que prevalece é que ela serve apenas para facilitar a vida das pessoas. Para (E1) isto se dá em decorrência da distribuição de bolsas, que fez com que as unidades não adotassem de forma efetiva a EAD. Já outro grupo dos entrevistados acreditam que essa resistência se deve ao fato de existir professores que ainda não tiveram a oportunidade de lecionar/ter a experiência da EAD. Logo, eles não conhecem a realidade e as condições nas quais a maioria dos alunos desta modalidade de ensino vivem: muitos desses discentes optantes por essa modalidade de ensino são do interior, trabalham em horário integral e por isso não tem condições de vir para a capital e estudar pelo modo tradicional. Os comentários a seguir corroboram essa análise:

Eu acho que a EAD é um caminho sem volta, que deve ser estimulado e a gente deve estimular e a universidade também. Faz com que exista o lado social porque tem

muitas famílias que não tem condição de participar de uma universidade porque não tem condição de vida pra o presencial. (E3)

Eu acho que ainda não. Eu acho que ainda tem resistência sabe, eu acho que não goza do mesmo prestígio que o curso presencial, na minha leitura. (E4)

Outra deficiência encontrada está relacionada a dimensão sociocultural (SEUFERT; EULER 2003), tendo em vista o compartilhamento limitado nas trocas de conhecimentos e informações, bem como a baixa aceitação da EAD pelo meio acadêmico no geral. No primeiro caso houve o relato de um dos entrevistados de que há na instituição uma cultura de compartilhamento de conhecimento e informação entre os docentes, porém isso fica muito restrito à unidade onde ele atua, sendo a realidade mais comumente encontrada. Dessa forma, temos que ainda é baixa a interação e relação entre docentes fora de suas unidades, mesmo que haja interesses em comum:

[...] Eu acho que a gente tem uma cultura de compartilhar, de acesso ao conhecimento e a informação, o que você precisa você encontra aqui dentro [...] (E4)

É difícil os professores terem relações, por exemplo, com professores de outros cursos, que tem os mesmos interesses, então essa questão, a gente fica muito cada um na sua unidade e isso dificulta. (E5)

Já em relação à aceitação da comunidade acadêmica no que se refere a esse tipo de modalidade, mais uma vez por unanimidade, responderam que de fato há muita resistência e preconceito. Apesar disso, percebe-se pelas respostas que já se tem mudanças dentro dessa cultura acadêmica, fazendo com que aos poucos a EAD passe a ter uma maior aceitação, fazendo-a ganhar espaço e ser reconhecida com a devida importância que possui:

Eu tô cada vez mais vendo que o pessoal tem muito preconceito contra a EAD. Eu também tinha um preconceito muito grande no início, mas cada vez que mais, eu venho perdendo esse preconceito porque eu acho que quem faz o ensino é o aluno. Eu vejo cada vez mais na Universidade esse perfil de algumas pessoas que tem o preconceito formado antecipadamente dentro desse sentido de não aceitar a EAD como forma de formação. [...] (E2)

Essa aceitação, ela ainda não é plena, mas eu acho que ao longo dos anos aumentou, mas ainda tem muitos colegas, que não aceitam esse estudo a distância. Alguns já estão cedendo, então hoje em dia eu acho que esse percentual já deve ter chegado a uns 50; 60%. Agora, há uns 4 ou 5 anos atrás, isso era bem menos. Para nossa sorte tem melhorado. (E10)

Tratando do modo como os recursos destinados à EAD interferem no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores desta modalidade, houve um consenso nas respostas de que a provisão deles na instituição pode ser considerado um dos maiores empecilhos para um maior e melhor desenvolvimento dessa área. Quase todos relatam os cortes drásticos e sucessivos no orçamento da EAD nos últimos anos:

Eu acho que esse desenvolvimento dos professores fica limitado porque esses recursos sempre são limitados. (E1)

A Universidade pelo preconceito formado nos últimos anos né, tá deixando muito aquém, a gente, aqui mesmo na faculdade, fechamos todos os nossos cursos EAD, e

hoje a gente não sabe no longo prazo como vai ser visto a EAD. Hoje eu vejo um cenário super pessimista da EAD no longo prazo. (E2)

Os dados da entrevista evidenciaram também que a limitação nesses recursos geram uma série de problemas que estão se agravando ao longo do tempo, dentre os quais foram citados: a escassez na provisão de recursos para se manter e adquirir equipamentos e computadores para os alunos, principalmente aqueles dos polos do interior do Estado e redução na quantidade de aulas presenciais - em alguns períodos até extinta-, ambas comprometendo o bom desenvolvimento e desempenho tanto dos discentes quanto dos docentes do curso.

Também foi relatado que, em alguns casos, os docentes utilizaram recursos próprios para ir aos polos do interior ministrar aula para que os alunos não ficassem prejudicados, mesmo sem receber bolsas em alguns períodos. Para os entrevistados esse cenário acontece pelo fato da EAD ter ficado em segundo plano pela UFAL e relatam sobre o receio do que restará dessa modalidade de ensino ao longo prazo já que nos últimos anos com os cortes de verbas sucessivos feitos pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), houve o encerramento de diversos cursos e o fechamento de vários polos. Apenas o respondente (E8) afirmou acreditar que os recursos não interferem no desenvolvimento dos docentes. Observa-se os comentários a seguir:

Era pra você ir pros interiores, mas aulas presenciais, na medida que o recurso foi extinguindo você já não podia mais ir. Quando foi retirando recurso, você já não tinha mais como ir pra os polos, a gente já não ia mais fazer os encontros presenciais ou se tinha dois encontros fazia um, às vezes o tutor ia, aí congregava outras disciplinas e o tutor dava essa aula, isso pra mim é um problema porque você não tinha contato com o aluno, à percepção que eu tenho é que o aluno ansiava ver o professor. Então tinha vezes que eu juntei assim e fui por conta minha, não fui pela UFAL, pra dá orientação pra esses meninos, então isso aí é um negócio que não devia ser meu, devia ser da instituição, mas eu entendo a situação de recursos, mas não é o ideal, não é a forma de se trabalhar, isso dificulta em que a coisa aconteça melhor, de uma maneira melhor, melhor pro aluno, que você se sintá até melhor com o trabalho que você tá fazendo. (E4)

Interfere de forma direta. Em algumas disciplinas não tinha diárias, então já cheguei, várias vezes, a viajar com recursos próprios, além da minha alimentação a gente ainda tinha que bancar a alimentação do motorista. Usamos também transporte compartilhado que não é muito compartilhado. Então isso influi diretamente no resultado das aulas presenciais. Quando eu iniciei eram duas aulas presenciais e atualmente eu acho que basicamente só uma aula. Então em termos de recurso influencia diretamente. Ainda tem a incerteza se vai ter bolsa ou não. Também a gente tá tendo dificuldade pra abrir reoferta de disciplinas. (E6)

Em relação à percepção dos entrevistados aos estímulos e incentivos oferecidos pela instituição para o desenvolvimento de competências frente a este ambiente de ensino-aprendizagem e dos meios de comunicação, pode-se separá-los em dois grupos distintos. O primeiro relata que não há uma política de incentivo consolidada e que estas são muito poucas, precárias e atreladas quase que basicamente ao pagamento de bolsas e financiamentos. Como estes recursos são limitados, a política de incentivo e capacitação se torna mais restrita:

Esse estímulo varia muito com a chegada do financiamento, então não vejo, a UFAL ter adotado institucionalmente. A gente não tem regulamentação sobre isso, uma política de incentivo, não tem uma política de treinamento, nem nada disso. (E1)

Olha nessa linha aí ainda tá muito precária. Muito no início. A UFAL tirando a modalidade EAD eu não vejo ela incentivar muito as práticas inovadoras na área de ensino. (E7)

Já o segundo grupo relata que observa na UFAL estímulos, incentivos, preocupação com essa modalidade, bem como a oferta de capacitações e treinamentos, entretanto, esse engajamento se dá de forma lenta, inadequada e limitante devido aos cortes de verbas para a EAD:

A UFAL tem estimulado só que ainda de forma lenta e como a gente tá passando por esse problema político e econômico e onde tá tendo vários cortes consecutivos no orçamento então algumas áreas tá sendo priorizadas e a EAD eu acho que não foi ainda o foco prioritário. Então a gente precisa depois sentar, ver como isso aí poderia ser discutido para que a Cied tivesse até mais autonomia pra desenvolver isso. (E10)

Mais uma vez os respondentes realçam como os cortes no orçamento da EAD aparecem como fator limitante no bom desempenho tanto de docentes quanto da própria EAD. Essa situação diz respeito à dimensão econômica (SEUFERT; EULER, 2003) e demonstra, novamente, a não eficiência e efetividade no uso dos recursos pela instituição. Como possível consequência apontadas pela literatura, baseado em Schneckenberg (2010), Awidi e Cooper (2015) e Farid et al (2015), têm-se reflexos diretos e indiretos desta dimensão nos traços motivacionais, nas características estruturais da organização, nas habilidades e valores culturais dos professores e, sobretudo, um nível insuficiente de competência eletrônica da maior parte do corpo docente, contribuindo assim para uma lentidão ainda maior à integralização das TIC aos processos de ensino-aprendizagem.

Há uma lacuna na gestão universitária da EAD que reverbera diretamente nas opções individuais e no desenvolvimento de competências eletrônicas dos docentes para a atuação na mesma. A gestão universitária é realizada com a finalidade principal de repassar os valores recebidos pelo MEC e as atividades pertinentes à EAD que precisam ser realizadas conforme as diretrizes da própria instituição e do governo federal. Todo esse contexto presente na UFAL respalda estudos feitos por Schneckenberg (2008; 2010) e Awidi e Cooper (2015) em que os autores afirmam que, o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico tende a ultrapassar o pensamento estratégico e o projeto pedagógico no ensino superior.

Observa-se que a UFAL ainda apresenta lacunas em sua gestão universitária que precisam ser revistas e trabalhadas para que realmente a instituição contribua de forma significativa para o desenvolvimento de competências eletrônicas de seu corpo docente para atuação na EAD. No momento presente, o que ocorre é a não valorização desta modalidade nos objetivos da instituição, o que prejudica toda uma construção da EAD no contexto universitário, recaindo negativamente sobre seus docentes e discentes.

CONCLUSÃO

De acordo com os objetivos ora propostos, foi realizada a análise de como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores da UFAL relacionam-se com as condições de seu contexto organizacional. Nesse sentido, foi possível traçar o perfil de competências eletrônicas dos docentes, bem como identificar a relação entre gestão universitária e as opções individuais de formação e desenvolvimento de competências eletrônicas deles para a atuação na EAD.

Foram identificadas as seguintes competências eletrônicas pelos entrevistados: o domínio do ambiente virtual (AVA); comunicacional; a capacidade de planejamento e

organização. Os docentes também demonstraram possuir habilidades já previstas na literatura que embasaram o presente estudo (SEUFERT, EULER, 2003).

Por outro lado, a UFAL não consegue suprir a demanda de seu corpo docente no que diz respeito a promover institucionalmente o desenvolvimento de competências eletrônicas, sendo preciso que estes busquem o conhecimento em outras fontes. Os docentes citam diversas formas de como o fazem, seja através cursos de formação para conhecer o ambiente virtual, ou observando e pedindo auxílio para os professores mais experientes e com maior tempo de atuação na EAD. Nesse sentido, é importante que a Instituição reveja as condições ofertadas, analisando e modificando-as com o intuito de melhor respaldar e de fato vir a apresentar uma melhora significativa do desenvolvimento de competências eletrônicas em seus docentes.

Outro problema descrito pelos entrevistados foi o fato do treinamento para a plataforma (AVA) e suas ferramentas ser periódico e não regular. Em termos de formação de competências isso não só acarreta um déficit no planejamento de aulas, falhas no comprometimento da dinâmica e da interação com o aluno, como também prejudica o avanço da implementação das TIC aos processos educacionais. Como forma de sanar esse quadro, é necessário que a instituição torne este treinamento regular, fazendo ao término de cada turma uma avaliação real dele, com a finalidade de sempre aprimorá-lo e atualizá-lo.

Com o intuito de identificar a relação entre gestão universitária e as opções individuais de formação e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD na UFAL, constatou-se que a UFAL não tem nem a estrutura que proporcione o desenvolvimento das mesmas, os processos burocráticos também foram citados como fatores limitantes aos avanços e as inovações.

Pelo exposto na análise dos dados, a EAD surge como oportunidade de crescimento pessoal e profissional aos discentes do interior e nos mostra a sua importância como forma de inserção social, sendo isso proveniente das demandas por ensino. Esse aspecto fortalece ainda mais a interiorização dos cursos superiores no país, cabendo à UFAL, em específico, buscar meios de dinamizar e aperfeiçoar a forma de gerar e transmitir esse conhecimento.

Embora a aceitação desta modalidade de ensino pelo meio universitário esteja a progredir de forma lenta e que ainda exista resistência à ideia da EAD, todos os entrevistados acreditam que o discente é que tem a maior responsabilidade pela qualidade e pelo status do curso. Tal afirmação se contrapõe ao que autores como Zanotelli (2009), Gilberto (2013), Schneckenberg (2010), dentre outros indicam, qual seja, ressaltam que o processo de passagem de um modelo de educação presencial para à distância envolverá mudanças organizacionais e, sobretudo, de competências e atividades dos professores, sendo assim, qualquer perspectiva de melhoria ou inovação na educação será necessário uma melhor capacitação dos mesmos. Portanto, reforça-se que a EAD exigirá ações de via de mão dupla entre docente e discente, cada qual com sua respectiva função a desempenhar.

O modo como os recursos destinados à EAD interfere no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores desta modalidade ainda é considerado um dos maiores empecilhos para um maior e melhor desenvolvimento dessa área. Isto posto, é notório que na UFAL há falhas que abrangem as dimensões propostas por Seufert e Euler (2003), notadamente a econômica, por não direcionar da melhor maneira possível seus recursos financeiros às necessidades acadêmica; a técnica/tecnológica, por não demonstrar estabilidade e funcionalidade adequados da infraestrutura técnica; e a organizacional-administrativa por demonstrar não capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos para implementação da EAD.

Diante do exposto, cabe à UFAL e a gestão da mesma refletir sobre a importância da EAD para o nível estratégico da instituição, ponderar até que ponto realmente esta modalidade tem representatividade em seus objetivos à longo prazo, já que os dados

apresentados sinalizam que a mesma atua mais contra do que a favor desta modalidade de ensino. Em caso positivo, será preciso repensar formas de viabilizar as condições institucionais necessárias para o desenvolvimento das competências eletrônicas dos docentes da EAD de modo a permitir de fato a integração das TIC ao processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AWIDI, Isaiah T.; COOPER, Martin. Using management procedure gaps to enhance e-learning implementation in Africa. **Computers & Education**, v.90, p. 64-79, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATES, Tony. Foreword. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BERAZA, Miguel. A. Zalbaza. **Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 2006.
- DOLENC, Kosta; ABERSEK, Boris. TECH8 intelligent and adaptive e-learning system: Integration into Technology and Science classrooms in lower secondary schools. **Computers & Education**, v. 82, p. 354-365, 2015.
- EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. Introduction: Changing Cultures in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.
- FARID, Shahid et al. Identification and prioritization of critical issues for the promotion of e-learning in Pakistan. **Computers in Human Behavior**, v. 51, p. 161–171, 2015.
- GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação a distância no ensino superior e a lógica das competências. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v.6, n.1, p.273-286, jan. 2013.
- GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane Kleinübing, GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, Maio/Jun. 1995.
- GOUROVA, Elissaveta et al. Adapting educational programmes according to e-competence needs: The Bulgarian case. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 11, n. 2, p.123-145, 2014.
- HRTONOVÁ, Nina et al. Factors influencing acceptance of e-learning by teachers in the Czech Republic. **Computers in Human Behavior**, v.5, p. 873–879, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- _____. **Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.
- LATCHEN, Colin. Using ICT to train teachers in ICT. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora; BARBOSA, Milka Alves Correia; MARTINS, Marco Antônio Buarque. **Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil**: discussão e proposição de modelo de análise. In: 2.^a Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research in practice**: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PAIVA, Kely César Martins; BARROS, Valéria Rezende Freitas; MENDONÇA, José Ricardo Costa; SANTOS, Andreia de Oliveira; DUTRA, Michelle Regina Santana. **Competências Docentes -Ideais e Reais- em Educação a Distância no Curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira**. Anais do TMS Management Studies International Conference - Algarve 2012, Universidade do Algarve, Portugal, 2012.

PHELAN, James E. The use of E-learning in social work education. **Social Work**, v.60, n.3, p.257-264, 2015.

SCHNECKENBERG, Dirk. **eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education** – A Comparative International Investigation. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.

_____. Face the Human Factor: The Role of eCompetence in the Future of Higher Education. In: NUNES, M.B.; McPHERSON, M. **International Association for Development of the Information Society**: Multi-Conference on Computer Science and Information Systems, 22-27 July, p.98-105, 2008.

_____. What is e-Competence? Conceptual Framework and Implications for Faculty Engagement. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education**: Moving Ahead to Future Learning. New York: Springer International, 2010b.

SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. Understanding the concept of ecompetence for academic staff. In: LABHRAINN, Mac; LEGG, McDonald; SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. **The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development**. Galway: CELT, 2006.

SEUFERT, Sabine; EULER, Dieter. **Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen**: Ergebnisse einer Expertenbefragung. Arbeitsbericht 1 des Swiss Center for Innovations in Learning St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Juni 2003.

UMAR, Abdurrahman; DANAHER, Patrick Alan. Setting the scene for interrogating teacher education through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

ZANOTELLI, Reivani Chisté. **Professores do ensino superior frente às novas tecnologias**: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2009.