



## COMPETÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ESPECIFICIDADES REQUERIDAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Ana Luiza Gonçalves Da Silva  
Marcos Baptista Lopez Dalmau  
Sirlene Silveira De Amorim

### RESUMO

A educação à distância (EAD) vem ao longo do tempo modificando significativamente os modelos de ensino até então praticados. No ensino superior brasileiro, ela tem alcançado crescimento exponencial em relação ao número de instituições ofertantes e alunos matriculados. Essa pesquisa tem por finalidade avaliar as competências docentes no universo da EAD, sobretudo quando relacionada ao ensino superior, buscando referenciá-la as competências requeridas no ensino presencial. A metodologia foi delineada a partir de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativa e descritiva. A análise dos dados se deu por correlação da teoria pesquisada.

**Palavras-chave:** EAD. Educação Superior. Competência Docente.

### 1 INTRODUÇÃO

Quais as principais competências do docente de nível superior? O que é didática? A didática é suficiente para tornar uma pessoa um bom docente?

As funções de um docente de nível superior são diversas. Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) descrevem algumas dessas funções: a pesquisa, a docência, a comunicação de suas investigações, a avaliação da docência, o estudo, o estabelecimento de relações com o mercado de trabalho, com a cultura, entre outras. Ao considerar as múltiplas funções de um docente é possível perceber quão complexa deve (ou deveria) ser a sua formação. Assim, para exercer plenamente suas funções, um docente necessita além de uma formação específica uma formação pedagógica.

Os cursos de mestrado e doutorado têm como objetivo a formação de docentes de nível superior, porém a grande maioria dos cursos não possui disciplinas específicas para este fim. Uma das poucas possibilidades de formação direcionada a docência é o estágio de docência que é apresentado de forma não obrigatório e muitas vezes com uma aplicação equivocada. O aluno em formação (futuro docente) substitui o docente orientador sem uma supervisão adequada.

Para exercer a atividade de docente de nível superior, além da formação *stritu sensu*, não existe alguma exigência de formação didática/pedagógica. Pimenta (1999) complementa

que geralmente não é exigida a formação pedagógica em docência de nível superior porque aparentemente é suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que valoriza esse docente é a pesquisa e/ou exercício profissional de campo. Mas será que essa formação é suficiente para exercer com eficácia essa profissão?

Perrenoud (2000) propõe um inventário de dez competências prioritárias que possibilitam exercer a atividade docente. São elas: 1) organizar e dirigir situações pedagógicas; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração organizacional; 7) informar e envolver; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os dilemas éticos da profissão e 10) administrar sua formação continuada. Masetto (2002) apresenta as competências específicas de um docente de nível superior. Para o autor seriam elas: 1) competências em uma determinada área do conhecimento; 2) competência na área pedagógica; 3) competência para o exercício da dimensão política. Assim, é possível identificar como preocupação dos autores a didática no exercício profissional do docente de nível superior.

Mas o que é didática? Didática deriva do termo grego *didaktike* que significa arte de ensinar. A utilização do termo não é recente. Já em 1637 a obra *Didactica Magna* ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, uma obra de Jan Amós Comenius discutia o que seria essa competência. Libâneo (1994) descreva a didática como a intervenção na atividade de aprendizagem por meio da direção deliberada e planejada de ensino. A intervenção do docente de nível superior com certeza necessita de planejamento e direção, porém somente isso não é suficiente. É necessário também que ele seja um mediador.

O docente de nível superior necessita enfatizar o aluno e identificar suas necessidades. A partir disso, cabe realizar uma mediação, na qual evidencia possibilidades para que o aprendizado se efetive de maneira eficaz. Nesse sentido o ato de ensinar vai além de ministrar uma disciplina, necessita uma visão geral de todo o processo educacional ao considerar as necessidades do aluno, as competências da disciplina, as competências do curso, a análise do mercado e suas possibilidades de atuação, entre outras questões.

O profissional de nível superior, como também aquele de nível básico e fundamental, necessita estar comprometido com a formação de seu aluno, gerando profissionais com habilidades técnicas, humanas e sociais. O ensino de nível superior é um tipo de formação que é caracterizado por possibilitar a qualificação em diversas dimensões, entre as quais podem ser destacadas dimensões éticas, políticas, sociais, afetivas, técnicas, científicas e culturais (BOTOMÉ, 2006). Para Duran (1994) a formação deve ser considerada como um processo voltado ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e buscar soluções, mas ela é produto de histórias anteriores de formação e expectativas sociais e envolve a articulação de muitas dimensões que são usualmente apresentadas como pólos opostos.

É possível perceber a complexidade e responsabilidade do docente de nível superior. Porém, as competências do docente de nível superior presencial são as mesmas do docente de nível superior em EaD? Quais as diferenças? Quais as semelhanças? As diferenças são consideradas ao selecionar os docentes de EaD?

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Visando atingir os objetivos da pesquisa, optou por aplicar uma pesquisa que, segundo Vergara (1997), é classificada quanto aos fins como qualitativa e descritiva; e quanto aos meios como bibliográfica.

Vergara (2007) define uma pesquisa de caráter qualitativo como sendo um estudo aprofundado sobre um assunto ou uma organização, não utilizando a manipulação de variáveis numéricas. Esse tipo importa-se com a observação das realidades sociais.

É de caráter também descritiva pois o mesmo autor (Vergara, 2007) a descreve como aquela que expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno.

Quanto ao meio, a pesquisa classifica-se como bibliográfica, desdobrando-se a partir de fontes secundárias e abrangendo a bibliografia já existente sobre o tema proposto (Lakatos e Marconi, 1990). Os temas pesquisados fazem referência a educação à distância, ensino superior e competências docente.

A análise de dados foi feita através do estabelecimento de relações entre a teoria pesquisada, centrando-se fundamentalmente, na interpretação dos autores.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 EaD como modalidade de ensino**

A educação a distância (EAD) evoluiu ao longo das gerações. Moore e Kearsley (2007) narram que inicialmente o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. Na seqüência a EAD passou a ser difundida pelo rádio e pela televisão. Na terceira geração o destaque não foi pela tecnologia empregada, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas universidades abertas. Em seguida, na década de 80, houve a primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado online, em classes e universidade virtuais, baseadas em tecnologias da internet.

O período que foi 1960 a 1970 incorreu em mudanças importantes para educação a distância, o que resultou de diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação. O projeto chamado “mídia de instrução articulada” (AIM), segundo conta Moore e Kearley (2007), procurou agrupar várias tecnologias de comunicação com o propósito de oferecer um ensino de alta qualidade e custo reduzido a alunos não universitários. O AIM representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da educação a distância como um sistema total, uma vez que viabilizou a teoria de que as funções do professor poderiam ser divididas e de que o ensino poderia ser melhorado quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Nesse mesmo período, em 1967, o governo britânico estabeleceu um comitê para planejar uma nova e revolucionária instituição educacional. O que surgiu foi a primeira universidade nacional de educação a distância, “que se valeria de economia de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 36).

Com a evolução da metodologia vários estudiosos passaram a dedicar-se aos estudos sobre EaD, com o objetivo de entender, melhorar e potencializar sua aplicabilidade e

resultados na formação dos estudantes. Moore e Kearsley (2007) consideram que a EAD consiste em alunos e professores estarem em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. E para dar conta da variável distância, é preciso entendê-la como uma variável contínua e não discreta. Um programa não é distante ou não distante, mais distante ou menos distante. “A distância é relativa em vez de ser absoluta” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p. 240).

Moore e Kearsley (2007) seguem ainda complementando que quando nos referimos ao aprendizado a distância, não estamos falando de uma experiência educacional que seja diferente de cursos presenciais apenas pela distância física entre alunos e professor, porém, descrevemos um conjunto de diferenças distintivas e qualitativas, onde a distancia é o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos e que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação.

Aretio (2002) destaca que o ensino a distancia é um sistema tecnológico de comunicação multidirecional que pode ser massivo, desde que sistemático e em conjunto com recursos didáticos e apoio de uma organização/tutoria que apóie o aprendizado individual.

Em um curso a distância o conteúdo é organizado em uma estrutura elaborada cuidadosamente, que tem por finalidade torná-la o mais fácil possível para o aluno aprender. Portanto, o preparo de um curso de educação a distância requer não apenas o especialista em conteúdo, mas também profissionais da área de instrução, que possam organizar o conteúdo de acordo com aquilo que é conhecido a respeito da teoria e da prática do gerenciamento da informação e da teoria do aprendizado.

### 3.2 EaD no ensino superior

Quando a Universidade aberta do Reino Unido (UA) foi criada em 1969, não foi a primeira universidade inteiramente dedicada ao aprendizado a distância. Moore e Kearsley (2007) afirmam que o direito a essa regalia provavelmente pertence à *The University of South Africa*, que iniciou seu sistema de educação a distância em âmbito nacional logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Uma característica que distingue todas as universidades abertas é o compromisso que possuem com o uso de tecnologias de áudio, vídeo e baseadas em computador, integradas com materiais impressos de um modo muito sistemático. A UA constituiu um dos exemplos mais bem-sucedidos de uma abordagem sistêmica abrangente de educação a distância.

A partir de uma retrospectiva histórica levantada por Guevara e Rossini (2008), podemos perceber que a regulamentação da educação a distância no Brasil passou a se consolidar somente a partir do ano de 2005, quando foi possível encontrar diferentes ações coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC). O que essas diferentes ações demonstravam é que a EAD passou a ser considerada uma política estratégica de governo e também uma política de Estado com um horizonte mais amplo, a partir de políticas públicas voltadas para a ampliação e a interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

O contexto sociopolítico sinalizando a necessidade de investimentos em EAD já se encontrava definido no Plano Nacional de Educação (PNE), contido na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que explicita as seguintes metas, entre outras: prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; implementar avaliação institucional e de cursos para elevar os padrões de qualidade do ensino; diversificar o sistema superior de ensino; e diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos com propostas inovadoras, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta.

A necessidade de avaliação das instituições surge especialmente da observação da ampliação da oferta de cursos superiores a distância, que pode ser comprovada na presença cada vez mais freqüente de campanhas publicitárias de faculdades e universidades para essa modalidade. Já que a possibilidade de estudar em um curso que se adapte ao ritmo individual, e que não exija presencialidade, é um fator determinante na opção de um público que se encontra afastado do ensino presencial (MORAN, 2010).

Todas essas ações explicitam a concepção de uma política educacional que valoriza os processos de formação continuada, mesclando momentos freqüentes de troca e interação presencial realizados em pólos regionais, e garantindo o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente com a utilização de computadores com acesso à internet. Assim, além da inclusão social possibilitada pela formação superior para esse público, o uso de metodologia de EAD também resulta em ações de inclusão digital, viabilizando a proficiência nos códigos e linguagens das TIC.

Para Guevara e Rossini (2008), ainda há muitos desafios a superar no processo de desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil: por parte das instituições de ensino superior, ainda há um sentimento de insegurança diante das constantes mudanças na regulamentação, que implicam revisão de estratégias e de investimentos; por parte dos alunos, e da sociedade em geral, ainda existe uma certa desconfiança e um preconceito em relação aos cursos a distância, em termos de qualidade e de eficácia; e por parte do Ministério da Educação, a necessidade de definição de mecanismos eficientes de supervisão.

Entretanto, toda essa preocupação por parte do Ministério da Educação para regulamentar o ensino superior a distância mostra a preocupação do mesmo com o estabelecimento de referências de qualidade para que essa seja efetivamente uma modalidade adequada à expansão e interiorização almejadas no PNE, e que tenha respaldo da sociedade enquanto método adequado para o aprendizado e formação.

Alguns dados apresentados por Guevara e Rossini (2010), e de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância de 2006, naquele ano haviam 504 mil pessoas estudando a distância em 2005 em cursos certificados pela União, um número 62,6% maior que o registrado em 2004.

Ocorre que os dados incluem também os matriculados em cursos de especialização. Ao se considerar apenas os matriculados em cursos de graduação a distância, pode-se estimar um contingente de aproximadamente 250 mil alunos, número ainda pequeno frente ao universo de mais de quatro milhões de estudantes do ensino superior brasileiro.

Apesar dos números ainda tímidos se comparados com as metas do PNE, é possível perceber uma tendência positiva no sentido da EAD. É fato que caminhamos para ter aulas

com acesso wireless, que favorecem a transformação realmente em aulas-pesquisa com facilidade. Aulas com cada vez menos momentos presenciais e mais conectados. Caminhamos para ter as cidades digitais, conectadas, o acesso podendo ser feito de qualquer lugar e a qualquer hora e com equipamentos acessíveis (MORAN, 2010).

Quanto mais acesso, contudo, maior a necessidade de mediação, de pessoas que inspirem confiança e que sejam competentes para ajudar os alunos a encontrar os melhores lugares, os melhores autores e saber compreendê-los e incorporá-los à nossa realidade (MORAN, 2010).

### 3.3 O docente na EAD

O professor a distancia é a pessoa que auxilia a transformar a informação criada para um grande público no conhecimento para cada aluno individual. O papel do estudante, nesse contexto, é eminentemente ativo. Todo o desenho dos modelos se centra nele, não para convertê-lo em sujeito receptor de conteúdos e serviços de todo o tipo, mas para promover a autogestão de seu próprio processo de formação em todos os sentidos, construindo seu próprio aprendizado e exercendo um papel dinâmico e significativo (ARETIO, 2002).

Existem diversos fatores que tornam o ensino de um curso de EAD diferente do ensino em uma sala de aula tradicional. Moore e Kearsley (2007) consideram que a diferença mais óbvia é que, o docente na EaD, não saberá como os alunos reagem ao que foi redigido, gravado ou transmitido, a menos que optem por informá-lo em algum mecanismo de *feedback*.

Moore e Kiersley (2007) colocam ainda que um segundo fator que torna o ensino a distancia um desafio para a maioria dos professores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. No entanto, até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologia.

No ensino presencial, o docente se relaciona diretamente com seus estudantes, tem que preparar os materiais de apoio, as atividades de aprendizagem, as avaliações, etc. Já na educação a distancia o docente é um dos profissionais membros de uma equipe na qual participam diferentes profissionais e especialistas com o fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos estudantes (ARETIO, 2002).

Os melhores docentes a distancia têm empatia e capacidade para entender os perfis de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. Os alunos muitas vezes são mais defensivos quando assistem ao curso de um instrutor que não é visto do que seriam em uma aula convencional, mas dificilmente expressam essa inquietação (MOORE e KIERSLY, 2007). Alguns alunos buscam abertamente um relacionamento dependente com o instrutor, ao passo que outros são visivelmente independentes, e a maioria se posiciona entre os extremos. O professor tem que ser capaz de identificar tais emoções e lidar com elas, e precisa identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível.

Os docentes precisam orientar os alunos, para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado e, para muitos alunos, tal envolvimento não é intuitivo. Muitos

foram condicionados a pensar em qualquer ambiente educacional como sendo aquele no qual se espera que o aluno se comporte como um receptor passivo do conhecimento do professor, porém, mesmo os alunos que tem uma percepção diferente do seu papel em sala e aula podem assumir uma posição mais passiva quando se defrontam com um programa de televisão, um website ou um guia de estudo (MOORE e KIERSLEY, 2007). Isso acontece porque o sucesso dos profissionais de criação ao produzir esses conjuntos bem estruturados e bem apresentados sugere um grau de certeza, ou mesmo de perfeição, que pode ser intimidante.

Um curso bem elaborado oferecerá ao professor muitas oportunidades para envolver aos alunos em discussões, críticas e na construção do conhecimento. Apesar disso, recai sobre o professor o ônus de criar um ambiente no qual os alunos aprendem a controlar e a gerenciar, e a aplicar e a se envolver com esses materiais na tentativa de relacioná-los às suas próprias vidas e, portanto, transformar as informações dos professores em seu conhecimento pessoal. Moore e Kiersley (2007) consideram que as principais funções do professor se dividem em quatro diferentes atividades:

- A primeira delas é a função de ensino, que significa que o docente ressalta certas partes do conteúdo do curso em uma determinada unidade de instrução e intervém para orientar a discussão, se necessário, e também interage com indivíduos e grupos, à medida que elabora apresentações ou outros projetos para a aula.
- O segundo conjunto de atividades diz respeito ao progresso do aluno, em que o professor analisa a tarefa normal de um aluno, avalia e então comunica a cada aluno o quanto atendeu aos critérios de desempenho naquele estágio do curso.
- O terceiro grupo de atividades é formado pelas funções de apoio ao aluno. Na maioria das instituições, as perguntas de ordem administrativa, técnica ou de aconselhamento serão respondidas por especialistas de um serviço de apoio aos alunos. Na prática, no entanto, constatamos que a grande maioria dos alunos não contata diretamente os especialistas, mas formula inicialmente suas perguntas aos instrutores, que podem dar uma resposta ou encaminhar a questão para outro profissional.
- A quarta atividade é a avaliação da eficácia do curso, que é realizada em nome da instituição em seu esforço para aperfeiçoar a qualidade de seus programas. O professor é, definitivamente, os olhos e os ouvidos do sistema. Profissionais que criam os cursos, especialistas em tecnologia e administradores não tem uma compreensão verdadeiramente íntima de um pequeno grupo de alunos, de seu progresso, de seus sentimentos e de suas experiências no curso. O professor é, portanto, a fonte de informação mais confiável quando gerentes do sistema tentam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento do aluno.

Em consonância com o exposto, Schlosser e Anderson, quando citados por Aretio (2002), identificam, entre outras, as seguintes habilidades que devem ser dominadas pelo docente da EAD: a) entender a natureza e filosofia da educação a distancia; b) identificar as características dos estudantes que aprendem fisicamente distantes do docente; c) criar e desenvolver cursos interativos adaptados as novas tecnologias; d) adaptar as estratégias de

ensino ao modo de entrega na modalidade a distancia; e) organizar os recursos didáticos num formato apropriado para o estudo independente; f) informar-se e praticar o uso dos sistemas de telecomunicações.

O ensino a distancia eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia. Foram identificados três tipos distintos de interação: interação do aluno com o conteúdo, interação com o docente e interação do aluno com outros alunos, Moore e Kiersley (2007).

A interação do aluno com o professor é considerada essencial pela maioria dos alunos e desejável por grande parte dos educadores. Após o conteúdo ter sido apresentado, os professores auxiliam os alunos a interagir com o conteúdo. Algumas das maneiras pelas quais fazem isso é pelo estímulo do interesse dos alunos pela matéria e da motivação que tem para aprender. Em seguida, ajudam os alunos a praticar aquilo que estão aprendendo, à medida que colocam em prática aptidões que viram ser demonstradas ou manipulam informações e idéias que foram apresentadas.

Os professores são responsáveis por testes e avaliações formais e informais, criados para assegurar que o aluno está progredindo. Por fim os docentes proporcionam conselhos, apoio e incentivo a cada aluno, embora a extensão e a natureza desse apoio varie de acordo com o nível educacional dos alunos, a personalidade e filosofia do professor e outros fatores situacionais e organizacionais.

Segundo expõe Aretio (2002), podemos resumir as ações de um bom docente da EAD a partir da atuação sobre as seguintes estratégias: a) planejar e organizar cuidadosamente as informações e contatos com seus alunos; b) motivar para início e manutenção do interesse por aprender; c) explicar os objetivos que se pretende alcançar; d) apresentar conteúdos significativos e funcionais; e) solicitar a participação dos estudantes; f) dar respostas e fomentar um aprendizado ativo e interativo; g) incentivar a auto aprendizagem, oferecendo o apoio para ela; h) potencializar o trabalho colaborativo em grupos de aprendizagem; i) facilitar a retroalimentação do processo; j) reforçar o autoconhecimento e respeitar a diversidade do grupo; k) promover a transferência de aprendizado; l) estimular o progresso da aprendizagem e formação.

O professor, para a instituição da modalidade EaD, é o ator que pode inferir criticamente em todas as partes do processo, desde o levantamento de necessidade, até a avaliação final dos objetivos de aprendizagem, bem como a interface alcançada por todas as tecnologias usadas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relevância e a função do docente de ensino superior é uma questão unânime. Porém garantir que essa função seja efetivamente aplicada na prática profissional está longe de ser concretizada.

O ensino a distancia é uma modalidade mais recente e que requer ainda mais cuidado no que se refere à formação dos docentes. É possível afirmar que o centro do ensino a

distancia é o aluno. O docente terá o papel de intermediar por meio das tecnologias disponíveis a aprendizagem do aluno, sendo o coadjuvante e facilitador de todo o processo.

Por esse fatos, as competências docentes requeridas na EAD fazem menção àquelas todas descritas para o ambiente presencial, acrescentando fundamentalmente o uso e domínio das tecnologias de informação e comunicação, o trabalho em equipe para interação com toda a equipe de projeto, e capacidade de articulação para promover as aprendizagens individualizadas de cada aluno em um processo coletivo de reconstrução dos saberes.

Suas competências requeridas, entretanto, devem ser consideradas tanto no processo de seleção como na formação continuada desses novos docentes. Somente assim será possível garantir à efetiva aprendizagem dos alunos e o fortalecimento desse método de ensino no educação de nível superior no Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**. 2ªed. Barcelona: Ariel, 2002.

BARBERA, E. ROMINZOWSKI, A. SANGRA, A. SIMONSON, M. **Educacion aberta y a distancia**. Barcelona: Editoraluoc, 2006.

BENEDITO, A. V.; FERRER. V.; FERRERES, V.; **La formación universitária a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BOTOMÉ, S.P. **Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para sua aprendizagem**. Revista Brasileira de Análise do comportamento, 2006.

DURAN, A. P. **Alguns dilemas na formação do psicólogo**: buscando sugestões para superá-los. Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. 1994.

GUEVARA, A.J.H; ROSINI, M.A. **Tecnologias Emergentes**: Organizações e Educação. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

INEP. **Avaliação das instituições de educação superior**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao\\_institucional/](http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/)>. Acesso em: 24 de nov. de 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, M. (org) **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

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

MORAN, J. **A educação que desejamos**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desejamos.htm>>. Acesso em: 24 de nov. de 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

