

## **Competências Docentes para EaD: uma perspectiva teórica**

Kelly Cristina Benetti  
Pedro Antonio de Melo  
Fernando José Spanhol  
Andressa Sasaki Vasques Pacheco  
Marcos Baptista Lopez Dalmau  
Humberto Tonani Tosta

### **RESUMO**

A inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação é uma realidade presente que vem ao encontro da concretização das políticas governamentais de expansão da educação superior no país. Para tanto, a educação a distância vem tomando proporções importantes no cenário nacional, merecendo atenção por parte da comunidade acadêmica. Os papéis exercidos por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem mudam e surge ainda o papel do tutor, não existente nos modelos tradicionais. Toda essa mudança exige, especialmente dos professores, um conjunto de competências específico. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as competências necessárias para o exercício da docência na educação a distância. Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa teórica. A pesquisa teve abordagem qualitativa e descritiva, caracterizando-se também como bibliográfica e documental. A coleta e análise de dados deram-se por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Percebeu-se que o estado da arte mostra-se incipiente quanto às competências específicas para atuação em EaD.

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

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Vergara (1997) é importante a utilização de uma metodologia adequada, compreendendo métodos, técnicas e instrumentos utilizados nas etapas desenvolvidas durante o trabalho para um alcance eficaz dos objetivos.

Vergara (1997) propõe a categorização da pesquisa quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, essa pesquisa pode ser classificada como: qualitativa e descritiva. Em relação à classificação quanto aos meios: documental e bibliográfica.

A pesquisa em questão foi descrita de caráter qualitativo, através do estudo aprofundado sobre o assunto e sobre a organização, não utilizando a manipulação de variáveis numéricas. Vergara (1997) afirma que pesquisas qualitativas investigam as realidades sociais através da compreensão e interpretação dos significados humanos e seus processos de construção social. Essa pesquisa teve caráter qualitativo, pois o pesquisador participa, compreende e interpreta os dados coletados na pesquisa (CHIZZOTTI, 2001).

Apresenta-se como descritiva, a qual expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno (VERGARA, 1997).

Em relação aos meios caracteriza-se segundo Lakatos e Marconi (1990) como pesquisa documental pela fonte de coleta de dados constituída de fontes primárias como documentos, arquivos virtuais e físicos, e outros documentos.

Já a pesquisa bibliográfica, outra classificação deste estudo, é apresentada por Lakatos e Marconi (1990) como sendo de fontes secundárias, e abrangendo toda a bibliografia já publicada em relação ao tema em estudo. Foi utilizada bibliografia referente à gestão do conhecimento, estratégia organizacional, inteligência competitiva e administração geral, revistas especializadas nestas áreas, artigos que discutem estes assuntos disponíveis em revistas especializadas e na rede mundial de computadores.

Para a realização deste trabalho foram coletados dados através de três fontes principais: observação, análise documental e pesquisa bibliográfica.

A análise de dados foi feita através do estabelecimento de relações entre a análise documental e as informações obtidas, correlacionando estas relações com a teoria. Assim, as análises não ficaram restritas ao olhar dos pesquisadores.

## 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

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

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

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

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

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

Para Rumble (apud SIMONSON, 2006, p. 29):

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

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

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

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

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

### 3.1 O tutor e o docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, não se utiliza apenas uma, mas uma combinação de tecnologias. Uma das tecnologias mais utilizadas pelos cursos é o material impresso, que segundo o ABRAEAD (2008) é utilizado em 77,1% dos cursos.

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

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

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

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

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

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

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

#### 4 O DOCENTE E A EAD

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

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

A autora justifica esse posicionamento pelo fato de que aquele conhecimento que esteve por muito tempo centrado no saber do professor, ou no livro didático deixa de ser domínio privado e passa a ser compartilhado e ancorado em princípios e prioridades definidas e construídas coletivamente.

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

No paradigma tradicional, na visão de Moraes (1996), o professor tem um compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas, enquanto no paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula. A relação professor-aluno antes vertical, autoritária, subserviente, de concordância,

muda então para a construção de uma nova relação, mais horizontal, recíproca, dialética e verdadeira, onde o professor além de ensinar, aprende, e o educando além de aprender, ensina, de acordo com o pensamento de Freire.

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

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

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

(KOZAK, 2003, p. 8)

Isto significa preparar o indivíduo para aprender a investigar, trabalhar em grupo, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. É uma metodologia que permite a apropriação do conhecimento e seu manejo criativo e crítico (MORAES, 1996).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fleury (2002) define competência como um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

#### **4.1 Desenvolvimento de competências docentes**

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

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

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

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

Pachane (2003) lembra que sob um enfoque tradicional, partia-se do pressuposto de que como os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem

do aluno. A autora complementa que reforçava-se a idéia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o empenho do estudante. De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada.

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

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

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

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

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

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

O autor detalha que genericamente, os saberes disciplinares referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral. Já os saberes pedagógico-didáticos referem-se a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem, são saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar. E os saberes relacionados à cultura profissional referem-se à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão.

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

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

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

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

Os professores universitários, quando indagados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A mudança requerida é muito mais ampla e complexa: exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades ESPECIAIS dos docentes e, porque não dizer, dos alunos. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual (REZENDE, 2004, p. 91).

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

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

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

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

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

- a) compreender que a aprendizagem é o foco de sua ação educativa;
- b) ser capaz de construir uma relação aluno-professor baseado na confiança e na empatia e colaboração mútua;
- c) construir uma relação de parceria com o aluno durante toda sua ação educativa: planejamento, execução e avaliação;
- d) enfatizar as estratégias cooperativas de aprendizagem num ambiente de relação igualitária com seus alunos;
- e) ter um domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando ter competência epistemológica, incentivando a pesquisa entre os alunos;
- f) ser criativo e saber envolver os alunos em soluções novas e críticas, ao mesmo tempo em que está aberto ao novo e inesperado propostos pelos alunos;
- g) estar aberto ao diálogo a qualquer momento e lugar, sendo ágil em dar *feedback*;

- h) saber desenvolver uma comunicação interpessoal que considere a subjetividade e individualidade dos alunos; e
- i) saber construir uma comunicação que propicie a aprendizagem a distância o que implica utilizar palavras e expressões que ajudem e incentivem o aprendiz em seu caminho em direção a construção do conhecimento: implementar projetos, compartilhar problemas sem apontar as soluções e respostas prescritivas, promovendo o pensamento reflexivo e a tomada de consciência pelo aluno durante toda sua trajetória.

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

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

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

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

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

Para as pedagogas Pimenta e Anastasiou (2005), falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Deslocamento este necessário para o estudo no âmbito da gestão. Mas as autoras reconhecem que o termo “competência” também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação – o que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor).

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

A lógica das competências deposita no trabalhador a responsabilidade de permanentemente adquirir novas competências, por intermédio de inúmeros e diversos cursos. Esse movimento está configurando ampla oferta de cursos de formação contínua, em virtude das exigências do mercado. No que se refere à formação inicial, as políticas que adotam o modelo das competências estão fomentando um apressamento na formação dos professores, com carga horária

reduzida e currículos que privilegiam as disciplinas de instrumentação técnica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 135).

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

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

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

Percebeu-se que a bibliografia mostra-se incipiente quanto às competências específicas para atuação em EaD. Isso mostra que devem ser desenvolvidas outras pesquisas, de natureza exploratória, junto a especialistas em EaD e professores que atuam na gestão dessa modalidade para delinear esse rol de competências.

Todavia, os próprios docentes expressam, como pode ser percebido pela experiência dos autores e outras pesquisas realizadas, uma preocupação com o seu desempenho profissional e com a qualidade do curso como um todo. Também neste sentido nota-se a preocupação dos gestores do curso em manter e quando possível elevar os níveis de qualidade e profissionalismo do curso.

Para que isso aconteça, é necessário o desenvolvimento de uma política institucional consistente de desenvolvimento das competências docentes, gerindo de maneira efetiva os recursos humanos da organização. Isso é gestão. Esse movimento demonstra a valorização das pessoas, gerando motivação, comprometimento, entre outros benefícios.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

- AZEVEDO, Adriana Barroso.; SATHLER, Luciano. Coordenação de curso em EAD: novos papéis. In: V ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2008, Gramado. 6º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância. Gramado : ABED, 2008. v. 1. p. 1-10.
- BAETA, Adelaide Maria C.; LIMA, Reginaldo de Jesus. Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica. **Revista eletrônica do curso de Administração da UNIMEP**. Edição Especial. v. 5. n. 1. jan-abr, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 78, abr, 2002. p. 117-142.
- \_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 4. ed, Campinas: Autores Associados, 2006.
- BOMFIN, David F. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- BORGES, Pedro Faria. Gestão escolar: guia do diretor em dez lições. In: ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.); ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org.). **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.622/2005 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM: o novo modo do ser, do saber e do apreender (construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital)**. 2001. 289 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Impactos da utilização da educação a distância na capacitação de recursos humanos em empresas de grande porte**. 2001. 136 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.
- DELORS, J. et. al. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO: 1996. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)>. Acesso em: 17 mar 2007.
- FAGUNDES, Léa da Cruz. Educação a distância em ciência e tecnologia: o projeto EDUCADI/CNPQ – 1997. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.
- FLEURY, Maria Teresa Leme. A gestão da competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Teresa Leme (coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 3.ed. Campinas, Papirus, 2004.
- KOZAK, Débora. **Innovación pedagógica en la Educación Superior y nuevas tecnologías: entre hacer “más de lo mismo” o innovar de verdad**. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO, Pedro Antônio de. et. al. **A formação docente no Brasil, na América Latina e no Caribe**. Florianópolis: Paper Print, 2006.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAES, Maria Candida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.

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

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentosinteres/brasil/A%20importancia%20da%20formacao%20pedagogica%20para%20o%20professor%20universitario.pdf>> Acesso em: 25 jun 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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