

Competências para a Docência *On-Line*: Percepção de Professores/Tutores de Pós-Graduação no Ensino a Distância

Autoria: Giancarlo Gomes, Viviane Saragoça, Maria José Carvalho de Souza Domingues

RESUMO

Os cursos a distância apresentam diferentes desafios tanto para professores como para alunos. Um dos fatores que torna este tipo de ensino um desafio para a maioria dos professores é o fato de ele ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. Para que o professor consiga desempenhar um papel diferenciado na docência *on-line*, ele precisa adquirir e desenvolver determinados saberes, ou seja, um conjunto específico de competências. Neste contexto, o objetivo do estudo foi identificar as competências necessárias ao docente de Ensino a Distância (EaD) no processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, quanto aos procedimentos é de levantamento, a amostra foi intencional por acessibilidade ou conveniência, foram entrevistados 18 professores/tutores de cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos na modalidade a distância de uma universidade do Sul do Brasil. Para a coleta dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado que se pautou no estudo de Kemshal-Bell (2001) e foi composto por 15 questões predominantemente abertas. Quanto a abordagem a pesquisa foi qualitativa e quantitativa. Para a etapa qualitativa as respostas das entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Para a análise quantitativa foram escolhidas técnicas estatísticas descritivas, como distribuição de frequências e medidas de posição. A análise dos dados permitiu traçar o perfil dos professores/tutores, onde se verificou que estes profissionais possuem mais de 25 anos de idade, e atuam há mais de um ano nesta atividade. A pesquisa demonstrou que o ensino a distância possui alguns aspectos semelhantes ao ensino presencial. Os resultados apontam que, para desempenhar um papel diferenciado na docência *on-line*, é necessário que o professor adquira e desenvolva um conjunto particular de habilidades e competências. As habilidades de facilitação tiveram maior destaque em relação às outras habilidades, e dentre elas pode-se ressaltar: a capacidade de fornecer orientação e apoio *on-line* para alunos, a capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem, e a capacidade de estabelecer e manter orientações para o processo de aprendizagem. Estes resultados demonstram a interação que o professor deve ter com os alunos, a qual elimina o papel autoritário do professor. As habilidades técnicas consideradas essenciais foram: a capacidade de usar *e-mail* eficazmente, a utilização *on-line* de fóruns ou quadros de avisos. As duas primeiras são comunicações assíncronas, e foram consideradas habilidades essenciais para esta modalidade de ensino. As habilidades gerenciais receberam menor destaque na pesquisa. Estas competências abrangem a gestão dos alunos e a gestão do processo de aprendizagem. As habilidades de facilitação também foram consideradas as mais importantes no estudo de Kemshal-Bell (2001) seguido pelas habilidades gerenciais, tudo indica que elas são habilidades importantes, mas não fundamentais para o processo de ensino, as habilidades técnicas foram consideradas às menos importantes. Como limitação deste estudo, pode-se apontar a não totalidade dos professores/tutores da universidade pesquisada.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos a distância apresentam diferentes desafios tanto para professores como para alunos. O desafio mais evidente é que, como instrutor, não é possível saber como os alunos reagem ao que foi redigido, gravado ou falado em uma transmissão (a não ser que se esteja usando a televisão interativa nos dois sentidos, ou que se informe por meio de algum mecanismo de *feedback*). Somente por esse motivo a educação a distancia permanece num desafio para os instrutores inexperientes até que aprendam como prever as reações dos alunos aos diferentes eventos (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O novo contexto sociotécnico marcado pelo computador em rede *on-line* permite a produção colaborativa, o compartilhamento e a socialização de informações e de conhecimentos que fogem do modelo da mídia de massa baseado na apresentação e na transmissão para o receptor (SILVA; CLARO, 2007). As tecnologias advindas da internet estão afetando cada vez mais o aprendizado e os estudantes estão se tornando participantes mais ativos no seu aprendizado (O'CONNOR, 2003).

Moore e Kearsley (2007) destacam que outro fator que torna este tipo de ensino um desafio para a maioria dos professores é o fato de ele ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. A maioria dos docentes não passou por experiências de prática ou de formação nessa nova modalidade educacional (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005). Neste sentido, Tosta *et al.* (2009) argumentam que 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.

Além de nova, é uma modalidade em constante transformação, em virtude das constantes inovações tecnológicas e desafios que lhe são inerentes. É oportuno salientar que, até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologia (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005; MOORE; KEARSLEY, 2007; TOSTA *et al.*, 2009). Dentro deste contexto, o estudo tem como objetivo identificar as competências necessárias ao docente de EaD no processo de ensino e aprendizagem. O resultado deste estudo possibilitará identificar e descrever as principais competências necessárias ao bom desempenho do docente de EaD, bem como permitir inferir se é relativamente significativa o número de professores que possuem um percentual considerável de tais competências, podendo ainda demonstrar a necessidade de aperfeiçoamento dos docentes ou a segregação de certas atribuições a outros profissionais que possuam tais competências.

O artigo está dividido da seguinte forma, inicialmente é apresentado um breve apanhado teórico acerca das competências para a docência *on-line*. A seguir, é exposto o método utilizado na pesquisa, seguido pela análise dos resultados obtidos. As conclusões e contribuições do estudo estão colocadas nas considerações finais do estudo.

2 COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA ON-LINE

Para que o professor consiga desempenhar um papel diferenciado na docência *on-line*, ele precisa adquirir e desenvolver determinados saberes, ou seja, um conjunto específico de competências. É necessário entender, então, o conceito de “competência”. Esta palavra 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 (TOSTA *et al.* 2009).

O termo “competência” é bastante polêmico e tem recebido diversos significados. De maneira geral, pode ser compreendido como um conhecimento orientado para a ação, cuja compreensão prescinde de sua inserção contextual, ou, ainda, uma combinação de

conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005).

O desenvolvimento da competência envolve a identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades e tarefas associadas com uma função específica. Uma vez que uma função de trabalho é definida, as atuais práticas e normas existentes são identificadas para facilitar o desenvolvimento de tais competências (SPECTOR *et al.*, 2006). Segundo Tractenberg, Pereira e Santos (2005), nem todos os bons professores acostumados com a sala de aula presencial tornam-se bons docentes *on-line*. Isto porque

[...] o desafio de professorar *on-line* dentro de um novo paradigma requer não só a mobilização de novos conhecimentos e habilidades – como o uso de ferramentas *web*, por exemplo –, mas, principalmente, inúmeras reestruturações cognitivo-afetivas significativas sobre o papel e a prática docentes. Essa necessidade será tanto maior quanto mais o professor estiver preso aos esquemas do ensino tradicional (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005, p. 5).

Conforme Kemshal-Bell (2001), as habilidades e atributos podem ser categorizados em três áreas principais: habilidades técnicas, habilidades de facilitação ou mediação e habilidades gerenciais. No entanto, essas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) podem e devem ser ampliadas por meio de programas de desenvolvimento de pessoas, que, além da questão da valorização do profissional, trazem vantagens para a universidade por meio do gerenciamento e investimento das competências e do conhecimento (DALMAU, 2001; TOSTA *et al.*, 2009). Kemshal-Bell (2001) relatam que o ensino *on-line* requer que os profissionais usem uma variedade de habilidades técnicas, como:

- *E-mail* – incluindo a possibilidade de enviar e receber anexos, criando listas de distribuição, etc.;
- Fóruns de discussão – incluindo a postagem de comentários, respostas às mensagens dos alunos e a criação de novos tópicos de conversação;
- Programas de *chat* – que permitem a comunicação em tempo real (síncrona);
- *Website* – ferramentas de desenvolvimento de *site* e uma compreensão geral de HTML;
- Ferramentas de vídeo e audioconferência.

Ressalte-se que estas habilidades técnicas estão relacionadas à capacidade de usar a tecnologia, e não às competências necessárias para usá-los efetivamente como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, que são principalmente as competências abrangidas pelo próximo grupo – habilidades de facilitação ou mediação (KEMSHAL-BELL, 2001).

As habilidades de facilitação (mediação) estão relacionadas às diferentes formas de melhorar a comunicação interpessoal que é usada no ensino a distância para apoiar, orientar e incentivar o aluno *on-line* por meio da sua experiência de aprendizagem. Estas habilidades de facilitação incluem:

- Envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, especialmente no início;
- Questionamento adequado, capacidade de ouvir e dar *feedback*;
- Capacidade de fornecer orientação e apoio aos alunos;
- Competências na gestão de discussões *on-line*;
- Capacidade para construir equipes *on-line*;
- Capacidade para a construção de relacionamento, principalmente de um-para-um nas relações professor/aluno;
- Habilidades motivacionais.

Além destes, dois atributos ou características pessoais também foram vistas como importantes para a facilitação *on-line*: 1) atitude positiva para o ensino *on-line*; 2) assunção de riscos (a capacidade de ser inovador e experimental). Olhando para as habilidades de facilitação listadas acima, pode-se observar que esta categoria engloba características que têm sido classificadas como pedagógicas, sociais e pessoais (KEMSHAL-BELL, 2001). Segundo Tosta *et al.* (2009), as atitudes de ser motivador, proativo, de identificação da capacidade de autoaprendizagem do aluno e de estar disponível para a mudança estão diretamente relacionadas à modalidade a distância e à mudança do paradigma presencial.

Os melhores professores de EaD têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. É preciso orientar os alunos para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado, pois, para muitos alunos, tal envolvimento não é intuitivo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

As competências de gestão também são importantes para o ensino *on-line*. Estas competências incluem a gestão dos alunos e gestão do processo de aprendizagem. Estas habilidades incluem:

- Competências de gestão do tempo (para o professor e sua capacidade de transmitir isto para os alunos);
- Capacidade de criar e manter diretrizes para o processo de aprendizagem, tais como o tipo e frequência de comunicação com o aluno, quando as atribuições são devidas, etc.;
- Habilidades de planejamento: estabelecer parâmetros para o professor e os alunos trabalharem em conjunto, olhando para o curso/módulo *on-line*;
- Capacidade de controlar eficazmente o processo de aprendizagem e tomar medidas, quando necessário;
- Capacidade de rever o processo de ensino e aprendizagem para identificar as alterações e melhorias;
- Capacidade de se adaptar e mudar o ensino e os cursos para atender às necessidades específicas dos alunos e promover a diversidade *on-line*.

Um curso bem elaborado oferecerá ao instrutor muitas oportunidades para envolver os alunos em discussões, críticas e na construção do conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007). As universidades que estão preocupadas com a valorização e capacitação dos seus professores deveriam adotar algumas iniciativas com o intuito de proporcionar-lhes a formação necessária (MASETTO, 2003). A seção 3 apresenta o método e as técnicas de pesquisa.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Este estudo teve abordagem qualitativa e quantitativa qual se dividiu em duas fases. A primeira delas qualitativa e a segunda quantitativa. De acordo com Triviños (2006), na pesquisa quantitativa a variável deve ser “medida”, enquanto na pesquisa qualitativa a variável é “descrita”. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Para Hair, Jr. *et al.* (2005, p. 85), a pesquisa descritiva “[...] tem seus planos estruturados e especificamente criados para medir as características descritas em uma questão de pesquisa”. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é de levantamento ou *survey*. Segundo Creswell (2010, p. 36), “[...] “a pesquisa de levantamento proporciona uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, de atitudes ou de opiniões [...], utilizando questionários ou entrevistas estruturadas para a coleta de dados”.

A amostra foi intencional por acessibilidade ou conveniência. Nesse tipo de amostragem o pesquisador apenas obtém os elementos a que tem maior facilidade de acesso, admitindo que eles possam efetivamente representar de forma adequada a população. Foram entrevistados 18 professores/tutores de cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos na modalidade a distância de uma universidade do Sul do Brasil.

Para a coleta dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, que, segundo Creswell (2010), permite maior interação e conhecimento das realidades dos informantes. Este roteiro se pautou no estudo de Kemshal-Bell (2001) e foi composto por 15 questões predominantemente fechadas, com algumas questões abertas. Primeiramente se traçou o perfil do entrevistado – idade, gênero, grau de instrução, tempo de experiência no EaD, as atividades realizadas, matérias/cursos que lecionou/lecionou, a quantidade estimada de alunos para quem já lecionou. Posteriormente, estes profissionais foram convidados a listar cinco palavras ou frases que refletissem seus sentimentos em relação ao EaD.

Foram listadas 21 competências-chave ou atributos identificados no estudo de Kemshal-Bell (2001). Posteriormente, foi solicitado aos entrevistados avaliarem cada uma destas habilidades ou atributos, ou seja, avaliar se os profissionais devem ter essa habilidade ou atributo. A escala foi dividida entre: Essencial – Muito importante – É bom ter – Desnecessária. Estas 21 habilidades foram classificadas em três categorias principais: habilidades técnicas, habilidades de facilitação (mediação, incluindo comunicação pedagógica e competências atitudinais e atributos), e habilidades gerenciais.

Para a análise quantitativa foram escolhidas técnicas estatísticas descritivas, como a distribuição de frequências e as medidas de posição (média). A resposta média foi calculada por meio da atribuição de uma pontuação de três para cada resposta “essencial”, dois para cada “muito importante” e um para cada resposta “é bom ter”. A nota zero foi atribuída se o respondente indicou que essa habilidade ou atributo não era necessário. A pontuação foi então somada e dividida pelo número de respondentes para dar uma pontuação média. Esta análise visa identificar a classificação das habilidades ou atributos descritos por Kemshal-Bell (2001). Os resultados foram apresentados em tabelas e gráficos, e posteriormente os dados foram confrontados com o que é apresentado na literatura.

Na etapa qualitativa os entrevistados foram convidados a escrever cinco comentários (palavras ou frases) que refletem os sentimentos em relação ao EaD. Ainda nesta etapa os sujeitos da pesquisa tiveram que indicar se consideram o ensino a distância, quando comparado aos modelos tradicionais de ensino presencial, como sendo: a) Muito semelhante; b) Maioria dos aspectos é semelhante, mas existem algumas diferentes competências necessárias; c) Alguns aspectos são semelhantes, mas muitas são as novas competências necessárias; d) Muito diferente. As respostas das entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As respostas dos questionários foram analisadas por meio da análise quantitativa. Nesta etapa os resultados encontrados também foram confrontados com o que é apresentado na literatura.

Outro método de análise utilizado foi o da evocação de palavras com a finalidade de identificar qual o sentimento predominante sobre o EaD, na ótica dos professores tutores. Este método consiste na coleta de dados – em que os entrevistados fornecem expressões-chave baseadas num contexto previamente apresentado – e tem por objetivo identificar os possíveis elementos que poderiam ser perdidos em análises de conteúdo tradicionais (VERGARA, 2006).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo foram interpretados e analisados os dados levantados nas entrevistas, conforme metodologia descrita no capítulo anterior. Os tópicos seguem a sequência do roteiro de entrevista.

4.1 Caracterização dos entrevistados

Considerando a totalidade das 18 (100%) entrevistas realizadas, a caracterização dos professores/tutores encontra-se descrita a seguir. No que se refere ao gênero dos entrevistados, dez são do gênero feminino (55%) e oito (44%) do masculino. Considerando o nível de instrução, nove são mestres (50%), dos quais dois estão cursando o doutorado. Nove dos respondentes são especialistas (50%), dos quais oito estão cursando o mestrado. Quanto à idade dos respondentes, quatro (22%) têm idade entre 20 e 25 anos, três (17%) de 26 até 30 anos, cinco (28%) de 31 até 35 anos, e seis (33%) respondentes têm mais de 35 anos.

As Tabelas 1 e 2 apresentam, respectivamente, o tempo em que os professores trabalham com o EaD, bem como a quantidade estimada de alunos para os quais já lecionaram nesta modalidade de ensino.

Tabela 1: Tempo de experiência no EaD

Tempo de Experiência	Frequência	%
Menos de 6 meses	2	11
7-12 meses	6	33
1-2 anos	6	33
Mais de 2 anos	4	22
TOTAL	18	100

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

Verificando a Tabela 1, percebe-se que os professores possuem certa experiência na realização das atividades do EaD. Somente dois (11%) disseram possuir menos de seis meses nesta atividade, seis (33%) possuem entre 7 e 12 meses, e outros seis entre 1 e dois anos. Três professores têm mais de dois anos de experiência nesta atividade.

A Tabela 2 apresenta a quantidade estimada de alunos para os quais os professores já lecionaram no EaD.

Tabela 2: Quantidade estimada de alunos para os quais lecionou

Número de Alunos	Frequência	%
Inferior a 20 alunos	0	0
21-40 alunos	1	6
41-100 alunos	8	44
Mais de 100 alunos	8	44
TOTAL	18	100

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

Percebe-se que na Tabela 2 nenhum professor lecionou para menos de 20 alunos. Somente um professor lecionou um total entre 21 e 40 alunos, perfazendo, assim, somente 6% do total. Dezesesseis professores lecionaram para mais de 40 alunos, o que corresponde a quase 90% do total dos pesquisados. Estes números correspondem à realidade nacional, onde o número de alunos por profissional docente nas instituições com EaD é de 92,1, com um salto na região Sul, que interfere no resultado nacional, onde esta relação é de 165,5 alunos por professor (SANCHES, 2008).

4.2 Comentários (palavras ou frases) que refletem os sentimentos em relação ao EaD

Neste tópico foi solicitado ao entrevistado descrever cinco comentários (palavras ou frases) que refletem os sentimentos em relação ao EaD. Assim, foi solicitado aos entrevistados para nomear palavras ou frases curtas, para condensar e concentrar as respostas dos diferentes pontos de vista. Esta questão permitiu aos entrevistados a liberdade de listar suas atitudes e sentimentos quanto ao ensino *on-line*.

As respostas apresentadas foram analisadas de duas maneiras: primeiro com a criação das categorias de análise e, posteriormente, com a verificação do teste de evocação de palavras, sugerido por Vergara (2006). Foram criadas 20 categorias de análise do discurso, listadas na Tabela 3.

Tabela3: Categorias de análise do discurso

Categoria	Incidência
C1: Conhecimento	9
C2: Modernidade	5
C3: Globalização	5
C4: Frustração	11
C5: Desconstrução	1
C6: Dependência	3
C7: Exclusão	3
C8: Felicidade	5
C9: Curiosidade	2
C10: Qualidade	8
C11: Excesso de Alunos	4
C12: Oportunidade	13
C13: Avaliação	1
C14: Quantidade	5
C15: Dedicção	4
C16: Seriedade	7
C17: Paciência	3
C18: Persistência	3
C19: Confiança	1
C20: Baixa capacidade	2

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

O objetivo do teste de evocação de palavras foi averiguar os sentimentos dos professores tutores com relação ao EaD. Foi solicitado que o professor tutor listasse cinco palavras ou frases que refletissem esse sentimento. A análise dos dados se deu pela classificação das palavras listadas em categorias semânticas, com base em um sentido próximo e por meio de cálculos de frequência e da ordem média de evocação em cada categoria. A partir dos cálculos, os resultados foram distribuídos em quatro quadrantes, a seguir representados pelo Quadro 1.

Frequência de evocação (eixo vertical)

Ordem média de evocação (eixo horizontal)	Evocação de maior frequência e mais prontamente realizadas.	Evocação de maior frequência e mais tardiamente realizadas.
	Evocação de menor frequência e mais prontamente realizadas.	Evocações de menor frequência e mais tardiamente realizadas.

Quadro 1: Diagrama de quadrantes de evocação

Fonte: Adaptado de Vergara (2006, p. 245).

As palavras ou frases são classificadas em categorias semânticas, desprezando-se as consideradas pouco significativas. Efetuam-se cálculos de frequência e da ordem média de evocação de cada categoria. O cálculo de frequência pode ser obtido a partir da soma das frequências em que a categoria foi evocada em primeiro lugar, em segundo lugar e assim sucessivamente. Segundo Vergara (2006), a ordem média de evocação de cada categoria é obtida por meio do seguinte cálculo:

$$\frac{(f \text{ 1.º lugar} \times 1) + (f \text{ 2.º lugar} \times 2) + (f \text{ 3.º lugar} \times 3) + (f \text{ 4.º lugar} \times 4) + \dots}{\Sigma f}$$

A frequência média de uma evocação é obtida pela divisão do somatório das frequências de evocação pelo número de categorias listadas. A média das ordens médias de evocação é obtida pela divisão do somatório da ordem média de evocação pelo número de categorias listadas.

O eixo vertical é composto pelos valores da frequência de evocação, e o eixo horizontal, pelos valores da ordem média de evocação. Vale ressaltar que os valores maiores que a frequência média de evocação devem ser alocados na parte superior, e os valores menores que a média devem ser alocados do lado esquerdo do diagrama, conforme podemos representar no Quadro 2.

Frequência de evocação (eixo vertical)

Ordem média de evocação (eixo horizontal)	Excesso de Alunos (f = 4, ome = 1,25). Seriedade (f = 7, ome = 1,43) Quantidade (f = 5, ome = 1,6) Conhecimento (f = 9, ome = 1,89)	Paciência (f = 3, ome = 2) Confiança (f = 1, ome = 2) Globalização (f = 5, ome = 2,2) Modernidade (f = 5, ome = 2,4) Oportunidade (f = 13, ome = 2,46) Curiosidade (f = 2, ome = 2,5)
	Felicidade (f = 5, ome = 3) Persistência (f = 3, ome = 3) Dedicação (f = 4, ome = 3,25) Frustração (f = 11, ome = 3,45) Baixa capacidade (f = 2, ome = 3,5) Qualidade (f = 3, ome = 3,63) Dependência (f = 3, ome = 4,33) Exclusão (f = 3, ome = 4,66)	Desconstrução (f = 1, ome = 5) Avaliação (f = 1, ome = 5)
F (frequência) Ordem média de evocação – OME		

Quadro 2: Diagrama de quadrantes de evocação

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma análise mostra que as observações feitas pelos profissionais não são totalmente positivas. Percebe-se certa frustração por parte dos entrevistados quanto ao EaD, principalmente quanto ao excesso no número de alunos por professores que lecionam, ficando evidente a preocupação dos docentes quanto à quantidade de alunos em vez da qualidade do ensino. Os professores também acreditam no EaD, por sua seriedade. No teste de evocação de palavras outras expressões foram citadas, no entanto não com a mesma frequência das primeiras, onde no EaD, os professores necessitam de mais paciência para atender as necessidades dos alunos e assim conquistar a confiança dos mesmos. Pois esta metodologia é moderna, globalizada, e oferece oportunidade de conhecimento e de aperfeiçoamento para alunos das mais diversas localidades do país.

4.3 Classificação das competências e habilidades

Os entrevistados classificaram cada um dos 21 atributos ou habilidades listados por Kemshal-Bell (2001) usando sua experiência no ensino *on-line*. Conforme descrito na metodologia, a resposta média foi calculada por meio da atribuição de uma pontuação de três para cada resposta “essencial”, dois para cada “muito importante” e um para cada resposta “é

bom ter”. A nota zero foi atribuída se o respondente indicou que essa habilidade ou atributo não era necessário. A pontuação foi então somada e dividida pelo número de respondentes para determinar uma pontuação média.

Por exemplo, 13 entrevistados consideram a “competência em 'ouvir' o aluno *on-line*” como crítica, 4 como muito importante e 1 como útil. Ninguém considera que essa habilidade não seria necessária. Assim, a média para esta habilidade pode ser calculado como segue:

$$\frac{13 \times 3 + 4 \times 2 + 1}{18} = \frac{48}{18} = 2,94$$

A Tabela 4 exhibe a maneira pela qual esses escores obtidos podem ser usados para classificar as habilidades e atributos como “essencial”, “muito importante”, “é bom ter” e “desnecessário”.

Tabela 4: Classificação das habilidades e atributos

Pontuação	Classificação
2,5 – 3,0	Essencial
1,5 – 2,5	Muito importante
0,5 – 1,5	É bom ter
0 – 0,5	Desnecessário

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

Os gráficos das Figuras 3, 4 e 5 mostram os coeficientes comparativos de cada uma das habilidades e atributos que os profissionais foram convidados a comentar. A relação das habilidades técnicas estão descritas no Quadro 3 e sua pontuação está descrita na Figura 3.

Questão	Habilidades Técnicas
1	Capacidade de usar <i>e-mail</i> eficazmente
2	Habilidade na utilização <i>on-line</i> de fóruns ou quadro de avisos
3	Competências na utilização de salas de bate-papo <i>on-line</i>
4	Capacidade de desenvolver páginas simples de <i>sites</i>
5	Capacidade de desenvolver páginas <i>web</i> com alto nível
6	Habilidade para usar a vídeo e/ou a audioconferência

Quadro 3: Habilidades Técnicas.

Fonte: Adaptado de Kemshal-Bell (2001).

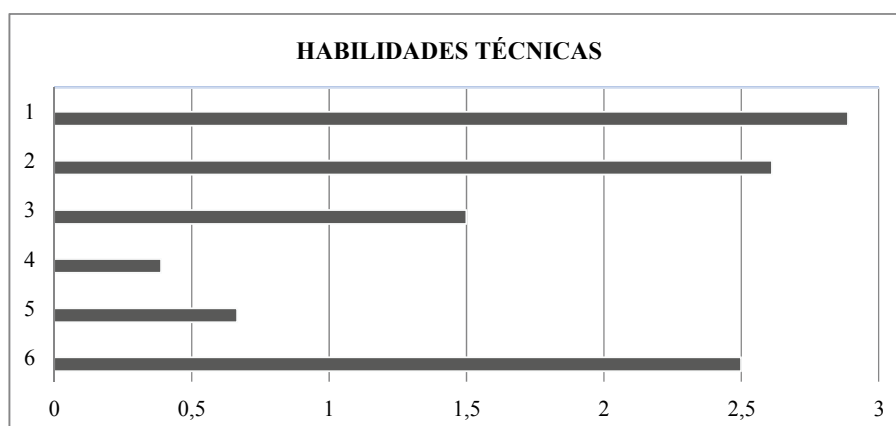


Figura 3: Classificação das habilidades Técnicas

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

No que tange as habilidades técnicas, três foram consideradas como essenciais, ou seja, a pontuação ficou entre 2,5 e 3 pontos. A primeira foi a “capacidade de usar *e-mail* eficazmente”. O *e-mail* é o método mais comum para a comunicação com os alunos *on-line*

(KEMSHAL-BELL, 2001). As tarefas típicas identificadas para o uso de *e-mail* incluem o recebimento de atribuições e avisos, para tirar dúvidas específicas de determinado aluno. A literatura ainda identificou vários tipos de comunicação que poderiam ser conseguidos através de *e-mail*, incluindo o professor para o aluno único, professor para muitos alunos, aluno a aluno, ou alunos (KEMSHAL-BELL, 2001; PIRES; BARBOSA, COSTA, 2007).

A segunda habilidade destacada pelos entrevistados foi a “utilização *on-line* de fóruns ou quadro de avisos”. O fórum é um elemento essencial de um curso *on-line* eficiente, sendo fundamental o professor ter habilidade na criação e gestão de fóruns na *web*. O fórum é a ferramenta mais identificada como modo de comunicação assíncrona (embora o *e-mail* seja também uma forma de comunicação assíncrona) (KEMSHAL-BELL, 2001).

Por fim, apesar de não ter sido identificada na literatura como uma parte significativa do papel de um professor *on-line* (KEMSHAL-BELL, 2001), a habilidade para usar a vídeo e/ou a audioconferência pode ser usada de forma eficaz. Com o acesso à internet banda larga, a disponibilização destes recursos se torna mais comum. Moraes e La Torre (2004) argumentam que o filme tem efeito integrador e não deixa de ser um relato, portanto as mensagens chegam através de diferentes linguagens, como a palavra, a música, o relato e, certamente, a imagem. Isto quer dizer que o cérebro utiliza muito mais zonas, ativa muito mais neurônios para captarem os significados que provêm de cada uma das linguagens; significa que coloca em jogo não somente processos lógico-dedutivos vinculados ao hemisfério esquerdo, mas também ativa o hemisfério direito através da música, do espaço, da imaginação, das emoções (MORAES; LA TORRE, 2004).

As habilidades de facilitação (incluindo a comunicação e as competências pedagógicas e fatores atitudinais) são usadas para apoiar, orientar e incentivar o aluno *on-line* por meio da sua experiência de aprendizagem. As questões referentes às habilidades de facilitação estão descritas no Quadro 4, e sua pontuação está descrita na Figura 4.

Questão	Habilidades de Facilitação
7	Capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem
8	Competências em 'Ouvir' o aluno <i>on-line</i> .
9	Capacidade de fornecer <i>feedback</i> eficaz
10	Competências em realizar questionamentos aos alunos
11	Capacidade de fornecer orientação e apoio <i>on-line</i> para alunos
12	Capacidade de gerir eficazmente discussões <i>on-line</i> , bate-papos ou fóruns.
13	Capacidade de construir equipes <i>on-line</i>
14	Capacidade de construir relações <i>on-line</i> com alunos e entre seus alunos
15	Capacidade para motivar alunos <i>on-line</i>
16	Ter uma atitude positiva para o ensino <i>on-line</i>
17	Competências inovadoras e/ou experimentais

Quadro 4: Habilidades de Facilitação.

Fonte: Adaptado de Kemshal-Bell (2001).

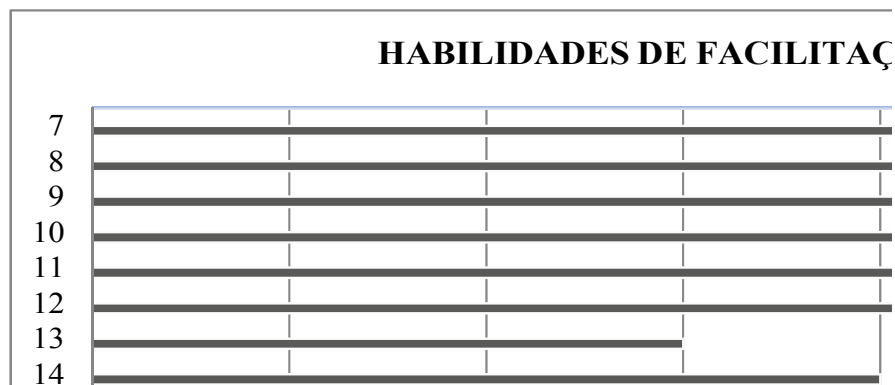


Figura 4: Classificação das Habilidades de Facilitação

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

Verificando a Figura 3, percebe-se que cinco Habilidades de Facilitação foram consideradas como “essenciais”, ou seja, a pontuação ficou entre 2,5 e 3 pontos. São elas “Capacidade de fornecer orientação e apoio *on-line*”; “Capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem”; “Capacidade de fornecer *feedback* eficaz” e “Capacidade para motivar alunos *on-line*”.

O ensino *on-line* ressalta a interação social entre os participantes e anula o papel autoritário do professor. O professor é visto com um norteador no processo de ensino. Para Moran (2007), uma comunidade de aprendizagem *on-line* é muito mais que apenas um instrutor interagindo mais com alunos e alunos interagindo mais entre si. É, na verdade, a criação de um espaço no qual alunos e docentes podem se conectar como iguais em um processo de aprendizagem. Logo eles passam a se conhecer e a sentir que estão juntos em alguma coisa. Eles estão trabalhando com um fim comum, juntos.

Tosta *et al.* (2009) definem o papel do professor como facilitador da aprendizagem dos alunos. Os autores argumentam que seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender e, em vez de transmitir informações, o professor deve criar condições para que o aluno adquira essas informações. Para Kemshal-Bell (2001), é essencial que os alunos se sintam socialmente confortáveis no ambiente. O aluno é o responsável principal pelo seu aprendizado, cabendo ao professor guiá-lo nesse processo (STAHL, 2004). O professor deixa de ser simplesmente transmissor do conhecimento, passando a atuar como elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno (JARDIM; PEREIRA; REZENDE, 2007).

Os melhores professores a distância têm empatia e competência para compreender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. Eles 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 (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Dos três grupos de habilidades pesquisados, o das habilidades gerenciais recebeu pouca atenção na literatura. O aspecto mais identificado nestas habilidades é a necessidade de estabelecer e manter diretrizes pedagógicas. As questões referentes às habilidades gerenciais estão descritas no Quadro 5 e sua pontuação está descrita na Figura 5.

Questão	Habilidades Gerenciais
18	Competências no tempo de gerenciamento
19	Capacidade de estabelecer e manter orientações para o processo de aprendizagem
20	Competências em matéria de planejamento, acompanhamento e revisão da formação de conteúdos.
21	Competências em adaptar o ensino de cursos para atender as necessidades individuais dos alunos.

Quadro 5: Habilidades Gerenciais.

Fonte: Adaptado de Kemshal-Bell (2001).

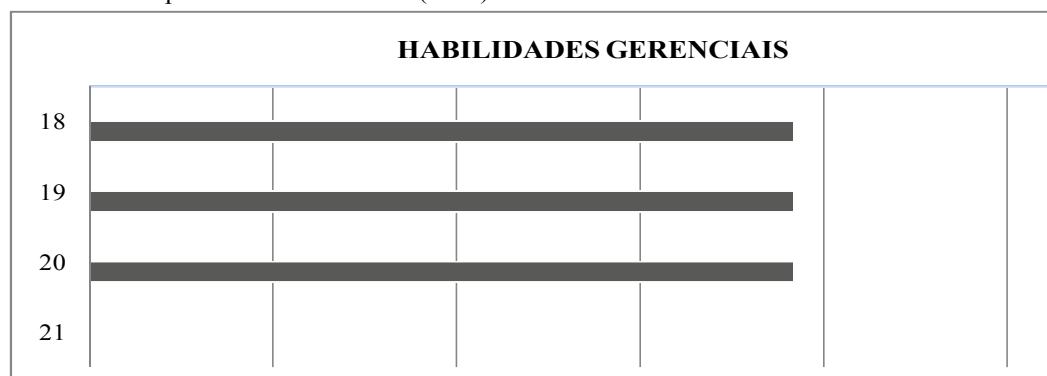


Figura 5: Classificação das Habilidades Gerenciais

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

As habilidades que receberam destaque foram a “Capacidade de estabelecer e manter orientações para o processo de aprendizagem” e “Competências em matéria de planejamento, acompanhamento e revisão da formação de conteúdos”. Diante do crescimento do EaD e da perspectiva de um futuro otimista, percebe-se que nem todas as instituições estão conseguindo obter resultados favoráveis, visto que o planejamento de cursos nesta modalidade difere do meio presencial (TOSTA *et al.*, 2009). Na visão de Meyer e Murphy (2003), é necessário que se montem processos administrativos altamente flexíveis e estruturados de forma a permitir melhor prestação de serviços.

O planejamento ainda pode ser entendido como a atividade de traçar um futuro predeterminado e de estabelecer os meios pelos quais este futuro será alcançado. De acordo com Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), planejar significa prever e preparar-se. Nesse sentido, por meio dos conceitos utilizados pela técnica, a empresa busca conhecer previamente quais seriam as possíveis ocorrências em seu ambiente e, a partir daí, tomar as devidas decisões preparando-se para enfrentar aquelas ocorrências.

A gestão do tempo é outra habilidade importante da gestão. Algumas habilidades de gerenciamento do tempo incluem o fornecimento de uma data clara e definida para cada atribuição, alternando as datas para a entrega das atividades de forma bastante equilibrada e incluindo uma penalidade caso os trabalhos não sejam entregues (KEMSHAL-BELL, 2001).

Com o intuito de classificar melhor os atributos levando em consideração as três habilidades (técnicas, de facilitação e gerenciais), a Tabela 5 apresenta um *ranking* completo das competências sugeridas e atributos.

Tabela 5: *Ranking* completo das competências sugeridas e atributos

Competências ou Habilidades	Classificação
Capacidade de fornecer orientação e apoio <i>on-line</i> para alunos	2,944
Capacidade de usar <i>e-mail</i> eficazmente	2,889
Capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem	2,889
Capacidade de estabelecer e manter orientações para o processo de aprendizagem	2,722
Competências em 'Ouvir' o aluno <i>on-line</i>	2,667
Capacidade de fornecer <i>feedback</i> eficaz	2,667
Competências em planejamento, acompanhamento e revisão da formação de conteúdos	2,667
Habilidade na utilização <i>on-line</i> de fóruns	2,611
Capacidade para motivar alunos <i>on-line</i>	2,611
Habilidade para usar a vídeo e/ou a audioconferência	2,500
Competências em realizar questionamentos aos alunos	2,444
Competências no tempo de gerenciamento	2,444
Competências em adaptar o ensino de cursos para atender as necessidades individuais dos alunos	2,222
Competência positiva em relação à atitude da linha de ensino	2,167
Competências inovadoras e/ou experimentais	2,111
Capacidade de gerir eficazmente discussões <i>on-line</i> , bate-papos ou fóruns	2,056
Capacidade de construir relações <i>on-line</i> com alunos e entre seus alunos	2,000
Competências na utilização de salas de bate-papo <i>on-line</i>	1,500
Capacidade de construir equipes <i>on-line</i>	1,500
Capacidade de desenvolver páginas <i>web</i> com alto nível	0,667
Capacidade de desenvolver páginas simples de <i>sites</i>	0,389

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

Em geral, as habilidades de facilitação tiveram uma classificação mais alta que as outras habilidades. Cinco das onze habilidades de facilitação foram classificadas como essenciais, enquanto as outras seis foram classificadas como muito importantes. Três habilidades técnicas foram consideradas como essenciais. Duas competências foram listadas como essenciais e outras duas como muito importantes. As habilidades gerenciais tiveram uma classificação mais baixa. As que receberam mais destaque são “Capacidade de fornecer

orientação e apoio *on-line* para alunos”, “Capacidade de usar *e-mail* eficazmente” e “Capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem”. As que são consideradas desnecessárias são “Capacidade de desenvolver web páginas com alto nível” e “Capacidade de desenvolver páginas simples de *sites*”.

As habilidades de facilitação também foram consideradas as mais importantes no estudo de Kemshal-Bell (2001) seguido pelas habilidades técnicas e gerenciais. No estudo dos autores onze habilidades de facilitação foram listadas. Destas, oito foram consideradas essenciais. Este destaque para as habilidades de facilitação tiveram base na literatura consultada, alguns dos temas recorrentes expressos nos estudos analisados incluíram a importância de envolver o aluno, a importância de manter a comunicação com o aluno, incluindo músicas, questionamentos e comentários, e da necessidade de fornecer orientação e apoio.

Com base nos resultados da pesquisa de Kemshal-Bell (2001) as habilidades técnicas receberam mais atenção na literatura o que não se justifica, com base na prioridade dada a essas habilidades pelos professores EaD. Em geral, as habilidades técnicas foram consideradas as menos importantes pelos profissionais pesquisados. Ao considerar as competências gerenciais, pelo que tudo indica elas são habilidades importantes, mas não fundamentais para o processo de ensino. Em outras palavras, os professores poderiam ser eficazes sem elas, mas aumentaria a eficácia do ensino (KEMSHAL-BELL, 2001).

Os achados dos estudos são interessantes, pois mostram claramente que a maioria das competências identificadas são significativas para o professor *on-line*, mas também que alguns são mais importantes que outros. A valorização do EaD contempla funções que se aproximam bastante das emergências e necessidades atuais de interatividade e de aprendizagem não linear. Sendo assim, o processo de desenvolvimento e inclusão neste novo modelo está embasado também na valorização do indivíduo, procurando não deixar que a tecnologia seja o aspecto de maior relevância (JARDIM; PEREIRA; REZENDE, 2007).

4.4 Semelhanças e diferenças entre o ensino a distância e o presencial

A Figura 6 apresenta a percepção dos professores sobre o ensino a distância e o presencial. Para seis respondentes, a maioria dos aspectos é semelhante, mas existem algumas diferentes competências necessárias. Alguns aspectos são semelhantes, mas muitas são as novas competências necessárias para nove dos entrevistados. Somente para um respondente o ensino presencial e a distância são muito diferentes, e para dois respondentes os processos são muito semelhantes.

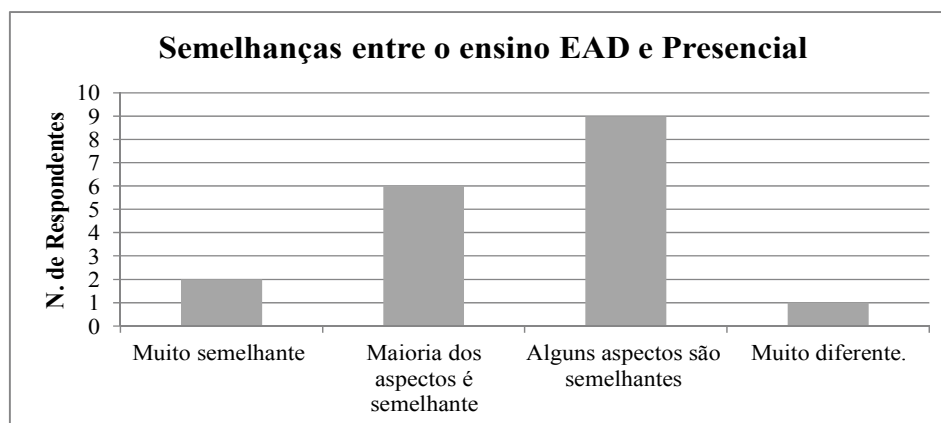


Figura 6: Semelhanças entre o ensino a distância e o presencial

Fonte: Dados da pesquisa 2010.

Com base no problema acima, os entrevistados foram questionados sobre que habilidades eram semelhantes ou diferentes. A questão gerou inúmeros comentários e pontos de vistas, divergentes e convergentes. A seguir são apresentadas algumas respostas:

A interação professor-aluno existe em qualquer processo; mas o orientador a distância deverá ir além do tradicional, pois, como interage com cada aluno individualmente, será capaz de saber perfeitamente quais pontos precisam ser melhorados. (respondente “A”)

Todo professor deve ter boa formação teórica e prática, sendo necessária a atualização permanente. Na EaD é essencial que domine novas tecnologias de informação e comunicação. (respondente “B”)

O professor necessita desenvolver competências específicas para aguçar e motivar a interação com o aluno a distância.

O uso das tecnologias deve ser revertido a favor do processo de ensino e de aprendizagem. (respondente “C”)

É semelhante, pois se é professor do mesmo jeito, só que não se convive com os alunos e, por isso, competências como o uso do computador e também fazer um bom atendimento telefônico são essenciais. (respondente “D”)

Apesar dos diferentes pontos de vista, é interessante notar que os entrevistados salientaram que é necessário ter habilidades diferentes das usadas no ensino presencial. Algumas pessoas focaram novas tecnologias e a natureza do ambiente do EaD, enquanto outras olharam para o ensino e as metodologias de aprendizagem, bem como a interação entre alunos e professores. Segundo Tosta *et al.* (2009), 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, o desenvolvimento e a avaliação curricular são mais frequentes.

Outros professores salientaram que os processos são semelhantes, o que vem ao encontro do que argumenta Hanna (2003), de que a distinção entre a aprendizagem feita presencialmente e aquela desenvolvida a distância está diminuindo drasticamente, na medida em que as universidades estão buscando oferecer múltiplos formatos de aprendizagem como opções para atender um número maior de alunos. Pimentel (2006) argumenta que vários estudos comprovam que os professores nos ambientes de EaD tendem a reproduzir suas práticas como se estivessem em uma sala de aula convencional, esquecendo-se das peculiaridades desses ambientes.

Segundo Jardim, Pereira e Rezende (2007), a estrutura sob a qual o ensino tradicional foi construído dificulta a necessária ruptura com padrões culturais estabelecidos e disseminados, embora sejam cada vez menos legítimos. Assim, as instituições de EaD precisam ter a preocupação de formar o tutor por meio de cursos de capacitação e averiguar o seu desempenho. É fundamental que se ofereçam permanentemente cursos preparatórios, para que os docentes conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino. Além de proporcionar aos docentes capacitação sobre as técnicas de EaD, deve-se realizar práticas de tutoriais para ampliar os temas de estudo (PIMENTEL, 2006). Uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará os ensinos presencial e a distância em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (JARDIM; PEREIRA; REZENDE, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desempenhar um papel diferenciado na docência *on-line*, é necessário que o professor adquira e desenvolva um conjunto particular de competências. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as competências necessárias ao docente de EaD no processo de ensino e aprendizagem. A análise dos dados nos permitiu traçar o perfil dos professores/tutores dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, onde se verificou que estes profissionais possuem mais de 25 anos de idade, e atuam há mais de 1 ano nesta atividade.

Outro ponto levantado pela pesquisa foi a quantidade de alunos atendidos pelo professor, sendo que um elevado número de alunos pode interferir no resultado final dos trabalhos. No que tange aos sentimentos e atitudes, foi possível verificar que os professores pesquisados estão preocupados com a qualidade do seu serviço prestado aos alunos.

As habilidades técnicas foram consideradas como essenciais: a capacidade de usar o *e-mail* eficazmente, a utilização *on-line* de fóruns ou quadro de avisos e, por fim, a habilidade para usar a vídeo e/ou a audioconferência de forma eficaz. As duas primeiras são comunicações assíncronas, e são consideradas habilidades essenciais para esta modalidade de ensino. A capacidade de usar a vídeo e/ou a audioconferência ganhou mais destaque nos últimos anos com o acesso à internet banda larga.

As habilidades de facilitação tiveram maior destaque em relação às outras habilidades. As que receberam maior destaque foram: a capacidade de fornecer orientação e apoio *on-line* para alunos; a capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem; e a capacidade de estabelecer e manter orientações para o processo de aprendizagem. Estes resultados demonstram a interação que o professor deve ter com os alunos, a qual elimina o papel autoritário do professor.

O professor tem o papel de facilitador da aprendizagem dos alunos. Sua função não é ensinar, mas, sim, auxiliar o aluno a aprender, deixando de ser meramente o transmissor do conhecimento e passando a atuar como elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. As habilidades gerenciais receberam menor destaque na pesquisa. Estas competências abrangem a gestão dos alunos e a gestão do processo de aprendizagem.

As habilidades de facilitação também foram consideradas as mais importantes no estudo de Kemshal-Bell (2001). Oito habilidades de facilitação foram consideradas essenciais. As habilidades técnicas foram consideradas às menos importantes pelos profissionais pesquisados. Ao considerar as competências gerenciais, tudo indica que elas são habilidades importantes, mas não fundamentais para o processo de ensino.

A pesquisa demonstrou que o ensino a distância possui alguns aspectos semelhantes ao ensino presencial. Para o ensino a distância, os resultados demonstraram que é fundamental ter habilidades diferentes das usadas no ensino presencial. É preciso que as instituições invistam em seus professores com cursos de capacitação, para que estes docentes conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino e desenvolvam seu trabalho da melhor forma possível.

Como limitação deste estudo, pode-se apontar a não totalidade dos professores/tutores da universidade pesquisada. Para estudos futuros, sugere-se que seja feita uma pesquisa comparativa entre os professores da graduação que ministram suas disciplinas na modalidade 50% ou 100% a distância, e os professores da pós-graduação *lato sensu*.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.
- 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.
- HAIR, JR., Josep F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip; RIBEIRO, Lene Belon. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HANNA, Donald E. Organizational Models in Higher Education, Past and Future. In: Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Org.) **Handbook of Distance Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos; REZENDE, Daniel Carvalho. O papel do professor-tutor em cursos de graduação em administração, modalidade a distância: um estudo de caso em uma Universidade Federal. In.: Encontro Anual da ANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
- KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. In.: Encontro Anual da ANPAD, 27. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.
- KEMSHAL-BELL, Guy. **The On-line Teacher**. Final Report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teachers and On-line Learning Project, IDAM, ESD, TAFENSW, Department of Education and Training, TAFE NSW, Australia, 2001.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MEYER JUNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária, um diálogo Brasil-EUA**. 2. ed. ampliada. Florianópolis: Insular, 2003. 208 p.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MOORE, Michel. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino de. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

O'CONNOR, D. Application sharing in K-12 education: Teaching and learning with Rube Goldberg, **Tech Trends**, n. 47, v. 5, p. 6-13, 2003.

PIMENTEL, N. M. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PIRES, Ana Maria de Britto; BARBOSA, Andréa Rodrigues; COSTA, Aline Froes Almeida. O uso da Internet como ferramenta de apoio ao processo de Ensino-Aprendizagem: levantando a discussão junto a professores do Curso de Administração da UFBA. In.: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. **Anais...** Recife – PE, 2007.

SANCHEZ, Fábio. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – ABRAEAD 2008**. 4. ed. São Paulo (SP): ABED. Instituto Monitor, 2008.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. **A docência on-line e a pedagogia da transmissão**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, mai/ago. 2007.

SPECTOR, J. Michael; KLEIN, James D.; REISER, Robert A.; SIMS, Roderick C.; GRABOWSKI, Barbara L.; TEJA, Ileana de la. **Competencies and Standards for Instructional Design and Educational Technology**. Disponível em: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper89/ITForumpaper89.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

STAHL, Luciane Maria. As Expectativas dos alunos em relação ao desempenho de seus professores: um estudo numa IES pública. In.: Encontro Anual da ANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004.

TOSTA, Kelly C. B. T.; PACHECO, Andressa S. V.; MELO, Pedro Antônio; SPANHOL, Fernando; DALMAU, José M. B. L.; TOSTA, Humberto Tonani. Competências docentes para EAD: análise da realidade de um curso de graduação em administração a distância sob a ótica dos professores e tutores. In.: Encontro de Administração da Informação. **Anais...** Recife – PE, 2009.

TRACTENBERG, L.; PEREIRA, M.; SANTOS, E. Competências para a docência on-line: implicações para a formação inicial e continuada dos professores- tutores do FGV On-line. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância. **Anais...** XII ABED, Salvador, BA, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.