

## **Competências e E-Competências de Professores de Graduação em Administração: um estudo com docentes e discentes de uma instituição particular**

**Autoria:** Kely César Martins de Paiva, Andreia de Oliveira Santos, José Ricardo Costa de Mendonça,  
Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

### **Resumo**

Este estudo objetivou analisar como se configuram as competências e e-competências, necessárias e efetivas, de professores de um curso de graduação em Administração de um centro universitário. Após discutir as temáticas e peculiaridades da educação a distância (EAD), realizou-se uma pesquisa qualitativa com 12 alunos e cinco professores. Os dados coletados (por meio de um formulário com questões abertas e uma técnica projetiva de associação de palavras) foram submetidos à análise de conteúdo. Perceberam-se degraus entre as competências e as e-competências, assim como entre as necessárias e as efetivas, desnudando-se uma complexa lacuna: a interação dos sujeitos no ambiente virtual.

### **Palavras-chave**

Competência profissional, Competência docente, E-competência docente

## 1. INTRODUÇÃO

O ensinar e o aprender, tradicionalmente, são constituídos como um ato norteado pela aproximação física, em que o saber do professor se constitui como um saber social compartilhado pelos atores envolvidos (professores, alunos, instituições de ensino superior – IES -, entre outros) (Tardif, 2002), sendo a docência percebida como uma “profissão interativa”, em que “ensinar é trabalhar com seres humanos, para seres humanos e sobre seres humanos” (Tardif & Lessard, 2005, p. 35).

Com a regulamentação do ensino à distância pela Lei 9.304 (Brasil, 1996) e a instituição da modalidade semipresencial na organização pedagógica e curricular dos cursos superiores pela portaria 4.059/2004 (MEC, 2004), um novo modelo de ensino-aprendizado é desenhado, o *e-learning*, em que o ensinar e o aprender se faz em rede (Seixas & Mendes, 2006).

Por outro lado, diante da massificação vivenciada no ensino superior (Moraes, 2010) e da oportunidade em desenvolver o ensino/aprendizagem independente de tempo e espaço (Behar, 2009), a EAD não se constitui um minimizador das desigualdades sociais (Belloni, 2009), ou um paliativo na complementação da aprendizagem ou na assistência em situações emergenciais (Machado-Junior, 2008). Trata-se de um desenvolvimento social e educacional em sentido amplo que exige romper com o tradicionalismo (Moraes, 2010), os quais se encontram arraigados na cultura acadêmica.

Já que a “educação não existe sem interação” (Longhi, Behar & Bercht, 2009, p. 204), um desafio se apresenta aos professores – desenvolver uma das mais complexas competências no ambiente acadêmico – saber interagir (Belloni, 2009).

Diante da necessidade em refletir sobre o papel do professor universitário neste novo contexto de atuação, o ambiente virtual (Dias & Leite, 2010), em que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) modificaram as práticas educativas e o acesso ao conhecimento, “o que não quer dizer que a figura do professor (formador) deixa de ter importância no processo” (Guerra et al., 2012, p.426), Mendonça et al. (2012) propuseram um modelo de e-competências na educação à distância para professores do ensino superior, com vistas a incluir na concepção das e-competências outros atores sociais (como alunos, IES), inclusive no que diz respeito ao processo de gestão (Mendonça, et al., 2012). Neste estudo, o recorte realizado trata das competências e e-competências do professor.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi analisar como se configuram as competências e e-competências, necessárias e efetivas, de professores de um curso de graduação em Administração de um centro universitário, na visão deles próprios e de alunos, pautando-se no modelo de Mendonça et al. (2012).

Neste contexto, torna-se oportuno atentar para os impactos na formação de novos profissionais e para as competências profissionais que o docente precisa ter neste novo formato de transmissão e integração de conhecimento, uma vez que se trata de uma realidade didático-pedagógica vivenciada no mundo inteiro e em vários formatos (Paiva et al., 2013). Compreender o papel do professor como mediador da aprendizagem e não mais como transmissor de informações (Behar et al., 2009) e aprender mais sobre *e-learning* (Romiszowski, 2009, p. 423). Além disso, os resultados deste estudo podem vir a contribuir para mudanças e melhorias nos processos relativos à EAD em instituições de ensino (Ronchi; Ensslin & Reina, 2011) e fornecer subsídios à continuidade do processo de implantação da EAD no âmbito institucional (Torrecillas & Vargas, 2008). Também visa ampliar as discussões sobre o tema (Belloni, 2009) no campo das ciências sociais aplicadas (Campanário; Plonski & Garcia, 2010), que ainda se apresentam escassos, especialmente atentando para as percepções dos professores e alunos (Riss & Grohmann, 2012; Klering & Schroeder, 2008), daí a importância de se debruçar sobre as perspectivas de docentes e

discentes a respeito da EAD.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para realização do estudo, o referencial teórico abordou competências profissionais e docentes, a educação à distância e suas especificidades, e o modelo de e-competências de professores no ensino superior de Mendonça et al. (2012).

### 2.1. Competências profissionais e competências docentes

Nas últimas décadas, o estudo das competências profissionais tem apontado duas distintas concepções (Paiva et al., 2012), sendo a primeira firmada na percepção de qualificação, tendo como autores principais Zarifian (2001), Le Bortef (2003), Dutra, Hipólito e Silva (2000), Fleury e Fleury (2001), entre outros, e a segunda assentada na perspectiva de mobilização efetiva e observável de saberes que envolve a reflexão sobre a ação e na ação, pautada em Cheetham e Chivers (1996, 1998), Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008). A primeira concepção prima pelo que o indivíduo é capaz de fazer ou está habilitado para tal, ao assumir iniciativas além do previsto, compreender e dominar situações em constante mudança, ser responsável e reconhecido por terceiros (Zarifian, 2001). Já a segunda vertente, preza pelo resultado apresentado por esse indivíduo ao mobilizar os saberes, de modo a exteriorizar as componentes cognitiva (saberes teóricos, qualificação para o trabalho); funcional (saberes aplicados, de realização de tarefas); comportamental (saberes pessoais e relacionais); ética (saberes axiológicos); política (saberes político-relacionais), sendo os resultados reconhecidos pelo próprio sujeito e por terceiros (coletividade e sociedade) (Paiva, 2007; Paiva & Melo, 2008, 2009).

No ensino superior, em que as atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e, também, as administrativas e burocráticas se mesclam no cotidiano do docente (Miller, 1991), vem exigir atitudes e comportamentos diferenciados, cujos resultados visíveis são valiosos, tanto para ele próprio, quanto para os outros atores sociais que o rodeiam (alunos, pessoal de apoio, instituição, estado) (Paiva & Melo, 2009), sendo fundamentais na formação e na manutenção de sua identidade profissional (Paiva & Melo, 2010).

Zabalza (2004) destaca a necessidade de alinhar as competências científica e pedagógica no comprometimento do professor na formação intelectual e prática do aluno. Por outro lado, Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) descrevem que as atividades profissionais do professor vão muito além da docência, ao adentrar nos aspectos administrativos e burocráticos da instituição à qual pertence. Já, Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que, além dos conhecimentos específicos e pedagógicos, o docente precisa ater-se a aspectos éticos, no compromisso com o resultado proveniente do ensino apresentado, além da sensibilidade e sabedoria.

Neste contexto de profissão interativa, em que relação entre professor e aluno é definida por como uma interação humana (Tardif & Lessard, 2005), o que o professor entrega (Dutra, 2001) é o conhecimento de modo que o aluno possa aprendê-lo.

Desse modo, o professorado tem um novo desafio: desenvolver competências na educação à distância, ambiente que exige uma interação efetiva entre os atores envolvidos - alunos, professores e tutores - na construção social da aprendizagem (Klering & Schroeder, 2008).

Tal construção pauta-se na busca e a aquisição de *expertise*, a fim de interagir com os sistemas e ferramentas, disponíveis anualmente no mercado de ensino pelas TICs (Cassundé & Cassundé-Júnior, 2012). Assim, a formação dos docentes para a EAD “extrapola o âmbito científico e pedagógico do campo da educação para se situar no campo político e institucional, onde estão em jogo seus fatores determinantes” (Belloni, 2009, p. 89). Contudo, diante das diversas funções e complexidades vivenciadas neste ambiente de ensino, torna-se difícil

identificar quem é ou como é o “professor em EAD” (Belloni, 2009, p. 80).

No entanto, inovar as competências docentes, não se torna uma tarefa fácil, já que “urge desconstruir concepções e ações enraizadas na cultura acadêmica” ao adotar “novos paradigmas e modelos de ensino-aprendizagem” (Seixas & Mendes, 2006, p.5).

## 2.2. Educação a distância e suas peculiaridades

Os desafios enfrentados pelos países ainda são grandes na implantação e ou fortalecimento da EAD nos seus sistemas educacionais; realidade em que o Brasil não é exceção (Torrecillas & Vargas, 2008). Nas últimas décadas, percebe-se o crescente interesse das instituições de ensino pelo uso da EAD, pautado no aumento do nível de escolaridade do indivíduo, na formação e capacitação profissionais e na melhora do sistema tradicional de educação, ajustado às necessidades da atualidade (Riss & Schroeder, 2012; Torrecillas & Vargas, 2008).

Por outro lado, aspectos convencionais, como a redução de custos operacionais vivenciadas pelas instituições e a otimização de tempo experimentada pelos alunos ao partirem para aulas virtuais como complemento às aulas presenciais, além da integralização de atividades curriculares com duração reduzida, transformaram-se em um atrativo para migração das aulas presenciais para *on-line* (Machado-Júnior, 2008).

Todavia, críticas se apresentam: monitoramento ineficiente no processo de aprendizagem do aluno (Knight, 2012); a autonomia, desse mesmo aluno, na busca do conhecimento, ao assumir uma maior responsabilidade em seu próprio estudo, diferentemente dos alunos na modalidade de estudo tradicional (Peters, 2010); o alto grau de competência e comprometimento exigido do professor ou tutor (Costa, 2008).

Note-se que a atividade dos alunos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é influenciada pela atividade docente (Mogus, Djurdjevic, Suvak, 2012), sendo que seus comportamentos, expectativas e desejos em adotar, ou não, as novas tecnologias podem ocasionar resistências à EAD (Machado, Bellini & Leite, 2012). E, se a usabilidade das plataformas não for eficaz na interação, o processo de construção do conhecimento pode ficar engessado (Baldanza & Abreu, 2012). No entanto, o tempo do professor não está focado unicamente nos processos pedagógicos, ele perpassa também os aspectos administrativos do próprio AVA (Mogus, Djurdjevic, Suvak, 2012).

A este respeito, Machado-Junior (2008) relata que não se trata apenas de disponibilizar materiais didáticos para o aluno, mas também de uma interação entre os atores envolvidos (professor, tutor, aluno), a fim de que ocorra efetivamente uma relação educacional, uma interação sujeito-sujeito mediada pelo computador (Baldanza & Abreu, 2012).

Nesse contexto, os investimentos tecnológicos das instituições e a disponibilização de tais ferramentas, por si só, não garantem resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se necessário um posicionamento proativo do professorado em relação às TICs, para que ocorra motivação e integração em suas “estratégias instrucionais” (Machado, Bellini & Leite, 2012, p. 466) e “desenvolvimento integral do aluno” (Barros & Souza, 2012, p. 446).

## 2.3. Modelo de e-competências docentes de Mendonça et al. (2012)

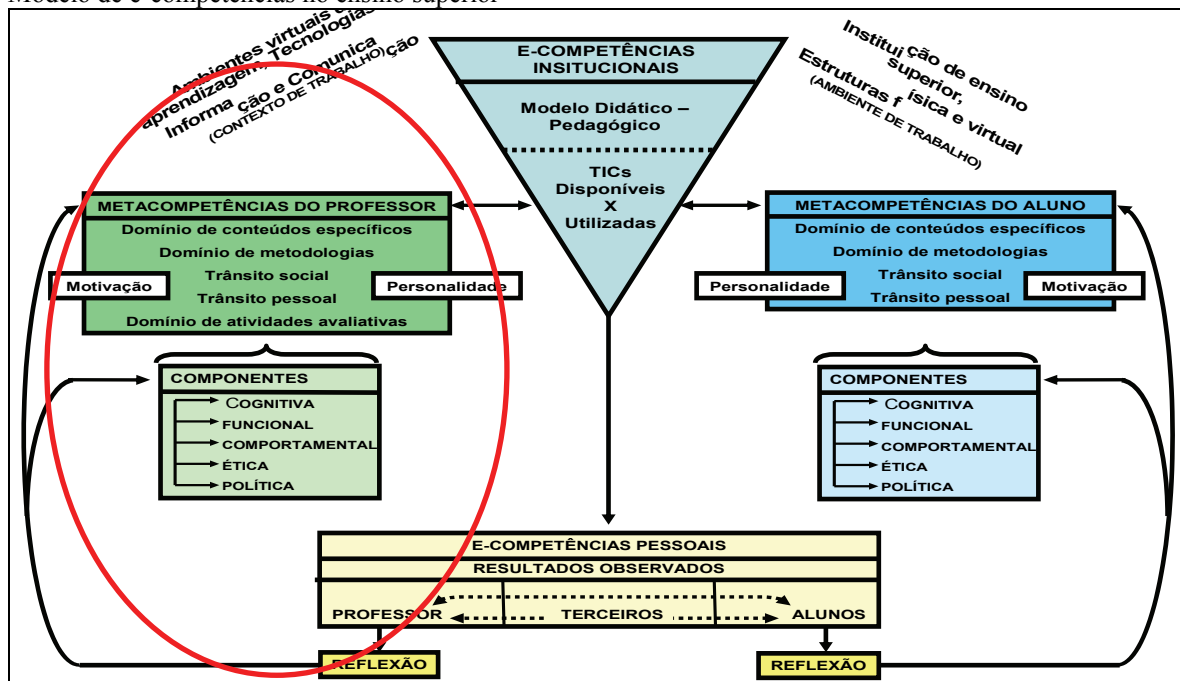
Ao refletirem sobre as peculiaridades envoltas nas competências profissionais e nas competências eletrônicas, Mendonça et al. (2012) propuseram um modelo de e-competências para professores do ensino superior ao unificarem as contribuições de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998) adaptado por Paiva (2007), conforme também consta em Paiva e Melo (2008, 2009), e Konrath, Tarouco e Behar (2009), com vistas a “incluir na concepção de e-competência outros atores sociais envolvidos (discentes, IES) em seu processo de gestão” (Mendonça et al., 2012, p. 4). Neste modelo integrativo, as contribuições

de Schneckenberg (2007) e Konrath, Tarouco e Behar (2009), firmadas na classificação de Schneckenberg (2007), foram analisadas à luz do modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998), adaptado por Paiva (2007), emergindo as seguintes competências:

- 1) Conteúdo específico: solução de problemas na área tema; conhecimento qualificado e valorizado. Componentes principais: funcional e cognitiva;
- 2) Metodológica: planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções; Aplicação eficiente de ferramentas e métodos em tarefas e soluções; estruturação eficiente de ferramentas e métodos em tarefas e soluções. Componentes principais: cognitiva e funcional;
- 3) Social: Comunicação, suporte, cooperação e interação eficiente dentro do grupo; Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas e institucionais. Componentes principais: comportamental e ética;
- 4) Pessoal: autoavaliação crítica; desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e auto percepção produtivas e positivas; revelar talento pessoal, motivação e ambição; aprender desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho. Componentes principais: funcional, ética, comportamental, política, cognitiva e funcional;
- 5) Avaliativa: monitorar e acompanhar a aprendizagem, notificando o aluno; monitorar e acompanhar a eficácia das atividades do curso, notificando as instâncias responsáveis. Componentes principais: cognitiva, funcional e ética e funcional (Mendonça et al., 2012, p.9).

Assim, o modelo apresenta também o contexto didático-pedagógico em que ocorre o processo ensino-aprendizagem (AVAs, por meio das TICs) e o ambiente (físico - instituições ou pólos; e virtual - *sites* na internet), além de ser possível visualizar as componentes das e-competências diante das metacompetências (competências externalizadas no mundo do trabalho) pelos atores envolvidos (professor e aluno), “em maior ou menor grau, dependendo das ações que eles realizam e que são observadas por outros públicos” (Mendonça et al., 2012, p.11), destacando-se, na Figura 1, o lado referente ao professor, alvo deste estudo.

Figura 1:  
Modelo de e-competências no ensino superior



Fonte: Mendonça et al., 2012, p. 12.

Os autores sublinham que a inclusão da competência avaliativa apenas nas metacompetências individuais do professor se fez pertinente, uma vez que a avaliação da aprendizagem do aluno, formalmente, é por ele realizada (Mendonça et al., 2012).

Com base nesse modelo, foi realizada uma pesquisa nos moldes explicitados a seguir.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracterizou-se como um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa (Creswell, 2007; Godoy, 1995). O caráter descritivo da pesquisa pautou-se na tentativa de expor características de determinada população ou de determinado fenômeno (Godoy, 1995; Vergara, 2009), aprofundando em sua realidade (Triviños, 1987). Neste caso, os alvos do estudo foram os professores, descritos a partir de dois grupos de sujeitos (eles próprios e seus alunos), e o fenômeno em questão (suas competências e e-competências). A opção pelo estudo de caso justifica-se por ter como finalidade o detalhamento do contexto e a profundidade no trato das temáticas nos sujeitos estudados (Vergara, 2009). Como descreve Yin (2005, p.20), o estudo de caso “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”. Dentro dessa ótica, o caso foi uma instituição de ensino superior particular, ou melhor, um centro universitário situado na cidade de Belo Horizonte (MG), atuante nas modalidades de ensino presencial, semipresencial e EAD.

A unidade de análise (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2001) foi o curso de graduação em Administração da referida IES, tendo como unidade de observação os professores. Já os sujeitos que efetivamente emitiram suas opiniões a respeito desses professores foram os próprios docentes e seus discentes, ambos escolhidos pelo critério de acessibilidade (Vergara, 2009), conforme sua disponibilidade em participar da pesquisa, após aprovação da IES.

Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de um formulário que possibilitava identificação de dados sócio-demográficos (com diferenças entre alunos e professores) e continha perguntas abertas (e espelhadas de acordo com o grupo respondente, com vistas à comparação entre as respostas de professores e de alunos) sobre educação a distância e sobre as competências e e-competências dos professores; ao final, aplicou-se uma técnica projetiva de associação de palavras, a qual permite atentar para aspectos particulares que, por alguma razão, não foram relatados nas respostas (Malhotra, 2004) das outras questões. Procedeu-se, desse modo, a uma triangulação intrametodológica com vista a potencializar o conhecimento de forma sistêmica se comparado com o método único (Flick, 2009).

Quanto à técnica projetiva, foi requerido dos professores e alunos que, ao lerem as palavras disponibilizadas, eles escrevessem a primeira palavra ou expressão que viesse à mente. Pautando-se no referencial teórico e na IES pesquisada, as palavras e expressões escolhidas foram: competências do professor, internet, competências eletrônicas do professor, sala de aula, computador, interação, aluno, ambiente virtual de aprendizagem, EAD, portal universitário.

O formulário foi estruturado no pacote de aplicativos da Google, o Google Docs, cujos *links* gerados foram enviados pelo sistema da própria IES a 200 alunos e 60 professores do curso de Administração, durante o mês de março de 2013, retornando devidamente preenchidos os de 12 alunos e os de cinco professores.

Note-se que os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo temática (Bardin, 2009), sendo operacionalizada de modo semelhante ao sugerido por Silva (2006) e por Melo et al. (2007), a saber: preparação, análise quantitativa e análise temática. Com exceção da parte de identificação de dados sócio-demográficos, nas demais prevaleceram “os critérios de repetição e de relevância, que tratam, respectivamente, de destacar reincidências nos relatos e

de frisar a essência do fenômeno observado” (Melo et al., 2007, p. 3).

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quanto aos dados demográficos, dos professores (identificados nos relatos pela letra P, com numeração subsequente) que se disponibilizaram a responder ao formulário on-line, três são do sexo masculino e dois são do sexo feminino. A faixa etária predominante foi até 40 anos, casados, com especialização, atuantes tanto na modalidade de ensino presencial, quanto na modalidade à distância, sendo que a maioria faz parte do corpo docente da IES pesquisada de 1 a 5 anos, não exercendo outra profissão além da docência. Dos 12 alunos (identificados nos relatos pela letra E, também com numeração subsequente), sete são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A faixa etária predominante é abaixo de 30 anos e cinco alunos possuem menos de 5 anos de experiência, sendo que seis estão cursando o 5º período de seu curso, seis estão no sistema presencial, cinco na EAD e um na modalidade semipresencial.

##### 4.1. Percepções sobre a educação à distância

As percepções dos professores e dos alunos diante da educação à distância se integram, por ser uma modalidade de ensino mediada pela tecnologia (P4, P5), constitui-se em uma boa opção (E5, E6), para formação daqueles que não podem estar no contexto da educação presencial (E1, E4, E12), uma realidade vivenciada pelos “alunos do futuro” (P1, P5). No entanto, ela pode promover tanto a aproximação de várias pessoas, como também dificultar o processo de ensino-aprendizagem (P5).

Assim sendo, essa realidade está permeada de desafios. A centralização no desenvolvimento do aluno exige que a instituição de ensino superior ofereça mecanismos efetivos para desempenho do discente (E4, E5). Desse modo, abre-se a discussão entre a modalidade e o método (Belloni, 2009), em que o discente precisará de conhecimento para utilizar a plataforma disponibilizada pela instituição (E4, E5), se disciplinar e se motivar (E2, E6, E9, P4) e estar comprometido com o aprendizado (E2, E6, E9), pois “para quem tem facilidade autoexplicativa, e realmente quer aprender... é bom, mas para quem não tem compromisso e dedicação não é uma boa ideia” (E3).

Percepções mais positivas da EAD não são unanimidade entre os alunos, haja vista que parte deles (E7, E8, E10, E11) relataram não ter boa concepção dessa modalidade de ensino, em que as avaliações e acompanhamentos dos alunos constituem-se relativos (E10), corroborando a literatura (Knight, 2012). A percepção positiva ou negativa da EAD também é influenciada pela postura do professor, como relatado pelo aluno E6: “nem sempre os professores dão o apoio necessário no tempo necessário”, o que confirma as perspectivas de Mogus, Djurdjevic e Suvak (2012).

Na técnica projetiva, a expressão “educação à distância” reportou aos alunos a ideia de ser um bom método de ensino (E1), uma oportunidade (E1, E4), o que confirma a percepção de parte deles (E1, E4, E12) ao vê-la como contribuição à formação das pessoas que não podem estar no sistema da educação convencional. É uma inovação (E6), que exige dedicação (E2), já que, neste contexto, o aluno organiza seus próprios horários (E2), se disciplina, motiva e precisa se comprometer com seu aprendizado (E6). Todavia, constitui-se em uma “opção” (E8) interessante (E9), opinião não expressa em outras respostas. Já para os professores, ela se traduz em modernidade (P1), novidade (P2), um “diamante bruto” (P3), que exige autodisciplina (P4) e proporciona a inclusão (P5).

Buscando-se esclarecimentos a esse respeito, os pesquisados foram questionados a respeito da plataforma utilizada para EAD, mais especificamente do portal universitário adotado pela IES abordada. Professores e alunos concordam quanto à sua precariedade (E1, E11, E12, P3),

por se apresentar pouco funcional e confuso (E1, E6, E8, E9), ficar indisponível com muita facilidade (E1, E5), o que deixa a desejar (E9), sendo que erros e distorções de informações são frequentes por parte da equipe de apoio (E8). Entretanto, eles percebem possibilidade de melhorar a sua funcionalidade (E6, E8, P2, P4), com uma estrutura mais elaborada visando o aprendizado do aluno (E7). Por outro lado, as dificuldades mencionadas foram atreladas às mudanças vivenciadas pela IES (E2, E5), o que tem ocasionado visões distorcidas a respeito de possíveis soluções.

Para alguns alunos e professores, o portal universitário se constitui em uma “boa” plataforma (E3, E4, P5) que possibilita a interação aluno-aluno, aluno-IES (E3) e aluno-professor (E10), além de auxiliar eficazmente no processo de ensino-aprendizagem (P4, P5), tendo sido apontado pelo professor P1 como uma plataforma de “grande valia para os alunos”.

Ainda nas respostas da técnica projetiva, observou-se que o ambiente virtual de aprendizagem, AVA, é visto pelos os alunos como algo bom (E3, E10), como uma forma de aprender (E4), uma prioridade (E2); contudo, é confuso (E9), inapto (E8), fraco (E11) e precisa melhorar (E1). Os professores, por sua vez, o veem como educação moderna (P1), espaço para concretização do processo ensino-aprendizagem (P4), difícil (P2) por um lado, mas que reporta à comodidade (P3) do portal universitário (P5).

Esse portal é associado a trabalho tanto para aluno (E2) quanto para professor (P2). Além disso, os alunos também o associaram a algo bom (E3, E12), a interação (E4), a um meio de aprender (E6), um apoio (E8), algo inteligente (E10). Já os professores o indicaram como uma ferramenta de ensino (P1, P3, P5) eficiente (P4). Para alguns alunos (E9, E11), o portal universitário e o AVA são percebidos sob o mesmo prisma - confuso e fraco – e ambos precisam melhorar (E1, E7).

Assim, diante das críticas e dos elogios dispensados ao portal universitário, pôde-se apurar que a maioria dos professores e alunos não recebeu treinamento ou orientação para desenvolver suas atividades no portal universitário (E1, E7, E8, E9, E10, E11, E12, P1, P3, P5). Tal aprendizado partiu de iniciativa própria (E1, E12), dos professores nos encontros presenciais (E8) e na troca de informações com outros alunos (E10).

Quanto ao treinamento ou orientação recebido por alguns deles (E2, E3, E4, E5, E6, P2, P4), estes se deram por meio de uma aula presencial (E2, E3, E4), orientações no próprio site (E2, E5, E6) ou virtualmente, através de documento que continha as principais funções (E6). Os professores P3 e P4 sublinharam que a capacitação se deu por meio de um treinamento oferecido pela IES.

Sobre os benefícios da plataforma para o desenvolvimento do curso de graduação em Administração na IES pesquisada, as opiniões divergem, desde a possibilidade de maior acesso aos materiais didáticos (E3, E5, E11, P1, P4, P5), às informações (avisos) referentes ao curso (E3, E5, E10, E11), comunicação eficaz entre docentes e discentes, evitando distorções de informações (P1, P3, P4), flexibilidade nos horários (E5, P2), até o sentimento vitimizado de ser a “única opção de se ter um curso em nível superior” (E12).

Desse modo, existem aspectos que precisam ser melhorados, a começar pelo funcionamento da plataforma, a fim de facilitar sua utilização (E1, P2, P4), melhorar a interação professor-aluno (E3, E5, P3), otimizar o tempo para desenvolver-se na plataforma (E4, E6, E12, P5), disponibilizar vídeo-aulas (E2, E5, E7) e tutorias (E4, E5), haja vista que “a falta de monitoria e aulas para tirar as dúvidas prejudicam o processo de aprendizagem do aluno” (E5).

No que se refere à interação, na relação professor-aluno percebe-se um certo distanciamento (E1, E2, E6, P2, P4), ocasionado pela falta de contato direto (E3, E4, E6, E7), comparando a relação virtual com “um computador que disponibiliza uma informação quando solicitado” (E4). O resultado está no menor aprendizado por parte do aluno e no menor aproveitamento do professor que tem muito mais a oferecer (E8), tendo em vista que a interação professor-

aluno está centrada na “disposição que o professor dispensa aos alunos e seu interesse em repassar o que ele sabe” (E12). Com isso, compreendem-se posicionamentos como o do estudante E1 que declarou que “se não houver o mínimo de contato presencial, o virtual fica muito distante de ter sucesso”, denotando o caráter interativo da profissão docente (Tardiff & Lessard, 2005).

Por outro lado, alguns dos abordados (E3, E9, P1, P3) não percebem alteração na relação professor-aluno. Eles argumentam que: há uma maior aproximação pelas vias tecnológicas, sendo que nessa modalidade o docente está muito mais acessível ao aluno que na modalidade presencial (P3, P5); há mais credibilidade no ensino e mais liberdade para esclarecer as dúvidas, já que, neste ambiente, o professor precisa saber se comunicar de forma a não criar vieses nas interpretações (E10); “fica um pouco mais fácil diante do fato que [nós, os alunos] podemos deixar nossas dúvidas e ser atendidos por lá, porém se algo urgente não ajuda” (E11); assim sendo, “a interação entre aluno e professor é a mesma, porém essa interação ocorre através de algumas ferramentas” (E5).

Na relação professor-professor, oito alunos (E1, E2, E5, E6, E8, E10, E11, E12) e um professor (P1) não souberam responder se algo muda, tendo em vista que, atualmente, o mundo se comunica virtualmente (E9, P2, P3), podendo haver maior contato pelos fóruns realizados na plataforma (P5) ou em reuniões semelhantes ao contexto convencional (E4). Apenas um docente (P4) relatou haver um maior distanciamento.

Quanto à relação aluno-aluno, sete alunos (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E12) e dois professores (P1, P4) percebem um distanciamento, pois no contexto virtual não há troca de experiências (E2, P2) e, quando existe o contato para realização de atividade em grupo, a realização dessa atividade é prejudicada pela falta de ferramenta adequada (E7), gerando o seguinte resultado: “difícil... praticamente impossível estudar em grupo via portal” (E12).

Esse distanciamento não é percebido por outros alunos (E3, E9, E10, E11) e por um dos professores (P3) que declararam que há um pouco mais de comunicação para esclarecer as dúvidas (E9) ou mesmo ao permitir a comunicação, como vivenciado nas redes sociais (P3).

No entanto, o sentimento de isolamento na busca do conhecimento foi exposto na técnica projetiva quando das associações à palavra “interação”: alunos e professores a descreveram como ausente (E2), baixa (E12), mesmo sendo o que se espera neste contexto virtual (E6), haja vista que se faz necessária (E7, E9, P4) e importante (E11, P2), contudo, firmou-se a falta de interação nessa modalidade de ensino-aprendizagem (E1) no caso abordado.

#### **4.2. Competências e e-competências necessárias do professor do curso de Administração**

Nas múltiplas funções exercidas pelo professor, em especial no ensino superior, faz-se necessário firmar as competências já existentes e legitimar outras. Assim, tanto para os docentes, quanto para os discentes, o professor necessita ter didática para transmitir o conhecimento (P1, P2, P4, P5, E1, E4, E9, E10, E12). Para isso, torna-se eminente ter conhecimento da disciplina lecionada (P1, E2, E4, E6, E8, E11) e ser claro ao explicar a matéria (E9, E10, E12). Outros aspectos, como ser dedicado (P2, E1, E6, E8), saber interagir com o aluno (P1, P3, P5, E6), tornando-se um facilitador na busca do aprendizado (P4, E7, E10, E12), ser responsável (E8, E10, E12), dinâmico (P3, E7, E8) e comprometido (E8, E10) também foram mencionados. Tais respostas evidenciam as componentes funcional e cognitiva da competência profissional, corroborando com a literatura consultada (Pimenta & Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004; Paiva & Melo, 2009).

Características particulares, como ter “perfil” para ser professor (E8), gostar do que faz (E3, E11), ser capaz de adaptar-se à mudança (P2), ser disponível (P3), atentar para as expectativas dos alunos (P3), ser um líder (P5) foram menos recursivas. Um professor (P1) declarou que uma das competências necessárias ao professor consiste em atentar para características

culturais (comportamentos, crenças e valores) de cada aluno, o que encontra eco nas considerações de Pimenta e Anastasiou (2002).

Nos resultados apresentados na técnica projetiva de associação de palavras, os alunos sublinharam o conhecimento (E2), a capacidade de ensinar (E4), o respeito (E10) e o dinamismo (E8) como competências do professor. Um dos alunos (E6) acredita que a competência seja obrigatória, enquanto outros (E1, E7) destacaram que isso precisa melhorar. Percebe-se, assim, uma certa similaridade e complementaridade diante das percepções das “competências do professor” nas respostas das perguntas abertas e nas da técnica projetiva.

O mesmo ocorreu com os professores: na sua visão, a expressão “competência do professor” os reporta à capacidade de ensinar (P1), dedicação (P2), compromisso (P3), facilitar o processo ensino-aprendizagem (P4). No entanto, um deles associou a competência docente ao “resultado esperado” (P5), implicando o resultado da ação do professor como central no processo, sendo ela própria um resultado em si, corroborando o modelo analítico adotado (Mendonça et al., 2012), no que tange à reflexão na e sobre a ação.

Ao analisar as competências necessárias, à luz do modelo utilizado como parâmetro analítico (Mendonça *et al.*, 2012), percebeu-se que as componentes mais recorrentes que pautam as ações esperadas dos professores são a comportamental, a política e a ética, seguidas pelas cognitiva e funcional em menor nível.

Especificamente na educação à distância, as competências dos professores necessárias, na percepção deles próprios, estão centradas na intimidade com a tecnologia da informação (P1, P3, P5), no conhecimento total da plataforma utilizada na IES (P2, P5), na necessidade em se manter atualizado (P4), no manter-se disponível e comprometido com o desenvolvimento do aluno (P3), além de criativo, flexível e autodisciplinado (P5), fluente no conteúdo da disciplina no ambiente virtual (P5), corroborando com os atributos citados por Costa (2008).

Para os alunos, as competências necessárias ao professor na EAD perpassam, primeiramente, pelo conhecimento total da plataforma (E4, E5, E7, E10, E11), seguido pela necessidade de estar comprometido com o aluno, no sentido dar o *feedback* no menor tempo possível (E4, E5, E6, E8, E10), ter intimidade com a tecnologia da informação (E1, E6, E7) e ser claro nas informações (E8, E9, E10), pois “não adianta colocar a matéria no portal e mandar estudar, tem que ser tudo muito bem detalhado” (E9), tendo em vista que, “não estamos vendo [o professor], só lendo” (E10). O interesse do professor em satisfazer as necessidades do aluno (E4, E12), ter conhecimento amplo da matéria (E3, E4) e manter-se atualizado (E4, E5) comunga com o descrito por Zarifian (2001).

Saber interagir com os alunos no ambiente virtual constitui uma das competências primordiais do professor na EAD (Cassundé & Cassundé-Júnior, 2012; Longhi, Behar & Bercht, 2009; Belloni, 2009), por isso, o professor precisa ter “maior enfoque nas competências relacionais de trabalho com meios tecnológicos” (P1, E6), sendo esta competência, em especial, uma das mais complexas de serem desenvolvidas no ensino superior, ao exigir mudanças culturais e altos investimentos em suportes tecnológicos (Belloni, 2009).

Assim, na EAD, as componentes cognitiva, comportamental e ética foram mais recorrentes, seguidas pelas funcional e política (Mendonça et al., 2012). Quanto às metacompetências, o conhecimento específico foi a mais recorrente, seguida pelo trânsito pessoal, domínio de metodologia, de atividades avaliativas e trânsito social respectivamente. As “competências eletrônicas do professor”, expressão utilizada na técnica de associação de palavras, lembraram aos professores aspectos como um diferencial competitivo (P1), um facilitador no processo de ensino-aprendizagem (P4) e, automaticamente, destacada pelo computador (P2, P5), instrumento necessário nessa modalidade de ensino-aprendizagem, intensificada pela internet, sendo denominada uma ferramenta fundamental (P4) de extrema necessidade

(P2) na interação (P4) entre os atores envolvidos, além de facilitar a obtenção de informações (P1) ou mesmo ser bombardeado por elas (P3).

#### 4.3. Competências e e-competências efetivas dos professores do curso abordado

Em linhas gerais, observou-se um degrau entre as competências esperadas ou necessárias aos professores e as efetivamente percebidas pelos alunos, sendo estas últimas em menor recorrência. De modo geral, elas foram explicitadas da seguinte forma: conhecimento da disciplina ministrada (E2, E6, E8, E11), didática (E6, E9, E10) e dedicação (E6, E8). A postura de atuar como um facilitador, ser responsável e comprometido com o ensino-aprendizagem do aluno somente foi percebido por apenas um dos discentes (E10), o que contrapõe a avaliação dos próprios professores diante de suas competências ao acreditar que todas as anteriormente citadas são efetivadas no cotidiano do exercício de sua profissão. No que se refere à flexibilidade e ao respeito, características citadas como necessárias à competência do professor, elas foram percebidas como efetivas somente por dois alunos (E8, E10).

No âmbito das competências reais dos professores, observa-se que se fazem presentes as componentes comportamental, política e ética, porém não na mesma proporção das citações das competências necessárias, seguidas também pelas componentes cognitiva e funcional (Mendonça et al., 2012).

Na EAD, as competências efetivas, na percepção dos próprios professores são: o conhecimento da plataforma (P2, P5), mesmo assumindo que, em alguns aspectos, precisa melhorar (P2); o domínio da plataforma, a autodisciplina, a flexibilidade e a criatividade (P5); ser comprometido com o aluno (P3); estar atento aos aspectos relacionais de trabalho com meios tecnológicos (P1); e buscar por constante atualização ao acompanhar os treinamentos propostos pela IES (P4).

Por outro lado, nas percepções dos alunos, o conhecimento (E1, E7, E10) e o domínio da plataforma (E5, E6, E10) e o compromisso em dar o retorno aos alunos (E6, E8, E9) são as competências efetivas de seus professores. Todavia, um deles (E12) percebe que os professores dominam o conteúdo da disciplina ao relatar que “eles sabem as respostas, mas não se preocupam em fazer chegar ao aluno”. O resultado, segundo ele, é a sensação do despreparo ou desdém do professor ao atuar no AVA.

Comparando as competências necessárias e efetivas na EAD, alguns dos professores (P1, P2) assumem a existência do referido degrau na sua própria atuação, o que denota a reflexão *sobre a ação* (Mendonça et al., 2012), porém sem maiores implicações *na ação* em si, o que pode comprometer o processo de manutenção das competências profissionais nesses docentes. Outro professor (P3) descreveu que as competências necessárias para o professor em EAD estão assentadas na “habilidade em informática, disponibilidade, compromisso com aluno”, sendo esta última legitimada por parte dos alunos (E6, E8, E9).

Já o conhecimento da plataforma, enfatizado por dois professores (P2, P5) como competência profissional efetiva, foi validado (apenas) pelos três alunos (E1, E7, E10). Num nível superior, o domínio da plataforma (P5), também foi explicitado por três alunos (E5, E6, E10). Já a busca por se manter atualizado, por autodisciplina, criatividade e flexibilidade não foi legitimada pelos alunos, indicando que o processo de reflexão sobre e na ação (Paiva, 2007; Paiva & Melo, 2009; Mendonça et al. 2012) está interrompido, comprometendo seus resultados, ou seja, a aprendizagem do aluno.

Ao reportar as competências eletrônicas do professor, na técnica projetiva, a única competência legitimada foi a dedicação (E2), apesar de um aluno (E10) associá-las ao adjetivo “boas”, legitimando-a. O saber utilizar a plataforma também foi mencionado por outro aluno (E4) nesse sentido, porém, ao ser questionado sobre quais são as competências

efetivas nos professores, o mesmo aluno observa “que nem todos os professores dominam a ferramenta, alguns não respondem aos chamados, existe bastante espaço para melhorar”; além disso, as competências eletrônicas foram consideradas indispensáveis (E6) e como o objetivo central do professor atual (E8). A intimidade com a tecnologia (E1) foi associada a falhas, mesmo que não frequentes (“às vezes”). Outros discentes (E9, E11) nomearam as competências efetivas dos professores no AVA como “discutíveis” e “poucas”, recuperando o referido degrau.

À luz do modelo adotado (Mendonça et al. 2012), as componentes cognitiva e funcional foram as mais recorrentes nas competências efetivas em EAD dos professores de Administração do curso abordado, seguidas pelas componentes ética e comportamental. Em concordância, sobressaíram metacompetências relacionadas ao domínio do conhecimento específico e de metodologias.

Como a iniciativa principal de estudar em EAD é do aluno, no sentido de se disciplinar e se motivar, o sentimento de isolamento foi alvo de comentários em várias perguntas, principalmente no que se refere à ausência de apoio na busca do conhecimento por parte dos professores e da instituição.

Além disso, o número (excessivo) de alunos por professor, na EAD, não permite a “fluidez na aprendizagem” (E12), como demonstra outro comentário: “já tive a oportunidade de reclamar a um professor e este me disse que tem grande quantidade de alunos para dar atenção”. Foram vários os comentários relativos à menor aprendizagem por parte do aluno (E8, E12), menor interesse (E8, E12) e compromisso (E3) por parte do professor, além da impossibilidade de realizar trabalhos em equipe (E12), cujo resultado de baixo rendimento é sintético: “não vejo rendimento satisfatório, há muita dúvida e descontentamento” na busca do conhecimento (E8).

No entanto, soluções foram apresentadas, como retornar os encontros presenciais, como era antes (E11), disponibilizar monitoria (E5) no tempo e na hora necessária para o aprendizado (E6, E12), disponibilizar material complementar (E4, E5), corrigir os erros apresentados nas apostilas (E9). Por parte da IES, foram mencionadas as ações de incentivar treinamento e capacitação dos atores envolvidos no contexto da EAD (E5), a fim de evitar distorções e confusões na utilização dos AVAs, em especial da plataforma utilizada na IES (E1, E5).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar como se configuram as competências e e-competências, necessárias e efetivas, de professores de um curso de graduação em Administração de um centro universitário. Após refletir sobre os construtos e o contexto da EAD, procedeu-se a uma pesquisa de cunho qualitativo que contou com 12 alunos e cinco professores.

As percepções dos alunos e professores abordados nesta pesquisa, sobre a educação à distância e sua operacionalização, se integram, tratando de aspectos relacionados à uma tecnologia que possibilita a formação daqueles que não podem usufruir do ensino presencial, assim como da relatividade na avaliação dos discentes na IES pesquisada, em que a postura do professor influencia diretamente (positiva e negativamente, dependendo da situação) no processo de ensino e aprendizagem. Já o AVA – reconhecido na IES como o portal universitário – se apresenta aos dois públicos como precário, pouco funcional e confuso. Mesmo assim, ao permitir a interação entre os atores envolvidos, o portal foi avaliado positivamente por parte dos sujeitos, tendo sido relatados seus benefícios e dadas sugestões de melhorias, denotando a preocupação dos envolvidos com a qualidade do ensino.

Em linhas gerais, as competências profissionais dos professores, reais e efetivas, perpassam as componentes comportamental, política, ética como mais recorrentes, seguidas pelas

componentes cognitiva e funcional, sobressaindo a didática, o conhecimento da disciplina a ser ministrada e a dedicação, na ótica dos alunos, contraponto a percepção dos docentes, que acreditam que as competências julgadas necessárias são concretizadas no desenvolvimento de sua profissão, o que pode implicar experiências menos frutíferas no que tange à aprendizagem do aluno, principalmente no que diz respeito a improvisações malsucedidas.

No contexto da EAD, mesmo confirmando que as e-competências julgadas ideais são observáveis no comportamento dos professores, eles mesmos entendem que determinados aspectos precisam ser melhorados. Esse degrau entre as e-competências ideais e as reais exige dos professores uma reflexão sobre sua ação e na sua ação, em termos dessa externalização, haja vista que (apenas) o conhecimento e domínio da plataforma e o compromisso em dar o retorno ao aluno foram aspectos reconhecidos e, portanto, legitimados pelos discentes abordados. Já na técnica projetiva, a única competência legitimada foi a dedicação, apesar de outros aspectos terem sido suscitados.

Assim, um viés se apresenta nas componentes consideradas necessárias à ação competente dos professores, já que as competências exteriorizadas (metacompetências), na percepção deles próprios, perpassam pelo conhecimento específico, metodológico, avaliativo, pessoal e social, respectivamente. Contudo, as legitimadas pelos alunos foram “apenas” o conhecimento específico, metodológico e avaliativo.

Entendendo-se a profissão de professor como uma profissão interativa, a educação se faz por meio da interação; no entanto, de acordo com percepção dos sujeitos (professores e alunos), notou-se uma lacuna no que tange à prática de educação a distância observada nessa pesquisa, ou seja, a distância relativa à interação entre os atores envolvidos não implica em aprendizagem, o que denota a necessidade de sua diminuição.

Retrato disso é a resistência e o descontentamento de ambos os atores envolvidos (alunos e professores) em relação à EAD e o questionamento do discurso de inclusão social ou educação para todos, perceptíveis nos relatos dos sujeitos, assim como a desvalorização profissional observada pelos professores, inclusive no que tange à sua remuneração em relação às horas despendidas na EAD e não valorizadas (simbólica e financeiramente) pela instituição. Esses dados indicam uma precarização do trabalho docente no contexto da EAD, o que carece de aprofundamento em pesquisas futuras.

Considerando-se como uma das limitações do estudo a opção pelo estudo de caso, que minimiza suas possibilidades em termos de generalizações, propõe-se acrescentar à agenda de pesquisa a ampliação das investigações para outros cursos da IES abordada, assim como para outras, públicas e também privadas, de modo a ampliar o conhecimento sobre as temáticas aqui tratadas e, com isso, contribuir diretamente para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, assim como para revisão do papel do professor de nível superior, principalmente no contexto da EAD. Além disso, os processos de gestão de competências também podem ser abordados, principalmente diante da frágil participação institucional observada nessa pesquisa a este respeito.

## REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (2001). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Thomson.
- Baldanza, R. F., & Abreu, N. R. A. (2012). Interação mútua e web 2: grupos focais on-line como ferramenta potencializadora da construção participativa em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Gestão e Planejamento*, 13(2), 486-498.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.

- Barros, H. A., & Souza, D. C. (2012). E-mentoring entre tutor e aluno de pós-graduação em administração na educação à distância. *Revista Gestão e Planejamento*, 13(2), 444-462.
- Belloni, M. L. (2009). *Educação à distância*. Campinas: Autores Associados.
- Behar, P. A. (2009). Modelos pedagógicos em educação à distância. In: Behar, P. A. e cols. *Modelos pedagógicos de educação à distância* (pp. 15-32) Porto Alegre: Artmed.
- Behar, P. A., Macedo, A. L., Souza, A. P. F. C., & Bernardi, M. (2009). Objetos de aprendizagem para a educação à distância. In: Behar, P. A. e colaboradores. *Modelos pedagógicos de educação à distância* (pp. 66-92). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (1996). *Lei 9.394, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), acesso em 22.07.2013.
- Campanário, M. A., Plonski, G. A. & Garcia, M. N. (2010). A Proposta de pesquisa do pró-administração: os desafios do ensino de inovação e sustentabilidade no Brasil. In: Moretti, S. L. A. (org.). *Ensino e pesquisa em administração: propostas sobre a capacitação docente*. (pp. 17-47). São Paulo: Ottoni.
- Cassundé, F. R., & Cassundé-Júnior, N. (2012). O estado do conhecimento sobre educação à distância (EAD) em administração: por onde caminham os artigos? *Revista Gestão e Planejamento*, 13(2), 366-380.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The Reflective (and Competent) Practitioner. *Journal of european industrial training*. 22(7), 267-276.
- Cheetham, G., Chivers, G. (1996). Towards a Holistic Model of Professional Competence. *Journal of european industrial training*. 20(5), 20-30.
- Costa, M. M. (2008). O papel do professor-tutor no campus EAD Metodista. In: Sather, L.; Josgrilberg, F., & Azevedo, A. B. *Educação à Distância: uma trajetória colaborativa* (pp. 89-102). São Bernardo do Campo, SP: Metodista Digital.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, R. A., & Leite, L. S. (2010). *Educação à distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dutra, J. S. (2001). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente.
- Dutra, J. S., Hipólito J. A. M., & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161-176.
- Fleury, A., & Fleury, M. T. L. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(edição especial), 183-196.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresa*, 35(2), 57-63.
- Guerra, L. C. B., Mendonça, C. M. C., Souza, T., Fernandes, A. S. A., & Souza Neto, M. V. (2012). Mobile Learning: o caso de uma universidade privada de uma capital do nordeste. *Revista Gestão e Planejamento*. 13(2), 425-443.
- Klering, L. R., & Schroeder, C. S. (2008). Desenvolvimento de uma plataforma virtual de aprendizagem: uma contribuição conceitual e tecnológica, do campo da administração, à educação à distância. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Knight, J. (2010) Distinguishing the learning approaches adopted by undergraduates in their use of online resources. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 67-76, 2010.
- Konrath, M. L. P., Tarouco, L. M. R., & Behar, P. A. (2009). Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*, 7(1), 1-10.

- Le Boterf, G. (2003) *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- Longhi, M. T., Behar, P. A., & Bercht, M. (2009). A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Behar, P. A. (org.). *Modelos pedagógicos de educação à distância* (pp. 204-231). Porto Alegre: Artmed.
- Machado-Júnior, F. S. (2008). *Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem*. Passo Fundo: IMED.
- Machado, P. A., Bellini, C. G. P., & Leite, J. C. L. (2012). Adoção de inovação tecnológica em educação a distância. *Revista Gestão e Planejamento*. 13(2), 363-385.
- Malhotra, N. K. (2004). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- MEC - Ministério da Educação (2004). *Portaria nº 4.059*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf), acesso em 22.07.2013.
- Melo, M. C. O. L., Paiva, K. C. M., Mageste, G. S., Cappelle, M. C. A., & Brito, M. J. M. (2007). Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1.
- Mendonça, J. R. C., Paiva, K. C. M., Padilha, M. A. S., Barbosa, M. A. C., & Martins, M. A. B. (2012). Competências Eletrônicas de Professores para Educação à distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise. *Anais do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de língua portuguesa*, Macau, China, 2.
- Miller, H. (1991). Academics and their labour process. In: Smith, C.; Knights, D.; Willmott, H. (Eds). *White-collar work* (pp. 109-137). London: Macmillan Ltd.
- Mogus, A. M., Djurdjevic, I., & Suvak, N. (2012). The impact of student activity in a virtual learning environment on their final mark. *Active Learning in Higher Education*. 0(0), 1-13.
- Moraes, R. C. (2010). *Educação à distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Senac.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. (Tese de Doutorado em Administração, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007).
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*. 12(2), 339-368.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2009). Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. *Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2010). Refletindo sobre identidades e profissão acadêmica em universidades. In: Carrieri, A. P.; Saraiva, L. A. S. & Enoque, A. G.; Gandolfi, P. E. *Identidade nas organizações* (pp. 87-105). Curitiba: Juruá.
- Paiva, K. C. M., Santos, A. O., Mendonça, J. R. C., Dutra, M. R. S., & Barros, V. R. F. (2013). Percepções de alunos e professores do curso de Administração a respeito da educação à distância: um estudo em uma instituição particular brasileira. *Tourism & Management Studies*, 1(edição especial), 354-366.
- Peters, O. (2010). *Didática do ensino à distância*. São Leopoldo: Unisinos.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Riss, L. A., & Grohmann, M. Z. (2012). O uso da tecnologia no contexto educacional: análise de antecedentes da satisfação e da atitude de uso do ensino à distância. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 36.

- Romiszowski, A. J. (2009). Aspectos da pesquisa em EAD. In: Litto, F. M., & Formiga, M. M. M (org.). *Educação à distância: o estado da arte* (pp. 422-434). São Paulo: Pearson.
- Ronchi, S. H., Ensslin, S. R., & Reina, D. R. M. (2011). Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação à distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Anais do Encontro de Administração da Informação*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 3.
- Schneckenberg, K. (2007). *E-Competence Development Measures for Faculty in Higher Education - A Comparative International Investigation*. (Tese de Doutorado, Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, Germany).
- Seixas, C. A., & Mendes, I. A. C. (2006). *E-learning e educação à distância: guia prático para implementação e uso de sistemas abertos*. São Paulo: Atlas.
- Silva, A. B. (2006). A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: Silva, A. B., Godoi, C. K., & Bandeira-de-Mello, R. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (pp. 265-297). São Paulo: Saraiva.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.
- Torrecillas, G. L. S., & Vargas, M. R. M. (2008). Educação à distância na administração e em outras graduações: a experiência de uma IES do distrito federal. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2009). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência*. São Paulo: Atlas.