

stricto
SENSU
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

JOSIANE BRIETZKE PORTO

**ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA INTERNET:
PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO**

**Porto Alegre
2013**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA

JOSIANE BRIETZKE PORTO

**ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA
INTERNET: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Porto Alegre

2013

JOSIANE BRIETZKE PORTO

**ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA
INTERNET: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Leonardo Rocha de Oliveira, Ph.D.

Porto Alegre

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P853a Porto, Josiane Brietzke
Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração / Josiane Brietzke
Porto. – Porto Alegre, 2013.
169 f.

Diss. (Mestrado em Administração) – FACE, PUCRS.
Orientador: Prof. Leonardo Rocha de Oliveira, Ph.D.

1. Administração de Empresas. 2. Administração – Estudo e Ensino. 3. Educação a Distância. 4. Professores – Atuação Profissional. 4. Competência Profissional. 5. Internet na Educação.
I. Oliveira, Leonardo Rocha de. II. Título.

CDD 658.07

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

Josiane Brietzke Porto

Análise de Competências Docentes na Educação a Distância via Internet: Percepção de Alunos de Administração

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, pelo Mestrado em Administração e Negócios da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 25 de março de 2013, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Leonardo Rocha de Oliveira
Orientador e Presidente da sessão

Prof. Dr. Maurício Gregianin Testa

Prof. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Dedico essa dissertação aos meus dois amores. Àqueles que dão sentido à minha vida e me acompanharam nessa caminhada, o meu amor e melhor amigo Christian Porto e o fruto do nosso amor, o nosso Matheus Brietzke Porto.

“Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver”.

Amyr Klink (KLINK, 2000)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e pela proteção nessa caminhada. Valeu, Papai do Céu!

À minha família, especialmente, ao meu amor, Christian por ser meu companheiro e amigo nesses 17 anos e por me ajudar incansavelmente, na concretização desse sonho. Também por ser “pãe” de nosso filho em todos os momentos, que precisei me ausentar do nosso lar e do convívio de nossa família. Ao meu filho querido e amado do meu coração, Matheus, que espero no futuro compreender a ausência da mamãe nesse período de nossas vidas.

Ao vovô Zé e as vovós Juju e Nani por estarem sempre à disposição para ajudar e para cuidar do nosso “pretinho básico”. Vocês não imaginam como ajudaram e acredito que nunca conseguirei compensá-los por isso! Também agradeço a minha avó Gercy (*in memorian*) por ter sido um exemplo em vida de sabedoria, paciência e tolerância frente às dificuldades e aos problemas na vida e por me “escutar muito em pensamento”, nos momentos de angústia e de aflição. Ao meu avô Caio (*in memorian*), onde busquei a força e a persistência da origem alemã, para continuar nessa caminhada difícil e por vezes, até insana.

Aos meus amigos e demais familiares, por entenderem (ou não) o meu afastamento e a recusa de inúmeros convites para momentos de lazer e de confraternizações.

Ao professor Leonardo Rocha de Oliveira pela orientação e pelo suporte ao longo da realização desse trabalho. Aos demais professores do programa de pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela rica experiência e pela oportunidade de aprendizado.

Aos integrantes da banca de qualificação do projeto de pesquisa, composta pelos professores doutores Maurício G. Testa e Patrícia A. Behar, pelas preciosas recomendações e orientações, que permitiram alcançar os resultados apresentados nesse trabalho.

Aos especialistas e aos alunos respondentes, que participaram do pré-teste do instrumento de pesquisa. A Merielen Sabaini pela ajuda no abstract, ao Rafael Vicentin pelo apoio na migração do instrumento de pesquisa para o formulário eletrônico adotado na coleta de dados. Aos colegas Claudia Raupp e Wagner Ladeira pela ajuda e pelas orientações na análise estatística dos dados obtidos na pesquisa.

Aos respondentes, aos coordenadores e aos responsáveis das instituições de ensino, profissionais, pesquisadores e contatos, que de alguma forma ajudaram na divulgação e na coleta de dados dessa pesquisa.

À Universidade do Vale do Rio do Sinos, aos colegas e aos meus alunos pela oportunidade de exercício da docência, apoio, troca de experiências e também pela torcida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo auxílio financeiro por meio de bolsa de mestrado e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por prover os recursos necessários e de excelência para a realização desse trabalho.

Enfim, muito obrigada a todos, sinceramente! ;o)

RESUMO

Na última década estamos vivenciando um crescimento da educação superior no país. Isto é resultado de ações e políticas governamentais de incentivo ao crescimento econômico no Brasil, de iniciativas relacionadas a cursos superiores de menor duração denominados tecnológicos e da oferta na modalidade à distância. Com isso, a educação a distância tem apresentado resultados crescentes nos últimos anos em seu papel como ensino de educação superior no país. Porém, este crescimento vem acompanhado também de um amadurecimento de um modo geral dessa modalidade educacional, proporcionando a existência de lacunas que oferecem oportunidades para novas pesquisas, discussões e reflexões em diversos aspectos da educação superior à distância. Isso inclui aspectos pedagógicos, regulatórios, gestão de programas e de cursos, papéis e responsabilidades das pessoas e instituições envolvidas, tecnologias da informação e comunicação e formação docente. Este trabalho contribui com a identificação das principais competências requeridas para atuação docente na educação superior a distância, a partir da experiência de aprendizagem de alunos. Os domínios e as competências docentes presentes no instrumento de pesquisa são definidos com base na experiência dos pesquisadores, na revisão de literatura sobre o tema e na validação com especialistas. Esse instrumento foi aplicado em forma de pesquisa do tipo *survey* com alunos de cursos de graduação a distância em Administração. A partir da percepção desses alunos obteve-se uma análise das principais competências importantes para a prática docente na EAD, bem como, um mapeamento e análise das principais competências presentes na experiência de aprendizagem desses alunos. No que tange a importância, vinte e sete competências docentes foram considerados importantes nesse contexto pelos respondentes e foram agrupadas em quatro fatores, sendo eles: Cognitivo, Tecnológico, Pedagógico e Sociocultural. No que se refere à avaliação de presença, trinta e uma competências docentes foram consideradas presentes na experiência de aprendizagem desses alunos e também foram agrupadas em quatro domínios distintos: Tecnológico-Pedagógico, Cognitivo, Sociocultural e de Gestão.

Palavras-chave: Educação a Distância. Competências Docentes. Educação a Distância via Internet. Ensino de Administração de Empresas.

ABSTRACT

In the last decade we are experiencing a growth of higher education in the country. This is the result of government policies and actions to encourage economic growth in Brazil, initiatives related to higher courses of shorter duration called technological and supply in distance mode. With this, distance education has shown results in recent years in increasing their role as teaching in higher education in the country. However, this growth also comes from a maturing in general of this type of education, providing the existence of loopholes that offer opportunities for further research, discussions and reflections on various aspects of higher distance education. This includes pedagogical aspects, regulatory, management programs and courses, roles and responsibilities of individuals and institutions involved, information and communication technologies and teacher training. This work contributes to the identification of key competencies required for teaching practice in higher education distance, from the learning experience of students. The domains and competencies present in the survey instrument are defined based on the experience of the researchers, the review of literature on the subject and validation specialists. This instrument was applied in the form of survey research with students in the distance Administration graduation course. From the perception of these students, was obtained an analysis of key competencies relevant to teaching practice in EAD, as well as a mapping and analysis of the major powers present in the learning experience of these students. Regarding the importance, twenty-seven competencies were considered important by respondents in this context and form grouped into four factors, namely: Cognitive, Technological, Pedagogical and Sociocultural. As regards the assessment of presence, thirty-one competencies were considered present in the learning experience of these students and were also grouped into four distinct domains: Technological-Pedagogical, Cognitive, Sociocultural and Management.

Key words: Distance Education. Teaching Competencies. Web-Based Distance Education. Teaching Business Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gerações da EAD.....	27
Figura 2 – Conceito de competência e seu significado compartilhado com outros conceitos .	34
Figura 3 – Processo desenvolvido em uma ação competente.....	37
Figura 4 – Integração dos processos de RH na gestão de pessoas por competências	40
Figura 5 – Ciclo de desenvolvimento dos domínios de competências docentes.....	59
Figura 6 – Mobilização e inter-relacionamento de competências docentes na EAD	61
Figura 7 – Evolução do ensino de Administração no Brasil	63
Figura 8 – Dimensões e antecedentes da efetividade de AVAs	71
Figura 9 – Desenho de pesquisa	74
Figura 10 – Principais domínios e competências docentes importantes na EAD	104
Figura 11 – Principais domínios e competências docentes presentes na EAD	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variação da terminologia da EAD.....	26
Quadro 2 – Correntes de estudo sobre competências	33
Quadro 3 – Resumo das competências docentes requeridas	58
Quadro 4 – Metaníveis de pesquisa em EAD.....	67
Quadro 5 – Caracterização dos especialistas participantes do pré-teste.....	77
Quadro 6 – Definição de unidades de análise e categorização.....	83
Quadro 7 – MSA e Comunalidades das variáveis	95
Quadro 8 – Critérios e comparação das alternativas	97
Quadro 9 – Estrutura fatorial pós rotação <i>Varimax</i> com 27 variáveis.....	99
Quadro 10 – Variáveis removidas da análise fatorial.....	101
Quadro 11 – Consistência interna dos fatores extraídos	103
Quadro 12 – MSA e Comunalidades das variáveis	108
Quadro 13 – Estrutura fatorial pós rotação <i>Varimax</i> com 31 variáveis.....	111
Quadro 14 – Variáveis removidas da análise fatorial.....	114
Quadro 15 – Consistência interna dos fatores extraídos	116
Quadro 16 – Comparativo das análises fatoriais exploratórias	120
Quadro 17 - Comparação da presença das competências docentes em relação à importância ...	124
Quadro 18 – Outras competências docentes importantes e presentes	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos respondentes	86
Tabela 2 – Região e estado de residência dos respondentes.....	87
Tabela 3 –Gênero dos respondentes	87
Tabela 4 – Estado civil dos respondentes	88
Tabela 5 – Número de atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas.....	88
Tabela 6 – Tempo de experiência na modalidade a distância	89
Tabela 7 – Estado da sede das instituições de ensino.....	90
Tabela 8 – Organização acadêmica das instituições de ensino	90
Tabela 9 – Categoria administrativa das instituições de ensino	91
Tabela 10 – Grau do curso de graduação em Administração	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
FACE	Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAN	Mestrado em Administração e Negócios
MEC	Ministério da Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UF	Unidade de Federação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	IMPORTÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO TEMA	17
1.2	DELIMITAÇÃO DO TEMA E QUESTÃO DE PESQUISA	20
1.3	OBJETIVOS	21
1.3.1	Objetivo geral	21
1.3.2	Objetivos específicos.....	21
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	22
2	COMPETÊNCIAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
2.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
2.2	COMPETÊNCIAS	30
2.2.1	Dimensões, conceitos, recursos e ênfases.....	30
2.2.2	Gestão por competências	38
2.3	COMPETÊNCIAS DOCENTES	42
2.3.1	Domínio cognitivo.....	44
2.3.2	Domínio de gestão.....	45
2.3.3	Domínio sociocultural	48
2.3.4	Domínio tecnológico	52
2.3.5	Domínio pedagógico	54
2.3.6	Resumo geral.....	57
2.4	ENSINO A DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO.....	62
2.4.1	Evolução	62
2.4.2	Características	63
2.4.3	Cenário atual.....	64
2.5	TRABALHOS ANTERIORES RELACIONADOS.....	66
3	MÉTODO DE PESQUISA	73
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	73
3.2	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	75
3.3	PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	76
3.4	COLETA DE DADOS	78
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	80
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	85
4.1	ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS	85
4.1.1	Perfil dos respondentes	85
4.1.2	Perfil das instituições de ensino dos respondentes	89
4.2	ANÁLISE FATORIAL DA IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES	92
4.2.1	Análise fatorial exploratória entre blocos (validade discriminante)	92
4.2.2	Análise fatorial intra-blocos (validade convergente)	101
4.2.3	Análise de confiabilidade e validade dos constructos.....	102
4.3	ANÁLISE FATORIAL DA PRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES	105
4.3.1	Análise fatorial exploratória entre blocos (validade discriminante)	105
4.3.2	Análise fatorial intra-blocos (validade convergente)	114
4.3.3	Análise de confiabilidade e de validade dos constructos.....	115
4.4	ANÁLISE COMPARATIVA DAS ANÁLISES FATORIAIS	119

4.5	PERCEPÇÃO GERAL DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	127
5	CONCLUSÃO.....	131
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
5.2	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	140
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	141
5.4	SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE I - DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA	155
	APÊNDICE II – QUADRO DE CONSTRUCTOS.....	162
	APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE PESQUISA DA <i>SURVEY</i>.....	165

1 INTRODUÇÃO

Esse primeiro capítulo aborda a parte introdutória do trabalho e apresenta a importância e justificativa do tema, delimitação e problema de pesquisa, objetivos e estrutura do trabalho.

1.1 IMPORTÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO TEMA

No contexto da política de expansão da educação superior no País, a Educação a Distância (EAD) coloca-se como uma modalidade com papel importante nas ações conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007). Este papel vem sendo evidenciado pela tendência favorável de crescimento da oferta e da procura de cursos superiores nessa modalidade nos últimos anos, colaborando assim para o desenvolvimento da política de expansão da educação superior brasileira.

De acordo com o INEP (2011), a tendência atual em EAD é crescente quando se avalia a evolução das matrículas em cursos de graduação a distância em Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Segundo o Censo da Educação Superior 2001 (referente a 2000, primeiro ano de coleta), o total de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância foi de 0,4% e, no Censo 2010, este indicador cresceu para 11,2%.

Esse crescimento também vem acompanhado do amadurecimento de um modo geral dessa modalidade para a educação superior, embora ainda existam lacunas de pesquisa e oportunidades de discussões e de reflexões nessa área em diversos aspectos, tais como: pedagógico, regulatório, gestão, papéis e responsabilidades, tecnologias de informação e comunicação (TICs), aprendizado, competências e formação docente (BEHAR, 2013; LITTO, 2012; LITTO, FORMIGA, 2012; PINHO et al., 2010; LITTO, FORMIGA, 2009; BEHAR et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008).

Segundo Behar et al. (2008) e Brasil (2007), não existe um único modelo ou formato padrão que as instituições de ensino precisam seguir para ofertar cursos de educação superior a distância. O que existem são algumas recomendações e orientações na busca pela qualidade desses cursos (BRASIL, 2007) e atualmente, se observa uma variedade de modos de organização estabelecidos pelas instituições de ensino brasileiras, inclusive, no que se refere aos recursos humanos envolvidos na EAD (BEHAR, 2013). Por exemplo, Brasil (2007) recomenda que docentes, tutores e técnico-administrativos estejam em constante qualificação e que sejam compostos por uma equipe multidisciplinar, para fins de planejamento,

implementação e gestão dos cursos a distância. Isso representa uma exigência de formação continuada e atualização permanente dos recursos humanos para atuação na EAD.

Para isso, em maio de 2012, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) lançou uma consulta pública relacionada ao projeto “Competências para EAD”, que visa validar matrizes de competências de desenvolvimento de projetos de EAD e de tutoria em EAD (LITTO, 2012b). Esse projeto em desenvolvimento pela ABED tem por objetivo sistematizar e ampliar a discussão e a reflexão sobre esse tema, subsidiando processos de formação, avaliação e certificação de competências nessa modalidade educacional (LITTO, 2012a), sendo uma experiência inédita na área de EAD (LITTO; FORMIGA, 2012).

Esse projeto evidencia a importância de pesquisas relacionadas a esse tema (LITTO, 2012a), além de uma preocupação em relação às competências específicas para atuação no contexto da EAD (BEHAR, 2013). Isso, portanto, pode possibilitar a concepção, planejamento e promoção de práticas pedagógicas específicas a esse contexto, além de contribuir para a melhoria na qualidade dessa modalidade de ensino (BATISTA; GOBARA, 2006).

Em trabalho sobre esse tema, Benetti (2008) analisou competências necessárias para o exercício da docência, tomando como base o estudo do curso de graduação a distância em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse trabalho, a autora também identificou que o estado da arte mostra-se incipiente quanto às competências específicas para atuação em EAD.

A EAD é atualmente um tema emergente e representa um desafio para a sociedade como um todo, sendo também reconhecida a necessidade de identificar o conjunto das principais competências docentes para atuação nessa modalidade de ensino. Moore e Kearsley (2008) também afirmam que questões de pesquisa relacionadas à qualificação do corpo docente para EAD envolvem áreas de pesquisa relacionadas à eficácia da EAD. Ocorre que as competências possuem importante papel em contribuir para o gerenciamento de profissionais para atuar em EAD nas instituições de ensino, bem como na experiência da aprendizagem dos alunos de cursos nessa modalidade educacional.

O presente estudo também integra e contribui com resultados acadêmicos para o projeto de pesquisa intitulado *Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de Administração na graduação e na pós-graduação*, que investiga a implementação de EAD na prática de docentes de graduação e pós-graduação em Administração. Esse projeto é de natureza interinstitucional, possui uma previsão de duração de 5 anos, é coordenado pela

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital Pró-Administração 09/CII 2008.

Devido à importância da capacitação profissional no contexto da EAD e na experiência de aprendizagem em cursos dessa modalidade, esse trabalho se justifica por:

- a) fornecer resultados que podem contribuir para uma formação docente mais direcionada e consistente com as características da EAD e com ênfase nas competências necessárias e importantes para a aprendizagem dos alunos;
- b) prover informações que podem auxiliar os docentes na adaptação e na atualização de suas competências nessa fase de migração de seu papel de professor para um papel de educador e de orientador da aprendizagem do aluno em cursos a distância via Internet;
- c) prover informações sobre as competências docentes, que são importantes para a aprendizagem na EAD, sob o ponto de vista dos alunos;
- d) prover informações para a criação e para a gestão de cursos ou atividades acadêmicas de graduação a distância;
- e) prover informações que podem ser usadas como referência nos processos de seleção de novos docentes, de formação continuada, de desenvolvimento de competências e de avaliação de desempenho de docentes das instituições de ensino para o trabalho com EAD;
- f) contribuir para a discussão e para a reflexão sobre processos de desenvolvimento, avaliação e certificação de competências docentes para EAD, oferecendo resultados que podem servir de referência para organizações certificadoras de pessoas;
- g) oferecer resultados que podem ser usados como referência por profissionais, pesquisadores e prestadores de serviço, na área de EAD;

Tendo em vista essas justificativas e as possíveis contribuições desse trabalho, nas próximas seções são apresentadas as limitações e a questão de pesquisa a ser investigada, bem como o objetivo geral e os específicos do trabalho.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

As práticas docentes em cursos superiores a distância, se expandem e requerem profissionais qualificados e competentes. De acordo com Salm et al. (2007), a capacitação dos docentes pouco se desenvolveu ao longo dos anos no Brasil, devido à precariedade das políticas voltadas para a capacitação, formação e desenvolvimento de docentes.

Essa realidade se reflete no contexto da EAD, onde o perfil dos professores, em geral, pode ser caracterizado como profissionais formados no ensino presencial e poucos possuem experiências em cursos de atualização ou de especialização, na modalidade a distância (BATISTA; GOBARA, 2006). Além disso, uma formação direcionada e consistente para atuação nessa modalidade educacional ainda é precária (ABED, 2010). Nesse cenário, são pouco conhecidas e discutidas as necessidades específicas de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas do docente, existindo uma lacuna de investigação sobre a relação entre esses elementos formadores de competências e a experiência de aprendizagem em cursos dessa modalidade educacional, a partir da percepção dos alunos.

Esse trabalho analisa as competências docentes requeridas na EAD e a sua relação com a experiência de aprendizagem em cursos de graduação a distância via Internet, o qual pode ser representado pela seguinte questão de pesquisa: **Quais as competências docentes importantes e presentes na EAD, segundo a percepção de alunos de graduação a distância em Administração?**

Cabe ressaltar que esse trabalho limita-se a investigar as competências docentes requeridas, no contexto da educação superior a distância. Essa terminologia corresponde à modalidade educacional, na qual a interação e a aprendizagem ocorrem a distância por meio de ambientes virtuais disponíveis na Internet. Portanto, esse trabalho não abrange outros meios de EAD (tais como correspondência, rádio ou televisão) nem os demais níveis de educação (ensino básico e médio) e programas de treinamento corporativos.

Esse trabalho foca na investigação de competências de docentes, que atuam ativamente no processo aprendizagem, como facilitador do ensino e da adaptação dos alunos às características dessa modalidade de ensino. Corresponde ao sujeito na EAD, que auxilia no desenvolvimento de competências esperadas para as atividades acadêmicas, avalia e disponibiliza os resultados das atividades, sendo essencial no acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico em atividades individuais e coletivas (RIBEIRO et al., 2007). Na maioria das configurações de cursos superiores a distância via Internet, essas atribuições são de responsabilidade de um docente, o qual exerce o papel denominado de

tutor, professor tutor, tutor-professor, orientador acadêmico, professor-orientador, monitor, entre outros (BEHAR, 2013).

O papel do tutor na EAD ainda gera discussão por ser uma função ainda em desenvolvimento nessa modalidade educacional (BEHAR, 2013). Além disso, as instituições de ensino têm organizado as atividades desse papel em diferentes formas e também têm adotado diferentes nomenclaturas. De qualquer maneira, o tutor faz parte do corpo docente na maioria das configurações das instituições de ensino e tem sido fundamental para a viabilização de cursos nessa modalidade de ensino, pois o tutor “exerce o papel de mediador e atua como um professor auxiliar na medida em que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos por meio das TIC” (BEHAR, 2013, p. 159).

A seção seguinte detalha os objetivos, que esse trabalho se propõe a atingir, visando encontrar uma resposta para a questão de pesquisa supracitada.

1.3 OBJETIVOS

A seguir é apresentado o objetivo geral e os objetivos específicos do presente trabalho.

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desse trabalho é analisar as principais competências docentes na EAD, segundo a percepção de alunos de cursos de graduação a distância em Administração, no cenário nacional.

1.3.2 Objetivos específicos

O presente trabalho tem como objetivos específicos:

- a) identificar as competências docentes requeridas para a atuação na EAD;
- b) analisar as competências docentes importantes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração;
- c) analisar as competências docentes presentes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração;

- d) mapear a presença das competências docentes consideradas importantes, na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração.

A próxima seção define como está organizado e estruturado esse trabalho, buscando atingir os objetivos estabelecidos nessa seção.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além da introdução apresentada nesse Capítulo 1, esse trabalho está organizado em mais quatro capítulos, que são apresentados a seguir.

O Capítulo 2 (Competências Docentes em Educação a Distância) apresenta a revisão de literatura, que fundamenta esse trabalho. Na primeira seção o capítulo fornece uma visão geral sobre a EAD, apresenta o conceito, evolução e principais características dessa modalidade educacional. A seção seguinte aborda competências, suas dimensões, conceitos, recursos e ênfases nos âmbitos profissional e educacional, além da relação desse importante constructo com a gestão por competências. Na próxima seção, se articula o constructo competências no contexto da EAD, enfatizando as principais dimensões e competências específicas requeridas para atuação docente nessa modalidade de ensino, que foram obtidas a partir da revisão teórica. Na sequência, esse capítulo apresenta um histórico, características e o cenário nacional atual do ensino a distância de Administração, contextualizando a área de conhecimento de aplicação da etapa quantitativa dessa pesquisa. A última seção do Capítulo 2 resume os trabalhos anteriores relacionados ao tema, destacando a lacuna de investigação identificada e o que está sendo proposto de diferente no presente trabalho, além de um apanhado acerca da avaliação da experiência de aprendizagem por alunos de cursos superiores a distância.

O Capítulo 3 (Método de Pesquisa) apresenta o método adotado para desenvolver as atividades de pesquisa necessárias para atingir os objetivos do trabalho, bem como o desenho de pesquisa com a cronologia do trabalho. Nesse capítulo também é apresentado o público-alvo e o registro dos procedimentos e forma de coleta de dados e análise de resultados, além de informações sobre o instrumento de pesquisa.

No Capítulo 4 (Análise dos Resultados) é apresentada a análise dos resultados obtidos no que se refere a contabilização dos questionários válidos, caracterização do perfil da

amostra, além de detalhes das técnicas para assegurar a confiabilidade e validade desses resultados.

Por fim, o Capítulo 5 (Conclusão) apresenta as principais considerações obtidas a partir da realização desse trabalho, contribuições, as limitações de pesquisa identificadas e recomendações de pesquisas futuras.

2 COMPETÊNCIAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esse capítulo aborda a fundamentação teórica elaborada durante a revisão de literatura e refinada ao longo do desenvolvimento desse trabalho. Suas seções apresentam elementos e informações referentes ao estado da arte sobre competências docentes em EAD.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A partir de sua natureza multidimensional, a EAD é definida como

o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

O MEC define EAD como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em diversos lugares ou tempos (BRASIL, 2007).

Verifica-se que ambas as definições corroboram em relação às particularidades e à complexidade de gerenciamento e operacionalização dessa modalidade de ensino, quando comparada à modalidade presencial. Essas definições também salientam o seu potencial como uma forma de prover educação acessível e flexível à sociedade em qualquer local, dia e horário, desde que se atendam aos requisitos mínimos das tecnologias envolvidas e de acesso à Web.

Em 1996, a EAD foi introduzida no sistema educacional brasileiro por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996, artigos 80 e 87) (BRASIL, 2002). Mais tarde, sua regulamentação foi efetivada por meio do Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98). Percebe-se pelas datas de introdução e de regulamentação, que essa modalidade de ensino é recente e ainda se encontra em processo de amadurecimento no país. Ou seja, o Brasil ainda enfrenta os estágios iniciais e luta para superar a etapa inicial de maturação dessa modalidade de ensino (NETO; SOUZA, 2010).

Associado a esse processo de amadurecimento da EAD se observa também um crescimento significativo da educação no Brasil na última década, principalmente, da educação superior à distância (ABED, 2010; INEP, 2011). Esse crescimento tem sido estimulado pelo crescimento econômico do Brasil nos últimos anos, que demanda no mercado

mão de obra especializada e por ações e políticas governamentais, que buscam a democratização do acesso e promovem a permanência dos alunos em aprendizado contínuo (INEP, 2011). Outras iniciativas também corroboram para essa expansão como as relacionadas aos cursos tecnológicos de menor duração e a oferta de cursos na modalidade a distância (INEP, 2011). Nessa modalidade educacional, os resultados encontrados nos últimos anos comprovam o crescimento dos cursos a distância, numa tendência favorável no número de matrículas, correspondendo a 14,6% do total, no ano de 2010 (INEP, 2011).

No que diz respeito ao desempenho dos alunos de cursos de graduação à distância, quando comparados aos alunos de cursos tradicionais, os resultados têm sido satisfatórios em outros países (MOORE; KEARSLEY, 2008), assim como, no Brasil (LITTO; FORMIGA, 2012). Por exemplo, resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), evidenciam que em sete das treze áreas (Administração, Biologia, Ciências Sociais, Física, Matemática, Pedagogia e Turismo), os alunos de cursos à distância tiveram melhor desempenho do que alunos de cursos presenciais (LITTO; FORMIGA, 2012).

As características da EAD mencionadas estão alinhadas as tendências de Dew (2010) referentes ao futuro da educação superior, além de contribuírem para facilitar a operacionalização das mesmas. Essas tendências são:

- a) globalização da educação: alunos estudando fora do seu país de origem e respeitando as diversas configurações culturais;
- b) harmonização internacional dos padrões educacionais: crescimento da harmonização de padrões, definições e conteúdos de ensino superior;
- c) contínuos impactos das tecnologias sobre a educação e a aprendizagem: uso da Internet, livros digitalizados, transição de revistas técnicas para o formato eletrônico, ascensão de ensino *online* e *designers* instrucionais e oferta de conteúdo educacional através de tecnologias móveis;
- d) mudança no papel docente: diminuição da participação docente em sala de aula, maior envolvimento na discussão internacional sobre o conteúdo e corpo de conhecimento, na realização de pesquisas e publicações e numa atuação mais focada como mentor;
- e) mudança da natureza dos alunos: maioria dos alunos são adultos, que já trabalham e procuram a educação superior para aprimoramento de conhecimentos e habilidades;

- f) mudança no papel da sede da universidade: necessidade alterada para sede de empresas globais de ensino, realização de reuniões e atividades acadêmicas, sociais e de integração.

Existem várias terminologias usadas internacionalmente para designar a EAD ao longo do tempo, sendo que no Brasil trata-se genericamente apenas como EAD. Um resumo dessas terminologias é apresentado no Quadro 1, onde se observam mudanças de paradigmas de aprendizagem e a transformação do significado da EAD ao longo dos períodos.

Quadro 1 – Variação da terminologia da EAD

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em <i>broadcasting</i>)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e <i>Open University</i> , Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
<i>E-learning</i> ; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virado do século XX e a primeira década do século XXI

Fonte: Litto e Formiga (2009, p. 44)

Ao longo da evolução da terminologia de EAD apresentada no Quadro 1, se verifica também uma migração gradual do significado de educação para aprendizagem. Uma aprendizagem flexível, na qual o professor precisa adaptar e atualizar suas competências a esse novo paradigma, onde seu papel migra fundamentalmente de ensinar e transmitir conhecimento para ser um orientador dessa aprendizagem, ou seja, passa a agir como um guia ao lado do aluno (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001).

Nessa migração “cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 44). Esses autores afirmam que nesse novo paradigma de aprendizagem, o docente passa a ser um aprendiz também ao dividir e compartilhar seus conhecimentos e dúvidas igualmente com os alunos. “Nesse processo criativo e inovador do exercício docente, desaparece a hierarquia do saber e a pretensão de superioridade intelectual dos mestres” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 44).

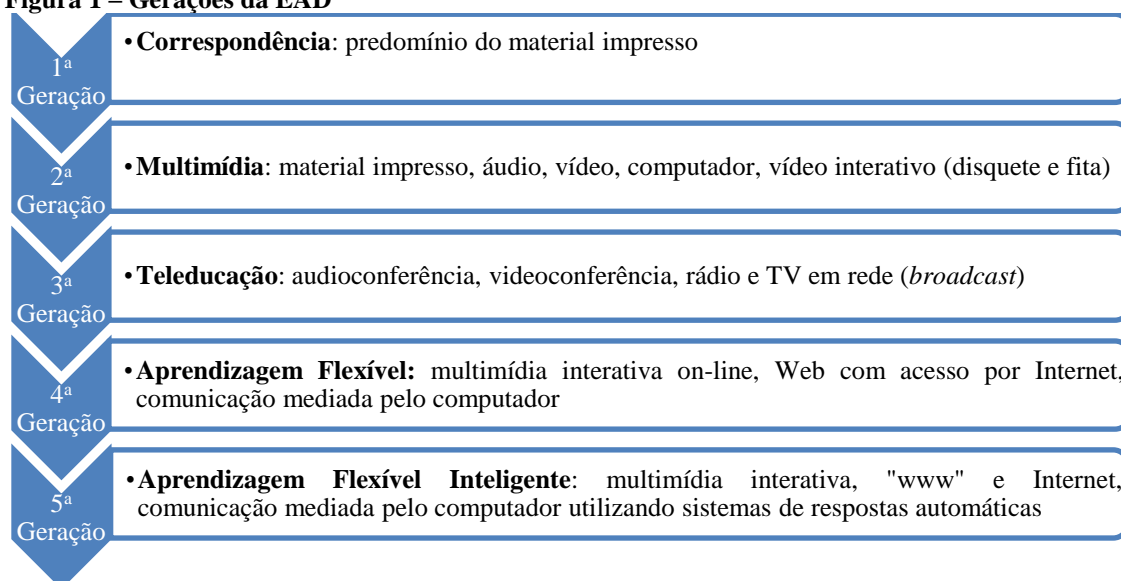
A EAD também viabiliza acesso à educação superior para outros perfis de alunos. Segundo dados do Censo EAD.BR (ABED, 2010), a maioria dos alunos é casado ou possuem união estável (48%), é mulher (54%) e ganha entre 1 e 5 salários mínimos. Esses resultados confirmam uma tendência apontada no estudo de Howell, Williams e Lindsay (2003) em relação a maior participação do público feminino. Na ocasião, esses autores justificaram esta tendência pelo número maior de mulheres ingressantes no mercado de trabalho.

A característica de idade mais avançada completa o perfil do aluno EAD. Os alunos possuem em média 33 anos, sendo que metade dos alunos tem até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos, tem mais de 40 anos (INEP, 2011).

Esse comportamento permite inferir que a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação (INEP, 2011, p. 11).

O Quadro 1 também revela o papel das TICs como importante plataforma de sustentação e de impulsão da evolução dessa modalidade de ensino (LITTO; FORMIGA, 2012). Nesse sentido e complementando a compreensão sobre a EAD, a Figura 1 ilustra a evolução da EAD em nível mundial, no que se refere à evolução tecnológica e aos processos de entrega de conteúdos (LITTO; FORMIGA, 2012). A evolução da terminologia da EAD apresentada no Quadro 1 está associada as características das cinco gerações apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Gerações da EAD



Fonte: Porto (2013)

De acordo com a Figura 1 e Ribeiro et al. (2007) resume-se que:

- a) a 1ª Geração corresponde ao primeiro modelo didático de EAD, onde o ensino era por material impresso enviado via correio;
- b) a 2ª Geração se caracteriza pela introdução de novos meios de comunicação como áudio e vídeo interativo;
- c) a 3ª Geração introduz o uso da TV na educação, no início dos anos 60, sendo mais voltada para treinamento de professores e ensino supletivo. E, no final dessa década caracteriza-se como uma nova modalidade de organização da educação;
- d) a 4ª Geração apresenta maiores recursos tecnológicos e formas de comunicação como correio eletrônico, teleconferência e fóruns de discussão;
- e) por último, a 5ª Geração se caracteriza pelo uso da Internet, redes de computadores e AVAs.

Apesar da existência de uma evolução, a última geração não abandona totalmente, mas incorpora os benefícios dos recursos tecnológicos, de comunicação e de entrega de conteúdos das gerações anteriores (RIBEIRO et al., 2007).

Conforme Figura 1 e Quadro 1, os conceitos formadores da base da EAD não são recentes. A partir de 1830 surgiram registros de cursos de redação na Suécia e de taquigrafia na Inglaterra por correspondência (LITTO, FORMIGA, 2012; LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008). Essa iniciativa se difundiu na Alemanha e Estados Unidos, onde a emissão de títulos acadêmicos para essa modalidade foi iniciada por volta de 1890.

Nesse cenário internacional, algumas universidades totalmente à distância foram criadas, a partir do final da II Guerra Mundial. Essas universidades tais como a *Open University* na Grã-Bretanha, a *FernUniversität* na Alemanha e a *Uned* na Espanha foram importantes na legitimação do ensino superior nessa modalidade educacional, bem como foram influenciadoras de projetos de EAD em nível mundial (LITTO; FORMIGA, 2012).

Do ponto de vista de tendências, países com sistemas educacionais centralizados ou com menor dimensão populacional como, por exemplo, Finlândia, Reino Unido e Holanda, a tendência tem sido a instalação de universidades exclusivamente a distância (LITTO; FORMIGA, 2012). Já países com maior dimensão territorial ou populacional ou com sistemas educacionais descentralizados tais como Brasil, Estados Unidos, Canadá, Austrália, África do Sul, a maior oferta tem sido cursos no formato bimodal (LITTO; FORMIGA, 2012).

Recentemente, países estão firmando acordos de cooperação com instituições através de consórcios e sistemas virtuais e percebe-se maior envolvimento de agências internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a oferta de cursos e políticas relacionadas à EAD para o desenvolvimento internacional (MOORE; KEARSLEY, 2008). Delineia-se como tendência,

a formação de redes de universidades, com o compartilhamento de ofertas de curso; recursos tecnológicos de suporte; centros de apoio aos estudantes e de bibliotecas [...], ampliando o âmbito de alcance da oferta de programas da EAD” (LITTO; FORMIGA, 2012, p. 295).

Como exemplos dessas iniciativas em rede de EAD de ensino superior têm-se a *Association of Commonwealth Universities* (ACU), a *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU), o *Consortium Linking Universities of Science and Technology for Education and Research* (Cluster), o Instituto David C. Lam para Estudos do Oriente-Occidente (LEWI) e a Universitas 21 (LITTO; FORMIGA, 2012).

Quando foca-se no corpo docente nesse cenário internacional, a EAD vem substituindo professores que estão envelhecendo ou se aposentando, sendo uma estratégia para recursos humanos cada vez mais especializados, dispendiosos e escassos (LITTO; FORMIGA, 2009). “No Canadá, por exemplo, 33% do corpo docente universitário têm mais de 55 anos e 50% entre 40 e 54 anos. Nos EUA, 30% dos professores universitários têm mais de 55 anos e 27% estão entre 40 e 54 anos” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 15).

Em relação às competências dos profissionais de EAD, não existe um sistema de avaliação de competências, que possa ser usado como referência em processos de seleção, avaliação e de formação pelas instituições de ensino (LITTO; FORMIGA, 2012). Por outro lado, as práticas docentes se expandem e requerem profissionais qualificados e competentes para garantir a qualidade de cursos nessa modalidade, além de suportar a sua tendência de crescimento e maior ênfase no processo de aprendizagem. Porém, devido à expansão rápida da EAD nos últimos anos, muitos dos profissionais que trabalham nessa modalidade não tiveram uma formação formal nessa área (LITTO; FORMIGA, 2009).

Nessa modalidade, o papel docente requer habilidades e estratégias especializadas (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2012; BENETTI, 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003). Preferencialmente, que possuam formação continuada para o trabalho em EAD, levando em consideração as suas características específicas tais como didática diferenciada, mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação para o relacionamento com os alunos,

entre outras (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2012). Reconhece-se como necessário, portanto, o desenvolvimento de competências docentes para atuação no planejamento, implementação, gestão de cursos à distância, entre outras práticas na EAD.

Essa seção revisou a EAD do ponto de vista de definição, evolução, características e tendências. Para atuação nesse contexto, existe a necessidade de competências específicas dos atores envolvidos e adequadas às características dessa modalidade. Antes disso é necessária uma compreensão do conceito competências, sendo esse o objetivo da próxima seção.

2.2 COMPETÊNCIAS

Essa seção fundamenta o trabalho em relação ao constructo competência. Inicialmente, é abordada a noção de competência nas dimensões de estudos de Administração (estratégica e individual). A seguir, as definições nos campos profissional e educacional são analisadas sob o enfoque individual e, a partir dessas definições são extraídas ênfases dadas pelos autores ao conceito de competência. Por fim, a relação entre competência e gestão é abordada para fins de compreensão da relação existente entre as competências organizacionais e as individuais.

2.2.1 Dimensões, conceitos, recursos e ênfases

A revisão teórica aponta a existência de várias definições para o conceito de competência, que se distinguem na ênfase e nas dimensões semântica (função que a competência tem) e estrutural (componentes da competência), nas diferentes áreas de conhecimento. Essa variação ocorre principalmente, quando se discute competência, na perspectiva do indivíduo (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

Do ponto de vista histórico, a palavra competência foi utilizada primeiramente na área jurídica, no sentido de alguém ou uma instituição ter competência para e julgar algo, sendo que essa aplicação ainda é usada atualmente (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013). Na Administração, os estudos revisados apontam que a competência pode ser compreendida nas dimensões estratégica e individual. Na estratégica, a noção de competência associa-se a estratégia competitiva da organização. Segundo Ruas et al. (2010), os estudos nessa dimensão fundamentam-se na Visão Baseada em Recursos (VBR) (BARNEY, 2001; PENROSE, 1959; WERNERFELT, 1984; PETERAF, 1997) ou no conceito de competências essenciais (*core competences*) (PRAHALAD, HAMEL, 1990; PRAHALAD, 1993).

As principais proposições da VBR são: foco da análise dos recursos internos em detrimento da análise do ambiente; ênfase dada aos diferentes tipos de recursos na elaboração das estratégias competitivas; exploração dos recursos de maior valor, raros, não imitáveis e insubstituíveis, de forma mais efetiva que os concorrentes (BARNEY, 2001). Na VBR, as competências organizacionais são consideradas como um dos “recursos” da firma.

Já o conceito de competências essenciais proposto por Prahalad e Hamel (1990; 1993) propõe que a definição e a implementação da estratégia competitiva não deve se fundamentar apenas no ambiente externo, mas de competências essenciais internas da organização, gerando um diferencial extraordinário, explorando e alavancando os recursos existentes (RUAS et al. 2010; RUAS, 2005). Para se tornar uma competência essencial, uma competência organizacional deve satisfazer simultaneamente aos seguintes critérios: contribuir de forma significativa para a agregação de valor aos produtos e serviços percebidos pelos clientes da empresa; oferecer acesso potencial a uma ampla variedade de mercados, negócios e produtos; deve ser de difícil imitação (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Corroborando para a noção de competência nessa dimensão, Ruas (et al. 2010, p. 4) afirma que “as competências organizacionais são competências coletivas da organização, que asseguram a realização da missão, da visão e/ou da estratégia da empresa e resultam da combinação de recursos, capacidades, tecnologias e sistemas”.

Na dimensão individual, a noção de competência é mais conhecida e difundida no meio acadêmico e empresarial, sendo o foco de exploração e análise desse trabalho. Nessa dimensão, o termo nasceu no contexto empresarial, na década de 1970, sendo utilizado para designar aqueles que realizavam de forma eficiente suas tarefas (ZABALA; ARNAU, 2010). Posteriormente, teve ascensão no ensino baseado no desenvolvimento de competências, surgindo como resposta às limitações do ensino tradicional cujo método baseia-se em memorização de conhecimentos (SACRISTÁN et al., 2011; ZABALA, ARNAU, 2010). No meio acadêmico, o ensino baseado no desenvolvimento de competências associa-se a uma concepção integral de aprendizagem, contextualizada no cotidiano do aluno e atualizada com o que ele está habituado.

O Apêndice I apresenta em ordem cronológica e de forma sistematizada, as diferentes definições de competências encontradas, na dimensão individual. O apêndice diferencia-se de trabalhos anteriores, com análises e sistematizações similares, por analisar os conceitos de competência nas dimensões semântica e estrutural, com base na estrutura de Zabala e Arnau (2010) e adaptações em termos de estrutura e de conteúdo:

- a) acréscimo na estrutura da definição de cada autor e sua respectiva ênfase. Em relação ao conteúdo dessa última coluna foram consideradas referências complementares mencionadas na obra do próprio autor ou que mencionam o autor, além da definição do respectivo autor propriamente dita;
- b) acréscimo da análise da definição de competência dos autores Zabala e Arnau (2010), outras obtidas em publicações posteriores como Bitencourt, Azevedo e Froehlich (2013) e Litto e Formiga (2012) e demais referências encontradas;
- c) integração e sistematização das diferentes definições, nos âmbitos profissional e educacional.

As definições no Apêndice I variam de um foco ocupacional (execução de um trabalho) até aspectos influentes nas atividades humana, partem da mesma ideia inicial, mas diferenciam-se em amplitude e operacionalização (LITTO; FORMIGA, 2012).

Conforme uma análise histórica do Apêndice I se verifica que as definições se originaram no âmbito profissional. Por isso iniciam apresentando um viés funcional, centrado na realização de tarefas específicas de uma determinada ocupação ou desempenho profissional, em situações reais e aplicações práticas, no contexto do trabalho (ZABALA; ARNAU, 2010). Ruas et al. (2005) apontam que a falta de uma convergência nas definições e abordagens sobre competências se deve à evolução do conceito, no contexto organizacional em mudança, onde “diferentes períodos dão diferentes ênfases à aplicação do conceito de competências” (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013, p. 46).

Já as definições revisadas no âmbito educacional mantêm as ideias básicas na área profissional, porém, com profundidade e extensão ampliadas, no que diz respeito à aplicação (SACRISTÁN et al., 2011; ZABALA, ARNAU, 2010; CORONADO, 2009; PERRENOUD et al., 2002). Nesse âmbito e para especialistas em EAD, competência consiste na mobilização de saberes e exige competências específicas para atuação nessa modalidade de ensino (BEHAR, 2013; NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010; BEHAR et al., 2009).

O enfoque de competências pode ser considerado como complexo e ambíguo, que suporta vários significados. A Figura 2 retrata o conceito de competência e seu significado compartilhado, com outros significados em uso e ênfases extraídas das definições dos autores do Apêndice I. Esses autores representam correntes de estudo, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Correntes de estudo sobre competências

Correntes	Autores principais	Diferenças
Norte-americana	McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993) e Parry (1996)	Propõe um conjunto de atributos que permitem desempenho superior num determinado trabalho ou situação, baseando-se numa concepção behaviorista e sendo percebida como recursos, que o indivíduo detém.
Francesa	Le Boterf (2000) e Zarifian (2001)	Ênfase na mobilização, na integração e na transferência de conhecimentos e habilidades no momento da ação, pois ninguém é competente <i>a priori</i> .
Sueca	Sandberg (1996)	Compreende competência a partir da interação entre os indivíduos e considera o desenvolvimento das competências como um processo construído coletivamente e construída a partir do significado do trabalho.
Latino-americana	Ruas (2000), Fleury e Fleury (2001) e Dutra (2008)	Associa competências às realizações das pessoas, àquilo que produzem ou entregam. Competência está associada à ação e mobilização do repertório individual de recursos e saberes em diferentes contextos, agregando valor.

Fonte: Porto (2013)

Segundo Sacristán et al. (2011, p. 36), a maioria dos conceitos de competência “se referem à perícia, à possibilidade, a estar capacitado para algo, a realizar, a concluir, a ser capaz de responder a solicitações, que devem ser respondidas com certa precisão”. Essa relação do conceito de competência, com seus diferentes significados e ênfases pode ser compreendida como (SACRISTÁN et al., 2011; BITENCOURT, BARBOSA, 2010):

- a) efetividade: uma ação que surge efeitos;
- b) aptidão: presença de qualidades e capacidade natural ou adquirida, que torna o indivíduo apto para realizar algo;
- c) capacidade: talento, qualidade ou poder que se possui para um bom desempenho;
- d) habilidade: capacidade e disposição para algo;
- e) destreza: precisão para fazer algo ou resolver problemas práticos;
- f) conhecimento prático: conhecimento para fazer algo e resolver situações;
- g) formação: desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes;
- h) ação: práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, atuação, resposta;
- i) mobilização: articulação de recursos e de elementos da competência;
- j) resultados: busca de melhores desempenhos;
- k) interação: interação social, relacionamento com outras pessoas, construção coletiva;
- l) perspectiva dinâmica: questionamento e desenvolvimento constante.

Figura 2 – Conceito de competência e seu significado compartilhado com outros conceitos



Fonte: Adaptado de SACRISTÁN et al. (2011)

Conforme ilustração da Figura 2 e conteúdo do Apêndice I, as definições de competência na dimensão individual diferenciam-se em termos de ênfase, de estrutura e de função. Porém, um consenso nas definições dos autores é observado, que se refere à característica fundamental da ideia de competência: a personalidade. “As pessoas é que são ou não são competentes e toda tentativa de atribuição de competência a objetos ou artefatos parece insólita ou inadequada” (PERRENOUD et al., 2002, p. 141). Ou seja, existe uma forte associação entre “competência” e a “pessoa”. Esses autores defendem que cada pessoa se constitui como única por um conjunto de papéis que representa em diferentes contextos de atuação e de interação, como por exemplo, na família, no trabalho e na cidade em que vive. Verifica-se que a caracterização de competência requer um contexto, no qual ela será exercida ou materializada (PERRENOUD et al., 2002; FLEURY, FLEURY, 2001) através de uma ação, “no saber fazer colocado em prática” (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013, p. 7).

Devido a essa característica fundamental complementa-se que a competência consiste numa construção subjetiva, sendo por esse motivo individual e intransferível (CORONADO, 2009), além de possuir uma composição complexa, pois podem fazer parte ou estarem incluídas umas nas outras (SACRISTÁN et al., 2011). Pode-se compreender a competência como um esquema de ação desenvolvido de forma complexa, pertencente à pessoa através de

seu conhecimento e experiência profissional e educacional, bem como pela sua trajetória de vida (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

Com base nisso, não há como formar competências numa pessoa, mas gerar mecanismos ou dispositivos, que promovam esse processo de desenvolvimento de competências na pessoa (CORONADO, 2009). Corroborando com essa afirmação, Benetti (2008) ressalta que o desenvolvimento de competências consiste num conceito elástico e deve ser formado ao longo da vida das pessoas, ora por cursos formais, ora em atividades informais, no âmbito educacional e no trabalho.

Em função disso, a definição do nível de domínio ou de desenvolvimento de uma competência de uma pessoa não é um processo simples. Ocorre que implica na avaliação da capacidade de resposta do avaliado a um problema num contexto real, sendo requeridos meios ou mecanismos de avaliação específicos para cada um dos componentes dessa competência (atitudinais, procedimentais e conceituais), que são mobilizados ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada, segundo Zabala e Arnau (2010) e Behar et al. (2010).

Devido à complexidade e a variação de definições desse constructo torna-se necessário estabelecer a definição de competência adotada nesse trabalho. A abordagem empregada se fundamenta nas definições dos autores Zabala e Arnau (2010), Behar et al. (2010) e na obra recentemente lançada de Behar (2013), podendo ser compreendida por uma intervenção eficaz mediante ações, para solucionar um problema ou para lidar com uma situação nova, que mobilizam ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada um conjunto de elementos compostos por conhecimentos, **habilidades e atitudes (CHA)**, num determinado contexto.

Esses elementos (CHA) podem ser compreendidos como (BEHAR, 2013):

- a) conhecimento (C): corresponde ao saber do sujeito, que é construído e reconstruído constantemente, a partir de relações com o meio e diferentes situações enfrentadas;
- b) habilidade (H): corresponde ao saber fazer e está relacionada à aplicação produtiva do conhecimento, num caráter prático, técnico ou procedimental;
- c) atitude (A): corresponde ao elemento pelo qual a competência se concretiza, significando a prontidão para agir, além de revelar o modelo mental, os valores e as crenças do indivíduo.

Isso atribui um caráter dinâmico a esse conjunto de elementos na construção de competências, cabendo ao indivíduo mobilizá-los numa situação nova ou na solução de um

determinado problema. Além disso, competência compreende reflexão (BEHAR, 2013) e a pessoa pode ser considerada competente, quando “julga, avalia e pondera, após examinar e discutir determinadas situações a partir de um contexto, mobilizando seus saberes para resolver o problema de forma eficiente” (BEHAR et al., 2009).

O contexto onde se dá a competência pode ser compreendido por diferentes domínios. “A palavra domínio (do latim *dominum*) é definida no âmbito da arte ou ciência, da extensão territorial ou da esfera de ação. No que concerne às competências, o termo está associado às diversas áreas de ação” (BEHAR, 2013, p. 51). Os domínios organizam as competências de acordo com suas diferentes perspectivas, bem como auxiliam na identificação de perfis e de situações de aprendizagem desafiadoras (resolução de problemas, estudos de caso, trabalho cooperativo, entre outras), que podem permitir o desenvolvimento dessas competências (BEHAR et al., 2010). Nesse trabalho, os domínios são aprofundados na próxima seção (2.3).

A partir de pesquisas relacionadas à educação e competências, Behar (2013) também observou a necessidade de recursos de suporte (biofisiológico), de mobilização (afetividade) e de evolução (criatividade), que interferem no processo de desenvolvimento de competências e servem ao mesmo tempo e recursivamente, como base e propulsão para esses elementos constituintes das competências (CHA). Segundo a autora, esses recursos estão interligados entre si e podem ser usados em diferentes intensidades, no alcance de um objetivo como respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas novos.

A definição adotada nesse trabalho se alinha aos referenciais teóricos adotados no projeto “Competências para a Educação a Distância” (LITTO, 2012a). Nesse projeto, as matrizes de competências para EAD foram desenvolvidas baseadas na classificação de Delors (1996), que consistem em pilares da educação associados aos elementos de competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. A definição de competência para EAD nesse projeto significa

mobilização de capacidades e de saberes de diferentes naturezas para desenvolvimento de iniciativas e solução de problemas em situações nas quais educandos e educadores não ocupam o mesmo espaço físico em parte ou em todo o processo de ensino e de aprendizagem (LITTO, 2012a).

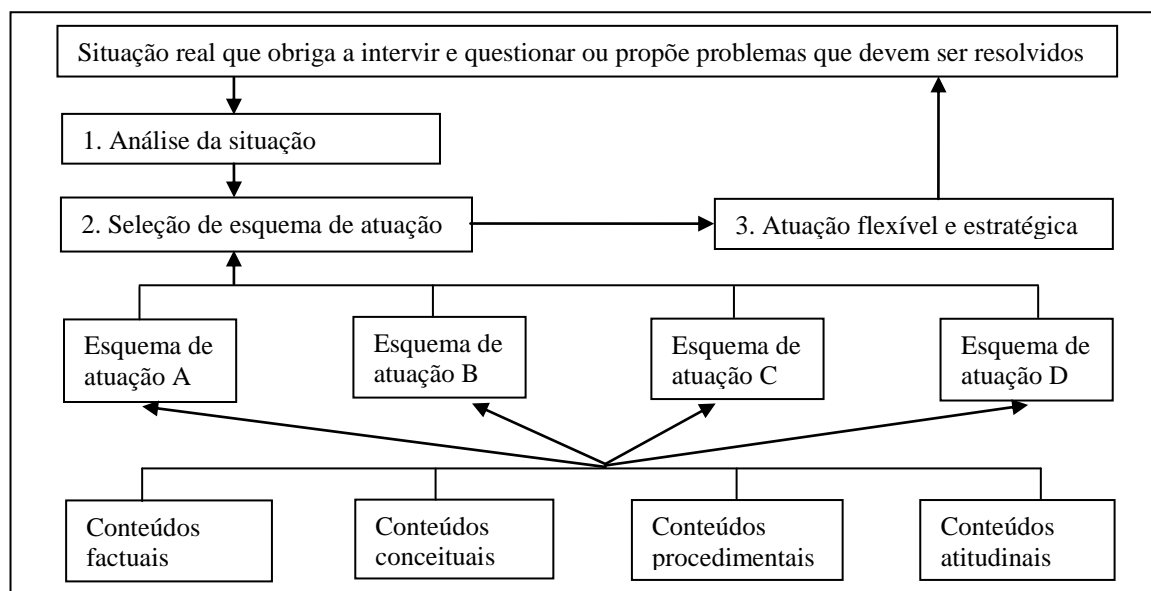
Do ponto de vista de estudos da Administração, esse trabalho adota a noção de competência na dimensão individual, ao considerar aspectos como: mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes orientados para uma entrega (RUAS et al., 2010). Isso porque nesse trabalho se associa a noção de competência à intervenção docente mediante

ações, que mobilizam elementos principais da competência identificados como requeridos em situações, no contexto da EAD.

Além disso, o trabalho identifica competências docentes importantes e presentes, na experiência de aprendizagem de alunos dessa modalidade de ensino. Ou seja, a partir da percepção do aluno, se avalia como foi a atuação e a capacidade de entrega do trabalho realizado pelo docente. Outro fator que justifica a classificação desse trabalho nessa categorização se deve a atenção dada à necessidade de associar gestão e estratégia à competência, conforme conteúdo da próxima seção.

A Figura 3 complementa a compreensão da noção de competência adotada nesse trabalho, com uma visão geral do processo desenvolvido por uma pessoa competente frente a uma situação-problema, num determinado contexto. Uma situação-problema consiste num recurso para avaliação e desenvolvimento de competências, bem como, uma forma de aprendizagem. Caracteriza-se por ser um recorte ou fragmento de um determinado domínio complexo, criando um desafio intelectual a ser enfrentado, sendo que a solução implica na mobilização de recursos, reflexão, argumentações, tomada de decisões e ativação de esquemas de atuação (PERRENOUD et al., 2002).

Figura 3 – Processo desenvolvido em uma ação competente



Fonte: Zabala e Arnau (2010, p. 39)

O esquema da Figura 3 sintetiza o conceito de competência em relação a ação competente e retrata os passos e recursos utilizados nesse processo. Para agir ou enfrentar uma situação real de forma competente são necessários os seguintes passos, num curto período de tempo (ZABALA e ARNAU, 2010):

- a) análise a fim de identificar problemas ou questões, além de dados relevantes, que permitam enfrentar e resolver a situação real;
- b) a partir das informações levantadas, revisão dos esquemas de atuação disponíveis e aprendidos pela pessoa (“esquemas de pensamento”, segundo Perrenoud et al. (2002) ou “repertórios de ação” para Monereo (2005), ou ainda, “esquemas operativos ou operacionais”, de acordo com Le Boterf (2000) e Tremblay (1994)), além da seleção do esquema mais adequado para enfrentamento da situação real;
- c) aplicação do esquema de atuação selecionado de forma estratégica e flexível, permitindo adequações às características da situação real em questão e em seu novo contexto;
- d) por fim, durante a aplicação num determinado contexto ocorre o uso e a mobilização de forma inter-relacionada dos elementos da competência.

A partir da compreensão em profundidade de competência na dimensão individual e desse processo desenvolvido no momento de uma atuação competente, se observa que as competências precisam ser demonstradas numa situação real, “como fruto de uma combinação de processos que se põe em ação para a execução de uma tarefa ou solução de um problema” (BEHAR, 2013, p. 12). Isso requer um processo avaliativo dentro de um contínuo de desempenhos do indivíduo, com menor ou maior nível de competência para resolver situações reais (ZABALA; ARNAU, 2010) e de acordo com certas normas compreendidas como boas práticas esperadas, no campo profissional ou de trabalho (CORONADO, 2009).

Ao longo dessa seção foram revisadas as dimensões, diferentes conceitos e ênfases de competência, além do processo desenvolvido durante uma ação competente. Na próxima seção aborda-se a gestão por competências, que busca estabelecer uma ligação entre estratégia, processos e desenvolvimento de pessoas.

2.2.2 Gestão por competências

Os processos de aplicação da noção de competências em organizações têm sido denominados de gestão por competências. A abordagem de gestão por competências pode ser considerada como abrangente e aplica-se principalmente, a um ambiente instável e sujeito a mudanças (RUAS et al., 2010). Representa uma alternativa aos modelos gerenciais tradicionalmente utilizados pelas organizações e mostra-se adequado ao setor de ensino, conforme relatado por Ferro e Souza (2013) e características da EAD (seção 2.1).

Essa abordagem considera as competências em três dimensões (RUAS, 2005):

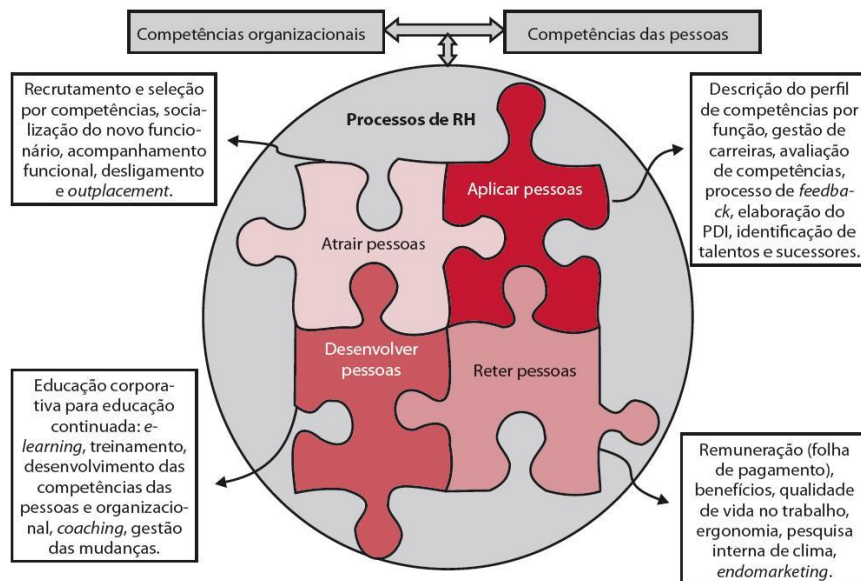
- a) competências organizacionais: capacidades coletivas da organização, que integram várias áreas e funções para atingir um resultado esperado nos principais produtos e serviços de maneira estreitamente vinculada às diretrizes estratégicas;
- b) competências funcionais: capacidades necessárias ao desempenho de cada uma das funções principais (ou macro-processos) da organização como por exemplo produção, comercial, atendimento, manutenção;
- c) competências profissionais ou individuais: competências que podem ser mobilizadas para atender atribuições e responsabilidades nas organizações.

A abordagem de gestão por competências procura estabelecer conexões entre as competências organizacionais e individuais, para atender necessidades de desenvolvimento e de melhoria do desempenho, com base em diretrizes estratégicas da organização (RUAS et al., 2010). Nessa abordagem, as competências individuais desenvolvem e sustentam as competências organizacionais e, por sua vez, as organizacionais servem de parâmetro para seleção e desenvolvimento das individuais (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013). Segundo essas autoras e Dutra (2008), para vantagem competitiva da organização, ambas as competências precisam estar alinhadas, pois se influenciam mutuamente, num processo contínuo de troca de competências.

Com o objetivo de alinhar as competências organizacionais com as individuais foi proposto o modelo de gestão de pessoas por competências (GPC), onde a área de recursos humanos (RH) integra seus processos para atuar como uma facilitadora (FROEHLICH, 2010). O modelo consiste numa forma de aplicação da GPC, com enfoque em gestão de pessoas. A Figura 4 ilustra essa integração e adaptação dos processos do sistema de RH no modelo de GPC, bem como a relação de influência mútua entre as competências organizacionais e individuais, a qual demonstra a importância de um alinhamento e sinergia entre ambas as dimensões de competências.

No modelo da Figura 4, os gestores exercem papel fundamental por serem condutores do processo e facilitadores da articulação entre as dimensões de competência. Já a área de RH busca integrar os seus processos para acompanhar as mudanças e estratégias organizacionais, sendo próativa na busca e no desenvolvimento de pessoas para as necessidades a curto, médio e longo prazo da organização (FROEHLICH, 2010).

Figura 4 – Integração dos processos de RH na gestão de pessoas por competências



Fonte: Froelich (2010, p. 7)

Essa figura também apresenta os processos de RH (atrair, aplicar, desenvolver e reter pessoas) de forma integrada com suas respectivas atividades, fornecendo dados para que sejam obtidas respostas a questões relevantes de gestão e alavancagem dos negócios, como:

- quais são as competências individuais almejadas para fortalecer os negócios da organização hoje e no futuro?
- quais são as estratégias que permitem aproveitar o potencial das pessoas?
- dispomos das competências para atingir os objetivos do negócio?
- há mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento individual que permitam identificar talentos em potencial?

Ou seja, um modelo de GPC está implantado, integrado e contribuindo para o fortalecimento de competências organizacionais, quando a organização consegue um modo de responder a essas questões e outras relacionadas, no tempo requerido para o seu negócio e a partir de processos, atividades e dados fornecidos pela área de RH (FROEHLICH, 2010).

Froehlich (2010) propõe etapas para a implantação desse modelo numa organização, as quais foram desenvolvidas com base em experiência profissional e em pesquisas sobre o tema. Esse trabalho constitui um dos poucos trabalhos encontrados, que detalha como pode ser feita a articulação entre competências organizacionais e individuais, com base em diretrizes estratégicas da organização. Ferro e Souza (2013) também relatam o caso de estruturação de um programa de competências no setor de ensino, onde a GPC consiste num

dos pilares de gestão e instrumento para a definição dos resultados esperados das pessoas, nos diversos níveis de desenvolvimento profissional.

Os estudos revisados apontam que o mapeamento de competências possui papel fundamental nesse modelo. Esse mapeamento consiste num processo que gera como resultado principal o mapa de competências, que corresponde a um instrumento sintetizado de informações relativas às competências do perfil de cada função necessárias ao negócio da organização, sendo que através do qual se pode (BEHAR, 2013; BITENCOURT, AZEVEDO, FROEHLICH, 2013; BEHAR et al., 2012):

- a) planejar métodos adequados de recrutamento e de seleção;
- b) desenvolver instrumentos de avaliação de desempenho;
- c) definir parâmetros e critérios para planos de carreira e de cargos e salários;
- d) analisar e definir promoções de pessoas;
- e) identificar talentos na organização;
- f) realocar pessoas com problemas de desempenho em funções atuais;
- g) comunicar políticas e práticas de RH;
- h) identificar potencialidades e carências de competências individuais.

Vieira e Filenga (2010) corroboram para o debate, detalhando gestão por competências através de práticas de RH baseadas no mapa de competências, com o objetivo de:

- a) seleção por competências: buscar e manter profissionais que atendem ao perfil necessário à organização. Esse perfil deve ser definido através de competências a serem entregues pelo selecionado, pelo nível de complexidade dessas entregas e pelo espaço ocupacional da pessoa;
- b) avaliação de desempenho por competências: confrontar as competências organizacionais e individuais de modo a avaliar se são compatíveis, verificar a evolução de nível de proficiência em alguma competência já adquirida e a conquista de competência nova, dando *feedback* do resultado ao avaliado. O ideal é que o instrumento contenha competências do perfil em forma de comportamentos observáveis, ou seja, quais são as entregas esperadas dentro de um nível de complexidade da competência;
- c) treinamento e desenvolvimento: planejar ações formais e informais de desenvolvimento de pessoas, conforme necessidades identificadas na organização

e com base na estratégia competitiva, verificando a efetividade dessas ações no desenvolvimento das competências e na aplicação no trabalho;

- d) remuneração por competência: reconhecer e recompensar de forma adequada à capacidade de assumir atribuições e de executar tarefas de maior complexidade, avaliando o valor agregado pelo profissional aos resultados da organização.

Percebe-se que os resultados da prática de avaliação de desempenho por competência servem de entrada para as demais práticas de RH. A partir dessa prática, se identificam lacunas de competências (VIEIRA; FILENGA, 2010): i) a serem eliminadas ou minimizadas, através de treinamento e desenvolvimento; ii) que podem servir para algum tipo de recompensa e incentivo; iii) que possibilitam a identificação de quando é necessário recrutar e selecionar competências necessárias para a eliminação dessas lacunas existentes.

Tanto do ponto de vista conceitual, quanto de suas dimensões, a dimensão organizacional refere-se aos pontos fortes sustentáveis a serem desenvolvidos ao longo da trajetória da organização e a dimensão individual está fortemente associada à gestão de pessoas e RH (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

A revisão de literatura também aponta dificuldades encontradas na aplicação adequada do conceito de competências, na gestão por competências e na implementação da GPC, o que consistem em lacunas de investigação e oportunidades de discussão (BITENCOURT, AZEVEDO, FROEHLICH, 2013; SACRISTÁN et al., 2011; ZABALA, ARNAU, 2010; BITENCOURT, 2001). Isso torna o tema “competências instigante e um campo temático promissor e duradouro” (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013, p. 214).

Para contribuir com o debate sobre esse tema, especificamente no contexto da EAD, além de fundamentar o desenvolvimento dessa pesquisa, a próxima seção apresenta um conjunto de competências docentes necessárias para atuação nessa modalidade de ensino.

2.3 COMPETÊNCIAS DOCENTES

Especificamente, quando se analisa e interpreta as competências para o exercício da docência, Carmé (2001 *apud* Coronado, 2009, p. 24) apresenta uma noção de competência docente como um conjunto de saberes integrados:

- a) saber (epistemológico, disciplinar, pedagógico, político, antropológico, etc.);
- b) saber fazer (que dá sentido e articula suas práticas educativas);
- c) saber estar (adaptar-se ao contexto e suas demandas, participar e compreender a institucionalidade);

- d) saber ser (está relacionada com as atitudes e valores, com a ética profissional, com a satisfação dos papéis);
- e) fazer saber (tem a ver com a capacidade para inovar, investigar, reflexionar, decidir);
- f) saber desaprender (desfazerem-se de concepções que dificultam o trabalho, modalidades de trabalho obsoletas e resistências as mudanças).

Nesse contexto existe a necessidade de uma atenção convergente, integral e integrada de todos esses saberes, pois manifestam a qualidade de uma proposta seleta de ampliação e consolidação profissional nesse âmbito (CORONADO, 2009). Segundo essa autora, o conceito de competência docente também implica a integração e articulação de diversas ordens de conhecimentos em ação como o epistemológico, prático, metodológico, social e o participativo-político. Dessa forma, a formação de competências docentes implica tanto o domínio de saberes científicos disciplinares, como dos saberes provenientes das ciências da educação (BARBA et al. 2007 *apud* CORONADO, 2009).

Devido à complexidade e as características da modalidade à distância, a “introdução à docência em EAD nas universidades não deveria ser um ato isolado, mas algo integrado ao plano de formação permanente dos docentes” (VIGNERON, 2003, p. 21). Esse contexto requer uma formação continuada e uma atualização permanente dos atores envolvidos para atuação na EAD. Nesse sentido, a identificação do conjunto das principais competências requeridas para a prática docente nessa modalidade pode contribuir para o gerenciamento de competências desses profissionais e para uma efetiva aprendizagem em cursos a distância.

Na medida em que a EAD amplia o alcance do ensino e adota novas ferramentas de prestação desse serviço surgem desafios e preocupações em relação à sua efetividade (BENETTI et al., 2008). Nessa modalidade, o papel docente se modifica para um mediador e facilitador no processo de construção do conhecimento, transformando-se de uma presença individual para uma entidade coletiva, com foco na aprendizagem (BENETTI et al., 2008, RIBEIRO et al., 2007).

Isso leva a mudanças nas práticas pedagógicas, que necessitam ser mais facilitadoras (PALLOFF, PRATT, 2001; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001) e exigem competências apropriadas dos papéis envolvidos (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009). Essa modalidade também se diferencia devido às novas tecnologias, que suportam o processo de ensino-aprendizagem e proporcionam uma nova interação em termos de tempo e de espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009).

Esse trabalho investiga quais as competências requeridas para a atuação docente na EAD, com base na experiência da aprendizagem de alunos de cursos dessa modalidade. Para

tanto, essa seção apresenta inicialmente as principais competências docentes identificadas como requeridas em estudos e pesquisas anteriores e, por fim, traz um resumo geral.

Com base na revisão teórica, as competências docentes podem ser agrupadas e organizadas em diferentes dimensões ou domínios (BEHAR, 2013; LITTO, 2012; BEHAR et al., 2010; ZABALA, ARNAU, 2010; BEHAR et al., 2009; CORONADO, 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009; TEJADA, 2009).

Nesse trabalho, os quatro domínios definidos por Behar (2013) e Behar et al. (2010) são utilizadas como base porque: i) se tratam de obras que fundamentam o conceito de competência adotado nesse trabalho; ii) focam na existência de competências próprias para um curso a distância e na formação de docentes para atuação nesses cursos; iii) evoluem e complementam trabalhos anteriores (BEHAR et al., 2009) desenvolvidos por integrantes do mesmo núcleo de pesquisa sobre competências e suas relações com a EAD; iv) consistem em trabalhos mais recentes e consolidados em nível nacional, nessa área e linha de pesquisa.

Adicionalmente, um quinto domínio denominado “Pedagógico” foi adotado para agrupar as demais competências docentes identificadas nesse aspecto e nesse caso, se utiliza como referência Litto e Formiga (2009) e Konrath, Tarouco e Behar (2009), que também são obras específicas, no contexto de EAD. As próximas seções detalham cada uma desses cinco domínios, além do conjunto de competências docentes identificadas na revisão de literatura.

2.3.1 Domínio cognitivo

Refere-se as “competências pautadas no sujeito e sua aprendizagem” (BEHAR, 2013, p. 51). Envolve a relação da pessoa com a construção de seu conhecimento e sua forma de aprendizagem, organização e controle (BEHAR et al. 2010). Para Coppola, Hiltz and Rotter (2001, p. 5), o “aspecto cognitivo lida com processos relativos à percepção, aprendizagem, armazenamento de informações, memória, pensamento e solução de problemas”. Verifica-se que o aspecto cognitivo sofre mudanças na EAD devido à necessidade de maior formalidade da comunicação e características do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Nesse domínio são identificadas as seguintes competências:

- a) a capacidade docente de fornecer respostas mais reflexivas e deliberadas (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001);
- b) a capacidade docente de orientar os alunos a buscarem informações sobre suas análises em outras fontes (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001);

- c) a capacidade docente de direcionar os alunos, fazendo-os a pensar e e analisar (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001);
- d) o conhecimento do conteúdo que o docente ensina e orienta no curso, envolvendo a compreensão dos conceitos principais, contextualização histórica e suas aplicações, bem como, as relações com outras conteúdos (CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; TEJADA, 2009; TECCHIO et al., 2008; ANDRADE, AMBONI, 2004; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001).

Essas competências são formas de como o docente pode contribuir através de suas ações, conhecimentos, atitudes e habilidades para seu próprio processo cognitivo e dos alunos de cursos a distância via Internet. Ocorre que esses saberes docentes são construídos ao longo da carreira e experiência, com base na ação pedagógica, no fazer pedagógico (BEHAR, 2013).

A próxima seção aborda as competências docentes identificadas no domínio de gestão.

2.3.2 Domínio de gestão

Esse domínio envolve competências de gerenciamento mais específico, no contexto acadêmico e administrativo das atividades acadêmicas e disciplinas, sob responsabilidade do docente, além do planejamento de práticas pedagógicas.

Essas competências dizem respeito a forma como as atividades do curso e da atividade acadêmica devem ser desenvolvidas para que sejam eficientes (LITTO; FORMIGA, 2009). Para Rumble (2003) citado por Retamal, Behar e Maçada (2009, p. 3), “a gestão em EAD pode ser entendida como um processo que possibilita o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisão considerando as ações que forem necessárias, a escolha e verificação da melhor maneira de executá-las”.

As seguintes competências docentes são identificadas nesse domínio:

- a) atitude docente de encorajar os alunos a postarem mensagens (LITTO; FORMIGA, 2009);
- b) atitude docente de encorajar os alunos a entregarem suas atividades pontualmente (LITTO; FORMIGA, 2009);

- c) prestação de apoio pelo docente para que os alunos sigam as orientações informadas e para que consigam realmente efetivar as ações e atividades programadas (LITTO; FORMIGA, 2009);
- d) preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula (BEHAR et al., 2008);
- e) preparação e adaptação do conteúdo e das atividades à realidade da turma (BEHAR et al., 2008);
- f) administração de discussões e de trabalhos em grupo, que corresponde à atitude de incitar os alunos a participarem e manterem discussões mais ativas, com maior profundidade e com contribuição mais relevante para o aprendizado (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; HILTZ et al., 2001). Para tanto, temos o “estilo de conversação que o professor incentiva e modela, promovendo habilidades sociais e processos de grupo, estimulando a contribuição ativa, costurando comentários, fazendo perguntas e participando da discussão on-line” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 73). Nessa costura de comentários, o docente pode fornecer um resumo da discussão e salientar os aspectos mais importantes, similaridades e diferenças de entendimento dos participantes (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008);
- g) monitoramento e avaliação constante do AVA, pois possuem papel determinante no tipo de experiência de aprendizagem dos alunos (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001), podendo apontar dificuldades dos alunos, questões, riscos ou desvios em relação ao planejamento previamente estabelecido, a identificação do tipo de ajuda necessária a um aluno ou qualquer outra ação corretiva. Por sua vez, “o monitoramento eficaz exige uma rede de indicadores que disponibilizem os dados necessários sobre o desempenho do aluno e do professor; isso precisa ser feito frequente e rotineiramente [...]” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 130).
- h) replanejamento para fins de correção do rumo durante o andamento da atividade acadêmica, conforme gravidade dos desvios (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001);
- i) realização de melhorias e ajustes no planejamento para uma próxima edição da atividade acadêmica, quando necessário (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001);

- j) gerenciamento administrativo do AVA, que trata de processos e de mecanismos de gestão, que consistem em instrumentos para auxiliar no trabalho e no andamento da prestação deste serviço. Isso pode envolver (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; VIGNERON, 2003; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001):
- o estabelecimento e a comunicação de políticas e regras de funcionamento da atividade acadêmica e da comunidade virtual;
 - a atribuição e administração de notas dos alunos;
 - o controle de evasão de alunos;
 - a abertura e administração do conteúdo dos módulos ou semanas planejadas na comunidade virtual, além de configuração de controles e tarefas;
 - a resolução ou encaminhamento de problemas administrativos e de nível técnico do ambiente;
 - a administração da abertura, costuras e fechamento dos fóruns;
 - a organização e convocação de encontros virtuais síncronos.
- k) conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino para o alcance desses objetivos, que normalmente estão definidas no planejamento estratégico (ANDRADE ; AMBONI, 2004). Essa competência permite ao docente uma visão sistêmica e o direcionamento de sua atuação profissional a fim de contribuir com o alcance destes objetivos e a operacionalização destas ações;
- l) conhecimento de legislação em vigor sobre direitos autorais e de propriedade intelectual de conteúdo *online* (LITTO, FORMIGA, 2012; MOORE, KEARSLEY, 2008; LIPINSKI, 2003). De acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 133), acatar as leis de direitos autorais “significa obter permissão dos detentores dos direitos autorais (isto é, autores, editores, instituições) para usar ou reproduzir seu trabalho em materiais de ensino ou pagar um “*royalty*” ou uma taxa, se necessário”. Para fins de regulamentação do uso de materiais em cursos on-line, no ano de 2002 foi aprovada a Lei de Tecnologia, Educação e Harmonização dos Direitos Autorais, que também é conhecida por Lei TEACH (MOORE, KEARSLEY, 2008; LIPINSKI, 2003). Outra preocupação refere-se ao direito de propriedade intelectual do conteúdo *online*, pois normalmente são desenvolvidos por equipes e pagos pelas instituições e precisa se chegar a uma solução em relação a quem será o proprietário deste conteúdo (MOORE; KEARSLEY, 2008);

- m) conhecimento da estrutura organizacional projetada e definida pela instituição de ensino para o curso, pois permite a compreensão em relação aos papéis e responsabilidades, hierarquias, canais de comunicação, mudanças, processos e políticas organizacionais (MOORE; KEARSLEY, 2008), bem como, rotinas de trabalho (TECCHIO et al., 2008) e pelo fato das instituições ainda não estarem com estas estruturas consolidadas ABED (2010).

Observa-se que essas competências compreendem, principalmente, a coordenação das ações e das tarefas dos alunos a fim de obter um ambiente de produtividade e de colaboração. A próxima seção trata de competências docentes, no domínio sociocultural.

2.3.3 Domínio sociocultural

Engloba competências referentes aos aspectos sociais e culturais como comunicação, relacionamento e suporte social docente em EAD (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; LITTO, FORMIGA, 2009). Podem auxiliar a promover efeitos de solidariedade, cooperação, reflexão e discussão respeitosa e democrática, a partir de diferentes pontos de vista durante interações e relacionamentos entre os envolvidos na EAD, trazendo benefícios aos participantes (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; LITTO, FORMIGA, 2009).

Devido à complexidade das relações intra e interpessoais torna-se necessário desenvolver esse domínio, pois auxilia na transposição e na adaptação de saberes e sentimentos nas diversas situações, que podem ocorrer nesse contexto (BEHAR, 2013). A revisão teórica da literatura aponta nesse domínio as seguintes competências docentes:

- a) criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos (LITTO; FORMIGA, 2009);
- b) reconhecimento e valorização pelo professor da participação dos alunos em discussões e comentários para que se sintam inclusos (LITTO; FORMIGA, 2009);
- c) interação efetiva no processo de aprendizagem, ou seja, habilidade docente de prover a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos (LITTO, FORMIGA, 2012; TESTA, LUCIANO, 2011; KIM et al., 2010; NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; BRASIL, 2007; BATISTA, GOBARA, 2006; HOWEL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001,

COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001; IHEP (2000); WEBSTER, HACKLEY, 1997). Segundo Testa e Luciano (2011), a atenção recebida do docente pode influenciar na motivação do aluno à afiliação em cursos a distância via Internet. Para permitir tal interação, o MEC recomenda uma quantidade máxima de alunos sob responsabilidade de cada tutor e por turma para cada professor (BRASIL, 2007). Os dados do Censo EAD.BR (ABED, 2010) apresentam que 86% das instituições buscam uma limitação em média de 50 alunos por turma. Ocorre que o alto nível de interação requer tempo e energia considerável dos docentes, levando-os a serem percebidos como profissionais em serviço constante ou de plantão (HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001). Esse nível de interação pode ser evidenciado através de respostas para todas as perguntas dos alunos e fornecidas em até 24 horas, na maioria das vezes (MOORE; KEARSLEY, 2008). Todavia, a natureza e extensão dessa interação depende da filosofia organizacional e dos autores do curso, a natureza da atividade acadêmica, a maturidade dos alunos e as tecnologias adotadas (MOORE; KEARSLEY, 2008). Além disto, esse nível alto interação constitui um marco de referência de ensino/aprendizado para o sucesso dessa modalidade (IHEP, 2000), porque a verbalização melhora diretamente o aprendizado, por tornar o conhecimento tácito mais explícito e disponível para uso e indiretamente, por revelar lacunas de conhecimento e de compreensão (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001).

- d) fornecimento de *feedback* para o aluno com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado por parte do aluno (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; PACHECO et al., 2008; SMITH et al., 2000). Os alunos possuem maior probabilidade de continuar e completar o curso a distância, se tiverem tarefas frequentes e se o tempo entre a entrega e a devolução dessas por parte do docente for imediata ou em prazo relativamente curto (MOORE; KEARSLEY, 2008);
- e) solicitação de explicação mais detalhada para os alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e trabalhos em grupos, quando necessário. Essa atitude docente interrogativa afeta positivamente a aprendizagem dos alunos, promovendo a reflexão (LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; PERRENOUD et al., 2002; HILTZ et al., 2000);

- f) fornecimento de instrução e de orientação ao aluno de forma adequada em seu processo de aprendizagem (LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; RIBEIRO et al., 2007; BATISTA, GOBARA, 2006; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001). Engloba aconselhar, apoiar, oferecer sugestões e opiniões, informar, incentivar e orientar na direção certa, respondendo perguntas e fornecendo avaliações intermediárias, por exemplo. “Esses tipos de atos são, quase sempre, antecedidos por ‘você deve’, ‘faça isto’, ‘você poderia’, ‘talvez’, ‘eu prefiro’, ‘me parece melhor’, ‘acho que’” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 76). Isso pode tomar de três a quatro horas por semana, correspondendo a praticamente uma hora por dia de conexão ao AVA do curso (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001). Essa dedicação se evidencia, em atos de fala elaborados e relacionados a informações e, quando possuem tom acadêmico, caracterizando-se por mensagens longas com raciocínios, explicações, fatos, referências, afirmações e conclusões (LITTO; FORMIGA, 2009);
- g) comunicação de forma clara, concisa e pertinente (BEHAR, 2013; CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; BENETTI et al., 2008; TECCHIO et al., 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- h) posicionamento aberto para discussão, saber ouvir (MOORE, KEARSLEY, 2008; BENETTI et al., 2008; TECCHIO et al., 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- i) manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores devido ao seu papel de ligação na instituição de ensino (KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; BRASIL, 2007; VIGNERON, 2003), além de depender deste relacionamento para a sua própria atuação.
- j) relacionamento interpessoal, que diz respeito a capacidade do docente de administrar relacionamentos e criar uma rede de contatos ou vínculos (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2009).
- k) ser empático, que corresponde à atitude docente de tratar as pessoas conforme suas reações emocionais, percebendo as necessidades e capacidades dos alunos e tentando identificar-se com eles por exemplo, em tarefas tediosas ou difíceis ou na frustração com problemas técnicos (LITTO, FORMIGA, 2009; CARVALHO, 2009; TECCHIO et al. 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001).
- l) ter bom humor, que refere-se à capacidade docente de expressar bom humor de forma adequada e oportuna por meio de piadas, brincadeiras e comentários (LITTO; FORMIGA, 2009).

- m) ser acessível, quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando quem acessa (BENETTI et al., 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- n) ser motivador, que diz respeito a capacidade docente de motivar os alunos para o alcance dos objetivos, com energia e persistência (BENETTI et al., 2008; TECCHIO et al. 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- o) ser organizado e planejado, que trata da capacidade docente de organização e de planejamento no tempo, para consecução das atividades e dos resultados (CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; BENETTI et al., 2008; TECCHIO et al. 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001);
- p) ter equilíbrio emocional, que consiste na capacidade docente de manter equilíbrio emocional, inclusive, em situações adversas e críticas (TECCHIO et al. 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- q) ser flexível, que refere-se à capacidade de adaptação e de mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem (BEHAR, 2013; CARVALHO, 2009; TECCHIO et al. 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- r) ser comprometido, que envolve a capacidade docente de ser dedicado e comprometido com o trabalho (CARVALHO, 2009; TECCHIO et al. 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- s) ser proativo, que corresponde à capacidade docente de oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, antecipando-se aos problemas (CARVALHO, 2009; BENETTI et al., 2008; TECCHIO et al. 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001);
- t) ter liderança, que diz respeito à capacidade docente de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades importantes de ensino (CORONADO, 2009; TECCHIO et al., 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);
- u) ser criativo, que consiste na capacidade de criar novas maneiras de realização das tarefas, resolução de problemas de forma inovadora, maximizando o uso dos recursos disponíveis (CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; TECCHIO et al., 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001);
- v) trabalhar em equipe, que refere-se à capacidade docente de trabalhar de forma coletiva para o alcance de um objetivo comum, trocando conhecimento e experiências de forma colaborativa e cooperada (BEHAR, 2013; PINHO et al.,

2010; TECCHIO et al. 2008; VIGNERON, 2003; PERRENOUD et al., 2002; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001);

- w) entendimento das diferentes personalidades dos alunos (defensiva, independente, dependente), que diz respeito à capacidade docente de entender as diferentes personalidades e pode ser percebida através das emoções expressas e dos contatos feitos pelos alunos via canais de comunicação disponíveis no AVA (CARVALHO, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001). O docente deve encontrar maneiras de lidar com estas diferentes personalidades e proporcionar apoio motivacional, a fim de torná-los independentes e envolvidos ativamente, no processo de aprendizado;
- x) presença social, que refere-se à capacidade docente de desenvolvimento e de transição para uma personalidade de ensino online, projetando-se social e afetivamente nas interações em AVAs e construindo um senso de comunidade (BASTOS, BERCHT, WIVES, 2010; MACKEY, FREYBERG, 2010; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001; IHEP, 2000).

As competências docentes desse domínio permitem o estabelecimento de um capital social e de conhecimento entre os papéis envolvidos, no contexto da EAD. Observa-se que as atitudes e ações docentes relacionadas acima podem influenciar as reações dos próprios alunos no AVA (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001). A Web 2.0, com seus softwares e recursos sociais podem apoiar nesse sentido, pois oferece possibilidades para a colaboração, a construção e o compartilhamento de conhecimentos entre alunos e docentes (LITTO; FORMIGA, 2009). A seguir, a seção aborda o domínio tecnológico e suas competências.

2.3.4 Domínio tecnológico

As TICs servem para sustentar e correspondem ao meio pelo qual se pode oferecer e proporcionar a EAD. No domínio tecnológico, as competências docentes englobam aspectos relacionado ao uso e adaptação em relação às TICs adotadas em cursos à distância. Nesse contexto, o uso das TICs deve ser sempre acompanhado de aprendizagem e de desenvolvimento humano, sendo apenas um meio para se chegar ao objetivo de ensino. Refere-se, aos conhecimentos, habilidades e atitudes docentes para utilização de forma efetiva dos recursos tecnológicos envolvidos na EAD (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010).

A obtenção de competência tanto docente quanto discente em relação aos recursos tecnológicos adotados no curso consiste num fator influente para o alcance dos objetivos e efetividade dessa modalidade de ensino, pois podem se tornar facilitadoras ou barreiras a esta modalidade. Webster e Hackely (1997, p. 1287) afirmam que as “atitudes docentes através da tecnologia, estilo de ensino e controle sobre a tecnologia afetam os resultados de aprendizagem”. Nesse sentido, o Brasil (2007, p. 10) determina que

[...] é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum.

A seguir, as competências docentes identificadas nesse domínio são relacionadas:

- a) fluência digital em relação as TICs adotadas no curso (BEHAR, 2013; PINHO et al., 2010; CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; TECCHIO et al., 2008; BRASIL, 2007; WEBSTER, HACKLEY, 1997). Refere-se à capacidade de reformulação de conhecimentos, expressão de forma criativa e apropriada, produção e geração de informação (PINHO et al., 2010). Envolve conhecimento e domínio no uso de recursos tecnológicos como computador, Internet, correio eletrônico, mensagens instantâneas, webconferências, multimídias, manuseio de pastas e arquivos, *backups*, editores de textos, planilhas eletrônicas, assistentes de apresentação, etc., bem como o AVA, o qual também é conhecido como VLE (*Virtual Learning Environment*). Esse consiste no principal mecanismo baseado em tecnologia pelo papel na operacionalização e na efetividade dessa modalidade;
- b) conhecimento do conceito de *Mobile Learning* (*m-learning*) e domínio de uso do AVA em equipamentos portáteis (LITTO, FORMIGA, 2012; LITTO, FORMIGA, 2009). Associa-se à difusão na sociedade de *smartphones*, *tablets*, *laptops* e comunicação sem fio, onde surge esse conceito, que consiste em “aprender em qualquer momento e em qualquer lugar” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 19). A compreensão do conceito e domínio no acesso aos portais e AVAs em equipamentos portáteis, se torna fundamental nessa modalidade;
- c) orientação sobre obtenção de suporte técnico, que diz respeito à capacidade do docente de: (i) discernir e interpretar a dificuldade ou problema técnico no AVA

para solicitar apoio e encaminhar a área responsável na instituição; (ii) “conseguir com que todos os estudantes acessem e usem o sistema; (iii) lidar com as dificuldades técnicas variadas; (iv) orientar os alunos em relação à obtenção de ajuda técnica” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 77).

- d) conhecimento e domínio sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web. Essas recomendações devem ser atendidas para que o conteúdo do curso não se torne uma barreira aos deficientes, por uso de telas difíceis de visualizar, de navegar, com cores indistinguíveis e áudios de difícil compreensão (MOORE; KEARSLEY, 2008). De acordo com dados do Censo EAD.BR (ABED, 2010), 60% das IES examinam cada curso com relação à legislação sobre a acessibilidade e necessidades especiais, mas ainda há 9% das IES, que não adotam política ou procedimento instrucional para cumprimento dessa legislação;
- e) conhecimento de ferramentas integradas ao AVA de cursos a distância via Internet tais como as de exames e testes *online*, detecção de plágio (MOORE; KEARSLEY, 2008), além de *softwares* e recursos sociais da Web 2.0 como *Ning*, *YouTube*, *Delicious*, *Jings*, *CAMTASIA* e *Sync.In* (LITTO; FORMIGA, 2012).

Embora exista variedade de possibilidades que as TICs podem oferecer num curso a distância deve-se ter atenção em relação ao seu uso efetivo e à obtenção e desenvolvimento de competência docente em relação às tecnologias adotadas. Observa-se para o uso em potencial e total das TICs, que existe uma dependência da qualidade de apoio técnico da instituição e não apenas exclusivamente da competência do professor (LITTO; FORMIGA, 2009).

A próxima seção trata do domínio pedagógico identificado, no contexto da EAD.

2.3.5 Domínio pedagógico

Envolve todas práticas docentes para suportar um bom desempenho do processo de aprendizagem dos alunos de cursos a distância (KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009). Entre as competências identificadas nesse domínio têm-se:

- a) conhecimento de fundamentos da EAD e modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial) (BEHAR et al., 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; TECCHIO et al., 2008; PACHECO et al., 2008). Isso proporciona ao docente vivenciar o papel de um aluno desta modalidade, o que direciona sua atuação

(KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009). Assim, o docente pode passar pelos mesmos sentimentos experimentados em situações de dificuldades, angústias e desafios, além de ter contato com mídias e meios de comunicação adotados no curso, melhorando sua didática nessa modalidade (PACHECO et al., 2008);

- b) adoção de uma estratégia didática de ensino a distância, que consiste em ações planejadas e conduzidas pelo docente para promover o envolvimento, o comprometimento e a responsabilidade dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem (CARVALHO, 2009; BEHAR et al., 2008; PETERS, 2003);
- c) conhecimento de princípios pedagógicos e técnicos do curso, pois de acordo com Konrath, Tarouco e Behar (2009) o docente precisa ter este domínio para preparar e distribuir o material didático e os planos de ensino de forma alinhada, além de sua conduta e suas atitudes. Estas autoras reforçam que estes princípios devem ser pensados e definidos em conjunto com a estrutura e o perfil dos recursos humanos envolvidos e que todos precisam ter clareza e entendimento sobre eles;
- d) conhecimento do modelo de aprendizagem do curso e dos métodos pedagógicos associados, pois esse modelo influencia o *design* de um ambiente de aprendizagem e por último, em sua efetividade (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001). Na teoria pedagógica existem duas abordagens possíveis: objetivista e construtivista. A objetivista sustenta que o conhecimento pode ser transferido aos alunos por meio de explicação e apresentação. Já a construtivista sustenta que o conhecimento deve ser descoberto, construído, praticado e validado pelo aluno. Os métodos pedagógicos da abordagem objetivista incluem opções mais passivas como palestras e instrução assistida por computador e, na construtivista incluem aprendizagem colaborativa e exposição a situações de exploração ativa e/ou colaboração social como laboratórios, estudos de campo, simulações e estudos de caso com discussão em grupo (HILTZ et al., 2000). Na EAD torna-se evidente e requerida a mudança pedagógica do modelo de transmissão para o construtivista, socio-cultural e metacognitivo, pois esses utilizam comunicação mediada por computador e enfatizam os alunos (HOWELL; WILLIAMS; LINDSAY, 2003);
- e) compreensão da natureza do aprendizado de adultos para compreensão do aluno de cursos superiores a distância (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; RIBEIRO et al., 2007; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003). Para tanto, a teoria clássica de educação de adultos de Malcom Knowles (1978), também denominada de Andragogia propõe que adultos: i) apreciam ter

controle sobre o que está acontecendo e de ter responsabilidade pessoal; ii) preferem definir o que deve ser aprendido ou serem convencidos do que é relevante ser aprendido; iii) preferem tomar decisões ou serem consultados sobre como aprender, o que fazer, quando e onde; iv) apreciam utilizar a vivência com um recurso de aprendizado; v) percebem o aprendizado como necessário para resolver problemas; vi) possuem motivação intrínseca para aprender (MOORE; KEARSLEY, 2008). Os adultos tendem a ser solucionadores de problemas práticos, suas experiências torna-os autônomos, auto-dirigidos, orientados a meta e relevância (HOWELL; WILLIAMS; LINDSAY, 2003). Além disso, o docente deve ter atitudes andragógicas (RIBEIRO et al., 2007);

- f) conhecimento das teorias sobre o aprendizado, pois podem apoiar no ensino de EAD. Entre estas teorias, as principais são: a humanística, a behaviorista, a cognitiva e a teoria do aprendizado social (MOORE; KEARSLEY, 2008);
- g) adoção de técnicas de facilitação da aprendizagem como exemplos de simulados e de atividades já entregues, gabaritos comentados de provas ou atividades (LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009), além de atividades de resolução de problemas autênticos baseados na investigação e na formulação de problemas de contexto, dando maior ênfase no processo de aprendizagem e menor relevância para o conteúdo do ensino (MOORE; KEARSLEY, 2008);
- h) conhecimento de mecanismos e métodos de avaliação, porque não existe um modo padrão e único a ser adotado (BEHAR et al., 2008; BRASIL, 2007) e pela legislação nacional exigir momentos presenciais para a realização de avaliações em pólos. Litto e Formiga (2009) apontam uma variedade de recursos tecnológicos para suportar e diversificar esses mecanismos e métodos tais como banco de perguntas, portfólio de trabalhos do aluno durante o curso, análise do crescimento intelectual durante um período de tempo, diário do aluno, adoção de *webcam* para identificação de íris do aluno matriculado no momento da avaliação;
- i) monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno, observadas pela participação e desempenho nas atividades propostas. Quando necessário, o docente pode entrar em contato para ajudá-lo (LITTO, 2012; KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008).
- j) a capacidade docente de criar questões reflexivas e atividades atraentes como, por exemplo, animações e jogos (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001).

Esse domínio trata de competências referentes a ações e técnicas, que se concentram na instrução direta e facilitam a aprendizagem de alunos (LITTO; FORMIGA, 2009).

Ao longo dessa seção se observou uma articulação entre EAD e competências, com foco no docente dessa modalidade educacional. A próxima seção busca sintetizar e destacar os principais achados e considerações observadas durante a revisão teórica dessa seção.

2.3.6 Resumo geral

O Quadro 3 sintetiza os domínios e as respectivas competências docentes identificadas na seção 2.3. Observa-se que algumas dessas competências requeridas para atuação docente na EAD também são requeridas na modalidade presencial. Esse é o caso, por exemplo, do domínio “Cognitivo”, onde “Conhecimento do conteúdo pelo professor”, se faz necessário em ambas às modalidades de ensino. Coppola, Hiltz e Rotter (2001) corroboram afirmando que alguns fatores influentes na aprendizagem em sala de aula tradicional também estão presentes na aprendizagem à distância. Embora, exista um conjunto de competências aplicáveis em ambas as modalidades, essas se diferenciam no nível de especificidade exigida para a prática docente. Esse é o caso, por exemplo, de competências do domínio “Sociocultural”, onde a formação docente deve enfatizar as características de uma interação efetiva a distância.

Quadro 3 – Resumo das competências docentes requeridas

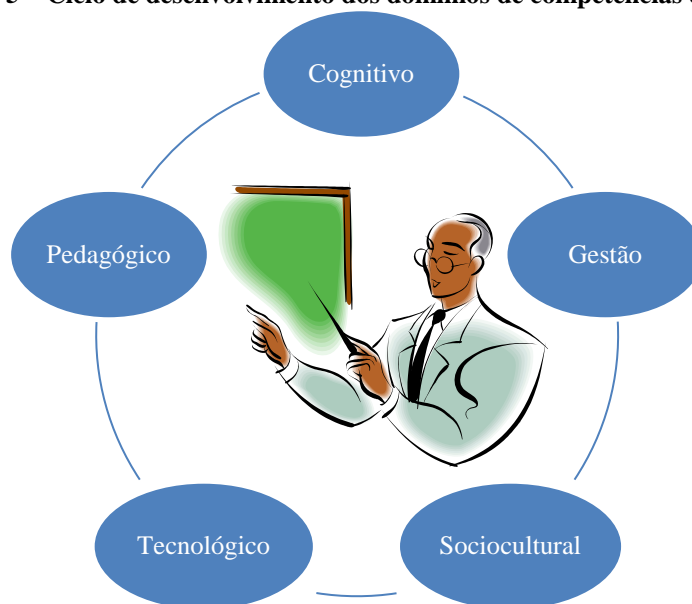
Cognitivo
Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas; Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes; Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar; Conhecimento do conteúdo pelo professor.
Gestão
Gerenciamento das ações e das tarefas dos alunos; Incentivo para os alunos enviarem mensagens; Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente; Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula; Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades à realidade da turma; Administração de discussões e de trabalhos em grupo; Monitoramento e avaliação constante do ambiente virtual de aprendizagem; Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica; Realização de melhorias e ajustes no planejamento da atividade acadêmica; Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem; Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino; Conhecimento da legislação de direitos autorais e de propriedade intelectual do conteúdo on-line; Conhecimento da estrutura definida pela instituição de ensino para o curso.
Sociocultural
Criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos; Valorização da participação dos alunos em discussões e comentários; Interação efetiva no processo de aprendizagem, provendo a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos; Fornecimento de <i>feedback</i> para os alunos com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado; Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão; Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos de forma adequada; Comunicação de forma clara, concisa e pertinente; Posicionamento aberto para discussão, sabendo ouvir; Manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores; Capacidade de relacionamento interpessoal do professor; Empatia do professor no tratamento com os alunos; Bom humor expressado de forma adequada e oportuna; Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam; Capacidade de motivar os alunos; Organização e planejamento do tempo; Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas; Flexibilidade para adaptação e mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem; Dedicção e comprometimento com o trabalho de docência; Pro-atividade ao oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas; Liderança exercida com capacidade de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades de ensino; Criatividade na definição de tarefas na resolução de problemas de forma inovadora; Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada; Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos; Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.
Tecnológico
Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso; Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis; Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas; Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web; Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem.
Pedagógico
Conhecimento de fundamentos da EAD e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial); Adoção de estratégia didática de ensino a distância; Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso; Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista/construtivista) e dos métodos pedagógicos associados; Compreensão da natureza do aprendizado de adultos; Conhecimento de teorias sobre aprendizado; Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação; Conhecimento dos mecanismos e dos métodos de avaliação do curso; Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno; Criação de atividades que despertem o interesse do aluno; Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.

Fonte: Porto (2013)

Identifica-se a necessidade e desafio docente de desenvolvimento e de constante construção dessas competências. A Figura 5 retrata isso por meio de um ciclo, que une e envolve os domínios e competências docentes do Quadro 3. Hiltz et al. (2000) e Coppola, Hiltz e Rotter (1998) observam que a atuação na EAD representa um desafio gratificante para

o docente devido ao crescimento intelectual e à mudança de sua pedagogia para aproveitar o que há de melhor, bem como se adequar as constantes mudanças das tecnologias. Behar (2013) considera que essa constante construção de competências ocorre devido à necessidade de respostas às demandas de cada contexto em que o indivíduo está inserido.

Figura 5 – Ciclo de desenvolvimento dos domínios de competências docentes



Fonte: Porto (2013)

O nível de desenvolvimento e de atualização desse conjunto de competências docentes pode variar de uma instituição para outra e por isso torna-se importante uma avaliação pelos responsáveis das instituições de ensino, levando em consideração nessa análise o contexto organizacional, como características do modo de estruturação da EAD, papéis desempenhados por cada docente, assim como competências organizacionais e as diretrizes estratégicas.

Embora necessário, dificilmente um docente possui todas essas competências docentes requeridas desenvolvidas de forma plena para a atuação na EAD, pois não são poucas competências identificadas (TEJADA, 2009). Coppola, Hiltz e Rotter (2001), inclusive, corroboram nesse ponto ao afirmarem que um docente nessa modalidade de ensino não nasce pronto, ele evolui e se desenvolve a partir da prática e isto leva um longo tempo.

No Apêndice II apresenta-se um mapeamento dos constructos detalhados nas seções anteriores (2.3.1 a 2.3.5), com seus respectivos autores de referência. Esses constructos estão presentes e foram evoluídos no instrumento de pesquisa, que se encontra no Apêndice III. Essa relação de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), não pode ser compreendida como um inventário ou uma relação de atributos isolados e considerados necessários para a prática docente nessa modalidade educacional, pois se for compreendida

dessa forma não há convergência com o conceito de competência adotado nesse trabalho e visto anteriormente na seção 2.2. Por exemplo, a posse de um desses elementos identificados como “capacidade de relacionamento interpessoal” não pode ser considerada uma competência propriamente dita, porque de forma isolada “não representa uma resposta global de um indivíduo a uma demanda específica” (SACRISTÁN, 2011, p. 36). Segundo a revisão teórica, esse exemplo consiste num elemento da competência docente em ação, no contexto da EAD.

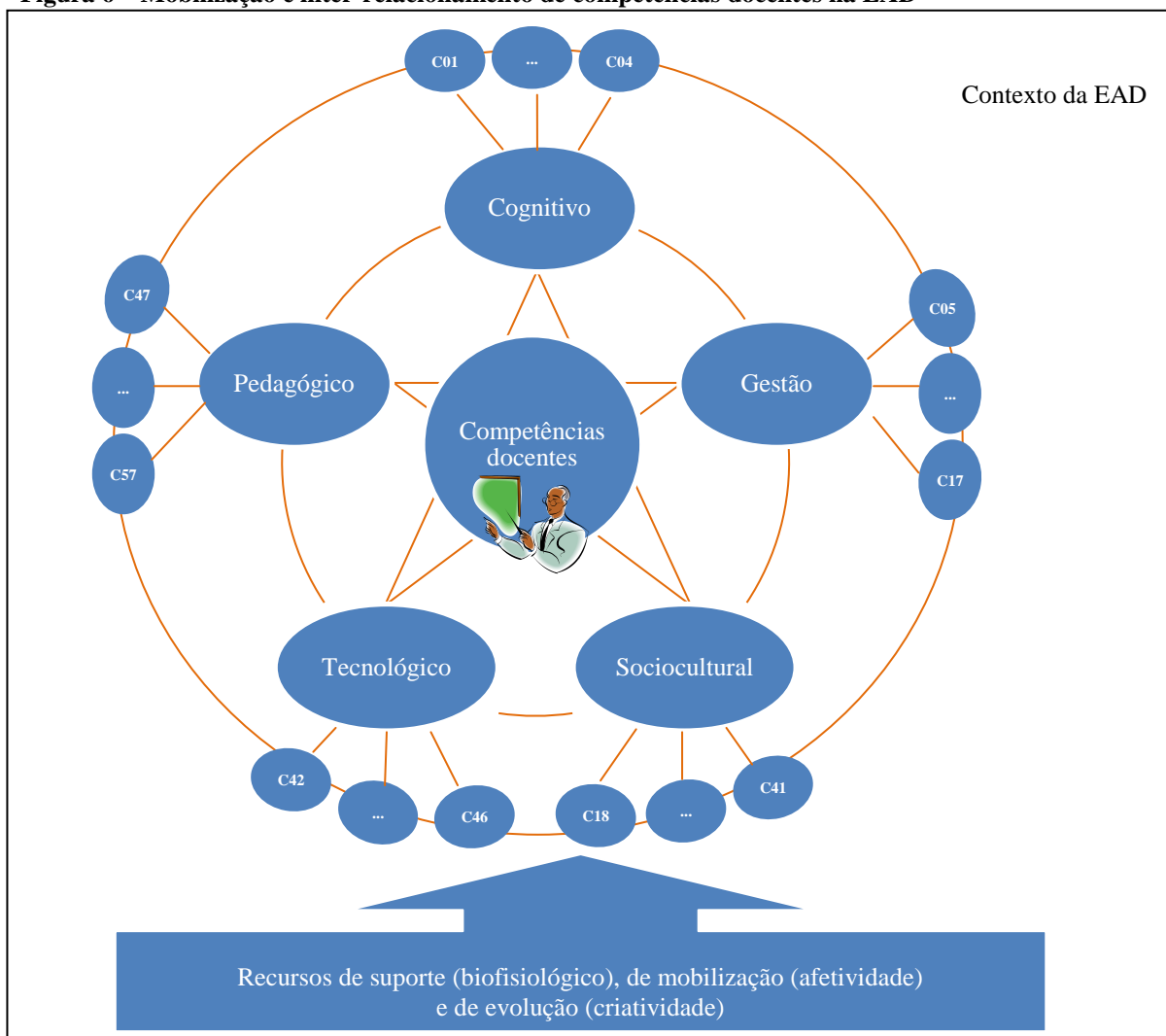
Os conteúdos do Quadro 3 e do Apêndice II resumem uma relação de elementos constitutivos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), a serem mobilizados e inter-relacionados para a atuação docente, no contexto da EAD. Quando individualmente considerados, nenhum desses elementos acarretará proficiência no desenvolvimento de tarefas e na aplicação, em situações desse contexto profissional complexo e específico, de modo a gerar valor para o indivíduo e para a organização (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

Essas considerações e a revisão teórica do conceito de competência possibilitam uma ampliação do esquema anteriormente apresentado, na Figura 5. Ocorre que além de desenvolvimento e de atualização constante (representados pelo ciclo na Figura 5), esses domínios “são constituídos na interação e na integração entre eles” (BEHAR, 2013, p. 51) e, portanto, há uma mobilização e um inter-relacionamento entre os domínios e seus elementos constitutivos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atuação docente, no contexto da EAD.

“Cabe ressaltar que uma competência não necessariamente pertence a um domínio apenas, mas pode interagir em diferentes domínios, como é o caso da comunicação” (BEHAR, 2013, p. 51). Nessa constatação evidencia-se a dificuldade da pesquisadora no momento da identificação e do enquadramento das competências nos diferentes domínios.

Ilustra-se na Figura 6, a ampliação supracitada. As linhas representam a constituição dos domínios e o relacionamento em rede de interação e integração entre os cinco domínios e os 57 elementos constitutivos de competências docentes descritos no Apêndice II. Também se sintetiza a articulação entre competências e suas relações com a EAD, bem como os recursos de suporte (biofisiológico), de mobilização (afetividade) e de evolução (criatividade) mencionados na seção 2.2.1. De forma cíclica, esses recursos propulsionam e influenciam na mobilização das competências (BEHAR, 2013).

Figura 6 – Mobilização e inter-relacionamento de competências docentes na EAD



Fonte: Porto (2013)

Esse conjunto de domínios e elementos constituintes de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) obtido por meio da revisão teórica, se insere no contexto da EAD. Ou seja, o resultado alcançado nessa parte da pesquisa é fortemente marcado pela circunstância e pelo contexto da EAD. Sendo requerido para o exercício da docência na EAD e podendo variar para outro sujeito da EAD envolvido (aluno, coordenador, etc.) e ainda, dificilmente possa ser transferido para outro ambiente (RUAS et al., 2005).

Essa seção resumiu e apresentou considerações de um modo geral a cerca das competências docentes em EAD. Ressalta-se que essa seção é fruto da revisão teórica e recorte realizado pela pesquisadora e reconhece-se a existência de outros domínios, conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como, outras possibilidades de organizá-los em outros estudos e pesquisas nessa área.

A próxima seção contextualiza o ensino a distância de Administração, tendo em vista que esse trabalho identifica competências docentes importantes e presentes no contexto da EAD, a partir da percepção e experiência de alunos graduação dessa área de conhecimento.


2.4 ENSINO A DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO

Nesse trabalho são identificadas competências docentes em cursos brasileiros de graduação a distância, usando como contexto de aplicação da pesquisa e população alunos de cursos de graduação em Administração. Essa seção apresenta a evolução e histórico do ensino dessa área no Brasil, características e dados nacionais, na modalidade a distância..

2.4.1 Evolução

O ensino de Administração no Brasil iniciou no ano de 1952. O surgimento da Fundação Getulio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) contribuíram para marcar o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no país e dominaram o campo das instituições de ensino de Administração por um período, além de se tornarem referência para o desenvolvimento posterior do curso (ANDRADE; AMBONI, 2004).

O ensino de Administração no Brasil se caracteriza por quatro ciclos de evolução, conforme Figura 7 (ANDRADE, AMBONI, 2004; BRASIL, 2005). O primeiro refere-se ao surgimento da profissão e reconhecimento do administrador (Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965) (ANDRADE; AMBONI, 2004). O segundo caracteriza-se por uma revisão abrangente no currículo mínimo dos cursos de graduação (Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993 do CFE) (ANDRADE; AMBONI, 2004). O terceiro pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação, bacharelado (Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004) e pela determinação da duração de cursos presenciais de bacharelado (Parecer CNE/CES nº 108, de 7 de maio de 2003) (ANDRADE; AMBONI, 2004). O quarto não é tão significativo como os anteriores, pois apenas atualiza as DCN tornando opcional a inclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* no projeto pedagógico do curso e determina prazo e modo de implantação das DCN pela IES (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005) (BRASIL, 2005).

Figura 7 – Evolução do ensino de Administração no Brasil


4º Ciclo:	<ul style="list-style-type: none"> •atualização das DCNs •determinação para implantação das DCNs
3º Ciclo:	<ul style="list-style-type: none"> •instituição das DCNs •determinação de duração de cursos presenciais de bacharelado
2º Ciclo:	<ul style="list-style-type: none"> •implantação do segundo currículo mínimo
1º Ciclo:	<ul style="list-style-type: none"> •surgimento da profissão •reconhecimento da profissão de administrador

Fonte: Porto (2013)

A evolução do ensino de Administração no país foi inicialmente impulsionada pelo processo de desenvolvimento, ocorrido nos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek (ANDRADE; AMBONI, 2004). A evolução formal deste ensino até a realidade atual ocorreu conforme os ciclos da Figura 7 e com base em legislações e regulamentos associados à área de Administração. A expansão de cursos de Administração iniciada no final dos anos 70 caracteriza-se pela maior participação da rede privada e pela concentração de instituições nas regiões Sudeste e Sul (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Essa seção revisou brevemente a evolução da Administração, no Brasil. A próxima seção caracteriza essa área no que diz respeito aos aspectos legais, perfil profissional e ensino.

2.4.2 Características

Conforme legislação nacional, o curso de graduação em Administração deve formar e desenvolver profissionais que: reconheçam problemas; equacionem soluções; pensem estrategicamente; atuem preventivamente; tomem decisões; sejam comunicativos, criativos, determinados, adaptáveis, abertos às mudanças, éticos, com vontade política, administrativa e de aprender, raciocínio lógico, crítico e analítico; capazes de transferir conhecimentos, de administrar organizações e projeto e de prestar consultoria em gestão (BRASIL, 2005). Para tanto, o curso desenvolve-se através de cinco campos de conteúdos a serem contemplados nos projetos pedagógicos e na organização curricular (BRASIL, 2005):

- a) formação básica: conteúdos de base para compreensão dos fundamentos da área de conhecimento (Economia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, TICs, etc.);

- b) formação profissional: conteúdos de áreas específicas de atuação profissional nas organizações (Teorias da Administração e das Organizações, Mercado e Marketing, Recursos Humanos, Financeira e Orçamentária, etc.);
- c) estudos quantitativos e suas tecnologias: conteúdos que contemplam Pesquisa Operacional, Teoria dos Jogos, Matemática e Estatística, Tecnologias;
- d) formação complementar: atividades opcionais mais específicas ou gerais de caráter transversal e interdisciplinar.

Esses campos de conteúdos de formação profissional possibilitam diferentes áreas de atuação como Administração Financeira, Recursos Humanos, Administração da Produção, Marketing, além de campos conexos possíveis de atuação (ANDRADE; ABONI, 2004).

O Administrador se caracteriza por ser um profissional generalista especializado, exigindo uma formação acadêmica e prática generalista, com especialização. “O generalista especializado não é aquele que sabe de tudo um pouco, mas sim, aquele que possui uma especialidade sem desconhecer as implicações do que faz para toda a organização de forma interconectada” (ANDRADE; ABONI, 2004, p. 35). Suas decisões e ações se caracterizam por levar em consideração o impacto na organização como um todo.

Completam o perfil desse profissional características como responsabilidade, liderança, iniciativa, trabalho em equipe, tomada de decisões, comunicação pessoal, planejamento, honestidade, negociação, espírito inovador, estabilidade emocional, administração de conflitos, do tempo, audácia, entre outras (ANDRADE; ABONI, 2004).

Para auxiliar no desenvolvimento e consolidação desse perfil, o curso possui como exigência regulamentada, atividades complementares e/ou práticas, além da experiência de um estágio curricular supervisionado (ANDRADE; ABONI, 2004).

A próxima seção detalha o cenário nacional e atual do ensino superior a distância de Administração.

2.4.3 Cenário atual

No cenário nacional da educação superior, cursos de Administração representam o maior número de alunos matriculados, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012). Essa área também conta com 2.629 cursos de bacharelado em atividade no Brasil, sendo que apenas 84 desse total são cursos ofertados na modalidade a distância, conforme registros obtidos do sistema e-MEC, mantido pelo MEC (BRASIL, c2013).

Nesse sistema existem registros de outros 81 cursos superiores de bacharelado (presencial e a distância), com diferentes ênfases em Administração e nomenclaturas (BRASIL, c2013): Administração de empresas, Administração em comércio exterior, Administração em gestão organizacional, Administração em sistemas e serviços de saúde, Administração hospitalar, Administração pública e Administração rural e agroindustrial. Do total desses cursos, 36 são ofertados a distância (BRASIL, c2013) e não fazem parte do escopo de estudo desse trabalho, apenas aqueles puramente denominados de “Administração”.

Quando se analisa cursos de graduação a distância, a área de Gerenciamento e Administração formada por cursos de Administração, Administração de cooperativas, Administração hospitalar, Administração pública, Gestão da informação, entre outros representa 26,1% do total de cursos brasileiros nessa modalidade (273 de um total de 1.044 cursos) (INEP, 2012). Desse total de cursos da área de Gerenciamento e Administração, 29,7% são de Administração (81 do total de 273 cursos). Nesse critério, a área de Gerenciamento e Administração só perde para Formação de Professor de Matérias Específicas (Matemática, Biologia, Português, História, Física, entre outras), que possui 350 cursos (INEP, 2012) e representa 33,5% do total de cursos de graduação a distância, no Brasil.

Por outro lado, a maioria dos ingressos em cursos de graduação a distância no Brasil é da área de Gerenciamento e Administração. Com um total de 153.086 ingressos, essa área representa 37,6% do total de 406.514 ingressos (INEP, 2012). Nesse critério, a área é seguida pela de Ciências da Educação (composta apenas pelo curso de Pedagogia), que representa 25,4% do total de ingressos. Especificamente, quando se analisa a área de Gerenciamento e Administração, o curso de Administração representa 36,7% do total de ingressos dessa área.

Seguindo na análise de dados do Censo da Educação Superior 2011, o número total de matrículas em cursos de graduação a distância foi de 992.927 (INEP, 2012). Desse total, a maioria das matrículas também corresponde à área de Gerenciamento e Administração, com 33,3% (total de 330.495 de matrículas), seguida novamente pela área de Ciências da Educação (curso de Pedagogia), que representou 28,3% do total nacional nesse ano (total de 281.548 matrículas). Especificamente, na área de Gerenciamento e Administração, o curso de Administração representa 42,2% do total de matrículas nessa área.

Diante desse cenário atual espera-se que os resultados dessa pesquisa ofereçam uma contribuição científica relevante por focar na área de conhecimento de maior abrangência da educação superior no Brasil, além de possibilitar uma amostra de alunos a distância capaz de viabilizar estatisticamente o estudo.

Na próxima seção, aborda-se trabalhos anteriores relacionados ao tema e objetivos dessa pesquisa, visando caracterizar o que já foi pesquisado e a lacuna de investigação identificada, ou seja, o quanto e o que está sendo proposto de diferente em relação às essas publicações anteriores revisadas.

2.5 TRABALHOS ANTERIORES RELACIONADOS

Essa seção destaca a lacuna de investigação identificada e o que está sendo proposto no presente trabalho de forma complementar aos trabalhos anteriores relacionados ao assunto e que foram encontrados durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Também apresenta-se um apanhado acerca da avaliação da experiência de aprendizagem por alunos de cursos superiores a distância. Parte-se do campo de pesquisa da EAD e de competências, nos âmbitos da Educação e da Administração e depois foca-se em publicações sobre competências docentes em EAD e sobre o ensino a distância de Administração.

A partir desses trabalhos anteriores, se percebe que a EAD tem sido objeto de pesquisas e publicações em diferentes áreas de conhecimento tais como Administração, Educação, Psicologia e Informática, caracterizando-se como um campo de pesquisa multidisciplinar. E, embora tenha crescido, a pesquisa científica e a publicação em EAD têm sido objeto de críticas devido à ocorrência de investigações com problemas de concepção e com volume grande de informação de pouco valor agregado (LITTO; FORMIGA, 2012).

Neto e Santos (2010) analisaram 983 artigos publicados no período de 1992 a 2007 em periódicos e eventos nacionais no campo da EAD e identificaram que essas publicações se caracterizam pela abordagem metodológica predominantemente qualitativa, sendo que essa característica permaneceu praticamente inalterada ao longo dos últimos sete anos. O método de pesquisa também continua a ser predominante exploratório, seguido por estudos de caso.

Esse cenário é semelhante na Administração, quando se analisa pesquisas brasileiras sobre competências. De 2000 a 2008, a abordagem metodológica predominantemente também foi representada por estudos de caso numa organização e a minoria das pesquisas conduzem *surveys* e utilizam procedimentos quantitativos de análise (RUAS et al., 2010).

Carvalho (2009), Benetti (2008,), Castro e Mattei (2008) e Tecchio et al. (2008) consistem exemplos de trabalhos anteriores relacionados, que adotam essa abordagem metodológica predominante. Em geral, as características metodológicas desses estudos limitam os resultados ao contexto desses cursos e instituições de ensino pesquisadas, mas de forma alguma invalidam as considerações e achados dos pesquisadores.

O presente trabalho complementa esses trabalhos anteriores por adotar outro enfoque de pesquisa para estudar o fenômeno, contribuindo com uma investigação de natureza quantitativa, método de pesquisa *survey* e uma ampla análise estatística, com resultados que podem ser comparados e generalizados para além da amostra estudada. Esse trabalho agrega e por sua vez, se diferencia dos anteriores por contemplar um escopo mais amplo e por conceber um instrumento de pesquisa para mensuração de importância e de presença de competências docentes na EAD. Esse instrumento é fruto de uma revisão de literatura em profundidade e recente sobre o tema e foi elaborado nessa pesquisa por não ter sido identificada uma escala validada e aplicada em estudo anterior, com tal finalidade. Contribui também por levantar a opinião de alunos sobre as principais dimensões e competências docentes (conhecimentos, habilidade e atitudes) importantes e presentes, na experiência de aprendizagem em cursos de graduação à distância, no contexto nacional.

Outro ponto de destaque consiste na contribuição do presente trabalho para uma área de pesquisa em EAD emergente e pouco explorada, no cenário internacional. Ocorre que pode ser enquadrado em pesquisas de nível intermediário (2), conforme classificação de Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009), no Quadro 4.

Segundo esse estudo anterior, mais de 50% de todos artigos científicos publicados (total de 695 artigos), no período entre 2000 a 2008, em cinco periódicos de EAD (*Open Learning, Distance Education, American Journal of Distance Education, Journal of Distance Education e International Review of Research in Open and Distance Learning*) concentram-se na interação e comunicação em comunidades de aprendizagem, *design* instrucional e características do aluno, ou seja, no nível micro (3). Nesse estudo, o Brasil ocupa a 15ª posição no ranking, com apenas quatro artigos (0,6% do total), o que demonstra “mínima inclusão e pouca visibilidade da pesquisa brasileira em EAD nas bases de dados de outros países” (LITTO; FORMIGA, 2012, p. 419).

Quadro 4 – Metaníveis de pesquisa em EAD

Metaníveis	Áreas de Pesquisa
1. Nível Macro: sistemas de educação a distância e as suas teorias.	Acesso, a equidade e a ética; Globalização da educação e seus aspectos culturais; Sistemas de ensino a distância e as instituições de ensino; Teorias e os modelos empregados; Métodos de pesquisa em EAD e a transferência de conhecimento.
2. Nível Intermediário: gestão, organização e as tecnologias disponíveis.	Gestão e a organização; Custos e seus benefícios; Tecnologia educacional; Inovação e a mudança; Desenvolvimento profissional e apoio do corpo docente; Serviços de apoio ao aluno; Garantia da qualidade.
3. Nível Micro: ensino e a aprendizagem na EAD.	Design instrucional; Interação e a comunicação em comunidades de aprendizagem; Características do aluno.

Fonte: Adaptado de Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009, p. 24).

Na linha de pesquisa sobre competências para a EAD, Konrath, Tarouco e Behar (2009) contribuem ao apresentarem um mapeamento inicial de competências necessárias para os papéis envolvidos nessa modalidade (aluno, tutor e professor), a partir da concepção da mediação pedagógica. Esse primeiro mapeamento baseia-se em estudos realizados e experiências teórico-práticas das pesquisadoras no Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED), vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS e integrante do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED/UFRGS).

A produção técnica e bibliográfica sobre competências para EAD desse grupo de pesquisa serviu de referência para o projeto e desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, por serem obras recentes e consolidadas sobre o tema, com foco na formação de docentes e na existência de competências específicas dos papéis envolvidos na EAD.

Especificamente, a publicação supracitada e os objetos de aprendizagem produzidos pelo grupo (BEHAR et al., 2012; BEHAR et al., 2010; BEHAR et al., 2009 e BEHAR et al., 2008) serviram de ponto de partida para o agrupamento e organização dos domínios, assim como para identificação de parte das competências docentes da seção 2.3. Esses objetos de aprendizagem podem ser reutilizados e aplicados em estudos individuais e em diferentes turmas/disciplinas de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão. Possuem conteúdos e desafios, que provocam e contribuem para reflexão e debate acerca de competência, bem como para mapeamento de competências de profissionais, docentes e alunos, na EAD.

Destaca-se que os domínios e competências docentes detalhadas na seção 2.3 consistem num resultado obtido, a partir da aplicação desses objetos de aprendizagem na forma de estudo individual da pesquisadora e, portanto, complementam e colaboram indiretamente para os trabalhos desse grupo de pesquisa.

O presente trabalho aborda a formação e o desenvolvimento de docentes para atuação em EAD, sob o enfoque de gestão. A maioria dos trabalhos nessa área abordam a formação e o desenvolvimento de docentes por meio da EAD, num enfoque pedagógico (BENETTI, 2008). Netto e Giraffa (2012) investigaram docentes de Pedagogia, se a visão negativa sobre a formação de professores a distância está relacionada à falta de conhecimento de tecnologias e metodologias associadas à EAD ou a algum resultado de vivência prática e não frutífera nessa modalidade. Os resultados apontam que essa resistência está relacionada ao desconhecimento de como usar as tecnologias e suas possibilidades, numa perspectiva pedagógica.

Já Paiva (2007) apresenta um modelo de competência aplicável ao fenômeno em estudo, que é adotado como referência no contexto do projeto de pesquisa *Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação*

docente para uso da EAD no ensino de Administração na graduação e na pós-graduação, o qual o presente estudo faz parte. A autora contribui para o debate sobre competências profissionais e a docência de Administração a distância, ressaltando que o trabalho docente envolve a construção de um sistema profissional centrado em competências, que harmonizam projetos individuais, institucionais e sociais (PAIVA, 2007). Esse modelo abrange atores sociais, que influenciam o desenvolvimento de competências profissionais docentes como o próprio docente e as instituições de ensino, configuradas nos seus papéis de certificadora de competências individuais e por serem organizações, que possibilitam aos docentes o desenvolvimento de suas atividades e competências (MENDONÇA, PADILHA, HELAL, 2011).

Em relação aos trabalhos anteriores sobre cursos a distância de Administração, a maioria adota o contexto desses cursos para aplicação e coleta de dados das pesquisas, no campo da EAD. Provavelmente, essa característica se deve pelo fato da Administração ser uma das áreas com maior número de cursos e de ingressos na modalidade a distância no país, conforme apontam os dados apresentados no item 2.4.3 desse trabalho.

A revisão teórica também não identificou competências específicas para atuação nesses cursos. As publicações anteriores relacionadas (TECCHIO et al., 2008; PACHECO et al., 2008; BENETTI, 2008) mencionam as mesmas competências docentes identificadas de um modo geral, na seção 2.3 desse trabalho. Essa constatação não pode ser generalizada para outras áreas de conhecimento, sem que antes seja realizada uma pesquisa em profundidade, pois podem exigir competências específicas e aplicadas como é o caso, por exemplo, de competências para a Educação Musical (BEHAR, 2013).

Percebe-se maior concentração de pesquisa e investigação em diferentes aspectos sobre alunos de cursos a distância. A publicação de Pacheco et al. (2008), por exemplo trata da importante questão gerencial nessa modalidade, a temática da evasão. Nesse trabalho, são identificados fatores dificultadores à permanência dos alunos, no curso de graduação em Administração a distância da UFSC. Schlickmann (2008) identificou fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância, a partir de um estudo nos cursos de graduação em Administração das universidades catarinenses. O autor conclui que a modalidade apresenta-se como um dos poucos meios disponíveis para conciliação dos estudos com as atribuições da vida diária a que um aluno adulto está sujeito.

Testa (2006) focou no comportamento do aluno, identificando a influência de diferenças individuais em relação às preferências por contato social e à auto-regulação dos recursos de aprendizagem, na efetividade de cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de

aprendizagem na Internet, no contexto do curso de Capacitação de Técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) das escolas da Região Sul do Brasil. Anteriormente, Testa (2002) já havia identificado como um dos fatores críticos de sucesso de programas de EAD via Internet, o conhecimento e a preocupação com características e comportamento do aluno. Além desse fator, outros foram identificados como críticos nesse contexto como a capacitação e experiência da equipe dos programas, grau de envolvimento dos membros da organização com os programas de EAD, modelo pedagógico, tecnologia e a realização de parcerias.

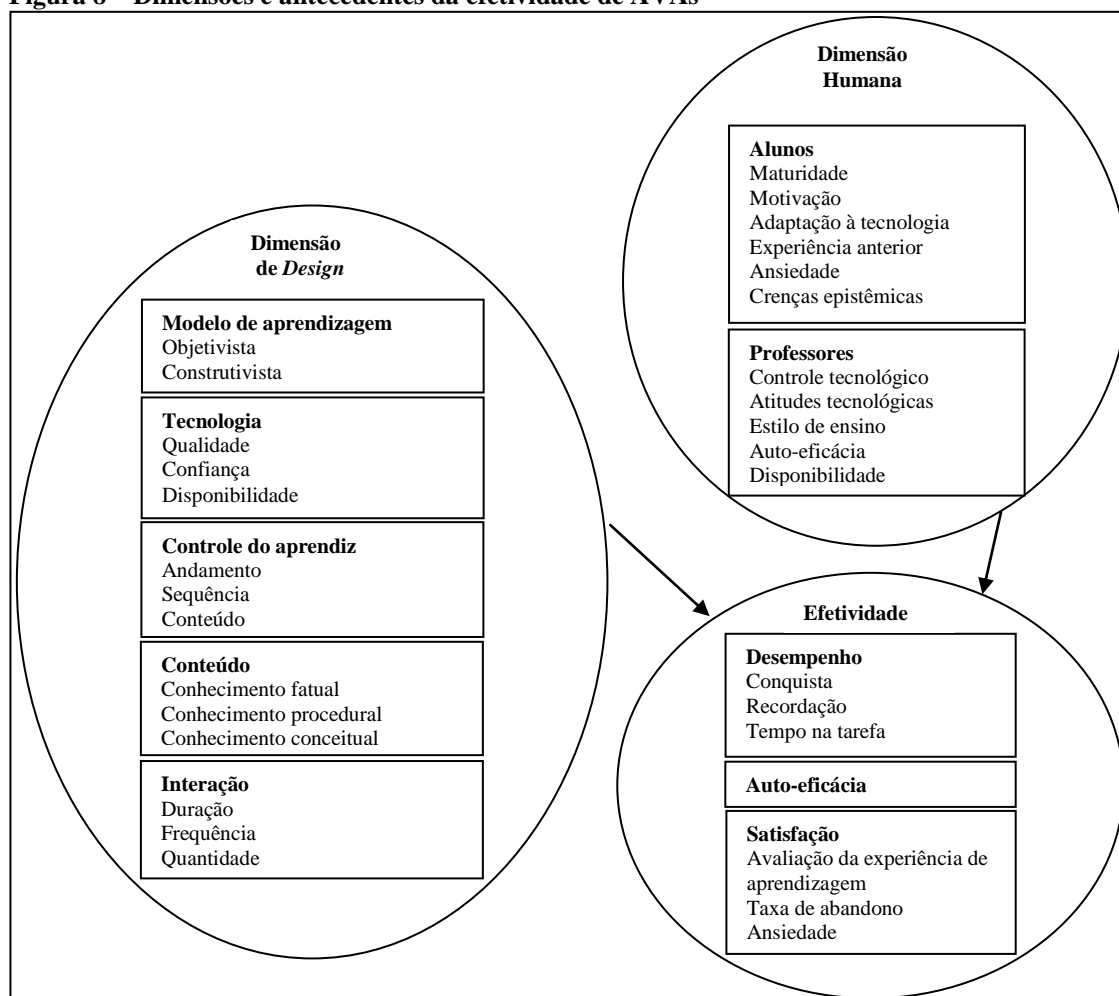
Sobre a avaliação da experiência de aprendizagem, esse trabalho investiga as competências docentes importantes e presentes, na percepção de alunos de graduação a distância em Administração. Ou seja, a partir da experiência de aprendizagem dos alunos, se avalia a atuação e a capacidade de entrega do trabalho docente, no contexto da EAD.

Essa escolha se deve pelo fato da análise de satisfação dos alunos sobre a experiência de aprendizado consiste numa prática comum em cursos de ensino superior (MOORE; KEARSLEY, 2008) e tem sido usada historicamente como uma medida de efetividade do aprendizado (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001). A efetividade ainda pode ser percebida pelo desempenho e auto-eficácia do aluno (KIM et al., 2010; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001) e pode ser avaliada, em resultados na qualidade da aprendizagem (SMITH, 2005).

Além do docente, outros elementos podem influenciar o processo de aprendizagem nesses cursos. E, embora o escopo desse trabalho seja o de explorar com maior profundidade a relação entre competências docentes e a aprendizagem dos alunos em cursos a distância, outros elementos podem exercer influência nesse contexto tais como as características do próprio aluno, na dimensão humana, bem como características do *design* do AVA (modelo de aprendizagem, tecnologias, controles do aluno, conteúdo e interação), conforme *framework* conceitual de Piccoli, Ahmad e Ives (2001) ilustrado na Figura 8. Nesse *framework*, os autores apresentam dimensões determinantes da efetividade da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem: uma de *design* e a outra humana. Essas dimensões possuem associação com a efetividade da aprendizagem, conforme Figura 8.

A dimensão humana é formada por alunos e professores com características específicas, que por sua vez possuem relação com a efetividade da aprendizagem em AVAs. Os docentes são os principais atores nos ambientes de aprendizagem e existe relação entre as características dos docentes com a efetividade da aprendizagem, nesses ambientes de ensino (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001). Entre essas características, por exemplo, se encontram atitudes positivas do docente com o uso da tecnologia, o estilo de ensino interativo e controle com uso da tecnologia, a partir de medidas de efetividade da aprendizagem.

Figura 8 – Dimensões e antecedentes da efetividade de AVAs



Fonte: Adaptado de Piccoli, Ahmad e Ives (2001, p. 406)

Segundo Piccoli, Ahmad e Ives (2001, p. 407), o “comportamento docente observado pode ter uma influência importante sobre as reações dos próprios alunos nesse ambiente de aprendizagem”. Howell, Williams e Lindsay (2003) chamam a atenção quanto à necessidade de desenvolvimento, apoio e treinamento dos docentes para atuação nesse contexto, identificando como uma das tendências em relação ao corpo docente na EAD.

Moore e Kearsley (2008) afirmam que a maioria dos alunos que fazem e terminam cursos a distância está satisfeita com a experiência de aprendizado. Esses autores apresentam como principais causas de insatisfação dos alunos e de resistência: falhas na elaboração do curso, incompetência do professor, expectativas erradas por parte dos alunos e questões de uso e adaptação às tecnologias adotadas.

Webster e Hackley (1997) corroboram com o *framework* conceitual da Figura 8, afirmando que os resultados nesse contexto são influenciados por características referentes à tecnologia, instrutor, curso e aluno. O'Rourke (2003) traz questionamentos e reflexões,

citando outros elementos além do docente, que contribuem para uma boa experiência de aprendizagem na EAD, como alunos e recursos de aprendizagem.

Pacheco (2007) constatou ligação inversa entre o desempenho do tutor e o índice de evasão do curso e verificou, por análise de correlação, que quanto maior o desempenho do tutor, menor o índice de evasão. Reconhece-se como importante, portanto, a avaliação do desempenho docente, a partir da percepção do aluno referente à sua experiência de aprendizagem na EAD, no intuito de minimizar a evasão e melhorar a gestão desses cursos.

Por fim, se busca com os resultados do presente trabalho colaborar para a discussão acerca da gestão, formação e desenvolvimento de docentes para atuação na EAD. Esses resultados podem contribuir para a discussão e formulação de respostas para questões como as propostas por O'Rourke (2003), acerca de uma boa experiência de aprendizagem na EAD, no que se refere a quais competências docentes dessa experiência contribuíram para o respectivo êxito, na percepção dos alunos dessa modalidade educacional.

O próximo capítulo aborda aspectos sobre o método de pesquisa empregado e descreve como foi realizado esse trabalho, tendo como base a fundamentação teórica desse capítulo.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Esse capítulo apresenta aspectos do método de pesquisa adotado. Apresenta-se o delineamento e o desenho da pesquisa e em seguida são apresentados detalhes da população e amostra, além das técnicas de coleta de dados e de análise dos dados.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Essa pesquisa apresenta duas etapas, com características distintas. A primeira se caracteriza como uma pesquisa de natureza exploratória e de caráter qualitativo, com o objetivo de elaborar e de validar o instrumento de pesquisa utilizado para analisar as competências docentes necessárias para atuação na EAD. De acordo com Gil (2009), as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, tendo por objetivo aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. Para tanto foi realizada uma revisão de literatura em formatos como artigos, livros, periódicos e anais de conferências nas áreas de Administração e de EAD, para refinamento e composição do conjunto inicial de competências docentes na EAD.

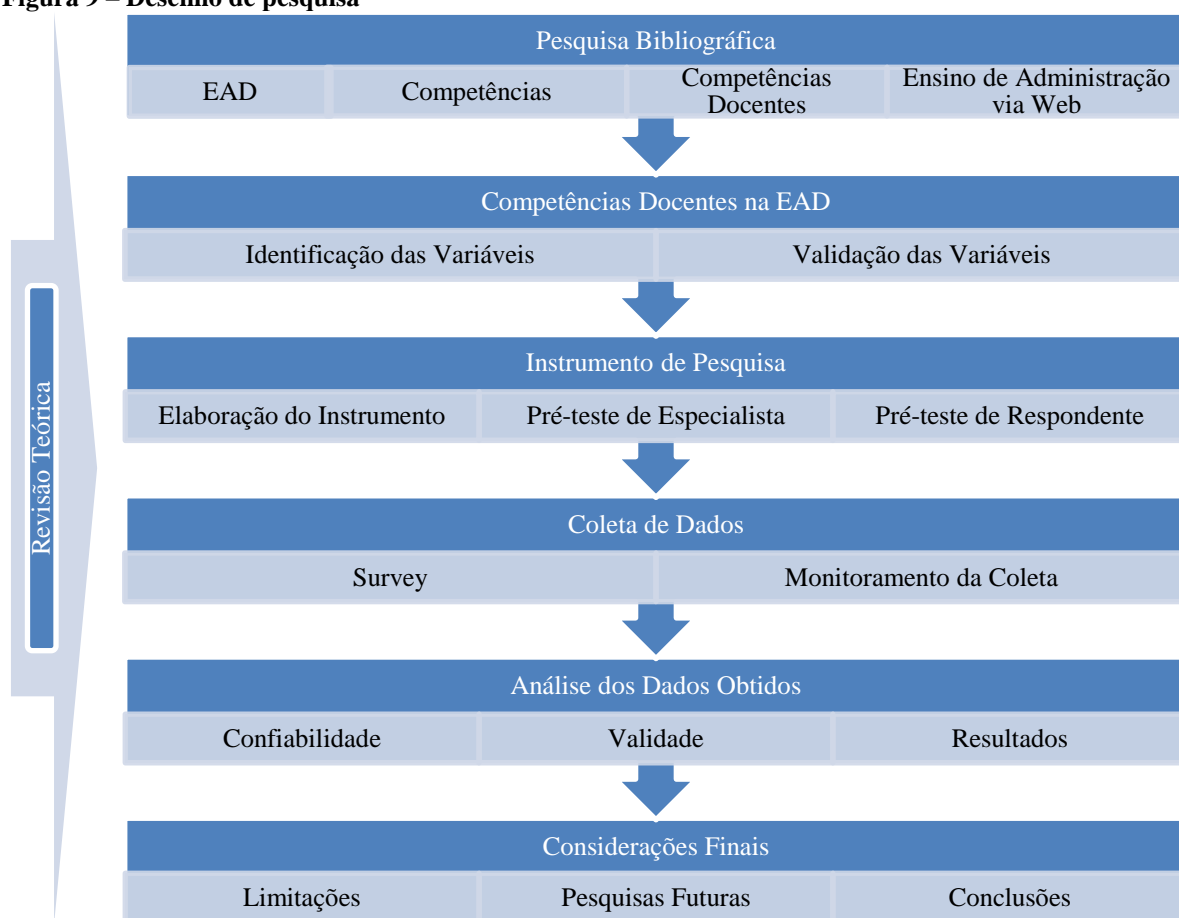
A segunda etapa dessa pesquisa possui natureza descritiva e caráter quantitativo. De acordo com Gil, (2009, p. 42), uma pesquisa é caracterizada como descritiva, quando possui por objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nessa etapa, a partir do conjunto inicial de competências docentes identificado gerou-se uma versão preliminar do instrumento de coleta de dados, o qual foi submetido a um procedimento de pré-teste com especialistas em EAD e com alunos de cursos a distância (respondentes), para validar essa versão do instrumento e as variáveis a serem analisadas, assim como analisar sua aplicabilidade e assegurar “clareza, legibilidade, *layout* adequado e solidez teórica das questões” (KIM et al., 2010, p. 25). Com base nos resultados obtidos nesse procedimento obteve-se uma versão final do instrumento, indicando a presença das principais variáveis e constructos responsáveis para representar as competências docentes necessárias para atuação na EAD.

Essa versão final do instrumento gerado foi utilizada, numa pesquisa *survey*. Esse tipo de pesquisa se aplica em casos como o desse trabalho, que “envolvem a coleta de informações de uma grande amostra de indivíduos [...] e o participante sabe claramente que estão sendo coletadas informações sobre seu comportamento e/ou atitudes” (HAIR et al., 2005, p. 157). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico, para que o próprio

respondente responda a pesquisa, caracterizando-a como uma *survey* eletrônica (HAIR et al., 2005). Para elaboração e publicação desse questionário eletrônico foi adotado o software *Qualtrics* cuja instalação e infraestrutura são mantidas pela PUCRS (<https://pucrs.qualtrics.com>). Sendo assim, essa segunda etapa buscou identificar as competências docentes importantes e presentes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração.

A Figura 9 apresenta o desenho dessa pesquisa, visando demonstrar de forma visual e resumida, as etapas e as subdivisões de desenvolvimento dessa pesquisa. A ordem lógica desse trabalho se desenvolveu nas seguintes atividades: (i) pesquisa bibliográfica sobre os principais temas abordados neste trabalho; (ii) identificação e validação das variáveis; (iii) desenvolvimento do instrumento de pesquisa; (iv) coleta de dados; (v) análise dos dados obtidos; (vi) registro de considerações finais. As atividades “i” e “ii” foram desenvolvidas, na etapa qualitativa e as atividades “iii”, “iv” e “v” foram desenvolvidas, na etapa quantitativa dessa pesquisa, sendo que todas são sustentadas pela revisão teórica desse trabalho.

Figura 9 – Desenho de pesquisa



Fonte: Porto (2013)

Na sequência são apresentados detalhes das principais atividades realizadas na etapa quantitativa dessa pesquisa, envolvendo as seções de elaboração e o procedimento de pré-teste do instrumento, definições da unidade de análise e da amostra, coleta e análise de dados.

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Inicialmente, com base na experiência dos pesquisadores e na revisão teórica sobre o tema, uma versão preliminar do instrumento de pesquisa foi gerada. Esse instrumento apresenta na primeira parte, a análise das competências docentes na EAD com base em Dimensões (D), que por sua vez são representadas por um grupo de elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) de competências docentes (C).

Com a aplicação desse instrumento busca-se identificar na percepção dos respondentes dessa pesquisa, as principais D e C do corpo docente, que foram importantes e presentes na experiência de aprendizagem de alunos nesses cursos. Para tanto, o instrumento apresenta as respostas aos fatores de análise (C) do instrumento baseadas em escala *Likert* de cinco pontos (HAIR et al., 2005; HILTZ, 2000), com opções que variam de “Ausente” até “Presente”, no caso da avaliação da presença e de “Pouco Importante” até “Muito Importante”, no caso da avaliação de importância das competências docentes. Sendo que para ambos os casos de avaliação existia a opção “Sem Condições de Opinar (SCO)”, representada pelo número 6 na base de dados da pesquisa. A escala numérica foi estabelecida de 1 a 5, onde:

- a) o número 1 significa uma presença/importância muito fraca ou nenhuma da competência docente investigada;
- b) o número 2 significa uma presença/importância fraca da competência docente investigada;
- c) o número 3 significa uma presença/importância média da competência docente investigada;
- d) o número 4 significa uma presença/importância forte da competência docente investigada;
- e) o número 5 significa uma presença/importância muito forte da competência docente investigada.

O instrumento de pesquisa também possui um segundo bloco, com questões sócio-demográficas para fins de caracterização e de classificação dos participantes e instituições de

ensino da amostra (HAIR et al., 2005). Essas questões foram agrupadas em duas categorias distintas, uma com questões sobre a instituição de ensino e outra com questões sobre o aluno. Para a formulação dessas questões adota-se como referência características de aluno e instituição de ensino citadas no Sistema E-MEC (BRASIL, c2013), INEP (2012), ABED (2010) e INEP (2011).

A versão preliminar do instrumento de pesquisa foi evoluída na versão final do Apêndice III, após a conclusão do pré-teste do instrumento, que se encontra detalhado na próxima seção.

3.3 PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O procedimento de pré-teste do instrumento de pesquisa possui o objetivo de antecipar e descobrir erros, treinar o pesquisador, revisar a estrutura e o conteúdo a fim de ser gerada uma versão final, contemplando o tratamento das melhorias identificadas. Conforme Cooper e Schindler (2003), o pré-teste divide-se em duas etapas descritas a seguir:

- a) pré-teste de especialista: é uma alternativa mais informal pela qual é possível coletar contribuições de melhorias sobre o instrumento de pesquisa;
- b) pré-teste de respondente: realiza-se teste de respondente substituto (pessoa com o perfil semelhante aos dos respondentes desejados).

O pré-teste de especialista foi feito no período 18 a 29 de agosto de 2012 e foram consultados quatro especialistas, conforme mini-currículo apresentado no Quadro 5 cujas informações foram obtidas da *Plataforma Lattes*. Duas dessas validações foram feitas de forma individual e remotamente, por e-mail e por telefone e cada uma teve dois ciclos de revisão (Especialista 1 e Especialista 2). As outras duas validações foram feitas de forma presencial e em grupo (Especialista 3 e Especialista 4).

Quadro 5 – Caracterização dos especialistas participantes do pré-teste

Especialistas	Mini-curriculum
Especialista 1	Professora associada da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da UFRGS. Mestre e doutora em Ciência da Computação pela UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EAD e Informática na Educação. Atua, principalmente, nos seguintes temas: desenvolvimento de AVAs, produção e avaliação de materiais educacionais digitais, arquiteturas pedagógicas, modelos pedagógicos para EAD, construção do conhecimento em AVAs, formação de professores em AVAs. Coordena o NUTED da Faculdade de Educação (FACED) e vinculado ao CINTED. Membro do comitê IFIP (<i>International Federation for Information Processing</i>) WG 3.8 - <i>Lifelong Learning</i> . Autora de livros em EAD.
Especialista 2	Professora assistente e Assessora pedagógica da Unidade Acadêmica de Graduação e professora, na UNISINOS. Possui doutorado e mestrado em Educação pela UFRGS e graduação em Pedagogia Hab. Matérias Pedag. do Ensino Médio pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: ambientes virtuais de aprendizagem, editor de texto coletivo, tecnologia digital, objetos de aprendizagem, arquiteturas pedagógicas e gestão da educação a distância.
Especialista 3	Professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGAd) da PUCRS. Ph.D. em TI pela Universidade de Salford (UK), mestre em Engenharia e graduação em Engenharia Civil da UFRGS. Possui experiência em ensino e pesquisa em áreas relacionadas ao uso da TI, na Gestão de Negócios. Áreas de interesse para atividades de ensino e pesquisa contemplam assuntos como Governança de TI, Gestão de Tecnologia, Sistemas de Apoio a Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva (<i>Business Intelligence</i>).
Especialista 4	Doutor e mestre em Administração pela UFRGS, com doutorado-sanduíche na Université de Grenoble - França. Professor e pesquisador do PPGAd da PUCRS. Membro da Comissão Coordenadora do PPGAd/FACE/PUCRS e Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação. Atua na área de Administração da Informação e seus interesses de pesquisa envolvem Gestão de Tecnologia da Informação, Impactos Sócio-Culturais da TI, EAD e Educação Continuada.

Fonte: Porto (2013)

Durante o pré-teste, o instrumento foi melhorado de forma evolutiva e incremental até a versão final. Após cada análise junto a um especialista e, antes do próximo pré-teste com outro especialista, o instrumento foi ajustado para contemplar sugestões e contribuições julgadas pertinentes. Dessa forma, o especialista seguinte realizou o pré-teste em versão atualizada do instrumento, contemplando as melhorias identificadas pelo especialista anterior. Em função das considerações dos especialistas foram feitas as seguintes alterações julgadas como pertinentes:

- a) mudança na classificação da dimensão de duas variáveis;
- b) mudança na descrição de vinte e duas variáveis;
- c) inclusão da opção de resposta “Sem Condições de Opinar (SCO)” para ambas as avaliações (presença e importância);
- d) divisão de 7 variáveis por conter mais de uma variável na descrição;
- e) exclusão de uma variável no primeiro bloco e uma outra, no segundo bloco (sócio-demográfica).

A segunda etapa do pré-teste do instrumento de pesquisa ocorreu no período de 29 de agosto a 09 de setembro de 2012 e envolveu alunos de pós-graduação em Administração da PUCRS e alunos das atividades acadêmicas de “Definição de Processos” da graduação a distância em Sistemas de Informação e de “Engenharia de Requisitos”, que é ofertada nas modalidades presencial e a distância, pertencente a cursos de graduação presencial na área de Informática da Unisinos (Sistema de Informação, Engenharia da Computação, Ciência da Computação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas). O convite para participação voluntária desse pré-teste foi enviado para o e-mail desses alunos e, além do preenchimento do questionário, se solicitou que fosse enviado um e-mail de retorno com críticas, sugestões, erros e considerações, que forem observadas ao responder o instrumento.

Nessa segunda etapa do pré-teste do instrumento foram obtidos 20 questionários e em virtude das considerações enviadas por e-mail pelos alunos foram feitas as seguintes alterações julgadas como pertinentes:

- a) mudança na descrição de duas questões sócio-demográfica;
- b) mudança de bloco de variáveis único e contínuo para blocos de variáveis por dimensão de competência, no formulário eletrônico;
- c) complemento das instruções de preenchimento, no que se refere ao conceito de curso a distância;
- d) mudança na descrição de duas variáveis;
- e) mudança do tipo de uma questão sócio-demográfica para “*drop-down box*”.

A versão final do instrumento de pesquisa utilizada na *survey* pode ser conferida no Apêndice III. Na próxima seção são descritos detalhes do processo e do procedimento de coleta de dados adotados.

3.4 COLETA DE DADOS

O elemento do qual são coletadas informações e serve de base para a análise dessa pesquisa é o aluno de cursos de graduação a distância em Administração. O universo dessa pesquisa consiste em alunos de instituições brasileiras de ensino superior, que concluíram pelo menos uma atividade acadêmica em cursos de graduação a distância em Administração. Isso porque dessa forma garante-se que o aluno possa avaliar sua satisfação com a experiência de aprendizagem por completo, desde o início até o encerramento, incluindo avaliações nessa

modalidade. A população da pesquisa foi selecionada com base na conveniência e envolve alunos de instituições de ensino superior brasileiras de qualquer porte, organização acadêmica e categoria administrativa, que aceitem participar respondendo ao questionário eletrônico.

A divulgação da pesquisa utilizou vários canais de comunicação, a saber:

- a) envio de mensagem eletrônica para contatos de cursos a distância de Administração e de instituições de ensino superior, que foram obtidos no Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012) e por consulta pública do Cadastro da Educação Superior (sistema E-MEC), mantido pelo MEC (BRASIL, c2013);
- b) redes sociais e listas de discussão da principal associação da área de EAD no Brasil, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED);
- c) rede de contatos dos pesquisadores e do grupo de trabalho da PUCRS;
- d) formulários automáticos de páginas Web de instituições de ensino superior, com cursos de graduação em Administração a distância;
- e) publicação de mensagens nas páginas oficiais dessas instituições nas redes sociais como *Facebook*, *Linkedin* e *Twitter*;
- f) publicação de mensagens em páginas de grupos de especialistas em EAD e de alunos de graduação a distância em Administração, nessas mesmas redes sociais.

Após um período de três semanas, a partir da data do primeiro contato, se reforçou por mais duas vezes o pedido de participação na pesquisa para aqueles contatos sem retorno ou sem respostas ao questionário através de envio de mensagem eletrônica e publicação de mensagem nesses canais supracitados.

A coleta de dados da *survey* foi realizada no período de 10 de setembro de 2012 a 10 de janeiro de 2013 por meio eletrônico e no endereço: https://pucrs.qualtrics.com/SE/?SID=SV_0ULid22k3Vq9cVf. Obteve-se um total de 771 questionários iniciados, sendo que 260 foram concluídos e 256 foram considerados como válidos para essa pesquisa.

Apesar do número elevado de questionários iniciados nessa pesquisa, o número de questionários abandonados pelos respondentes, antes da conclusão do preenchimento, também foi considerado alto. Em virtude disso houve a necessidade de um descarte significativo de questionários. Possivelmente, essa alta taxa de abandono do preenchimento do questionário (66%) se explique pela complexidade do tema dessa pesquisa, pela dificuldade de compreensão e de interpretação do texto das questões, pela quantidade de questões do

instrumento de pesquisa, pela validação de forçar respostas às questões ou ainda, alguma questão de disposição das questões, no formulário eletrônico.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa etapa de análise de dados se objetiva organizar e sintetizar os dados, permitindo o estabelecimento por parte do pesquisador de respostas e conclusões ao problema e objetivos de pesquisa, a partir dos dados coletados (HOPPEN, LAPOINTE, MOREAU, 1996; GIL, 2009). Para apoiar a etapa de análise de dados dessa pesquisa foram adotados os *softwares IBM® SPSS Statistics 17.0 e Microsoft Excel 2007*, nos procedimentos de estatística descritiva e multivariada.

Após a coleta de dados da *survey* foi realizada uma depuração dos dados, que resultou na contabilização dos questionários iniciados, concluídos, válidos e a taxa de resposta. Nesse procedimento, os critérios de descarte adotados foram questionários incompletos ou que usaram apenas um ponto da escala intervalar.

Na sequência foram realizadas estatísticas descritivas nas variáveis sócio-demográficas, com a finalidade de ser caracterizada a amostra da pesquisa (DANCEY; REIDY, 2006) e de ser concebido um sumário do perfil dos respondentes e de suas instituições de ensino. Para tanto foram utilizadas como base as respostas das questões, que caracterizavam o participante na última parte do questionário, conforme o Apêndice III e foram executadas análise de frequência e percentagem de cada classificação dos critérios adotados (KIM et al., 2010).

Posteriormente, na análise dos dados das questões do primeiro bloco do questionário foram utilizados como base técnicas e testes estatísticos para assegurar a confiabilidade e a validade dos resultados, além de atender aos objetivos dessa pesquisa. Para a validação foram conduzidas análises fatoriais exploratórias, porque consiste num procedimento estatístico multivariado, que permite agrupar itens altamente correlacionados (HAIR et. al, 2009) e verificar se os itens do instrumento medem o conceito pretendido representativamente (KIM et al., 2010). Após, o cálculo do coeficiente Alfa de *Cronbach* foi adotado para quantificar e analisar a confiabilidade e consistência interna dos fatores.

Também se tornou necessário avaliar o grau de relacionamento entre as variáveis de competências docentes dessa pesquisa a fim de se evitar a presença de variáveis na análise fatorial, que venham a medir o mesmo aspecto (fenômeno da multicolinearidade). Isso porque o instrumento de pesquisa contempla um número elevado de variáveis, pois foi criado a partir

da revisão da literatura e alguns itens podem ser ainda revisados dos procedimentos de pré-teste, ou seja, o instrumento não consiste numa escala já validada e consolidada em pesquisa anterior. Para tanto, o coeficiente de correlação r de Pearson (ou coeficiente de correlação momento-produto) foi adotado, porque consiste num teste paramétrico aplicável a dados provenientes de uma população normalmente distribuída e permite descobrir a ocorrência de tal fenômeno (DANCEY; REIDY, 2006). No caso dessas variáveis apresentarem alto grau do coeficiente de correlação r de Pearson na matriz correlacional (relacionamento perfeito ou forte, acima de 0,8 e próximo de 1), a exclusão dessas variáveis poderia ser considerada antes da realização da análise fatorial (DANCEY; REIDY, 2006).

Após investigação da multicolinearidade, o procedimento de análise fatorial exploratória tanto entre blocos (validade discriminante) como nos blocos (validade convergente) detalhado abaixo foi realizado, tendo como base Malhotra (2012), Ladeira (2011), Hair et al. (2009) e Bezerra (2009):

- a) **formulação do problema:** definição dos objetivos da análise fatorial e das variáveis a serem incluídas nessa análise. Abaixo são apresentados os dois objetivos nesse trabalho e as variáveis analisadas são as mesmas para ambos objetivos, ou seja, as cinquenta e sete competências docentes (C01 a C057) do Apêndice III:
 - **objetivo 1:** identificar as competências docentes fundamentais, que foram importantes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração;
 - **objetivo 2:** identificar as competências docentes fundamentais, que estiveram presentes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração;
- b) **preparação da base de dados:** a base de dados original foi revisada e preparada previamente às etapas de análise desse procedimento, resultando numa nova versão dessa base. Para tanto se levou em consideração os seguintes critérios: configuração do tipo de dado de cada uma das variáveis (transformação para “Numeric”); análise da distribuição de frequência e contabilização da opção “6” da escala Likert, “Sem Condições de Opinar” (SCO), como *missing*;
- c) **construção da matriz de correlação:** a partir da base de dados depurada, a matriz de correlação foi gerada com todas as variáveis de cada avaliação (importância e presença). As variáveis devem ser correlacionadas para que a análise fatorial seja apropriada e também se espera que as variáveis altamente

correlacionadas umas com as outras também se correlacionam com os mesmos fatores (MALHOTRA, 2012);

- d) **avaliação da conveniência do modelo fatorial:** os resultados de alguns índices estatísticos foram usados como base para a avaliação de que a técnica de análise fatorial era apropriada e também para complementar a análise da matriz de correlação gerada no passo anterior. São eles:
- **teste de esfericidade de Bartlett:** teste que verifica se as variáveis são correlacionadas na população e quanto maior o valor melhor, sendo que a significância deve ser inferior a 0,05. (MALHOTRA, 2012);
 - **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):** valor superior a 0,5 é desejável (Malhotra, 2012);
- e) **determinação do método de análise fatorial:** a partir da identificação de que a análise fatorial é uma técnica adequada para os dados em análise nesse trabalho, optou-se pela abordagem de análise dos componentes principais, por ser um método mais simples e recomendado para usuários inexperientes, além de permitir a determinação do número mínimo de fatores (componentes principais), que respondem pela máxima variância nos dados (MALHOTRA, 2012);
- f) **determinação do número de fatores:** essa etapa seguiu o seguinte raciocínio para tal determinação:
- inicialmente, um conjunto de fatores foi determinado com base em autovalores (*Based on Eigenvalue*). Nessa abordagem, foi identificado o número de fatores por aqueles que obtiveram autovalores (*Eigenvalue*) superiores a 1,0. Quando analisado à parte, um autovalor representa a quantidade da variância associada ao fator e quando é inferior a 1,0 significa que o fator não é melhor que uma variável isolada, porque cada variável possui uma variância de 1,0 por padrão (MALHOTRA, 2012);
 - a determinação do número de fatores com base na percentagem da variância também foi analisada. Neste caso, o número de fatores é determinado pelo alcance de 60% da variância, no mínimo (MALHOTRA, 2012);
 - o critério de determinação do número de fatos também foi feito com base no valor das comunalidades. De acordo com esse critério tem-se uma indicação de que as variáveis conseguem um poder de explicação alto, considerando-se todos os fatores (comunalidades), quando possuem valores superiores a 0,5 (HAIR et al., 2009);

- também se analisou a determinação do número de fatores com base na forma do gráfico de declive (*Scree Plot*), que corresponde a uma representação gráfica dos autovalores (*Eigenvalue*) em relação ao número de fatores (MALHOTRA, 2012). A redução gradual do gráfico consiste num declive e o ponto em que começa este declive corresponde ao número de fatores, que pode ser superior ao número determinado pelo critério inicialmente adotado nesse trabalho (MALHOTRA, 2012);
- g) **rotação dos fatores:** adotou-se o método de rotação que é mais comum, o procedimento de *Varimax*, porque esse método “minimiza o número variáveis com altas cargas sobre um fator, reforçando, assim a interpretabilidade dos fatores” (MALHOTRA, 2012, p. 555);
- h) **interpretação dos fatores:** nesse passo do procedimento foram analisadas as competências docentes do questionário de forma agrupada, conforme os fatores identificados na análise fatorial, com o objetivo de verificar se era possível interpretar tal composição, apresentada na matriz de fatores rotacionados (MALHOTRA, 2012). Para tanto, procurou-se buscar explicações e justificativas para esse agrupamento. Caso um fator não for definido em termos de suas variáveis, poderia ser considerado como indefinido ou geral (MALHOTRA, 2012).

A análise de conteúdo foi empregada para transformar os dados qualitativos em resultados de pesquisa. Esses dados foram obtidos durante a pesquisa *survey* por meio da questão aberta do instrumento (Apêndice III). Segundo Flick (2004), essa técnica é considerada um procedimento clássico de análise de material textual, não importando a sua origem.

Quadro 6 – Definição de unidades de análise e categorização

Unidades de Análise	Categorias
Competências docentes na EAD	Domínio Cognitivo
	Domínio de Gestão
	Domínio Sociocultural
	Domínio Tecnológico
	Domínio Pedagógico

Fonte: Porto (2013)

O procedimento utilizado foi o de codificação temática, na qual as categorias são provenientes da questão de pesquisa e sendo assim foram definidas *a priori* (FLICK, 2004), conforme Quadro 6. Esse quadro apresenta a unidade de análise central proposta como objetivo desse trabalho e as categorias oriundas da unidade de análise, que foram encontradas na fundamentação teórica desse trabalho.

Esse capítulo definiu e caracterizou o método de pesquisa adotado. A seguir aborda-se a consolidação e análise dos resultados obtidos na *survey* conduzida nesse trabalho.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse capítulo apresenta a análise dos resultados da pesquisa *survey* realizada com o objetivo de analisar as competências docentes importantes e presentes na experiência de aprendizado de alunos de cursos de graduação a distância em Administração. Apresenta-se o perfil dos respondentes e de suas instituições de ensino, em seguida as análises fatoriais de importância e de presença das competências docentes, depois uma análise comparativa dessas análises fatoriais e por fim, uma percepção geral dos respondentes acerca de outras competências docentes identificadas na EAD.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

Nessa seção aborda-se a caracterização dos respondentes e das instituições de ensino da amostra. Essa caracterização foi realizada com base nos dados obtidos para as questões sócio-demográficas do questionário do Apêndice III.

4.1.1 Perfil dos respondentes

Os alunos foram caracterizados pelos critérios de idade, estado de residência, gênero, estado civil, número de atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas e tempo de experiência como aluno na EAD. Embora esta caracterização não esteja sendo usada para segmentar os resultados referentes às análises de importância e de presença das competências docentes, é útil como referência para futuros trabalhos e para identificar o perfil de alunos de EAD em cursos de graduação.

De acordo com o critério de idade, os respondentes possuem em média 35 anos e quase metade dos alunos (43,0%) pertence à faixa etária de 31 a 40 anos, conforme Tabela 1. Sendo que o respondente mais jovem da amostra possui 17 anos e o de idade mais avançada possui 65 anos.

Esses resultados estão de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2011; INEP, 2012) e conferem a média de idade avançada dos alunos de EAD. Provavelmente isso seja porque a modalidade proporciona acesso à educação superior para aqueles que não puderam ingressar em idade mais jovem, ou porque significa uma alternativa para aqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de maior flexibilidade de horários. Ou ainda por se tratar de uma segunda graduação (INEP, 2011).

Tabela 1 – Faixa etária dos respondentes

Faixa etária	Frequência	Percentual (%)
Até 20 anos	16	6,2
De 21 a 30 anos	66	25,8
De 31 a 40 anos	110	43,0
De 41 a 50 anos	44	17,2
De 51 a 60 anos	18	7,0
Acima de 60 anos	2	0,8
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Tabela 2, o estado de residência da maior parte dos respondentes concentra-se no estado do Rio Grande do Sul (15,6%), seguido pelo estado de São Paulo (12,5%). Esses resultados podem estar relacionados à estratégia de divulgação da pesquisa, que embora tenha usado vários canais de divulgação de abrangência nacional, alguns desses referem-se à rede de contatos dos pesquisadores e do grupo de trabalho da PUCRS. Além disso, segundo dados do sistema E-MEC (BRASIL, c2013), o estado de São Paulo apresenta o maior número de cursos de graduação a distância em Administração no país, o que também colabora para a segunda colocação desse estado na amostra dessa pesquisa.

Ainda em relação à Tabela 2, a região brasileira de maior representação na amostra consiste na região Sul, com 28,1% do total de alunos, seguida pela região Nordeste, com 27,3% dos respondentes. Observa-se nesse caso, uma pequena diferença entre a segunda e a primeira região brasileira de maior representação de alunos na amostra e se destaca que a região Nordeste supera o número de respondentes residentes na região Sudeste nessa amostra, a qual possui 24,6% do total.

Embora, esse resultado possa ser explicado pelo número maior de estados na região Nordeste, há uma indicação de que os alunos dessa região estão aproveitando a possibilidade de cursar o ensino superior em outras localizações geográficas, pois segundo os dados do sistema E-MEC (BRASIL, c2013) essa região é a terceira colocada no número de cursos de graduação a distância em Administração no país, além da existência de alunos na amostra residentes em estados sem a oferta desses cursos, atualmente (BRASIL, c2013).

Tabela 2 – Região e estado de residência dos respondentes

Região	Estado	Frequência	Percentual (%)
Sul	Rio Grande do Sul	40	15,6
	Santa Catarina	19	7,4
	Paraná	13	5,1
Sudeste	Minas Gerais	20	7,8
	Rio de Janeiro	11	4,3
	São Paulo	32	12,5
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	06	2,3
	Mato Grosso	02	0,8
	Goiás	02	0,8
	Distrito Federal	18	7,0
Nordeste	Maranhão	02	0,8
	Ceará	22	8,6
	Rio Grande do Norte	14	5,5
	Pernambuco	03	1,2
	Sergipe	24	9,4
	Bahia	05	2,0
Norte	Rondônia	04	1,6
	Acre	06	2,3
	Amazonas	01	0,4
	Roraima	02	0,8
	Pará	04	1,6
	Amapá	01	0,4
	Tocantins	05	2,0
Total		256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange ao gênero, a maioria dos respondentes se caracteriza pelo masculino, com 58,6% do total de alunos, conforme Tabela 3. Esse resultado difere do Censo EAD.BR, o qual aponta maior participação do público feminino, com 54% do total (ABED, 2010). Todavia, a diferença entre os gêneros não é tão expressiva em relação aos dados do relatório.

Tabela 3 – Gênero dos respondentes

Gênero	Frequência	Percentual (%)
Masculino	150	58,6
Feminino	106	41,4
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quando se analisa o critério de estado civil, os resultados da amostra mostram-se alinhados aos do relatório Censo EAD.BR (ABED, 2010). Segundo os dados da pesquisa apresentados na Tabela 4, mais da metade dos alunos é casado ou possui relacionamento de união estável (59,0%). Esse resultado pode estar associado à característica de idade mais avançada dos alunos da amostra, conforme Tabela 1.

Tabela 4 – Estado civil dos respondentes

Estado civil	Frequência	Percentual (%)
Solteiro	91	35,5
Casado/União estável	151	59,0
Viúvo	1	0,4
Separado	13	5,1
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao número de atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas na modalidade a distância, a maior parte dos respondentes da amostra se caracteriza por já ter concluído mais de 5 atividades acadêmicas ou disciplinas (59,4%), de acordo com a Tabela 5. O resultado desse critério mostra-se satisfatório, pois a maioria dos alunos demonstra ter vivência significativa na modalidade, o que contribui com uma avaliação abrangente sobre as competências docentes importantes e presentes na experiência de aprendizagem, incluindo processos de iniciação até encerramento de atividades acadêmicas e proporcionando uma percepção amadurecida do respondente referente à essa modalidade.

Tabela 5 – Número de atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas

Número de atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas	Frequência	Percentual (%)
Até 2	65	25,4
De 3 a 5	39	15,2
Acima de 5	152	59,4
Total	256	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 6 apresenta os resultados da amostra em relação ao critério de tempo de experiência como aluno na modalidade a distância. Do total, 45,3% dos respondentes possui até 2 anos de experiência, seguido por 33,2% com mais de 3 anos de experiência. Tais resultados também são satisfatórios para se identificar a percepção desses alunos e percebe-se nesse critério uma distribuição equilibrada das respostas.

Tabela 6 – Tempo de experiência na modalidade a distância

Tempo de experiência	Frequência	Percentual (%)
Até 2 anos	116	45,3
Entre 2 e 3 anos	55	21,5
Acima de 3 anos	85	33,2
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

De um modo geral, a análise descritiva apresentada nesse item descreve o perfil dos respondentes conforme as seguintes características: a maioria são alunos do gênero masculino (58,6%), maduros (43,0%, com idade entre 31 40 anos), casados ou com união estável (59,0%), residentes na região Sul (28,1%) e relativamente experientes na EAD, pois possuem mais de 5 atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas (59,4%) e até 2 anos de experiência como aluno nessa modalidade educacional. No próximo item, as instituições de ensino desses alunos são caracterizadas.

4.1.2 Perfil das instituições de ensino dos respondentes

As instituições de ensino dos respondentes da amostra foram caracterizadas por meio dos critérios de estado da sede, organização acadêmica, categoria administrativa e por fim, o grau do curso de graduação a distância em Administração.

Em relação ao critério de estado da sede, Santa Catarina é o estado predominante na amostra, sendo responsável por 26,6% das respostas, seguido pelo estado do Rio Grande do Sul, com 11,7% das respostas, conforme mostra a Tabela 7. Sendo assim, quanto à localização geográfica, a região Sul apresenta-se como predominante em relação às sedes das instituições de ensino da amostra, com quase metade do total das respostas (46,9%).

Constata-se nos dados dessa pesquisa a existência de alunos matriculados em instituições de ensino com sede em estado diferente de sua residência, conforme mostra a Tabela 7 e se compara com os resultados da Tabela 2. Isso demonstra convergência com uma das características da EAD de que não há limites territoriais nessa modalidade, conforme visto na seção 2.1 desse trabalho.

Tabela 7 – Estado da sede das instituições de ensino

Região	Estado	Frequência	Percentual (%)
Sul	Rio Grande do Sul	30	11,7
	Santa Catarina	68	26,6
	Paraná	22	8,6
Sudeste	Minas Gerais	17	6,6
	Rio de Janeiro	08	3,1
	São Paulo	12	4,7
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	11	4,3
	Mato Grosso	01	0,4
	Distrito Federal	20	7,8
Nordeste	Maranhão	02	0,8
	Ceará	22	8,6
	Rio Grande do Norte	13	5,1
	Pernambuco	01	0,4
	Sergipe	24	9,4
	Bahia	02	0,8
	Acre	01	0,4
	Amazonas	01	0,4
	Pará	01	0,4
Total		256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

O perfil das instituições de ensino quanto à organização acadêmica apresenta maior predominância de Universidades, sendo responsável por 77,7% do total das respostas dessa amostra, segundo a Tabela 8. Esse resultado está coerente com os dados obtidos, a partir do sistema E-MEC para cursos em atividade de graduação à distância em Administração (BRASIL, c2013) e resultados referentes à graduação a distância do último Censo da Educação Superior (INEP, 2012).

Tabela 8 – Organização acadêmica das instituições de ensino

Organização acadêmica	Frequência	Percentual (%)
Universidade	199	77,7
Centro universitário	37	14,5
Faculdade	16	6,3
Escola ou instituto privado	04	1,6
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à categoria administrativa, as instituições de ensino dos respondentes são preponderantemente privadas (57,0%), embora a diferença para as instituições de ensino públicas (43,0%) não seja tão significativa nessa amostra, conforme se mostra na Tabela 9. Esse resultado converge com a realidade atual no cenário brasileiro, conforme apontam os resultados do sistema E-MEC para cursos em atividade de graduação à distância em Administração (BRASIL, c2013) e resultados referentes à graduação a distância do último Censo da Educação Superior (INEP, 2012).

Tabela 9 – Categoria administrativa das instituições de ensino

Categoria administrativa	Frequência	Percentual (%)
Pública (federal, estadual ou municipal)	110	43,0
Privada (com ou sem fins lucrativos)	146	57,0
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Tabela 10, o grau acadêmico Bacharelado representa expressivamente os cursos de graduação à distância em Administração nessa amostra, sendo responsável por 86,7% das respostas. Isso está de acordo com dados obtidos no sistema E-MEC, para cursos em atividade de graduação à distância em Administração no país (BRASIL, c2013). Por outro lado, esses resultados divergem dos dados do Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011) no que se refere à modalidade educacional, que possui o grau acadêmico de Licenciatura, com maior participação. De acordo com o item 2.4.3 desse trabalho, esse resultado trata-se do efeito de cursos superiores em outra área de conhecimento, como a área de Formação de Professor de Matérias Específicas (Matemática, Biologia, Física, entre outras), que representa atualmente 33,5% do total de cursos de graduação a distância, no cenário brasileiro.

Tabela 10 – Grau do curso de graduação em Administração

Grau do curso	Frequência	Percentual (%)
Bacharelado	222	86,7
Tecnológico	29	11,3
Licenciatura	5	2,0
Total	256	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse item se observa que de um modo geral e em resumo, o perfil das instituições de ensino dos respondentes da amostra se caracteriza pela localização geográfica de suas sedes no estado de Santa Catarina (26,6%), na região Sul (28,1%) e em sua maioria são

universidades (77,7%), privadas (57,0%), com cursos à distância de Bacharelado em Administração (86,7%).

Na próxima seção demonstra-se a análise fatorial das competências docentes importantes na experiência de aprendizagem dos alunos e de suas instituições de ensino caracterizadas nessa seção.

4.2 ANÁLISE FATORIAL DA IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa consiste em analisar as competências docentes consideradas importantes, na experiência de aprendizagem dos alunos de cursos a distância em Administração. Sendo assim, nessa seção são apresentados os resultados da análise fatorial referente a esse objetivo.

Inicialmente, essa análise foi realizada com todas as variáveis, tendo como base os passos do procedimento descrito na seção 3.5 desse trabalho, porém, antes se investigou o coeficiente momento-produto (ou r de *Pearson*) na matriz correlacional, para garantir que a análise fatorial das competências importantes não contemple uma variável, que mensure o mesmo aspecto de competência docente de outra variável (fenômeno da multicolinearidade).

Após essa investigação, se demonstra a adequação da análise fatorial para validar os dados coletados e para responder a esse objetivo de pesquisa, tendo como base os resultados da matriz de correlação, testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett*, além dos valores da Medida de Adequação da Amostra (MSA). Posteriormente, se procede com a determinação do número de fatores e a interpretação dos fatores encontrados.

4.2.1 Análise fatorial exploratória entre blocos (validade discriminante)

Essa análise tem por objetivo verificar a interdependência entre variáveis presentes num instrumento de pesquisa, com o intuito de gerar uma compreensão da estrutura fundamental das variáveis e combiná-las em novos fatores (HAIR et al., 2009). Essa técnica possibilita a determinação de variáveis não observáveis diretamente, fazendo uso de um conjunto de itens fortemente correlacionado, além de permitir a explicação da variação de um número elevado de variáveis (itens), por meio de poucos fatores recém-criados.

A análise fatorial exploratória entre blocos foi adotada por permitir a identificação de grupos de variáveis fortemente correlacionadas, além da validade discriminante. Essa validade pode ser entendida quando medidas de cada fator convergem em seus respectivos

escores, que são únicos em relação aos escores dos outros fatores (CHURCHILL, 1979). A validade discriminante existe quando os indicadores compartilham mais variância comum com seus respectivos fatores do que qualquer variância que um fator compartilha com os demais (FORNELL; LACKER, 1981).

Antes de se executar esse processo de validação foram analisadas as relações existentes entre as variáveis de competências docentes importantes na matriz correlacional e no caso, se observa não haver aproximação da multicolinearidade. Somente as variáveis C22 (“Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão”) e C23 (“Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos (aconselhamento, apoio, sugestão, opinião, informação, direcionamento, avaliação intermediária”) tiveram um coeficiente r de *Pearson* moderadamente forte de 0,795. No entanto optou-se por manter essas variáveis na análise fatorial, pois conceitualmente tratam de aspectos distintos e tecnicamente, essa correlação não tende a distorcer e prejudicar a compreensão do real efeito de uma relação entre duas variáveis independentes. Segundo Dancey e Reidy (2006), o coeficiente de correlação r de *Pearson* deve ter valor superior a 0,8 e apesar de ter sido encontrado um valor para esse coeficiente próximo a 0,8, se observa que os relacionamentos entre essas duas variáveis não tendem a ser linearmente perfeitos, pois a primeira variável (C22) retrata um posicionamento docente passivo e condicional, enquanto a outra variável (C23) mensura uma atitude pró-ativa por meio do fornecimento de instrução e de orientação aos alunos por parte do docente.

No que tange à avaliação da conveniência do modelo fatorial, ao se analisar a matriz de correlação com todas as variáveis percebe-se que os resultados foram satisfatórios, pois poucas variáveis possuem pequeno relacionamento com as demais variáveis, sendo que o menor valor obtido foi de 0,314 para as variáveis C01 (“Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas”) e C29 (“Bom humor expressado de forma adequada e oportuna”). No geral, a matriz de correlação apresentou um bom índice de correlação entre as variáveis de competências docentes importantes, pois a maioria dos índices possuem valores superiores a 0,4 (BEZERRA, 2009). A significância (*sig. ou p-test*) obtida também favorece a análise fatorial, pois apresenta todos os valores iguais a zero (BEZERRA, 2009).

Os testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett* indicam que existe viabilidade de utilização da técnica de análise fatorial de forma satisfatória. O valor de KMO obtido dos dados dessa pesquisa para as variáveis de competências docentes importantes é de **0,949**, sendo um valor superior a 0,5 e dessa forma representa uma adequação satisfatória dos dados

à análise fatorial (MALHOTRA, 2012; HAIR et al., 2009). Da mesma forma, o teste de esfericidade de *Bartlett* também apresenta um valor dentro do recomendado e demonstra que as variáveis são correlacionadas na população devido ao seu valor elevado, com o nível de significância obtida igual à **0,000**, que é um resultado menor que 0,05 (MALHOTRA, 2012).

Ambos os testes supracitados caracterizam a amostra como adequada, sendo possível e conveniente uma análise fatorial, pois com os resultados obtidos nesses testes se tem um alto poder de explicação dos fatores e de correlação, no caso da avaliação de importância das competências docentes na EAD.

Os resultados da Matriz Anti-imagem também são satisfatórios, pois todas as variáveis apresentam o valor das Medidas de Adequação da Amostra (*Measures of Sampling Adequacy* - *MSA*) superior a 0,5, conforme se apresenta no Quadro 7. Sendo que, o valor mais baixo encontrado para essa medida entre as variáveis foi de **0,898** para a variável C30 (“Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam”). Esses resultados podem ser interpretados como admiráveis (0,8 ou acima) e significam que a aplicação da análise fatorial é adequada também tendo como base o critério da *MSA* (HAIR et al., 2009).

Também de acordo com o Quadro 7, quando todos os fatores obtidos são considerados (Comunalidades), todas as variáveis de competências docentes importantes alcançam um poder de explicação alto, pois apresentam valores superiores a 0,5 (HAIR et al. 2009). Sendo que, o valor mais baixo encontrado foi de **0,609** para a variável C39 (“Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada”).

O método de extração pela abordagem de componentes principais (*principal components*) foi adotado para determinar o número mínimo de fatores, que respondem pela máxima variância dos dados (MALHOTRA, 2012). E, ao se analisar o Total de Variância Explicada (*Total Variance Explained*) baseada em autovalores (*based on eigenvalue*) e com todas as variáveis, os fatores extraídos da base de dados da pesquisa possuem um grau de explicação de **75,2%** da variância total.

Esse resultado consegue explicar de forma satisfatória a variância dos dados, pois atinge o mínimo de 60% da variância (MALHOTRA, 2012). Embora, as cargas fatoriais tenham sido boas na Matriz de Fatores Rotacionados pelo procedimento de *Varimax*, em sua maioria foram relativamente baixas nos fatores extraídos com base em autovalores, sendo que a carga fatorial de maior valor nessa matriz foi de **0,752**.

Quadro 7 – MSA e Comunalidades das variáveis

Variáveis do estudo	Pesquisa de campo	
	MSA	Comunalidades
C01 - Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.	,932	,626
C02 - Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.	,956	,729
C03 - Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.	,963	,805
C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor.	,944	,815
C05 - Gerenciamento das ações e das tarefas dos alunos.	,975	,778
C06 - Incentivo para os alunos enviarem mensagens.	,943	,717
C07 - Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente.	,950	,758
C08 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula.	,956	,670
C09 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades à realidade da turma.	,955	,723
C10 - Administração das discussões e trabalhos em grupo.	,953	,647
C11 - Monitoramento e avaliação constante do ambiente virtual de aprendizagem.	,980	,738
C12 - Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica.	,960	,649
C13 - Realização de melhorias e de ajustes no planejamento da atividade acadêmica.	,966	,797
C14 - Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos).	,933	,727
C15 - Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino.	,957	,754
C16 - Conhecimento de legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual do conteúdo online.	,921	,812
C17 - Conhecimento da estrutura definida pela instituição de ensino para o curso.	,949	,731
C18 - Criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos.	,956	,690
C19 - Valorização da participação dos alunos em discussões e comentários.	,957	,722
C20 - Interação efetiva no processo de aprendizagem, provendo a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos.	,948	,797
C21 - Fornecimento de <i>feedback</i> para os alunos com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado.	,955	,750
C22 - Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão.	,905	,755
C23 - Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos (aconselhamento, apoio, sugestão, opinião, informação, direcionamento, avaliação intermediária).	,926	,716
C24 - Comunicação de forma clara, concisa e pertinente.	,934	,764
C25 - Posicionamento aberto para discussão, sabendo ouvir.	,931	,751
C26 - Manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores.	,959	,670
C27 - Capacidade de relacionamento interpessoal do professor.	,939	,657
C28 - Empatia do professor no tratamento com os alunos.	,920	,757
C29 - Bom humor expressado de forma adequada e oportuna.	,941	,766

Variáveis do estudo	Pesquisa de campo	
	MSA	Comunalidades
C30 - Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam.	,898	,716
C31 - Capacidade de motivar os alunos.	,951	,761
C32 - Organização e planejamento do tempo.	,956	,783
C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas.	,948	,781
C34 - Flexibilidade para adaptação e mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem.	,957	,759
C35 - Dedicção e comprometimento com o trabalho de docência.	,963	,726
C36 - Pro-atividade ao oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas.	,961	,709
C37 - Liderança exercida com capacidade de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades de ensino.	,959	,793
C38 - Criatividade na definição de tarefas na resolução de problemas de forma inovadora.	,929	,746
C39 - Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada.	,957	,609
C40 - Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos.	,948	,659
C41 - Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.	,943	,732
C42 - Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso (computador, Internet, correio eletrônico, webconferência, editores, ambiente virtual de aprendizagem, entre outras).	,954	,841
C43 - Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (<i>smartphones, tablets, laptops</i> e rede <i>wi-fi</i>).	,962	,740
C44 - Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas.	,949	,846
C45 - Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web.	,959	,844
C46 - Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem (exames e testes on-line, detecção de plágio, softwares sociais, entre outras).	,968	,770
C47 - Conhecimento dos fundamentos da educação a distância e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial).	,957	,790
C48 - Adoção de estratégia didática de ensino a distância.	,957	,831
C49 - Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso.	,950	,779
C50 - Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista ou construtivista) e dos métodos pedagógicos associados.	,939	,746
C51 - Compreensão da natureza do aprendizado de adultos.	,968	,838
C52 - Conhecimento de teorias sobre o aprendizado.	,957	,797
C53 - Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação.	,946	,828
C54 - Conhecimento dos mecanismos e métodos de avaliação do curso.	,948	,770
C55 - Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno.	,939	,809
C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno.	,960	,730
C57 - Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.	,937	,865

Fonte: Dados da pesquisa.

Como os resultados da Matriz de Fatores Rotacionados servem de base para interpretação dos fatores, essa situação não é satisfatória devido ao fato de que poucas variáveis apresentam cargas significantes num único fator. Com o intuito de otimizar essa questão encontrada e o grau de explicação da variância dos dados, bem como dos fatores identificados nessa primeira análise com todas as variáveis, duas alternativas de solução foram analisadas em profundidade, com base em critérios definidos logo a seguir:

- a) **alternativa 1:** manutenção da extração de fatores com base em autovalores e posterior, procedimento de eliminação de variáveis;
- b) **alternativa 2:** extração de fatores fixando o número de fatores em cinco, que consiste no número de domínios de competências docentes identificados nas referências desse trabalho e posterior, procedimento de eliminação de variáveis.

Esclarece-se que nessas alternativas analisadas, a formação final dos fatores obedeceu a dois critérios: o grau de associação entre as variáveis, encontrado através das cargas fatoriais e o grau de subjetividade (AAKER; DAY, 1989). Para tanto, as variáveis foram eliminadas devido à presença de carga fatorial menor que 0,6 e comunalidade menor que 0,4 (LEWIS; BYRD, 2003). Esse processo de eliminação de variáveis envolveu a remoção de uma variável por vez e uma sequência, que apresentasse melhores valores para os índices dos testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett*, nas comunalidades e no total de variância explicada.

No processo de análise e de tomada de decisão realizado para seleção da melhor alternativa entre as mencionadas acima, se levou em consideração os resultados para os critérios apresentados no Quadro 8, que foram obtidos após várias extrações com diferentes conjuntos de variáveis e nesse quadro retratam os melhores resultados obtidos nesse processo.

Quadro 8 – Critérios e comparação das alternativas

Critérios	Alternativa 1	Alternativa 2
Teste de KMO	,955	,951
Teste de esfericidade de <i>Bartlett</i>	,000	,000
Comunalidades (menor valor)	,582	,614
Numero de fatores extraídos	4	4
Total da variância explicada	74,44%	76,21%
Número de variáveis removidas	27	30

Fonte: Porto (2013)

Ao se analisar os resultados do Quadro 8 e o detalhamento dessas análises fatoriais no *software IBM® SPSS Statistics 17.0*, se optou pela Alternativa 2, pois os quatro fatores extraídos nesse caminho selecionado tem um grau de explicação da variância total superior (**76,21%**) ao grau da Alternativa 1 (74,44%) e ao grau obtido, com todas as variáveis de

competências docentes (75,21%). Essa decisão também se justifica pelo fato dessa alternativa discriminar quatro fatores, com altas cargas em distintas variáveis, além de agrupar variáveis de mesmo domínio de competências docentes identificados na fundamentação teórica dessa pesquisa. Os resultados dos testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett* também apresentam valores satisfatórios e dentro do recomendado, sendo que o valor do teste KMO nessa alternativa (**0,951**) ainda apresenta-se superior ao obtido na análise fatorial, com todas as variáveis do estudo (0,949). Conforme o Quadro 9, o menor valor obtido para as comunalidades (**0,614**) também é satisfatório e dentro do recomendado, além de ser superior ao encontrado na análise fatorial, com todas as variáveis do estudo (0,609).

A decisão pela Alternativa 2 foi tomada levando em consideração os critérios e justificativas mencionadas, bem como por possibilitar e facilitar a análise e a interpretação dos fatores obtidos. Os resultados dessa alternativa selecionada e a interpretação dos fatores extraídos são apresentados em detalhe, na sequência.

Conforme se apresenta no Quadro 9, os resultados da Matriz Anti-imagem são satisfatórios, pois todas as 27 variáveis que permaneceram na análise fatorial apresentam o valor das Medidas de Adequação da Amostra (*Measures of Sampling Adequacy - MSA*) superior a 0,5. Sendo que, o valor mais baixo encontrado para essa medida entre esse conjunto de variáveis foi de **0,927** para a variável C28 (“Empatia do professor no tratamento com os alunos”). Esses resultados mostram-se como admiráveis (acima de 0,8) e significam que a aplicação da análise fatorial permanece adequada (HAIR et al., 2009).

A estrutura fatorial pós rotação *Varimax*, os totais de variância explicada e as cargas fatoriais obtidas na Matriz de Fatores Rotacionados também são apresentados no Quadro 9. Verifica-se, que a maioria dos fatores apresentam cargas altas em variáveis distintas, sendo todas as cargas fatoriais acima de 0,6 e a carga fatorial de maior valor foi de **0,788**, para a variável C53 (“Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação”).

A realização da análise fatorial com o conjunto de variáveis do Quadro 9 permitiu discriminar fatores distintos e não correlacionados entre si, confirmando na prática quatro dos cinco fatores identificados nas referências em que essa pesquisa se baseia, sendo eles: Pedagógico, Sociocultural, Tecnológico e Cognitivo. Esse conjunto de fatores extraídos explica **76,21%** da variância total, podendo ser considerado como um índice satisfatório, tendo em vista que em pesquisas sociais os resultados são frequentemente menos precisos (HAIR et al., 2009), além de indicar a capacidade dos quatro fatores para explicar o fenômeno como um todo.

Quadro 9 – Estrutura fatorial pós rotação *Varimax* com 27 variáveis

Variáveis do estudo	MSA	Comuna- lidades	Fatores			
			A	B	C	D
A. Pedagógico (variância explicada = 25,29%)						
C53 - Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação.	,941	,826	,788	,391	,096	,207
C48 - Adoção de estratégia didática de ensino a distância.	,931	,785	,772	,208	,261	,280
C49 - Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso.	,973	,751	,743	,309	,164	,277
C54 - Conhecimento dos mecanismos e métodos de avaliação do curso.	,964	,766	,704	,354	,225	,307
C51 - Compreensão da natureza do aprendizado de adultos.	,974	,750	,702	,275	,342	,255
C55 - Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno.	,964	,795	,694	,379	,389	,137
C57 - Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.	,948	,855	,691	,337	,316	,404
C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno.	,944	,725	,666	,315	,269	,330
C52 - Conhecimento de teorias sobre o aprendizado.	,958	,758	,660	,326	,361	,292
C47 - Conhecimento dos fundamentos da educação a distância e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial).	,940	,757	,643	,274	,316	,410
B. Sociocultural (variância explicada = 21,22%)						
C29 - Bom humor expressado de forma adequada e oportuna.	,957	,765	,146	,753	,408	,102
C28 - Empatia do professor no tratamento com os alunos.	,927	,739	,387	,750	,151	,071
C36 - Pro-atividade ao oferecer soluções e idéias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas.	,944	,715	,155	,750	,208	,294
C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas.	,953	,758	,299	,741	,307	,159
C38 - Criatividade na definição de tarefas na resolução de problemas de forma inovadora.	,964	,727	,407	,678	,215	,235
C27 - Capacidade de relacionamento interpessoal do professor.	,928	,614	,306	,675	,205	,150
C41 - Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.	,956	,675	,373	,666	,262	,152
C32 - Organização e planejamento do tempo.	,937	,771	,439	,639	,296	,289
C. Tecnológico (variância explicada = 15,81%)						
C44 - Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas.	,936	,850	,256	,381	,756	,259
C46 - Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem (exames e testes on-line, detecção de plágio, softwares sociais, entre outras).	,945	,794	,221	,262	,743	,353
C45 - Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web.	,943	,813	,348	,373	,724	,167
C43 - Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (<i>smartphones, tablets, laptops</i> e rede <i>wi-fi</i>).	,978	,743	,265	,374	,708	,175

Variáveis do estudo	MSA	Comunidades	Fatores			
			A	B	C	D
C42 - Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso (computador, Internet, correio eletrônico, webconferência, editores, AVA, entre outras).	,961	,854	,488	,256	,698	,252
D. Cognitivo (variância explicada = 13,90%)						
C03 - Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.	,956	,811	,335	,155	,272	,776
C02 - Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.	,941	,725	,189	,223	,245	,762
C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor.	,949	,804	,374	,130	,312	,742
C01 - Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.	,960	,651	,335	,207	,052	,702
Escala total (variância explicada = 76,21%)						

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 9, apenas dois dos quatro fatores extraídos são representados por todas as variáveis originais do instrumento de pesquisa, sendo eles: o Cognitivo e o Tecnológico. Ocorre que devido à presença de baixa carga fatorial e seguindo os critérios de remoção definidos foram eliminadas 30 variáveis originais no total. O Quadro 10 mostra essas variáveis de competências docentes removidas da estrutura fundamental desse instrumento.

Evidencia-se no Quadro 10, que o domínio Pedagógico quase confirmou os itens originais do instrumento de pesquisa, exceto por uma variável removida, a C50 (“Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista/construtivista) e dos métodos pedagógicos associados”). O domínio Sociocultural apresenta maior representação no número de itens do instrumento de pesquisa, porém apenas 08 das 24 variáveis originais foram mantidas, embora esse fator seja o segundo percentual de variância explicada, conforme o Quadro 9.

Chama-se atenção no Quadro 10, que o domínio de Gestão teve todas as variáveis de competências docentes removidas, sendo o único domínio identificado na revisão de literatura que não foi representado por um fator extraído da análise fatorial. No ponto de vista dos alunos da amostra, essas competências docentes não são consideradas importantes para a aprendizagem. Essas competências podem ser relevantes e até mesmo vir a ser percebidas como importantes pelos alunos para o bom andamento e para o alcance de compromissos de um curso a distância, por exemplo. Ou, se aplicam melhor para outros sujeitos envolvidos na EAD, como docentes que exercem papéis de gestão de cursos nessa modalidade (BEHAR et al., 2013; BEHAR et al., 2008) ou se estivessem sendo avaliadas pelos próprios docentes, assessores pedagógicos, gestores, ou outros papéis envolvidos nesse contexto. Todavia, todos

esses casos não se tratam de objetivos dessa pesquisa, que enfatiza a importância das competências na experiência de aprendizagem dos alunos.

Quadro 10 – Variáveis removidas da análise fatorial

C06 - Gerenciamento das ações e das tarefas dos alunos.
C07 - Incentivo para os alunos enviarem mensagens e entregarem as atividades pontualmente.
C08 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula e à realidade da turma.
C09 - Administração das discussões e trabalhos em grupo.
C10 - Monitoramento e avaliação constante do ambiente virtual de aprendizagem.
C11 - Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica para fins de correção de rumo.
C12 - Realização de melhorias e de ajustes no planejamento da atividade acadêmica.
C13 - Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração e abertura dos módulos).
C14 - Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino.
C15 - Conhecimento de legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual do conteúdo online.
C16 - Conhecimento da estrutura organizacional do curso e da instituição de ensino.
C18 - Criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos.
C19 - Valorização da participação dos alunos em discussões e comentários.
C20 - Interação efetiva no processo de aprendizagem, provendo a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos.
C21 - Fornecimento de feedback para os alunos com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado.
C22 - Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão.
C23 - Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos (aconselhamento, apoio, sugestão, opinião, informação, direcionamento, avaliação intermediária).
C24 - Comunicação de forma clara, concisa e pertinente.
C25 - Posicionamento aberto para discussão, sabendo ouvir.
C26 - Manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores.
C30 - Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam.
C31 - Capacidade de motivar os alunos.
C34 - Flexibilidade para adaptação e mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem.
C35 - Dedicção e comprometimento com o trabalho de docência.
C37 - Liderança exercida com capacidade de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades de ensino.
C39 - Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada.
C40 - Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos.
C50 - Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista/construtivista) e dos métodos pedagógicos associados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse item apresentou os resultados e a análise fatorial entre blocos (validade discriminante). O próximo item aborda a análise fatorial nos blocos (validade convergente).

4.2.2 Análise fatorial intra-blocos (validade convergente)

Essa análise tem por objetivo verificar se as competências docentes constituintes dos fatores extraídos no item anterior dessa seção estão fortemente associadas entre si e se

representam um conceito único, garantindo unidimensionalidade (convergência) (HAIR et al., 2009). Discriminados os quatro fatores, essa análise foi realizada a fim de se determinar essa adequação e avaliação de unidimensionalidade. Para tanto, se pode considerar como satisfeita a condição de que cada bloco (construto) deve possuir pelo menos três indicadores a fim de que a análise fatorial exploratória no bloco tenha graus de liberdade disponíveis para testar a hipótese de unidimensionalidade (HAIR et al., 1998), conforme se observa na estrutura fatorial retratada no Quadro 9 do item anterior.

Nesse procedimento, as unidimensionalidades foram verificadas a partir de uma nova execução da análise fatorial exploratória para cada conjunto de competências docentes (itens) representante de um fator a fim de verificar se os itens continuam formando um bloco único. Esse procedimento foi repetido para todos os fatores extraídos no Quadro 9, sendo que a unidimensionalidade foi confirmada para todos esses fatores. Nas cargas fatoriais obtidas dessa análise, a menor encontrada foi de **0,760** para a variável C01 (“Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas”), sendo 0,45 o valor mínimo sugerido para manutenção de uma prática nesse tipo de análise (LEWIS; BYRD, 2003).

Após investigação e confirmação da unidimensionalidade dos quatro fatores extraídos, no próximo item apresenta-se a última etapa desse processo de validação, que se refere à avaliação da consistência interna e uma breve interpretação dos fatores.

4.2.3 Análise de confiabilidade e validade dos constructos

Para a análise de confiabilidade dos constructos foi calculado o coeficiente Alfa *Cronbach*, que consiste na estatística mais utilizada para se verificar a consistência interna de um conjunto de itens, determinando a confiabilidade de uma medida (HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU, 1996). Para tal cálculo parte-se do pressuposto que os itens formem um conjunto unidimensional (GERBING; ANDERSON, 1988).

Quanto mais alto for o valor do coeficiente Alfa *Cronbach*, que pode variar de 0 a 1, maior é a consistência interna da medida (HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU, 1996). Para estudos exploratórios sugerem-se valores acima de 0,60 e para pesquisas confirmatórias 0,70 (HAIR et al., 2009). Nesse caso, os valores de 0,6 a 0,7 podem ser considerados o limite inferior de aceitabilidade para essa medida (HAIR et al., 2009).

Nessa pesquisa, os coeficientes Alfa *Cronbach* obtidos e apresentados no Quadro 11 para cada fator extraído mostram-se satisfatórios devido a sua característica exploratória e estão de acordo com os valores recomendados e citados acima. Além disso, em pesquisa do

tipo exploratória ou descritiva, a coerência interna tende a ser menor (MALHOTRA, 2012) do que os valores encontrados para esse coeficiente no presente trabalho.

Quadro 11 – Consistência interna dos fatores extraídos

Fatores	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
A. Pedagógico	10	,959
B. Sociocultural	08	,929
C. Tecnológico	05	,931
D. Cognitivo	04	,839
Total	27	,974

Fonte: Dados da pesquisa.

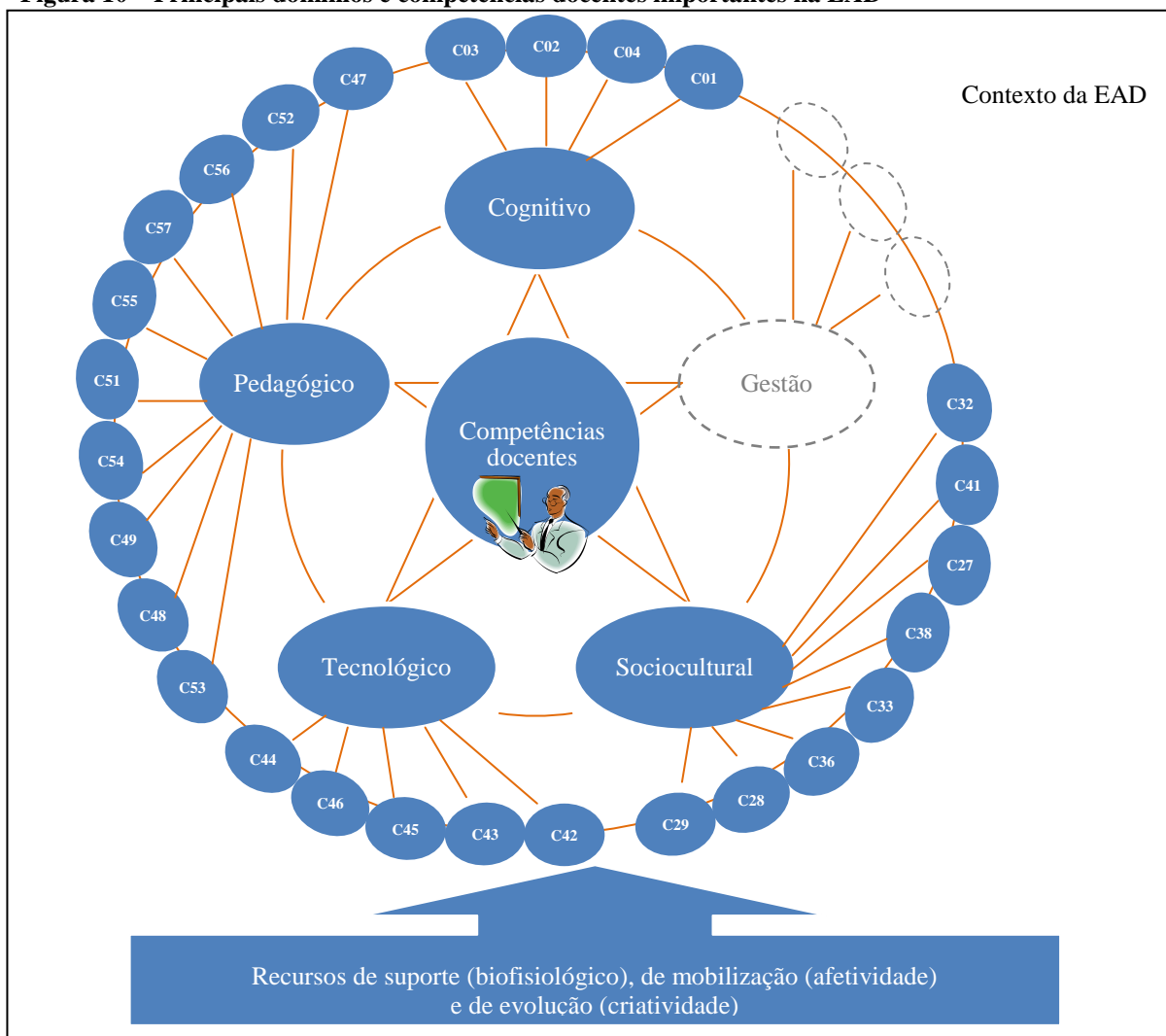
Com base no conceito de competência adotado nesse trabalho, na Figura 10 adapta-se o esquema apresentado anteriormente no item 2.3.6, para confrontar as competências docentes identificadas na revisão da literatura como requeridas para atuação docente na EAD, com a percepção de importância dessas competências, na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração da amostra coletada.

Percebe-se que a importância das competências docentes está positivamente relacionada com os fatores apresentados na Figura 10, exceto, no caso da Gestão. Segundo a percepção dos respondentes dessa amostra, esses são os principais fatores e competências consideradas importantes na EAD, com base na experiência de aprendizagem de alunos.

O fator **Pedagógico** envolve competências docentes, que suportam e facilitam o processo de aprendizagem dos alunos a distância (KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009). Já o fator **Sociocultural** abrange competências de comunicação, de relacionamento e de suporte social na EAD, auxiliando nas relações intra e interpessoais (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; LITTO, FORMIGA, 2009; PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001). O fator **Tecnológico** engloba competências docentes relacionadas ao uso efetivo e adaptação em relação às tecnologias adotadas em cursos a distância (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; WEBSTER, HACKELY, 1997; BRASIL, 2007). Por fim, o fator **Cognitivo** envolve competências docentes, que apoiam o processo de construção de conhecimento e sua forma de aprendizagem (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001).

As competências docentes que representam cada um desses fatores validados e interpretados estão descritas no Quadro 9 e definidas em detalhe na seção 2.3 desse trabalho, sendo representadas a seguir na Figura 10 apenas pelo seu número de identificação.

Figura 10 – Principais domínios e competências docentes importantes na EAD



Fonte: Porto (2013)

Na prática, os gestores de instituições de ensino superior, cursos a distância e de RH poderiam gerar mecanismos ou dispositivos que venham promover o processo de desenvolvimento dessas competências nos docentes atuantes nessa modalidade educacional, tendo em vista que não há como formar competências nas pessoas (CORONADO, 2009). Os gestores juntamente com os próprios docentes poderiam concentrar objetivos, estratégias e ações direcionadas a esses fatores fundamentais, para fins de melhoria no desempenho profissional e na qualidade de cursos nessa modalidade.

Essa seção apresentou os resultados e a análise dos dados obtidos nessa pesquisa para o objetivo de análise das competências docentes importantes na EAD, segundo a percepção de alunos de graduação a distância em Administração da amostra coletada. Na próxima seção demonstra-se a avaliação da validade e da confiabilidade das competências consideradas

presentes, na experiência de aprendizagem desses alunos da amostra. Nessa análise são aplicadas as mesmas estatísticas adotadas nessa seção.

4.3 ANÁLISE FATORIAL DA PRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

O outro objetivo específico dessa pesquisa consiste em analisar as competências docentes consideradas presentes, na experiência de aprendizagem dos alunos de cursos a distância de Administração da amostra coletada. Sendo assim, nessa seção são apresentados os resultados da análise fatorial e das estatísticas relacionadas a esse objetivo.

Parte-se de uma análise com todas as variáveis de competências docentes presentes, tendo como base os passos do procedimento descrito na seção 3.5 desse trabalho. Antes, porém, se investiga o coeficiente momento-produto (ou r de *Pearson*) na matriz correlacional, para garantir que a análise fatorial dessas variáveis não contemple uma variável, que mensure o mesmo aspecto de competência docente de outra variável (fenômeno da multicolinearidade).

Após essa investigação, se demonstra a adequação da análise fatorial para validar os dados coletados e para responder a esse objetivo de pesquisa, tendo como base os resultados da matriz de correlação, testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett*, além dos valores da Medida de Adequação da Amostra (MSA). Posteriormente, se procede com a determinação do número de fatores e a interpretação dos fatores encontrados.

4.3.1 Análise fatorial exploratória entre blocos (validade discriminante)

Conforme aplicado no item 4.2.1, essa análise verifica a interdependência entre variáveis presentes num instrumento de pesquisa, com o intuito de gerar uma compreensão da estrutura fundamental das variáveis e combiná-las em novos fatores (HAIR et al., 2009). A análise fatorial exploratória entre blocos foi adotada nesse item também por permitir a identificação mais facilmente de grupos de variáveis de competências docentes presentes fortemente correlacionadas, além da validade discriminante.

Na matriz correlacional, ao se focalizar as relações existentes entre as variáveis de competências docentes presentes, poucas variáveis com coeficientes r de *Pearson* superiores a 0,8 são observadas, sendo que o valor mais elevado trata-se do relacionamento das variáveis C50 (“Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista ou construtivista) e dos métodos pedagógicos associados”) e C51 (“Compreensão da natureza do aprendizado de

adultos”), com coeficiente r de *Pearson* forte de 0,840, com nível de significância de 0,001. Isso pode ser explicado pelo fato de ambas variáveis tratarem de aprendizagem na perspectiva pedagógica, porém uma avalia aspectos da aprendizagem definidos no escopo de um curso e a outra trata da natureza do aprendizado de adultos para fins de compreensão do aluno de curso superior de um modo geral, a teoria clássica de educação de adultos de Malcom Knowles (1978), também denominada de Andragogia. Portanto, por se tratarem de aspectos distintos conceitualmente, essas variáveis foram mantidas na análise fatorial nesse momento.

Além dessa justificativa teórica sabe-se que o coeficiente de r de *Pearson* é sensível ao tamanho da amostra, ou seja, em amostras grandes com tendência a normalidade, tende a inflacionar esse coeficiente em algumas relações. Desse modo, através dessas duas observações tende-se a considerar a relação entre essas duas variáveis com não lineares, ao ponto de estarem medindo o mesmo fenômeno.

No que tange à avaliação da conveniência do modelo fatorial, ao se analisar a matriz de correlação com todas as variáveis de competências docentes presentes percebe-se que os resultados foram satisfatórios, porque as variáveis são correlacionadas por apresentarem altos índices de correlação. A maioria possui valores superiores a 0,4 (BEZERRA, 2009) e apenas seis relacionamentos possuem índice abaixo desse valor, sendo que o menor valor obtido foi **0,333** entre as variáveis C04 (“Conhecimento do conteúdo pelo professor”) e C39 (“Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada”). A significância (*sig. ou p-test*) obtida também favorece a análise fatorial, pois apresenta todos os valores iguais a zero (BEZERRA, 2009).

Os testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett* indicam que existe viabilidade de utilização da técnica de análise fatorial de forma satisfatória. O valor de KMO obtido dos dados dessa pesquisa é de **0,954**. Esse valor é superior a 0,5 e dessa forma apresenta um grau de explicação satisfatório (MALHOTRA, 2012). O teste de esfericidade de *Bartlett* também apresenta um valor dentro do recomendado e demonstra que as variáveis são correlacionadas na população devido ao seu valor elevado, com nível de significância (*sig.*) obtida igual a **0,000**, que também favorece a aplicação da análise fatorial, pois possui um resultado menor que 0,05 (MALHOTRA, 2012).

Os resultados desses últimos testes caracterizam a amostra como adequada, sendo possível e conveniente uma análise fatorial, pois se tem um alto poder de explicação dos fatores e de correlação, no caso da avaliação de presença das competências docentes na EAD.

Os resultados da Matriz Anti-imagem também são satisfatórios, pois todas as variáveis apresentam o valor das Medidas de Adequação da Amostra (*Measures of Sampling Adequacy*

- *MSA*) superior a 0,5, conforme se apresenta no Quadro 12. Sendo que, o valor mais baixo encontrado para essa medida foi de **0,919** para a variável C04 (“Conhecimento do conteúdo pelo professor”). Esses resultados podem ser interpretados como admiráveis (0,8 ou acima) e significam que a aplicação da análise fatorial é adequada também tendo como base o critério das Medidas de Adequação da Amostra (HAIR et al., 2009).

Segundo as comunalidades apresentadas no Quadro 12, todas as variáveis de competências docentes presentes alcançam um poder de explicação alto, pois apresentam valores superiores a 0,5 (HAIR et al. 2009). Sendo que, o valor mais baixo encontrado foi de **0,573** para a variável C39 (“Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada”).

Tendo em vista que a análise fatorial é uma técnica adequada para os dados em análise nesse item, o método de extração pela abordagem de componentes principais (*principal components*) foi empregado por determinar o número mínimo de fatores (componentes principais), que respondem pela máxima variância nos dados (MALHOTRA, 2012). Inicialmente, a análise fatorial foi extraída, com base em autovalores (*based on eigenvalue*), sem determinação fixa do número de fatores e com todas as variáveis do estudo.

Ao se analisar o Total de Variância Explicada (*Total Variance Explained*) e com todas as variáveis, os fatores extraídos da base de dados possuem grau de explicação de **73,74%** da variância total. Isso consiste num indicativo de que o modelo consegue explicar de forma satisfatória a variância dos dados, pois atinge o mínimo de 60% da variância (MALHOTRA, 2012) e converge com o número de fatores identificados, na seção 2.3 dessa pesquisa. Sendo assim, esse resultado subsidia a tomada de decisão da pesquisadora pela manutenção do número de fatores identificados nessa análise fatorial, com base em autovalores.

Na maioria dos casos, os resultados da Matriz de Fatores Rotacionados pelo procedimento de *Varimax* apontam variáveis com cargas baixas e similares em mais de um fator e poucos fatores com altas cargas em apenas uma variável, o que dificulta a interpretação desses fatores (MALHOTRA, 2012). A carga fatorial de maior valor nessa matriz foi de **0,780** para a variável C43 (“Conhecimento do conceito de *Mobile Learning* e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (*smartphones, tablets, laptops* e rede *wi-fi*)”).

Quadro 12 – MSA e Comunalidades das variáveis

Variáveis do estudo	Pesquisa de campo	
	MSA	Comunalidades
C01 - Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.	,956	,679
C02 - Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.	,931	,721
C03 - Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.	,927	,681
C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor.	,919	,622
C05 - Gerenciamento das ações e das tarefas dos alunos.	,957	,646
C06 - Incentivo para os alunos enviarem mensagens.	,933	,721
C07 - Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente.	,929	,679
C08 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula.	,940	,716
C09 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades à realidade da turma.	,938	,695
C10 - Administração das discussões e trabalhos em grupo.	,921	,660
C11 - Monitoramento e avaliação constante do ambiente virtual de aprendizagem.	,963	,777
C12 - Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica.	,931	,785
C13 - Realização de melhorias e de ajustes no planejamento da atividade acadêmica.	,950	,784
C14 - Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos).	,929	,671
C15 - Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino.	,952	,674
C16 - Conhecimento de legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual do conteúdo online.	,935	,680
C17 - Conhecimento da estrutura definida pela instituição de ensino para o curso.	,953	,763
C18 - Criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos.	,968	,712
C19 - Valorização da participação dos alunos em discussões e comentários.	,972	,756
C20 - Interação efetiva no processo de aprendizagem, provendo a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos.	,953	,732
C21 - Fornecimento de <i>feedback</i> para os alunos com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado.	,945	,697
C22 - Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão.	,940	,736
C23 - Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos (aconselhamento, apoio, sugestão, opinião, informação, direcionamento, avaliação intermediária).	,940	,692
C24 - Comunicação de forma clara, concisa e pertinente.	,934	,705
C25 - Posicionamento aberto para discussão, sabendo ouvir.	,953	,731
C26 - Manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores.	,964	,657
C27 - Capacidade de relacionamento interpessoal do professor.	,956	,650
C28 - Empatia do professor no tratamento com os alunos.	,931	,790
C29 - Bom humor expressado de forma adequada e oportuna.	,947	,781

Variáveis do estudo	Pesquisa de campo	
	MSA	Comunalidades
C30 - Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam.	,966	,715
C31 - Capacidade de motivar os alunos.	,975	,774
C32 - Organização e planejamento do tempo.	,968	,690
C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas.	,960	,687
C34 - Flexibilidade para adaptação e mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem.	,935	,723
C35 - Dedicção e comprometimento com o trabalho de docência.	,948	,689
C36 - Pro-atividade ao oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas.	,953	,768
C37 - Liderança exercida com capacidade de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades de ensino.	,959	,804
C38 - Criatividade na definição de tarefas na resolução de problemas de forma inovadora.	,974	,864
C39 - Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada.	,954	,573
C40 - Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos.	,954	,799
C41 - Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.	,973	,745
C42 - Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso (computador, Internet, correio eletrônico, webconferência, editores, ambiente virtual de aprendizagem, entre outras).	,957	,731
C43 - Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (<i>smartphones, tablets, laptops</i> e rede <i>wi-fi</i>).	,928	,740
C44 - Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas.	,967	,696
C45 - Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web.	,971	,801
C46 - Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem (exames e testes on-line, detecção de plágio, softwares sociais, entre outras).	,944	,770
C47 - Conhecimento dos fundamentos da educação a distância e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial).	,957	,831
C48 - Adoção de estratégia didática de ensino a distância.	,962	,811
C49 - Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso.	,966	,868
C50 - Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista ou construtivista) e dos métodos pedagógicos associados.	,975	,753
C51 - Compreensão da natureza do aprendizado de adultos.	,954	,791
C52 - Conhecimento de teorias sobre o aprendizado.	,973	,830
C53 - Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação.	,963	,811
C54 - Conhecimento dos mecanismos e métodos de avaliação do curso.	,966	,841
C55 - Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno.	,961	,800
C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno.	,970	,721
C57 - Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.	,974	,817

Fonte: Dados da pesquisa.

Como os resultados da Matriz de Fatores Rotacionados servem de base para interpretação dos fatores, as cargas fatoriais não são satisfatórias pela existência de poucas variáveis, com cargas altas num único fator. Conceitualmente, embora essa matriz apresente algumas convergências com a revisão de literatura realizada nessa pesquisa, agrupando parte de variáveis de um mesmo domínio de competências, torna-se difícil explicar e interpretar esses fatores extraídos na prática, porque também contemplam competências docentes de domínios distintos.

No intuito de melhorar esses resultados e o grau de explicação da variância dos dados, bem como os fatores extraídos nessa primeira análise com todas as variáveis, se procedeu com a formação final dos fatores, com base em critérios relacionados ao grau de associação entre as variáveis, encontrado através das cargas fatoriais e o grau de subjetividade. A extração de fatores baseada em autovalores foi mantida nesse processo, pois o número de fatores extraído converge com as referências dessa pesquisa, sendo que foram removidas variáveis, com carga fatorial menor que 0,6. O critério de comunalidade menor que 0,4, não chegou a ser aplicado devido aos valores superiores obtidos nas variáveis do estudo.

A seguir são apresentados os detalhes da melhor formação dos fatores identificada pela pesquisadora após várias extrações, que obedeceram a esses critérios descritos acima, com diferentes configurações de variáveis. Nessa formação, os resultados dos testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett* apresentaram valores satisfatórios e dentro do recomendado, além de superiores a análise fatorial com todas as variáveis do estudo. O valor do teste KMO encontrado foi de **0,958**, com um nível de significância (*sig.*) obtida igual a **0,000**.

Conforme o Quadro 13, o menor valor obtido para o critério de comunalidades foi **0,630** para a variável C14 (“Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos)”), que também é satisfatório e dentro do recomendado, além de ser superior ao encontrado na análise fatorial, com todas as variáveis do estudo (0,573).

Nesse quadro, os resultados da Matriz Anti-imagem também são satisfatórios, pois as 31 variáveis que permaneceram nessa análise fatorial apresentam o valor das Medidas de Adequação da Amostra (*Measures of Sampling Adequacy - MSA*) superior a 0,5. Sendo que, o valor mais baixo encontrado para essa medida entre esse conjunto de variáveis foi de **0,927** para a variável C07 (“Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente”). Esses resultados mostram-se como admiráveis (acima de 0,8) e significam que a aplicação da análise fatorial permanece adequada (HAIR et al., 2009).

A estrutura fatorial pós rotação *Varimax*, os totais de variância explicada e as cargas fatoriais obtidas na Matriz de Fatores Rotacionados são apresentados a seguir, no Quadro 13. Verifica-se que os fatores apresentam cargas altas em variáveis distintas, sendo todas cargas fatoriais acima de 0,6 e a carga fatorial de maior valor foi de **0,755**, para a variável C02 (“Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes”), conforme mostra esse quadro.

Quadro 13 – Estrutura fatorial pós rotação *Varimax* com 31 variáveis

Variáveis do estudo	MSA	Comuna- lidades	Fatores			
			A	B	C	D
A. Tecnológico-Pedagógico (variância explicada = 29,34%)						
C52 - Conhecimento de teorias sobre o aprendizado.	,962	,845	,751	,204	,288	,397
C43 - Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (<i>smartphones, tablets, laptops e rede wi-fi</i>).	,938	,742	,741	,404	,171	-,031
C50 - Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista ou construtivista) e dos métodos pedagógicos associados.	,976	,804	,740	,196	,286	,368
C53 - Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação.	,961	,809	,738	,281	,350	,252
C54 - Conhecimento dos mecanismos e métodos de avaliação do curso.	,961	,844	,725	,153	,238	,487
C42 - Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso (computador, Internet, correio eletrônico, webconferência, editores, ambiente virtual de aprendizagem, entre outras).	,968	,757	,718	,316	,267	,265
C46 - Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem (exames e testes on-line, detecção de plágio, softwares sociais, entre outras).	,970	,766	,701	,411	,276	,168
C45 - Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web.	,960	,796	,687	,422	,367	,108
C51 - Compreensão da natureza do aprendizado de adultos.	,967	,821	,683	,178	,398	,406
C48 - Adoção de estratégia didática de ensino a distância.	,954	,818	,673	,341	,297	,401
C47 - Conhecimento dos fundamentos da educação a distância e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial).	,959	,833	,672	,335	,251	,453
C49 - Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso.	,968	,861	,649	,165	,316	,558
C44 - Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas.	,964	,733	,646	,399	,383	,100
C57 - Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.	,981	,817	,642	,274	,420	,393
C40 - Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos.	,958	,774	,618	,367	,473	,184
C55 - Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno.	,971	,787	,611	,351	,429	,327
B. Cognitivo (variância explicada = 16,75%)						

Variáveis do estudo	MSA	Comuna- lidades	Fatores			
			A	B	C	D
C02 - Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.	,933	,734	,325	,755	,152	,187
C07 - Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente.	,927	,699	,142	,690	,314	,322
C06 - Incentivo para os alunos enviarem mensagens.	,932	,703	,301	,669	,354	,199
C01 - Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.	,974	,663	,360	,656	,205	,247
C14 - Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos).	,945	,630	,230	,649	,333	,212
C03 - Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.	,933	,687	,406	,632	,237	,258
C. Sociocultural (variância explicada = 16,54%)						
C10 - Administração das discussões e trabalhos em grupo.	,947	,649	,174	,170	,737	,219
C39 - Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada.	,962	,648	,353	,219	,685	,080
C21 - Fornecimento de <i>feedback</i> para os alunos com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado.	,947	,716	,296	,356	,668	,237
C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas.	,963	,678	,390	,233	,660	,192
C22 - Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão.	,960	,721	,289	,401	,649	,237
C34 - Flexibilidade para adaptação e mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem.	,953	,717	,458	,270	,631	,188
D. Gestão (variância explicada = 12,40%)						
C17 - Conhecimento da estrutura definida pela instituição de ensino para o curso.	,938	,757	,334	,261	,300	,698
C16 - Conhecimento de legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual do conteúdo online.	,948	,725	,247	,407	,147	,690
C15 - Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino.	,957	,728	,291	,390	,229	,663
Escala total (variância explicada = 75,04%)						

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa análise foram discriminados na prática quatro fatores, com um grau de explicação da variância de **75,04%**. Esse total é superior ao grau obtido anteriormente, com todas as variáveis de competências docentes presentes (73,74%). E, embora apresentem altas cargas em distintas variáveis, esses fatores extraídos da base de dados divergem da estrutura e da composição do instrumento de pesquisa, pois agrupam variáveis de diferentes domínios de competências docentes identificados na revisão de literatura, exceto, no caso do fator de Gestão. Essa característica na formação dos fatores obtidos foi identificada na primeira

extração com todas as variáveis e manteve-se preservada, inclusive, após várias extrações com diferentes conjuntos de variáveis.

Portanto, a realização dessa análise fatorial, não permitiu discriminar na prática o número de fatores, bem como, os agrupamentos de competências, quando confrontados com as referências em que essa pesquisa se baseia e que foram levados em consideração na composição do instrumento de pesquisa. Todavia, a estrutura fatorial com 31 variáveis apresentada no Quadro 13 foi a melhor estrutura encontrada pela pesquisadora após essas extrações, com base nos critérios mencionados acima, bem como em valores obtidos para os testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett*, MSA, comunalidades e grau de explicação da variância.

No Quadro 13, nenhum dos quatro fatores extraídos dos dados da pesquisa é representado por todas as variáveis originais do instrumento de pesquisa. Ocorre que devido à presença de baixa carga fatorial e seguindo os critérios de remoção definidos foram eliminadas 26 variáveis originais, no total. O Quadro 14 mostra essas variáveis de competências docentes removidas da estrutura original desse instrumento.

Evidencia-se no Quadro 14, que os domínios Cognitivo e Pedagógico quase confirmaram todos os itens originais do instrumento de pesquisa, exceto, por uma variável removida. A C04 (“Conhecimento do conteúdo pelo professor”), no caso do Cognitivo e a C56 (“Criação de atividades que despertem interesse do aluno”), no caso do Pedagógico. O domínio Sociocultural teve o maior número de itens do instrumento de pesquisa removidos, sendo que apenas 06 das 24 variáveis originais foram mantidas na estrutura fundamental. Destaca-se que o domínio Tecnológico não teve variáveis removidas, mantendo todas as suas variáveis originais do instrumento.

Quadro 14 – Variáveis removidas da análise fatorial

C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor.
C08 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula e à realidade da turma.
C09 - Administração das discussões e trabalhos em grupo.
C11 - Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica para fins de correção de rumo.
C12 - Realização de melhorias e de ajustes no planejamento da atividade academia.
C13 - Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração e abertura dos módulos).
C18 - Criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos.
C19 - Valorização da participação dos alunos em discussões e comentários.
C20 - Interação efetiva no processo de aprendizagem, provendo a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos.
C23 - Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos (aconselhamento, apoio, sugestão, opinião, informação, direcionamento, avaliação intermediária).
C24 - Comunicação de forma clara, concisa e pertinente.
C25 - Posicionamento aberto para discussão, sabendo ouvir.
C26 - Manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores.
C27 - Capacidade de relacionamento interpessoal do professor.
C28 - Empatia do professor no tratamento com os alunos.
C29 - Bom humor expressado de forma adequada e oportuna.
C30 - Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam.
C31 - Capacidade de motivar os alunos.
C32 - Organização e planejamento do tempo.
C35 - Dedicção e comprometimento com o trabalho de docência.
C36 - Pro-atividade ao oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas.
C37 - Liderança exercida com capacidade de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades de ensino.
C38 - Criatividade na definição de tarefas na resolução de problemas de forma inovadora.
C41 - Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.
C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse item apresentou os resultados e a análise fatorial entre blocos (validade discriminante). O próximo item dessa seção aborda a análise fatorial nos blocos (validade convergente).

4.3.2 Análise fatorial intra-blocos (validade convergente)

Esse item trata da análise fatorial nos blocos (validade convergente), que tem por objetivo verificar se as competências docentes constituintes dos fatores extraídos no item 4.3.1 dessa seção estão fortemente associadas entre si e se representam um conceito único, garantindo unidimensionalidade (convergência) (HAIR et al., 2009).

Discriminados os quatro fatores, essa análise foi realizada a fim de se determinar essa adequação e avaliação de unidimensionalidade. Para tanto, se pode considerar como satisfeita a condição de que cada bloco (construto) deve possuir pelo menos três indicadores a fim de

que a análise fatorial exploratória no bloco tenha graus de liberdade disponíveis para testar a hipótese de unidimensionalidade (HAIR et al., 1998), conforme se observa na estrutura fatorial retratada no Quadro 14 desse item anterior.

Nesse procedimento, as unidimensionalidades foram verificadas a partir de uma nova execução da análise fatorial exploratória para cada conjunto de competências docentes (itens) representante de um fator a fim de verificar se os itens continuam formando um bloco único. Esse procedimento foi repetido para todos os fatores extraídos no Quadro 14 sendo que a unidimensionalidade foi confirmada para todos esses fatores. Nas cargas fatoriais obtidas dessa análise, a menor encontrada foi de **0,738** para a variável C43 (“Conhecimento do conceito de *Mobile Learning* e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (*smartphones, tablets, laptops* e rede *wi-fi*)”), sendo 0,45 o valor mínimo para manutenção de uma prática nesse tipo de análise (LEWIS; BYRD, 2003).

Após investigação e confirmação da unidimensionalidade dos quatro fatores extraídos, no próximo item apresenta-se a última etapa desse processo de validação, que se refere à avaliação da consistência interna dos fatores.

4.3.3 Análise de confiabilidade e de validade dos constructos

Para a análise de confiabilidade dos constructos foi calculado o coeficiente Alfa *Cronbach*, que consiste na estatística mais utilizada para se verificar a consistência interna de um conjunto de itens, determinando a confiabilidade de uma medida (HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU, 1996). Para tal cálculo parte-se do pressuposto que os itens (fatores) formem um conjunto unidimensional (GERBING; ANDERSON, 1988).

Quanto mais alto for o valor do coeficiente alfa *Cronbach*, que pode variar de 0 a 1, maior é a consistência interna da medida (HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU, 1996). Para estudos exploratórios sugerem-se valores acima de 0,60 e para pesquisas confirmatórias 0,70 (HAIR et al., 2009). Nesse caso, os valores de 0,6 a 0,7 podem ser considerados o limite inferior de aceitabilidade para essa medida (HAIR et al., 2009).

Nessa pesquisa, os coeficientes Alfa *Cronbach* apresentados no Quadro 15 para cada fator extraído e no total mostram-se satisfatórios devido a sua característica exploratória e estão de acordo com os valores recomendados e citados acima. Além disso, em pesquisa do tipo exploratória ou descritiva, a coerência interna tende a ser menor (MALHOTRA, 2012) do que os valores encontrados para esse coeficiente no presente trabalho.

Quadro 15 – Consistência interna dos fatores extraídos

Fatores	N° de Itens	Alfa de Cronbach
A. Tecnológico-Pedagógico	16	,977
B. Cognitivo	06	,889
C. Sociocultural	06	,895
D. Gestão	03	,871
Total	31	,979

Fonte: Dados da pesquisa.

As competências docentes agrupadas nos fatores identificados na análise fatorial do Quadro 14 foram analisadas, com o objetivo de verificar a possibilidade de interpretação de tal composição (MALHOTRA, 2012). Partindo do pressuposto que as cargas fatoriais representam a correlação entre as variáveis originais e os fatores, além de servirem de base para o entendimento da natureza de um fator em particular (HAIR et al., 2009), faz-se necessário buscar explicações e justificativas para entender individualmente os quatro fatores extraídos e relacioná-los com a literatura estudada.

Os fatores A e B evidenciam na prática, a presença da característica de constituição dos domínios de competências destacada pela revisão de literatura dessa pesquisa, no que diz respeito ao fato de que são constituídos na interação e na integração entre si, havendo uma mobilização e um inter-relacionamento entre os domínios e seus elementos constitutivos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atuação docente, no contexto da EAD (BEHAR, 2013). Ocorre que uma competência não necessariamente pertence a um domínio apenas, mas pode interagir em diferentes domínios (BEHAR, 2013). E, quando comparados com a estrutura original do instrumento de pesquisa, esses dois fatores possuem em sua composição variáveis de diferentes domínios.

O fator A possui o maior total de variância explicada (29,34%) e é representado por 16 variáveis, sendo que originalmente no instrumento de pesquisa: 10 dessas variáveis foram agrupadas no domínio Pedagógico, 5 representam na totalidade o domínio Tecnológico e somente 1 variável foi agrupada no domínio Sociocultural (“C40 - Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos”). Numa primeira análise desse agrupamento, o fator A poderia ser considerado como indefinido ou geral, por não possibilitar uma interpretação e uma definição em termos dessas suas variáveis (MALHOTRA, 2012).

Porém, tendo em vista que essa única variável do domínio Sociocultural pode ser entendida e compreendida no fator Pedagógico, pois se trata de uma competência docente que pode suportar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos a distância (CARVALHO, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001). E, ainda o fato que, as variáveis restantes nesse fator compõem na totalidade o domínio Tecnológico e por uma

variável (“C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno”), não representa na totalidade o agrupamento original do domínio Pedagógico, optou-se nessa análise por definir e nomear o fator A como **Tecnológico-Pedagógico**, buscando representar a junção e o inter-relacionamento entre esses domínios, a partir dos dados da amostra coletada.

Já o fator B apresenta na sua composição metade das variáveis, no domínio Cognitivo e a outra metade, no domínio de Gestão, conforme estrutura original do instrumento de pesquisa. Ao se analisar esse conjunto de variáveis na busca por uma explicação ou justificativa para tal formação nessa análise fatorial, percebe-se que a carga fatorial de maior valor dessa estrutura fatorial corresponde a variável C02 (“Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes”), originalmente agrupada no domínio Cognitivo. As variáveis C06 (“Incentivo para os alunos enviarem mensagens”), C07 (“Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente”) e C14 (“Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos)”), originalmente agrupadas no domínio de Gestão, conceitualmente apresentam um aspecto comum, que se refere a diferentes formas como o docente pode contribuir através de ações, atitudes e habilidades para o processo cognitivo dos alunos nesse contexto (BEHAR, 2013). Nesse caso, as formas de contribuição apresentadas por essas variáveis seriam atitudes docentes de incentivo para os alunos enviarem mensagens e atividades pontualmente, bem como habilidades de administração e de controle do AVA para o bom andamento desse processo cognitivo (LITTO; FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; VIGNERON, 2003; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001). Sendo assim, com base no detalhamento dessa interpretação e justificativas, o fator B pode ser identificado como **Cognitivo**.

O fator C pode ser interpretado e identificado como **Sociocultural**, porque cinco das seis variáveis agrupadas nesse fator são originalmente agrupadas nesse domínio, conforme a revisão de literatura e instrumento de pesquisa. Nesse fator, a variável C10 (“Administração das discussões e trabalhos em grupo”) corresponde a variável de maior carga fatorial no agrupamento e originalmente foi enquadrada no instrumento de pesquisa como sendo pertencente ao domínio de Gestão. Conceitualmente, essa variável trata de atitudes docentes de incentivo aos alunos para participação e manutenção de discussões ativas, em profundidade e com contribuição relevante para o aprendizado, promovendo habilidades sociais e processos de grupo (LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; HILTZ et al., 2001). Sendo assim, ao se analisar conceitualmente essa variável percebe-se que a mesma pode ser

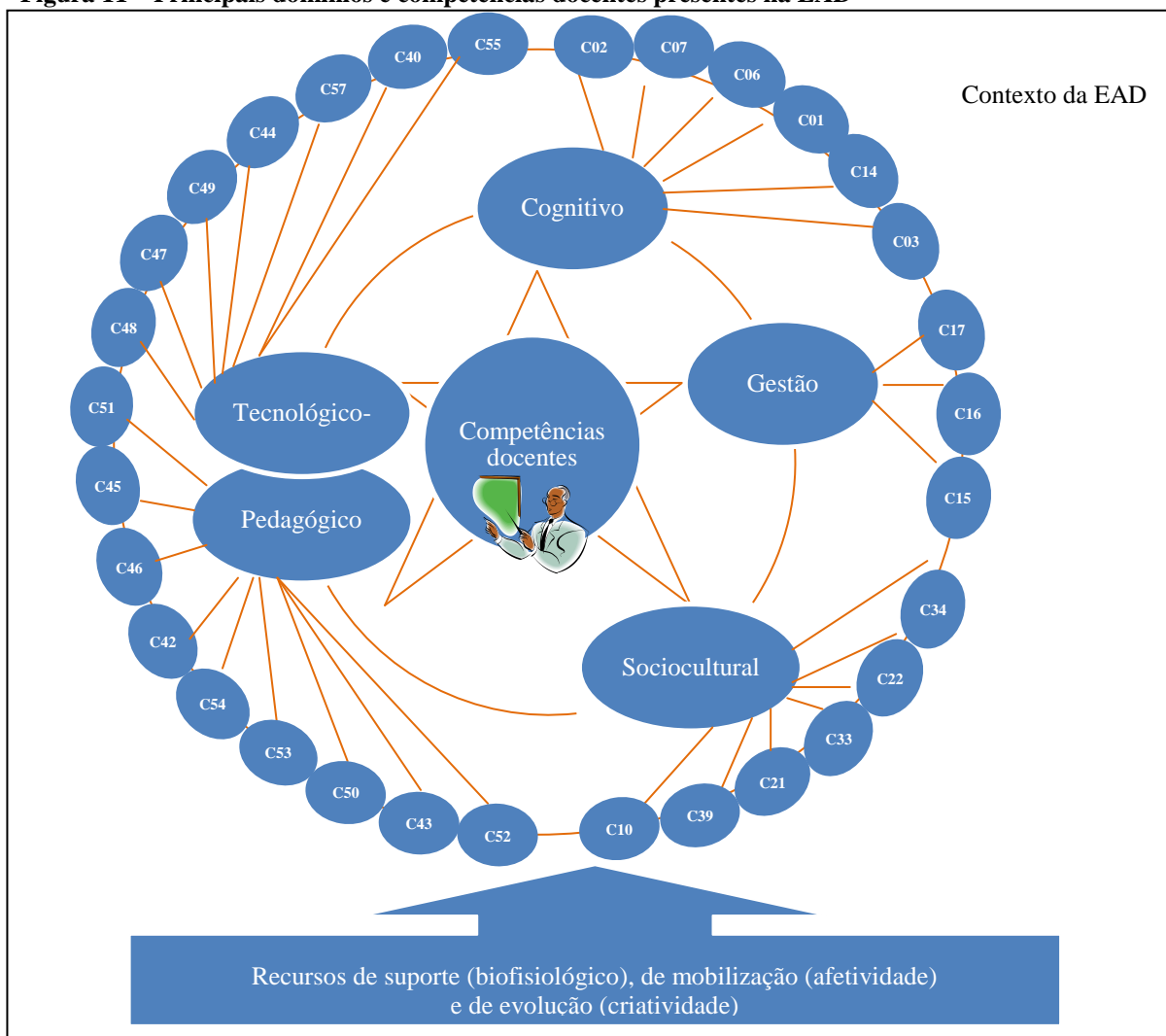
reagrupada no fator Sociocultural, por tratar de aspectos sociais, de comunicação, de relacionamento e de suporte social do docente, no contexto da EAD.

Por fim, o fator **Gestão** foi o fator mais facilmente explicado e justificado, porque confirma na sua composição variáveis agrupadas originalmente nesse domínio no instrumento de pesquisa. Nessa pesquisa, esse fator agrupa variáveis de conhecimento em âmbito organizacional, situando o docente quanto à estrutura organizacional, legislação e objetivos estratégicos (LITTO, FORMIGA, 2012; ABED, 2010; TECCHIO et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008; ANDRADE, AMBONI, 2004; LIPINSKI, 2003).

Com base nessa validação e interpretação dos fatores, a Figura 11 também adapta o esquema apresentado anteriormente no item 2.3.6, para confrontar as competências docentes identificadas na revisão da literatura como requeridas para atuação docente na EAD, com a percepção de presença dessas competências, na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração da amostra coletada.

Percebe-se que a presença das competências docentes está positivamente relacionada com os quatro fatores apresentados na Figura 11. Segundo a percepção dos respondentes dessa amostra, esses são os principais fatores e competências consideradas presentes, na experiência de aprendizagem de alunos de graduação a distância em Administração.

Figura 11 – Principais domínios e competências docentes presentes na EAD



Fonte: Porto (2013)

Essa seção apresentou os resultados e a análise dos dados obtidos nessa pesquisa para o objetivo de avaliação das competências docentes presentes no contexto da EAD, segundo a percepção de alunos de graduação a distância em Administração. A seção seguinte faz uma análise crítica e uma revisão geral dos resultados obtidos nas análises fatoriais exploratórias apresentados nessa e na seção anterior desse capítulo.

4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS ANÁLISES FATORIAIS

Nas análises realizadas nas seções 4.2 e 4.3 desse trabalho, a partir dos dados da amostra coletada, quatro fatores foram confirmados na prática para as avaliações de importância e de presença de competências docentes. Porém houve variação na formação e no

agrupamento das variáveis, que mensuram esses constructos, conforme se analisa de forma comparativa nessa seção.

O Quadro 16 compara os fatores obtidos nessas análises fatoriais exploratórias. Ao se analisar a aplicabilidade do instrumento concebido para mensuração de competências docentes, com base em estudos de gestão e de educação a distância, se constata através dos critérios desse quadro, a existência de diferenças nos fatores de competências docentes em relação às avaliações de importância e de presença.

Quadro 16 – Comparativo das análises fatoriais exploratórias

Fatores / Escala total	Importância			Presença		
	Nº Itens	Variância explicada (%)	Alfa Cronbach	Nº Itens	Variância explicada (%)	Alfa Cronbach
Pedagógico	10	25,29	,959	-	-	-
Sociocultural	08	21,22	,929	06	16,54	,895
Tecnológico	05	15,81	,931	-	-	-
Cognitivo	04	13,90	,839	06	16,75	,889
Tecnológico-Pedagógico	-	-	-	16	29,34	,977
Gestão	-	-	-	03	12,40	,871
Escala Total	27	76,21	,974	31	75,04	,979

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange à importância das competências docentes na EAD, o processo de refinamento e de validação resultou numa estrutura formada por 27 variáveis e quatro fatores, conforme Quadro 16. Já no que se refere à presença das competências docentes na realidade dos alunos da amostra coletada, o processo de refinamento e de validação resultou numa estrutura formada por 31 variáveis e quatro fatores, de acordo com esse quadro.

Dos 57 itens analisados dentro dos domínios de competências docentes, 30 itens para a avaliação de importância foram retirados do instrumento original por conterem baixas cargas fatoriais e 26 itens para a avaliação de presença pelo mesmo motivo. Assim, a estrutura fatorial original apresentada nas diversas literaturas revisadas foi modificada para ambas as avaliações. Isso pode indicar que alguns itens não possuem sua aplicação estatisticamente comprovada para descrever os domínios de competências, nas avaliações de importância e de presença.

O primeiro fator do Quadro 16 diz respeito ao domínio Pedagógico, que mostrou diferenças em relação às duas avaliações estudadas (importância e presença). Quanto à importância, o fator apresentou uma confiabilidade alta e praticamente confirma a estrutura original do instrumento, exceto, por um item, que foi removido por apresentar carga fatorial

baixa. Esse resultado pode advir do fato desse fator abranger itens fortemente relacionados com mediação pedagógica, suporte e facilitação do processo de aprendizagem de alunos a distância (LITTO, 2012a; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009), tais como (LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; BEHAR et al., 2009; CARVALHO, 2009; TECCHIO et al., 2008; PACHECO et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008; BEHAR et al., 2008; RIBEIRO et al., 2007; BRASIL, 2007; PETERS, 2003, HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001): a facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação, a adoção de uma estratégia didática de ensino a distância, o conhecimento de princípios pedagógicos, técnicos, mecanismos e métodos de avaliação do curso e sobre a natureza do aprendizado de adultos, o monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno, a criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo e de atividades que despertem interesse do aluno, o conhecimento de teorias sobre o aprendizado, de fundamentos da EAD e de modelos de tutoria.

Em relação à presença na experiência de aprendizagem dos alunos da amostra, este fator apresentou comportamento diferente. Os itens originalmente agrupados exclusivamente no domínio Pedagógico apresentaram cargas fatoriais altamente associadas com todos os itens originais do domínio Tecnológico, gerando um fator denominado Tecnológico-Pedagógico. Portanto, no que diz respeito à presença, a estrutura fatorial não confirmou o fator Pedagógico de forma distinta num único fator, mas de forma conjunta com itens originalmente de domínio Tecnológico. Esse resultado pode ser explicado, porque na prática e na realidade dessa amostra, essas competências docentes ocorreram de forma associada. Conceitualmente, a EAD pode ser compreendida como uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de tecnologias (MEC, 2011) e com base nisso, se pode justificar a dificuldade de desassociá-las na prática profissional. Inclusive, existem publicações e estudos anteriores, que abordam esses domínios de forma conjunta e tratam da mediação pedagógica *online* como se pode evidenciar em Almeida (2007), Masseto (2002), Palloff e Pratt (2001), além de linhas de pesquisa na área de Informática na Educação, que trabalham com o desenvolvimento e a utilização das tecnologias digitais, no âmbito educacional (UFRGS, 2013).

Quanto à importância, o Fator Tecnológico corrobora com a base teórica ao confirmar a estrutura original do instrumento de pesquisa e por ter obtido uma confiabilidade alta. Esse fator, de forma distinta, engloba competências docentes fortemente correlacionadas e

referentes ao uso efetivo e adaptação em relação às tecnologias adotadas na EAD (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; WEBSTER, HACKLEY, 1997; BRASIL, 2007), tais como: orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas, conhecimento de ferramentas integradas ao AVA, sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na *Web* e de *Mobile Learning*, além de fluência digital em relação ao uso das TICs adotadas no curso (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2012; PINHO et al., 2010; ABED, 2010; CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; TECCHIO et al., 2008; TESTA, 2006; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001; WEBSTER, HACKLEY, 1997; BRASIL, 2007).

Tanto em relação à importância quanto à presença, o fator Sociocultural foi o fator que teve a maior eliminação de itens da estrutura original do instrumento, e praticamente agrupa conjuntos de itens distintos em cada composição, exceto pelo item “Equilíbrio emocional do professor, inclusive em situações adversas e críticas”, que se encontra na estrutura fatorial de ambas as avaliações. Esses dois conjuntos distintos totalizam 13 itens, que podem ser considerados como fundamentais para a definição do fator Sociocultural, tendo como base a aplicação desse procedimento estatístico nos dados dessa pesquisa e divergindo da revisão de literatura (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2012; TESTA; LUCIANO, 2011; LITTO; FORMIGA, 2009; ABED, 2010; KIM et al., 2010; NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; TECCHIO et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008; BENETTI et al., 2008; RIBEIRO et al., 2007; BRASIL, 2007; BATISTA; GOBARA, 2006; HOWEL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; VIGNERON, 2003; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001; IHEP, 2000; WEBSTER, HACKLEY, 1997). Esse achado consiste num ponto de atenção e melhoria para otimizar a estrutura e a aplicabilidade do instrumento pesquisa.

No que tange à importância, o fator Cognitivo confirmou a estrutura original do instrumento de pesquisa, apresentando convergência com a revisão de literatura (TEJADA, 2009; CORONADO, 2009; CARVALHO, 2009; KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; TECCHIO et al., 2008; ANDRADE; AMBONI, 2004; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001). Já quanto à presença aponta um percentual ligeiramente maior de variância explicada e incorpora em sua estrutura dois itens, originalmente agrupados no domínio de Gestão. Ocorre que conceitualmente esses itens apresentam um aspecto comum, que se refere a diferentes formas como o docente pode contribuir através de ações, atitudes e habilidades para o processo cognitivo dos alunos nesse contexto (BEHAR, 2013).

O fator de Gestão foi confirmado apenas no que se refere à presença, agrupando apenas três dos 12 itens originais do instrumento de pesquisa. Isso pode ser explicado pelo fato dos alunos da amostra terem evidenciado conhecimento docente quanto à estrutura organizacional, legislação e objetivos estratégicos (LITTO, FORMIGA, 2012; ABED, 2010; TECCHIO et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008; ANDRADE, AMBONI, 2004; LIPINSKI, 2003). Por outro lado, a ausência no que tange à importância pode ser justificada pelo fato dos respondentes não considerarem esses itens confirmados, bem como os demais itens originais da composição desse fator como importantes na experiência de aprendizado a distância. Esse fator pode se aplicar melhor para outros sujeitos envolvidos na EAD, como docentes que exercem papéis de gestão (BEHAR et al., 2013; BEHAR et al., 2008).

Com base nas considerações expostas acima e numa perspectiva estatística, observa-se que a estrutura original do instrumento de pesquisa apesar de ser abrangente, para essa amostra demonstrou estar mais adequada para a mensuração da importância do que para a presença dessas competências na EAD. Esse resultado não surpreende, pois a análise fatorial oferece meios para representar o fenômeno em estudo, o qual neste caso são as competências docentes para cursos de EAD. Por outro lado, a presença destas competências é esperado como resultado da percepção de alunos engajados neste tipo de curso.

A partir dessa comparação dos resultados das análises fatoriais e numa perspectiva estratégica reconhece a análise de importância das competências docentes como sendo verdadeiramente mais importante nesse trabalho. Isso porque explica e serve de guia para se identificar como pode ser organizado o trabalho docente e o ensino nessa modalidade educacional e quais competências docentes são consideradas importantes, na experiência de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a análise de presença tem mais um papel de avaliar se no curso de graduação a distância está presente o que é realmente importante, ou seja, essa análise permite que seja feito um diagnóstico da situação atual em relação ao que é almejado e importante em cursos nessa modalidade.

A seguir, no Quadro 17 mostra-se esse diagnóstico da situação atual de presença para as variáveis de competências docentes validadas como importantes nesse trabalho.

Quadro 17 - Comparação da presença das competências docentes em relação à importância

Variáveis do estudo	Importância		Presença		Gap
	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	
C53 - Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação.	4,68	0,70	3,93	1,23	0,75
C48 - Adoção de estratégia didática de ensino a distância.	4,67	0,72	4,13	1,11	0,54
C49 - Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso.	4,65	0,69	4,18	1,04	0,47
C54 - Conhecimento dos mecanismos e métodos de avaliação do curso.	4,64	0,70	4,32	0,99	0,32
C51 - Compreensão da natureza do aprendizado de adultos.	4,57	0,79	4,08	1,11	0,49
C55 - Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno.	4,7	0,69	3,87	1,26	0,83
C57 - Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.	4,71	0,68	4,08	1,11	0,63
C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno.	4,68	0,69	3,77	1,24	0,91
C52 - Conhecimento de teorias sobre o aprendizado.	4,6	0,78	4,1	1,12	0,5
C47 - Conhecimento dos fundamentos da educação a distância e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial).	4,68	0,71	4,27	1,04	0,41
C29 - Bom humor expressado de forma adequada e oportuna.	4,56	0,76	4,21	0,99	0,35
C28 - Empatia do professor no tratamento com os alunos.	4,64	0,72	4,14	1,1	0,5
C36 - Pro-atividade ao oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas.	4,58	0,77	3,97	1,13	0,61
C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas.	4,65	0,69	4,2	1,06	0,45
C38 - Criatividade na definição de tarefas e resolução de problemas de forma inovadora.	4,55	0,82	3,89	1,2	0,66
C27 - Capacidade de relacionamento interpessoal do professor.	4,57	0,71	4,06	1,09	0,51
C41 - Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.	4,5	0,87	3,93	1,24	0,57
C32 - Organização e planejamento do tempo.	4,63	0,74	4,06	1,12	0,57
C44 - Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas.	4,57	0,88	3,97	1,2	0,6
C46 - Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem (exames e testes on-line, detecção de plágio, softwares sociais, entre outras).	4,67	0,76	4,1	1,16	0,57
C45 - Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web.	4,55	0,93	4,05	1,15	0,5
C43 - Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (<i>smartphones, tablets, laptops</i> e rede <i>wi-fi</i>).	4,52	0,83	3,9	1,28	0,62
C42 - Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso (computador, Internet, correio eletrônico, webconferência, editores, AVA, entre outras).	4,67	0,77	4,29	1,07	0,38
C03 - Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.	4,68	0,72	4,24	1,03	0,44
C02 - Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.	4,64	0,75	4,24	1,05	0,4
C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor.	4,79	0,62	4,44	0,9	0,35
C01 - Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.	4,58	0,79	4,05	1,08	0,53

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 17 se compara as médias e os desvios padrões obtidos para as variáveis validadas como importantes na análise fatorial com as médias e os desvios padrões da presença dessas variáveis. A coluna “*Gap*” aponta a lacuna entre o que é considerado importante, mas não está presente, ou seja, o que está faltando nos cursos de graduação a distância, na percepção dos respondentes. Portanto, essas lacunas podem ser tratadas como desafios de gestão educacional e de qualidade de cursos dessa modalidade. A ordem das variáveis nesse quadro preserva a estrutura fatorial da importância das competências docentes (fator e cargas fatoriais) devido ao grau de explicação do fenômeno.

No que tange as variáveis consideradas importantes no domínio Pedagógico, apenas uma variável não foi identificada como presente, a “C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno”. Isso consiste num ponto forte da situação atual, pois esse domínio abrange competências docentes que suportam um bom desempenho do processo de aprendizagem dos alunos de cursos a distância (KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009; LITTO, FORMIGA, 2009). Essa única variável ausente trata da capacidade docente de criar atividades atraentes (COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001) tais como animações, simulações e jogos. Sendo assim, para facilitar a aprendizagem dos alunos, os docentes podem criar atividades que possibilitam “maior flexibilidade na concepção de ensino e uma oportunidade de socialização na construção do conhecimento coletivo” (PORTO, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2012, p. 12), como aquelas que fazem uso efetivo de ferramentas integradas ao AVA, como por exemplo os *softwares* e recursos sociais da *Web 2.0* (*Ning, YouTube, Delicious, Jings, CAMTASIA, Second Life e Sync.In*) (LITTO; FORMIGA, 2012). Ainda, tendo em vista a teoria clássica de educação de adultos de Malcom Knowles (Andragogia), os docentes podem pensar em atividades que sejam atraentes aos adultos como as que envolvem tomada de decisões, que possibilitam a escolha do que fazer, quando e onde, a utilização da vivência com um recurso de aprendizado ou a resolução de problemas práticos (HOWELL; WILLIAMS; LINDSAY, 2003).

Verifica-se que o domínio Sociocultural representa o segundo maior valor de variância explicada da estrutura fatorial de importância (21,22%). Porém, esse fator é representado por apenas uma variável na estrutura fatorial de presença, a “C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive em situações adversas e críticas”. Aspectos sociais e culturais considerados como importantes pelos alunos foram identificados como ausentes, na realidade dos alunos da amostra. Por outro lado, todas as variáveis do domínio Tecnológico

consideradas importantes foram diagnosticadas como presentes, na realidade dos respondentes.

Para um docente atuar com qualidade na EAD, além do desenvolvimento dessas competências tecnológicas torna-se necessário o desenvolvimento de aspectos sociais e culturais como comunicação, relacionamento e suporte social (BEHAR, 2013; BEHAR et al., 2010; LITTO, FORMIGA, 2009). Isso se deve à complexidade das relações intra e interpessoais e, sendo assim, o desenvolvimento desse domínio pode auxiliar na transposição e na adaptação de saberes e de sentimentos nas diversas situações, que podem ocorrer nesse contexto (BEHAR, 2013).

Esse resultado pode estar relacionado com o fato de, atualmente, os programas de formação docente das instituições de ensino superior estarem dando maior ênfase ao domínio das tecnologias adotadas no curso, até porque isso consiste numa recomendação do MEC (BRASIL, 2007). Apesar desse resultado evidenciar fragilidades no exercício da docência na EAD, por outro lado mostra onde estão as oportunidades de melhoria para que responsáveis por esses programas busquem estratégias e ações direcionadas para o tratamento desses aspectos, assim como os próprios docentes repensem sua prática profissional para a construção ou reconstrução dessas competências consideradas como importantes na experiência de aprendizagem dos respondentes, tais como bom humor, empatia, pro-atividade, criatividade, relacionamento interpessoal, presença social, organização e planejamento do tempo.

No caso do domínio Cognitivo, embora a variável “C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor” tenha sido identificada como importante, a mesma não foi identificada como presente na percepção dos respondentes dessa amostra. Isso é preocupante, porque pressupõe-se nessa modalidade que o docente tenha um amplo conhecimento do conteúdo para mediar as interações entre e com os alunos, instigar, problematizar situações e propor desafios (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010). Esse resultado pode estar relacionado com a rápida expansão da EAD nos últimos anos, a qual pode ter levado muitos profissionais a trabalharem nessa modalidade, sem uma formação formal nessa área (LITTO; FORMIGA, 2009) ou com pouco conhecimento de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA; ARNAU, 2010). Também pode estar relacionado com o fato de não existir um sistema de avaliação de competências, que possa ser usado como referência em processos de seleção, avaliação e de formação pelas instituições de ensino superior (LITTO; FORMIGA, 2012). De qualquer forma, o processo seletivo de docentes para atuação nessa modalidade educacional tem papel importante no tratamento desse desafio, pois necessita garantir a

contratação ou a alocação de docentes com conhecimento no conteúdo sob sua responsabilidade. Como visto na seção 2.2 desse trabalho, mecanismos diferenciados de avaliação dessas competências docentes se fazem necessários nesse processo, como por exemplo: a preparação e apresentação de mini-aulas sobre os principais conceitos, atividades práticas envolvendo situações-problema, análise curricular minuciosa das últimas experiências profissionais dos docentes, entre outros.

Reconhece-se que várias outras possibilidades de análise e futuras interpretações podem ser feitas a partir do conteúdo do Quadro 17. Esse quadro diferencia se o que é considerado importante em termos de competências docentes na EAD, se encontra presente na realidade desse contexto e por esse motivo consiste num importante produto gerado no desenvolvimento dessa pesquisa.

A próxima seção apresenta uma análise da percepção geral das outras competências docentes, que foram identificadas e descritas textualmente como importantes e presentes, na experiência de aprendizagem dos respondentes dessa amostra.

4.5 PERCEPÇÃO GERAL DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Ao final do instrumento está presente uma questão aberta e de preenchimento opcional para que os respondentes possam comentar sobre a importância e a presença de outras competências docentes, além das identificadas no instrumento de pesquisa. Essas respostas foram analisadas qualitativamente e os resultados são apresentados nessa seção.

Ao todo foram obtidas 100 respostas, sendo que apenas 48 foram consideradas válidas para a análise qualitativa. Logo, 53 registros foram descartados por conterem respostas que não estavam relacionadas a competências docentes. Esses registros eliminados tratam de comentários como: *“sem comentários”*, *“nada a declarar”*, *“no momento acho que todos foram citados”*, *“não tive acesso a outras competências docentes”*, *“Não. As apresentadas aqui consolidaram todas as experiências que vivi em cursos baseados na Web”*, entre outros.

Entretanto, algumas das respostas para a questão aberta permitiu observar elementos que não estão associados aos docentes, mas que influenciaram na experiência e no processo de aprendizagem dos alunos da amostra. Esses elementos estão relacionados com características de *design* do curso e do AVA, como por exemplo, o modelo de aprendizagem, tecnologias, controles do aluno, conteúdo, interação e estrutura organizacional, conforme definido no *framework* conceitual de Piccoli, Ahmad e Ives (2001) e ilustrado na Figura 8

desse trabalho. Na percepção dos respondentes, algumas respostas exemplificam e corroboram para esse achado nos dados dessa pesquisa, tais como:

- a) *“A participação efetiva em simpósios, seminários e palestras é necessária para o aluno ter uma evolução do seu conhecimento prático.”* (**Respondente 92**);
- b) *“Sim, a utilização da plataforma combinada com as aulas presenciais e as provas, puderam consolidar o aprendizado.”* (**Respondente 228**).

Algumas dessas respostas trazem pontos negativos nessa dimensão sobre EAD, conforme exemplos desses dois respondentes: *“Software complicado, material pedagógico ausente, atividade online com tempo limitado.”* (**Respondente 52**) e *“(…) falta uma melhor programação para as datas das provas, pois fiquei sabendo das provas na terça-feira sendo que já seria no sábado. Faço 5 cadeiras e fica muito em cima tal comunicado (…)”* (**Respondente 152**).

O Quadro 18 resume as outras competências docentes identificadas na opinião dos respondentes, consistindo no resultado obtido da análise de conteúdo das respostas para essa questão aberta do instrumento. Essas competências podem vir a ser incorporadas em futuras versões do instrumento da pesquisa, conforme nova revisão de literatura e verificação com especialistas, que venham a evidenciar as mesmas como requeridas para análise da atuação docente na EAD. Posteriormente, podem ser validadas em futura replicação dessa pesquisa ou em futuras pesquisas sobre o tema, assim como podem ser levadas em consideração para fins de desenvolvimento dessas competências por docentes e tratamento por gestores de cursos a distância e de instituições de ensino superior. São elas:

- a) a atitude interdisciplinar na prática pedagógica, com domínio da integração e da interação entre conhecimentos disciplinares, planejando e desenvolvendo ações educativas com esse caráter (CORONADO, 2009), como por exemplo, o desenvolvimento de projetos de aprendizagem com apoio de ferramentas digitais (NETTO, GIRAFFA, 2012). Nessas ações, se constrói coletivamente (BENETTI, 2008) e se contextualiza o conhecimento, possibilitando a constituição de relações entre novos conteúdos e os conhecimentos pré-existentes, comparando, criticando e permitindo uma aprendizagem significativa para o aluno. Nesse sentido, os docentes devem se capazes de selecionar e de preparar o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, incluindo as

- interdisciplinares (NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010), que permitirão perceber como os conteúdos se combinam e se interpenetram (BRASIL, 2007);
- b) a capacidade de apresentação, síntese e revisão de conteúdos, nos canais disponíveis a distância de distribuição e de alcance da aprendizagem como vídeo aulas ou *web* conferências, para síntese e revisão de conteúdos ou esclarecimento de dúvidas dos alunos (LITTO; FORMIGA, 2012; O'ROURKE, 2003);
- c) o conhecimento em Psicologia pode apoiar e fundamentar a Educação (CORONADO, 2009). Kidd (2010) fornece um entendimento teórico das ligações essenciais entre aprendizado autêntico, psicologia social, *design* instrucional, educação *on-line* e vários métodos adicionais de aprendizado adulto. As teorias da psicologia podem apoiar na integração metodológica do construcionismo e na ligação entre tecnologia e educação (VALENTE, MAZZONE, BARANAUSKAS, 2007). A Psicologia Cognitiva, por exemplo, é uma especialidade da Psicologia que trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam a respeito da informação (STERNBERG, 2008). Ocorre que um avanço nas ciências da Educação e da Psicologia torna possível o planejamento do uso de recursos e de uma metodologia, que potencialize o trabalho independente e em consequência, a personalização da aprendizagem (SCHLICKMANN, 2008);
- d) a capacidade de adequação da linguagem empregada pelo docente nas interações com os alunos. As interações remotas e constantes entre esses papéis envolvidos na EAD e a linguagem adotada pelo docente correspondem a mecanismos sociais importantes e que podem estabelecer capital social e conhecimento (PORTO, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2012). O uso de uma linguagem simples é útil para o docente ser mais claro, como também para exprimir uma mensagem num idioma em que os alunos não são proficientes (O'ROURKE, 2003);
- e) a capacidade de orientação a distância de projetos de pesquisa de forma adequada e fazendo-se presente em todo processo de desenvolvimento (PEREIRA, PINHEIRO, ALMEIDA, 2012). A constante mudança de docentes na orientação influencia nesse processo, pois a cada mudança existe a necessidade de adaptação do docente ao curso e à etapa de desenvolvimento do aluno, além disso a falta de conhecimento e de informação dos docentes quanto à elaboração de trabalhos de conclusão de curso, aponta falta de uma orientação básica e de conhecimentos em metodologia de pesquisa (CARTAXO, MENDES, PEROBELLI, 2008).

Quadro 18 – Outras competências docentes importantes e presentes

Cate- gorias	Subcategorias	Conteúdo das respostas	Competências docentes	Referencial teórico
Domínio Cognitivo	Interdisciplina- ridade	<i>“A multidisciplinaridade dos docentes (...) têm, sem dúvida, colaborado para com a minha experiência de aprendizado.”</i> (Respondente 26)	Atitude interdisciplinar na prática pedagógica, com domínio da integração e da interação entre conhecimentos disciplinares.	Netto, Giraffa (2012); Netto, Giraffa, Faria (2010); Coronado (2009); Benetti (2008), Brasil (2007)
	Psicologia	<i>“Conhecimento em Psicologia.”</i> (Respondente 75)	Conhecimento em Psicologia.	Kidd (2010); Coronado (2009); Sternberg (2008); Schlickmann (2008); Valente, Mazzone, Baranauskas (2007)
	Apresentação e revisão	<i>“As revisões dos assuntos pela WEB foi muito produtiva”</i> (Respondente 84)	Capacidade de apresentação, síntese e revisão de conteúdos a distância (em vídeo aulas ou web conferências).	Litto, Formiga (2012), O'Rourke (2003)
<i>“Aulas on-line são extremamente importantes (...)”</i> (Respondente 88)				
<i>“Acho interessante a possibilidade de vídeo aulas, principalmente na área de exatas (...)”</i> (Respondente 124)				
Domínio Sociocultural	Linguagem	<i>“Competência para adequar a linguagem técnica própria do curso para uma linguagem mais coloquial, facilitando a aquisição do conhecimento.”</i> (Respondente 138)	Capacidade de adequação da linguagem empregada pelo docente nas interações com os alunos.	Porto, Oliveira, Oliveira (2012), O'Rourke (2003)
Domínio Pedagógico	Orientação em pesquisa	<i>“Deficiência na orientação de projetos de pesquisa, havendo mudança de tutor a cada fase da pesquisa.”</i> (Respondente 40)	Capacidade de orientação a distância de projetos de pesquisa de forma adequada, fazendo-se presente em todo processo de desenvolvimento.	Pereira, Pinheiro, Almeida (2012); Cartaxo, Mendes, Perobelli (2008)

Fonte: Porto (2013).

No Quadro 18 não foram identificadas outras competências docentes nos domínios Gestão e Tecnológico. Apesar de 45 registros tratarem de competências docentes, estes não foram citados nesse quadro pelas descrições serem semelhantes às definições de competências identificadas na revisão de literatura e presentes no instrumento de pesquisa, sendo tratados no trabalho como casos de sobreposição.

Esse capítulo apresentou a análise com enfoque na etapa quantitativa da pesquisa, onde foi conduzida uma *survey*. O próximo capítulo concebe considerações finais, enfatizando contribuições, limitações da pesquisa, bem como sugere trabalhos futuros relacionados ao tema explorado no trabalho.

5 CONCLUSÃO

Esse estudo percorreu caminhos que permearam análises sobre competências docentes no contexto da EAD, a partir da percepção de alunos de cursos de graduação a distância em Administração, tendo como fundamentação uma revisão teórica sobre a relação entre competências e EAD, nos âmbitos educacional e profissional, numa perspectiva de gestão e individual de competências, com ênfase num dos principais papéis envolvidos na EAD, o docente.

Dividido em quatro seções, inicialmente, esse capítulo trata de considerações finais percebidas ao longo do desenvolvimento desse estudo, e segue destacando as principais contribuições dos pontos de vista acadêmico e prático. Depois ressalta as limitações desse estudo e, por fim, apresenta sugestões de pesquisas futuras.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se que dificilmente um docente terá todas as competências identificadas nessa pesquisa plenamente desenvolvidas, porque isso envolve processos de construção e reconstrução, ao longo da experiência e da prática profissional (BEHAR, 2013; CORONADO, 2009). De qualquer forma, esse estudo apresenta resultados que servem para a reflexão de docentes envolvidos nessa modalidade educacional e que estejam preocupados em melhorar seu desempenho profissional e contribuição para a qualidade dos cursos a distância em que atuam. O maior resultado desse trabalho seria realmente percebido sob uma perspectiva de oferecer melhorias no aprendizado de alunos de ensino superior a distância.

Para que isso ocorra de fato, além da motivação, disposição e percepção de valor a respeito dessa reflexão e processo de construção e reconstrução de competências por parte do docente, torna-se necessário e corrobora para o alcance desse objetivo, o estabelecimento de uma política organizacional consistente de gestão por competências por parte de gestores de instituições de ensino superior. Esta gestão deve resultar em ações efetivas de estímulo e desenvolvimento dessas competências. Tal modelo de gestão e movimento organizacional permitem o estabelecimento de uma ligação entre estratégia, processos e desenvolvimento de pessoas (FERRO, SOUZA, 2013; BITENCOURT, AZEVEDO, FROEHLICH, 2013; BEHAR, 2013; RUAS et al., 2010; FROEHLICH, 2010; VIEIRA, FILENGA, 2010; DUTRA, 2008; RUAS, 2005).

Nessa abordagem de gestão, as competências individuais desenvolvem e sustentam as competências organizacionais e, por sua vez, as organizacionais servem de parâmetro para seleção e desenvolvimento das competências individuais, num processo contínuo de troca de competências e de influência mútua (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013; DUTRA, 2008). Por outro lado, Coronado (2009, p. 161) pondera ao destacar como sendo pertinente, o desenvolvimento de programas formativos contextualizados e sob medida, associados a projetos pessoais de desenvolvimento profissional, em função dos “perfis docentes serem amplamente distintos entre si por causa de suas trajetórias, disposições, interesses, níveis, modalidades e campos disciplinares”. Segundo a autora, um docente pode ser considerado competente quando “continuamente analisa, reflete, pondera, decide, projeta, articula, aplica e avalia estratégias de atuação (...), participa e exerce uma influência por mudanças em seu entorno” (CORONADO, 2009, p. 162).

Durante o desenvolvimento desse trabalho foi constatado que outros aspectos podem influenciar a experiência de aprendizagem de alunos, a qualidade de atendimento e o desempenho profissional dos docentes no contexto da EAD, além de competências. Esses aspectos estão relacionados com características de *design* do curso e do AVA, como o modelo de aprendizagem, tecnologias, controles do aluno, conteúdo, interação e estrutura organizacional, conforme definido no *framework* conceitual de Piccoli, Ahmad e Ives (2001), bem como com as condições de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino superior para os docentes, que atuam nessa modalidade educacional. Exemplo dessas condições consiste na média de alunos por docente nas instituições de ensino superior a distância. Segundo dados do Censo EAD.BR, as instituições buscam uma limitação em média de 50 alunos por turma (ABED, 2010). Esse indicador é importante, porque a atenção recebida do docente pode influenciar na motivação do aluno à afiliação em cursos a distância via Internet (TESTA, LUCIANO, 2011) e porque a modalidade requer tempo e energia considerável dos docentes para manutenção de um alto nível de interação com alunos. Tal característica da EAD leva os docentes atuantes nessa modalidade a serem percebidos como profissionais em serviço constante ou de plantão (HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001).

Nesse aspecto, Netto, Giraffa e Faria (2010) recomendam uma quantidade máxima de 30 alunos por docente para fins de garantia da qualidade de interação, um atendimento individualizado e um acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Outro aspecto importante levantado pelas autoras refere-se à carga horária, que deve ser adequada à proporção de alunos por docente. Esse aspecto pode contribuir para a qualidade do curso a

distância e ainda minimizar preconceitos relacionados à EAD como “sinônimo de uma educação massificada, de cunho tecnicista, que enfatiza o material pedagógico (pacotes instrucionais) em detrimento da mediação pedagógica” (NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010, p. 106).

A revisão de literatura oportunizada pelo desenvolvimento desse trabalho permitiu constatar que no cenário nacional a EAD ainda enfrenta estágios iniciais, luta por um amadurecimento e por solução de problemas em diversos aspectos como pedagógico, regulatório, gestão, papéis e responsabilidades, processos, tecnologias de informação e comunicação (TICs), aprendizado, competências e formação docente (BEHAR, 2013; LITTO, 2012; LITTO, FORMIGA, 2012; PINHO et al., 2010; LITTO, FORMIGA, 2009; BEHAR et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008). No campo da pesquisa em EAD percebem-se várias lacunas da literatura, tais como sobre formas de avaliação, necessidade de criação de teorias para suportar a prática, além da adoção de uma diversidade de abordagens metodológicas de pesquisa (NETO; SOUZA, 2010).

Nesse campo, essa pesquisa contribuiu ao buscar uma compreensão e análise das principais competências docentes para atuação nessa modalidade educacional, a partir de uma abordagem metodológica quantitativa e exploratória. Foram propostos quatro objetivos específicos, que ajudaram a alcançar o objetivo geral e encontrar uma possível resposta a questão de pesquisa. Esses objetivos são explicados a seguir, para melhor entender a resposta ao problema de pesquisa proposto no trabalho.

a) Identificar as competências docentes requeridas para a atuação na EAD.

Para alcance de tal objetivo específico partiu-se de uma revisão da literatura sobre a definição, evolução, características e tendências da EAD (LITTO; FORMIGA, 2012; NETO; SOUZA, 2010; DEW, 2010; ABED, 2010; INEP, 2011; LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; RIBEIRO et al., 2007; BRASIL, 2007; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; COPPOLA; HILTZ; ROTTER, 2001). Dessa revisão foi possível verificar que as definições de EAD corroboram em relação às particularidades e à complexidade de gerenciamento e de operacionalização dessa modalidade educacional, quando comparada à modalidade presencial. A literatura também apontou o potencial da modalidade como uma forma de prover educação acessível e flexível à sociedade em qualquer local, dia e horário, desde que os requisitos mínimos de TIC sejam atendidos.

No Brasil, a modalidade pode ser considerada como recente e em processo de amadurecimento devido aos anos de introdução e de regulamentação, 1996 e 2005, respectivamente (BRASIL, 2002). Porém, se descobriu que os conceitos formadores da base da EAD não são recentes (LITTO, FORMIGA, 2012; LITTO, FORMIGA, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008).

Para atuação no contexto da EAD verificou-se que existe a necessidade de competências específicas dos atores envolvidos e adequadas às características dessa modalidade (BEHAR, 2013; LITTO, FORMIGA, 2012; BENETTI, 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003). Sendo que antes do levantamento dessas competências específicas, uma compreensão do constructo competências foi obtida para a definição desse constructo no trabalho.

Para tal entendimento foram revisadas as dimensões, conceitos e ênfases de competência, o processo desenvolvido durante uma ação competente, além da gestão por competências. Essa revisão da literatura apontou a existência de várias definições para competência, que se distinguem na ênfase e nas dimensões semântica (função que a competência tem) e estrutural (componentes da competência), nas diferentes áreas de conhecimento.

A partir dessa revisão do constructo competência foi construído o Apêndice I desse trabalho, que apresenta em ordem cronológica e de forma sistematizada, as diferentes definições de competências encontradas, na dimensão individual. Evidencia-se, a partir do conteúdo desse apêndice, que o enfoque de competências pode ser considerado como complexo e ambíguo, pois suporta vários significados. Dessa forma tornou-se necessária a definição de competência adotada nesse trabalho, que pode ser compreendida por uma intervenção eficaz mediante ações, para solucionar um problema ou para lidar com uma situação nova, que mobilizam ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada um conjunto de elementos compostos por conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), num determinado contexto. Essa abordagem se fundamenta nos autores Zabala e Arnau (2010), Behar et al. (2010) e Behar (2013).

Para fins de contribuição com o debate sobre esse tema, no que tange ao docente envolvido na EAD e alcance desse primeiro objetivo específico da pesquisa foi obtido um conjunto de cinco domínios e 57 competências docentes requeridas para atuação nessa modalidade educacional, a partir de uma revisão de diversas obras nacionais e estrangeiras, nos âmbitos de gestão e de educação. Esses cinco domínios e suas competências docentes foram sistematizados e organizados no Apêndice II desse trabalho.

Esses elementos do Apêndice II, quando considerados individualmente, não acarretam proficiência no desenvolvimento de tarefas e na aplicação em situações de modo a gerar valor para o indivíduo e para a organização (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013). Os domínios se constituem na interação e na integração entre eles e ocorre uma mobilização e um inter-relacionamento entre esses domínios e seus elementos constitutivos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a atuação docente, no contexto da EAD (BEHAR, 2013). Constata-se, que uma competência não necessariamente pertence a um domínio apenas, mas pode interagir em diferentes domínios (BEHAR, 2013).

Além disso, o conteúdo desse apêndice é fortemente marcado pela circunstância e pelo contexto, sendo requerido para o exercício da docência na EAD, podendo variar para outro sujeito envolvido (aluno, coordenador, entre outros) e dificilmente pode ser transferido para outro ambiente (RUAS et al., 2005). Também reconhece-se que esse conteúdo é fruto do recorte da literatura realizado pela pesquisadora, existindo a possibilidade de outros domínios, conhecimentos, habilidades e atitudes docentes, assim como, outros modos de organizá-los em outros estudos e pesquisas dessa área.

b) Analisar as competências docentes importantes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração.

Referente a esse objetivo e ao próximo, primeiramente foi realizada uma contextualização do ensino a distância de Administração no Brasil quanto à evolução, histórico, características e cenário atual (BRASIL, c2013; INEP, 2012; BRASIL, 2005; ANDRADE, AMBONI, 2004), bem como revisou-se trabalhos anteriores relacionados ao tema e objetivos dessa pesquisa.

Confirmou-se diante dessa contextualização, que os resultados dessa pesquisa podem oferecer uma contribuição científica relevante pelo fato de enfatizar a área de conhecimento de maior abrangência da educação superior no Brasil, além de ter possibilitado uma amostra de alunos a distância, com capacidade de viabilizar um estudo estatístico.

Também verificou-se que não existe atualmente um sistema de avaliação de competências, que possa ser usado como referência em processos de seleção, avaliação e de formação pelas instituições de ensino (LITTO; FORMIGA, 2012), nem foi encontrada uma escala já elaborada e validada em trabalho anterior, para a mensuração e avaliação de competências específicas dos atores envolvidos na EAD.

Destaca-se que esse objetivo e o próximo foram alcançados na etapa quantitativa desse trabalho, com base no conjunto de domínios e competências docentes identificados no objetivo anterior (Apêndice II). Com isso gerou-se uma versão preliminar do instrumento da pesquisa *survey*, o qual foi submetido a um procedimento de pré-teste com especialistas em EAD e com respondentes para validação. Com base nos resultados obtidos desse procedimento, uma versão final do instrumento foi gerada indicando a presença das principais variáveis e constructos responsáveis para representar as competências docentes necessárias para atuação na EAD (Apêndice III).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico no *software Qualtrics*, no período de 10 de setembro de 2012 a 10 de janeiro de 2013 e obteve-se um total de 771 questionários iniciados, sendo que 260 foram concluídos e 256 foram considerados como válidos para essa pesquisa. Essa amostra caracteriza-se por alunos do gênero masculino em sua maioria (58,6%), maduros (43,0%, com idade entre 31 40 anos), casados ou com união estável (59,0%), residentes na região Sul (28,1%) e relativamente experientes na EAD, pois possuem mais de 5 atividades acadêmicas ou disciplinas concluídas (59,4%) e até 2 anos de experiência como aluno nessa modalidade educacional. A maioria das sedes das instituições de ensino desses estão localizadas no estado de Santa Catarina (26,6%), na região Sul (28,1%) e na maior parte são universidades (77,7%), privadas (57,0%), com cursos à distância de Bacharelado em Administração (86,7%).

Uma análise fatorial foi conduzida para análise da importância das competências docentes, na experiência de aprendizagem dos respondentes dessa amostra. Essa análise e procedimento estatístico permitiu discriminar fatores distintos e não correlacionados entre si, confirmando na prática quatro dos cinco fatores identificados nas referências em que essa pesquisa se baseia: Pedagógico, Sociocultural, Tecnológico e Cognitivo, conforme ilustrado na Figura 10 desse trabalho. Esse conjunto de fatores extraídos explica 76,21% da variância total e indica a capacidade dos quatro fatores para explicar o fenômeno como um todo, sendo um índice considerado satisfatório para esse tipo de pesquisa (HAIR et al., 2009).

Nos resultados dessa análise fatorial, apenas os fatores Cognitivo e Tecnológico são representados por todas as variáveis originais do instrumento de pesquisa. Destaca-se que o domínio de Gestão teve todas as variáveis de competências docentes removidas, sendo o único domínio identificado na revisão de literatura, que não foi representado por um fator extraído nessa amostra. Portanto, segundo a percepção dos respondentes dessa amostra, com base na experiência de aprendizagem na EAD, a importância das competências docentes está

positivamente relacionada com esses quatro fatores e as 27 variáveis anteriormente apresentadas no Quadro 9 e ilustradas na Figura 10 desse trabalho.

c) Analisar as competências docentes presentes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância em Administração.

Uma análise fatorial também foi conduzida para análise da presença das competências docentes. Essa análise permitiu discriminar fatores distintos e não correlacionados entre si, confirmando na prática quatro fatores, com um grau de explicação da variância de 75,04%, o qual também indica e indica a capacidade desses fatores para explicar o fenômeno como um todo (HAIR et al., 2009).

No que tange aos resultados obtidos para esse objetivo, esses fatores extraídos apresentaram divergências em relação à composição original do instrumento de pesquisa, pois agruparam variáveis de diferentes domínios de competências docentes identificados na revisão de literatura, exceto, no caso do fator de Gestão. Essa característica na composição dos fatores obtidos foi identificada na primeira extração com todas as variáveis e manteve-se preservada, inclusive, após várias extrações com diferentes conjuntos de variáveis.

Portanto, a realização dessa análise fatorial, não permitiu discriminar na prática o número de fatores, bem como, os agrupamentos de competências, quando confrontados com as referências dessa pesquisa. A estrutura fatorial com 31 variáveis e quatro fatores apresentada no Quadro 13 desse trabalho foi a melhor estrutura encontrada, após várias extrações, com base em critérios definidos de eliminação de variáveis e valores obtidos para os testes de KMO e de esfericidade de *Bartlett*, Medidas de Adequação da Amostra (MSA), comunalidades e grau de explicação da variância.

Nessa análise observou-se que uma competência não necessariamente pertence a um domínio apenas, mas pode interagir em diferentes domínios (BEHAR, 2013). Isso porque, quando comparados com a estrutura original do instrumento de pesquisa, os dois fatores com maior poder de explicação do fenômeno em estudo possuem em sua composição variáveis de diferentes domínios. O fator de maior total de variância explicada (29,34%) foi nomeado como Tecnológico-Pedagógico, por representar a junção e o inter-relacionamento de variáveis entre esses dois domínios (BEHAR, 2013; CARVALHO, 2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; PICCOLI, AHMAD, IVES, 2001). Já o segundo fator foi nomeado como Cognitivo e o terceiro como Sociocultural, após análise e interpretação das variáveis presentes na composição desses fatores e busca de explicações na literatura revisada (LITTO, FORMIGA,

2009; MOORE, KEARSLEY, 2008; HOWELL, WILLIAMS, LINDSAY, 2003; VIGNERON, 2003; COPPOLA, HILTZ, ROTTER, 2001; HILTZ et al., 2001). Por fim, o fator Gestão confirmou na sua composição variáveis agrupadas originalmente nesse domínio no instrumento de pesquisa (LITTO, FORMIGA, 2012; ABED, 2010; TECCHIO et al., 2008; MOORE, KEARSLEY, 2008; ANDRADE, AMBONI, 2004; LIPINSKI, 2003).

Portanto, segundo a percepção dos respondentes dessa amostra, a presença das competências docentes está positivamente relacionada com esses quatro fatores e as 31 variáveis anteriormente descritas no Quadro 13 e ilustradas na Figura 11 desse trabalho. Também verificou-se que nessa amostra o instrumento de pesquisa demonstrou estar mais adequado para a mensuração da importância do que a presença de competências docentes, no contexto da EAD.

d) Mapear a presença das competências docentes consideradas importantes, na experiência de aprendizagem de alunos de cursos a distância em Administração.

Esse resultado pode ser considerado como alcançado, a partir da análise comparativa das análises fatoriais realizada na seção 4.4 desse trabalho. Primeiramente, essa comparação foi feita sob um ponto de vista estatístico e com caráter mais quantitativo e num segundo momento, a comparação foi feita numa perspectiva estratégica, mais qualitativa e interpretativa dos resultados.

Na primeira perspectiva de comparação verificou-se que quatro fatores foram confirmados na prática para as avaliações de importância e de presença das competências docentes na EAD. Porém, uma variação na formação e no agrupamento das variáveis, que mensuram esses constructos foi percebida ao se analisar a aplicabilidade do instrumento concebido para mensuração de competências docentes, por meio dos critérios definidos no Quadro 16 dessa seção.

Dos 57 itens analisados dentro dos domínios de competências docentes, 30 itens para a avaliação de importância foram retirados do instrumento original por conterem baixas cargas fatoriais e 26 itens para a avaliação de presença pelo mesmo motivo. Assim, a estrutura fatorial original apresentada nas diversas literaturas revisadas foi modificada para ambas as avaliações, o que pode indicar que alguns itens não possuem sua aplicação estatisticamente comprovada para descrever os domínios de competências, nas avaliações de importância e de presença.

Nessa perspectiva foram apontadas possíveis explicações e interpretações, com base na literatura revisada acerca das modificações identificadas na estrutura original do instrumento de pesquisa, a partir de sua aplicação para mensurar a importância e a presença das competências docentes. Para essa amostra, apesar da estrutura original desse instrumento ser abrangente, o mesmo demonstrou estar mais adequado para a mensuração da importância do que para a presença dessas competências na EAD.

A perspectiva estratégica na comparação dos resultados permitiu visualizar a análise de importância das competências docentes como a mais importante de fato nesse trabalho, pois explica e serve de guia para se identificar como pode ser organizado o trabalho docente e o ensino nessa modalidade educacional. Já a análise de presença foi vista por um papel de avaliar e de possibilitar um diagnóstico da situação atual em relação ao que é importante em cursos nessa modalidade.

O mapeamento feito no Quadro 17 desse trabalho mostra o diagnóstico da situação atual de presença para as variáveis de competências docentes validadas como importantes. Nessa perspectiva, também foi feito um confronto dos resultados desse mapeamento com a revisão de literatura, a fim de compreender e explicar os resultados encontrados e ainda propor possíveis alternativas de solução para os pontos fracos identificados. Por fim, se reconheceu a possibilidade de outras análises e futuras interpretações por pesquisadores e profissionais do campo da EAD, a partir do conteúdo produzido nesse quadro, que consiste num importante produto dessa pesquisa.

Na prática, se conclui também que gestores de instituições de ensino superior, de cursos a distância e de RH podem gerar mecanismos ou dispositivos para promover o processo de desenvolvimento das competências docentes analisadas nesse trabalho, tendo em vista que não é possível formar competências nas pessoas (CORONADO, 2009). Juntamente, com os próprios docentes podem concentrar objetivos, estratégias e ações direcionadas a esses domínios e competências considerados fundamentais pela literatura, assim como, importantes e presentes na experiência de aprendizagem dos alunos dessa amostra, para fins de melhoria no desempenho profissional e na qualidade de cursos na modalidade a distância.

A próxima seção desse capítulo destaca as principais contribuições dessa pesquisa, nas perspectivas acadêmica e de gestão, que foram identificadas a partir das considerações finais apresentadas na presente seção.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Ressalta-se que a maior contribuição acadêmica desse trabalho consiste no mapeamento feito no Quadro 17. Esse quadro diferencia se o que é considerado importante em termos de competências docentes na EAD, se encontra presente na realidade desse contexto e por esse motivo consiste num importante produto gerado no desenvolvimento dessa pesquisa.

O instrumento de coleta de dados concebido para analisar competências docentes na EAD (Apêndice III) também consiste numa contribuição acadêmica. Esse instrumento foi originado de uma pesquisa, que consolida diversas obras nacionais e estrangeiras, que se encontravam antes separadas sobre competências e EAD, nos âmbitos educacional e de gestão, além de se tratarem de obras consagradas e recentes sobre esse tema (Apêndice II).

Outra contribuição acadêmica que pode ser observada nesse trabalho consiste na revisão do conceito competências, que se encontra no Apêndice I. Esse apêndice retrata as várias definições de competências encontradas nas diversas obras pesquisadas, na dimensão individual de competências. Diferencia-se de trabalhos anteriores, com análises e sistematizações similares, por analisar os conceitos de competência nas dimensões semântica e estrutural, com adaptações na estrutura e no conteúdo original de Zabala e Arnau (2010).

No que tange à contribuição gerencial e prática, os resultados obtidos podem servir de base para gestores do segmento educacional melhor definirem suas estratégias e fortalecerem ações para uma formação docente mais direcionada e consistente, com as características da EAD e com ênfase, nas competências consideradas como requeridas pela revisão de literatura e como importantes e presentes, na experiência de aprendizagem dos alunos dessa modalidade educacional.

Já a maior contribuição gerencial desse trabalho corresponde aos domínios e competências docentes obtidos da análise dos dados dessa pesquisa, pois podem ser usados como referência pelos gestores de instituições de ensino superior e de recursos humanos, a melhor gerenciar as competências de seus docentes atuantes na EAD e a planejar ações mais efetivas e associadas a esses domínios e competências. Isso pode ser potencializado, se no contexto dessas instituições for adotado um modelo de gestão por competências. Ocorre que esse trabalho provê informações e um instrumento concebido, que podem ser usados como referência no processo de mapeamento de competências organizacionais e de docentes atuantes na EAD, além de processos de recursos humanos como na seleção de novos docentes baseada por competências, na identificação de necessidades de treinamento e de

desenvolvimento, na realização de uma sistemática de avaliação de desempenho por competências, entre outras funções inerentes à gestão de pessoas no segmento educacional.

No que tange ao docente, as informações providas por esse trabalho podem auxiliar a repensar a sua prática na EAD, chamando atenção às principais competências para atuação nesse contexto. A partir desse conjunto de competências identificado no presente trabalho, os docentes podem refletir sobre como construí-lo e aprimorá-lo em sua trajetória e prática profissional. Analisando conhecimentos a serem estudados, habilidades a serem aperfeiçoadas e atitudes a serem modificadas (BEHAR, 2013).

No que se refere à contribuição científica na área de EAD, essa pesquisa colabora para a discussão e reflexão acerca de processos de desenvolvimento, de avaliação e de certificação de competências docentes para atuação nessa modalidade. Oferece resultados teóricos e práticos que podem servir de referência para organizações certificadoras de pessoas, pesquisadores, profissionais e gestores de instituições de ensino superior, que oferecem ou pretendem oferecer cursos nessa modalidade educacional.

Essa pesquisa também contribui na área de EAD, ao apresentar um mapeamento das principais competências docentes consideradas importantes na experiência de aprendizagem, bem como o que está acontecendo na prática em termos de presença dessas competências na atualidade e dentro da realidade da amostra coletada nessa pesquisa.

Por fim, no escopo do projeto de pesquisa, o qual esse estudo faz parte ressalta-se que as contribuições supracitadas estão alinhadas e contribuem também para o alcance parcial de um dos objetivos específicos desse projeto: *4. Identificar quais as competências profissionais necessárias aos docentes de Administração para EAD, na graduação e na pós-graduação.* Para tanto, o presente estudo apresentou resultados e contribuições, focando na identificação de competências docentes em cursos de graduação a distância em Administração, sob o ponto de vista de alunos dessa modalidade educacional, a partir de um enfoque de pesquisa predominantemente quantitativo.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Devido à metodologia definida e outras escolhas feitas durante a realização dessa pesquisa foram identificadas algumas limitações, que são apresentadas a seguir.

Nesse trabalho se adota o desenvolvimento de competências docentes como sinônimo de desenvolvimento profissional da mesma forma que trabalhos anteriores sobre esse tema (LITTO, 2012a; BEHAR et al., 2012; BEHAR et al., 2010; BEHAR et al., 2009; BEHAR et

al., 2008; BENETTI, 2008). Ocorre que se fosse analisado todo o processo de desenvolvimento de competências para o exercício da docência, conforme a abrangência do conceito de formação docente inviabilizaria esse estudo, pois seria necessário coletar e avaliar a presença e importância dessas competências docentes, a partir de outros mecanismos e fontes de informação.

Apesar do tamanho da amostra dessa pesquisa ter sido satisfatório, do ponto de vista de resultados de testes estatísticos, poderia ter sido maior pelo volume de questionários iniciados pelos respondentes e pelas dificuldades encontradas, nas primeiras comunicações eletrônicas realizadas, com contatos de universidades federais para fins de divulgação da pesquisa. Ocorre que no início do período de coleta de dados dessa pesquisa estava encerrando no País um período prolongado de greve dos servidores de universidades federais.

Tendo em vista, que o método adota uma amostra da população-alvo em vez de todos os membros, essa pesquisa está limitada e sujeita à incerteza em relação à representatividade dessa amostra. O tamanho amostral é importante, porque à medida que se amplia a amostra, se diminui o grau do erro amostral, tendo uma boa probabilidade de seleção de elementos de dois extremos da distribuição e, portanto, a média amostral tende a estar mais próxima da média populacional (DANCEY; REIDY, 2006). Sendo assim, qualquer generalização feita a partir dos dados da amostra dessa pesquisa está sujeita ao erro amostral.

As contribuições originadas nas análises fatoriais elaboradas nesse trabalho devem ser ponderadas pelas suas limitações, pois não houve intenção de generalizar os resultados e sim promover um espaço de reflexão sobre o relacionamento entre competências docentes e EAD. Estimulam-se novas análises visando superar a restrição em alunos de graduação em Administração e as demais limitações supracitadas, que foram identificadas ao longo do desenvolvimento desse estudo.

Na próxima seção são sugeridas pesquisas futuras, que podem superar as limitações mencionadas nessa seção, dar continuidade e aprofundar o tema e achados dessa pesquisa.

5.4 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Tendo em vista as limitações do estudo mencionadas acima e alguns aspectos pouco explorados, essa seção apresenta sugestões de pesquisas e de novas análises, que podem ser feitas por futuros pesquisadores a fim de dar continuidade ou complementar esse trabalho.

Nesse estudo se investigou as competências docentes importantes e presentes na experiência de aprendizagem de alunos de cursos de graduação a distância. Nesse caso cabe

sugerir como trabalho futuro, uma validação por diferentes instâncias envolvidas nessa modalidade educacional, para fins de conferir legitimidade às competências docentes relacionadas nos resultados desse trabalho. Essa preocupação pela validação em diferentes instâncias também é apontada por Litto e Formiga (2012), no processo de desenvolvimento de um programa de certificação de pessoas em atendimento a requisitos da norma brasileira ABNT NBR ISO/IEC 17024.

Sugere-se investigar com maior profundidade sobre a capacidade docente de trabalhar a distância, no sentido de entender como os docentes dessa modalidade lidam com o trabalho remoto e distribuído geograficamente (MENNA, 2008; HOWELL; WILLIAMS; LINDSAY, 2003) e por quais razões alguns docentes não conseguem se adaptar ou são resistentes a essa modalidade. Para tal sugestão, se parte do princípio que outros aspectos ou condições, além de competências também podem explicar e influenciar a qualidade e o desempenho docente na modalidade EAD. Para tanto, essa pesquisa sugerida poderia buscar respostas para essas questões propostas: como os docentes lidam com sentimentos de isolamento pela separação física da equipe de trabalho e dos alunos? como exercem o autocontrole e a autogestão? como fazem para conciliar a vida profissional com a pessoal?

Na maioria das vezes, a atuação docente na EAD consiste numa atividade paralela e um complemento da remuneração principal, o que requer dos gestores de instituições de ensino superior um planejamento adequado da formação e da seleção dos docentes e demais profissionais envolvidos na EAD, a fim de encontrar um modo de conciliação e de motivação dos diferentes interesses e atividades da equipe envolvida (BEHAR et al., 2008). Sugere-se como pesquisa futura um levantamento com gestores e equipes de formação docente de instituições de ensino superior para identificar quais mecanismos ou ações podem ou estão sendo feitas nesses processos de gestão de pessoas para minimizar ou tratar essa questão.

Sugere-se um estudo de caso em instituições de ensino superior, que envolva gestores e a equipe da área de recursos humanos, com o objetivo de implantação de um modelo de gestão de pessoas por competências, articulando as competências organizacionais e dos docentes atuantes na EAD, com base em diretrizes estratégicas dessa organização. Para tanto, esse estudo poderia executar um processo de mapeamento de competências docentes para atuação na EAD, conforme visto na seção 2.2.2 desse trabalho e tendo como ponto de partida referência o instrumento dessa pesquisa. Como produto principal dessa pesquisa poderia ser gerado um mapa de competências docentes, no contexto da instituição pesquisada, contemplando a descrição e o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes dessas competências, que poderia servir de referência para práticas de recursos humanos como

seleção por competências, avaliação de desempenho por competências, treinamento e desenvolvimento e remuneração por competência.

Sugere-se a replicação desse trabalho em outros países, buscando validar se as competências docentes do instrumento criado nesse trabalho variam conforme características ou diferenças culturais. Essa replicação também é sugerida para validar se essas competências docentes do instrumento variam em cursos a distância de graduação em outras áreas de conhecimento, em cursos a distância de pós-graduação ou em programas de treinamento corporativos via Internet. Por fim, ainda poderia ser feita uma replicação e comparação no contexto de cursos de ensino superior presencial, tendo em vista que grande parte das competências docentes indicadas nessa pesquisa se aplicam à essa modalidade também.

Sugere-se um estudo sobre o desenvolvimento de competências docentes coletivas na EAD, tendo como base a vertente social (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013) e devido ao alto nível de interação social nessa modalidade. Essa sugestão se deve também por não ter sido identificadas publicações brasileiras, sob uma vertente social no período de 2000 a 2008, segundo Ruas et al. (2010). Portanto, se apresenta como um tema pouco explorado, a partir dessa vertente, principalmente, se houver uma relação com o campo do comportamento organizacional e a teoria cognitiva (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

Baseado no que foi estudado em Ruas et al. (2005) e nesse trabalho, sugere-se um trabalho que proponha um método genérico para diagnosticar e mapear competências docentes, ou seja, que seja passível de adaptação a outras circunstâncias e contextos.

No que tange a dar continuidade ao presente trabalho sugere-se uma pesquisa que investigue como avaliar e desenvolver nos docentes as competências identificadas nesse trabalho ou então, quais competências docentes poderiam ser desenvolvidas e estimuladas em nível individual e quais poderiam ser trabalhadas coletivamente.

Tendo em vista que na concepção educacional, a avaliação de competências necessita de instrumentos diversificados de análise dos desempenhos e de estimulação do próprio indivíduo para identificar fatores impulsores e restritivos em seu processo de aprendizagem (LITTO, 2012a), como pesquisa futura sugere-se a proposição de mecanismos ou tais instrumentos, que apoiem esse processo de avaliação do desempenho docente.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.; DAY, G. **Investigación de mercados**. Cidade do México: McGraw-Hill, 1989.
- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Estratégias em Educação a Distância: a Plasticidade na Prática Pedagógica do Professor. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ANDRADE, R. O. B.; AMBONI, N. **Gestão de cursos de Administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- BARNEY, J. Resource-based theories of competitive advantage: a ten-year retrospective on the resource-based view. **Journal of Management**, v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.
- BASTOS, H. P. P.; BERCHT, M.; WIVES, L. K. Presença social em cursos a distância: um estudo comparativo de postagens em chats e fóruns. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-11, dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18100>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 249-261, ago. 2006.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHAR, P. A. et al. **CompEMed: competências de equipes desenvolvedoras de materiais educacionais digitais**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2012/CompEMed/>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- BEHAR, P. A. et al. **CompMAP: mapeamento das competências do aluno na EAD**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2010/compmap/index.html>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- BEHAR, P. A. et al. **CompEAD: competências na educação a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compead/index.html>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- BEHAR, P. A. et al. **GestEAD: gestão para a educação a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2008/gestead/index.html>. Acesso em: 09 ago. 2012.

BENETTI, K. C. **Competências docentes para EAD**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BENETTI, K. C. et al. **Atuação docente na educação a distância**: uma análise das competências requeridas. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-11, jul. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14527/8469>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

BEZERRA, F. A. Análise Fatorial. In: CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada**: para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI), São Paulo: Atlas, 2009.

BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C. **Na trilha das competências**: caminhos possíveis no cenário das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2013.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade. In: BITENCOURT, C. et al. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. 319f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOOG, G. G. **O desafio da competência**: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro. São Paulo: Best Seller, 1991.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A.; Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, mar. 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. c2013. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 jul. 2005, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório da comissão de EAD**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 14 de dez. de 2011.

CARTAXO, S.; MENDES, K.; PEROBELLI, R. M. B. Tutoria no ensino a distância na orientação do TCC: estabelecendo procedimentos. **Revista Intersaberes**, v. 3, n. 6, p. 177-191, dez. 2008.

CARVALHO, M. C. S. **Competências dos tutores para atuação em programas de Educação a Distância mediados pela Internet**: o caso do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CASTRO, R. I. V. G.; MATTEI, G. **Tutoria em EaD on-line**: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 7, p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_22_RBAAD_2008_PESQUISA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CHURCHILL, G. A. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. **Journal of Marketing Research**. v. 16, n. 1, p. 64-73, 1979.

COOPER, D.; SCHINDLER, P. **Método de pesquisa em Administração**. 7ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COPPOLA, N.; HILTZ, S. R.; ROTTER, N. Becoming a virtual professor: preliminary results of semi-structured interviews. **FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ASYNCHRONOUS LEARNING NETWORKS**, New York, nov. 1998. Disponível em: <<http://web.njit.edu/~hiltz/ALN98faculty.ppt>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

COPPOLA, N.; HILTZ, S. R.; ROTTER, N. Becoming a virtual professor: pedagogical roles and ALN. IEEE Computer Society Press, **Proceedings 34nd Hawaii International Conference on System Sciences**, 2001. Disponível em: <<http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Becoming-a-Virtual-Professor3.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

CORONADO, M. **Competencias docentes**: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico, 2009.

COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C. Uma análise da formação científica em cursos de graduação em Administração. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 47-60, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rege/v15n1/v15n1a4.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELORS, J. et. al. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO: 1996. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>. Acesso em: 02 jan. 2013.

DEW, J. Global, mobile, virtual, and social: the college campus of tomorrow. **The Futurist**, p. 46-50, abr. 2010.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2008.

DUTRA, J. S.; HIPOLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.

FERRO, C.; SOUZA, V. L. A gestão por competências é um dos pilares do modelo Unisinos. In: BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C. **Na trilha das competências**: caminhos possíveis no cenário das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2013.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, ed. Especial, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84009310>. Acesso em: 02 jan. 2013.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p.39-50, 1981.

FROEHLICH, C. O modelo de gestão de pessoas por competências. In: BITENCOURT, C. et al. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010. CD-ROM.

GERBING, D. W.; ANDERSON, J. C. An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. **Journal of Marketing Research**, v. 25, n.2, p. 186-192, 1988.

GIL, A. Como elaborar projetos de **pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HAIR, J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HILTZ, S. R. et al. Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: A Multi-measure, Multi-method Approach. **Journal of Asynchronous Learning Networking**, v. 4, n. 2, p. 103-125, 2000.

HOPPEN, N.; LAPOINTE, L.; MOREAU, E. Um guia para avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, 3ed., v. 2, n. 2, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19397>>. Acesso em: 22 de jan. de 2013.

HOWELL, S. L.; WILLIAMS, P. B.; LINDSAY, N. K. Thirty-two trends affecting Distance Education: an informed foundation from strategic planning. **Online Journal of Distance**

Learning Administration, v. 6, n. 3, out. 2003. Disponível em:
<<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall63/howell63.html>>. Acesso em: 09 de abr. de 2012.

INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION AND POLICY (IHEP). **Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education**. 2000. Disponível em:
<<http://www.ihep.org/assets/files/publications/m-r/QualityOnTheLine.pdf>>. Acesso em: 07 de abr. de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2011**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 de dez. de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**. 2011. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2011.

KIDD, T. T. **Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices**. USA: IGI Global, 2010.

KIM, J. W. et al. Finding determinants affecting distance education effectiveness in terms of learner satisfaction and application achievement. **International Journal of Web-based Learning and Teaching Technologies**, v. 5, n. 2, p. 18-36, jun. 2010.

KLINK, A. **Mar sem fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EAD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-10, jul. 2009. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912/7819>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

LADEIRA, W. J. **Integração produtiva no Mercosul: uma análise dos fatores que interferem no processo de internacionalização da produção de firmas brasileiras**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LEWIS, Bruce R.; BYRD, Terry A. Development of a measure for the information technology infrastructure construct. **European Journal of Information Systems**, v. 12, p. 93-109, 2003.

LIPINSKI, T. A. Legal issues in the development and use of copyrighted material in Web-based distance education. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (Org.). **Handbook of Distance Education**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

LITTO, F. M. (Coord.). **Competências para a educação a distância: referenciais teóricos e instrumentos para validação**. São Paulo: ABED, abr. 2012a. Disponível em:
<<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

LITTO, F. M. (Coord.). **Consulta pública sobre competências para educação a distância**. São Paulo: ABED, mai. 2012b. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=477>. Acesso em: 10 mai. 2012.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. 2 vol. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACKEY, K. M.; FREYBERG, D. L. The effect of social presence on affective and cognitive learning in an international engineering course taught via distance learning. In: **Journal of Engineering Education**. v. 99, n. 1, p. 23-34, 2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MASSETO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.; MASSETO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2002.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MENDONÇA, J. R. C.; PADILHA, M. A. S.; HELAL, D. H. Práticas docentes qualificadas em EAD: implicações da formação e da pesquisa. In: **I FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**, 2011, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <<http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/pdf/1d/diogo,maria%20e%20jose.PDF>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

MENNA, J. R. **Trabalho remoto**: modos de inserção e adaptação à organização do trabalho numa empresa de tecnologia. Trabalho de Conclusão de Curso da Escola de Administração – Departamento de Ciências Administrativas/UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MITAL, M. Does technology uptake convert to effectiveness: re-evaluating e-learning effectiveness. **International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies**, v. 5, n. 1, p. 16–26, mar. 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NETO, J. D. O.; SANTOS, E. M. Analysis of the methods and research topics in a sample of the Brazilian distance education publications, 1992 to 2007. **American Journal of Distance Education**, v. 24, n. 3, p. 119-134, 2010.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. M. M. Preconceito ou despreparo? Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD. In: **IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**. 2012. Caxias do Sul. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2784/54>>. Acesso em 15 jan. de 2013.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. M. M.; FARIA, E. E. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/graduacoes.pdf>>. Acesso em 14 jan. de 2013.

O'ROURKE, J. **Tutoria no EaD**: Um manual para tutores. Tradução de Walter Ambrósio. Vancouver-Canadá: The Commonwealth of Learning, 2003. 186 p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/tutoriaead.pdf>>. Acesso em 14 jan. de 2013.

PACHECO, A. S. V. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PACHECO, A. S. V. et al. **Fatores dificultadores à permanência dos alunos no curso de graduação em Administração à distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-10, jul. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14591/8499>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e a Profissão Docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lessons from the cyberspace classroom**: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48-56, jul. 1996.

PENROSE, E. T. **The theory of the growth of the firm**. New York: Wiley, 1959.

PEREIRA, M. R. O.; PINHEIRO, I. S. S.; ALMEIDA, Z. S. Mediação pedagógica: entraves na orientação a distância de projetos em curso de aperfeiçoamento na Universidade Estadual do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: SIED, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/207-987-2-ED.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PETERAF, Margaret A. **The cornerstone of competitive advantage**: a Resource-base View. New York: Oxford University Press, 1997.

PINHO, I. C. et al. **Fluência Digital**: uma nova competência para professores, tutores e alunos no contexto de EAD. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em:

<http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas_2010/objetos/fitness/trabalho.swf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information systems: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.

PICCOLI, G.; AHMAD, R.; IVES, B. Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. **Management Information Systems Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 401–426, dez. 2001.

PORTO, J. B; OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, L. R. Coordenação de processos de conhecimento na Educação a Distância via Web. In: **SIMPOSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS**, 15., 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: FGV-EAESP, 2012. Disponível em: <http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00140_PCN60969.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 19-91, may-jun. 1990.

PRAHALAD, C.K. The role of core competencies in the corporation. **Research Technology Management**, p. 40-47, nov-dec. 1993.

RETAMAL, D. R. C.; BEHAR, P. A.; MAÇADA, A. C. G. Elementos de gestão para Educação a Distância: um estudo a partir dos fatores críticos de sucesso e da Visão Baseada em Recursos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-10, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13974/7867>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

RIBEIRO, A. C. R. et al. **ARQUEAD**: arquiteturas pedagógicas. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2007/arqueads/index.html>. Acesso em: 09 ago. 2012.

RUAS, R. et al. Gestão por competências: revisão de trabalhos acadêmicos no Brasil no período 2000 a 2008. In: **ENCONTRO DA ANPAD**, 34., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. CD-ROM.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. et al. O conceito de competências de A a Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: **ENCONTRO DA ANPAD**, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005. 1 CD-ROM.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALM, J. F. et al. Metodologia para implementação do programa de capacitação docente (PCDA) no curso de Administração. In: I ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. **Anais...** Recife, 2007.

SAMPIERI, R; COLLADO, C; LUCIO, P. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHLICKMANN, R. **Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância**: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SMITH, T. C. Fifty-One competencies for online instruction. **The Journal of Educators Online**, v. 2, n. 2, jul. 2005. Disponível em:
<<http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TECCHIO, E. et al. Avaliação de desempenho humano: um estudo de caso no curso de graduação em Administração na modalidade à distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, dez. 2008. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14507/8426>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

TEJADA, J. F. Competencias docentes. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 13, n. 2, set. 2009. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798015>>. Acesso em: 29 dez. 2012.

TESTA, M. G.; LUCIANO, E. M. Exploring the influence of affiliation motivation in the effectiveness of Web-based courses. **International Journal of Web-based Learning and Teaching Technologies**, v. 6, n. 4, p. 19-38, dez. 2011.

TESTA, M. G. **A Influência das preferências por contato social e da autorregulação dos recursos de aprendizagem do estudante na efetividade dos cursos desenvolvidos na Internet**. 2006. 253f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TESTA, M. G. **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via Internet**. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Faculdade de Educação (FACED) e Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED). **Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED)**. Disponível em:
<<http://www.nuted.ufrgs.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

VALENTE, J. A.; MAZZONE, J.; BARANAUSKAS, M. C. (Org.). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez - FAPESP, 2007.

VIEIRA, A. M; FILENGA, D. Gestão por competências: mérito à qualificação ou opção estratégica para a gestão de pessoas? In: **SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA**, 7., 2010, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos10/195_SEGET%202010%20editado.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

VIGNERON, J. Formação do docente em EAD. In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional**: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

WEBSTER, J.; HACKLEY, P. Teaching effectiveness in technology-mediated distance. **Academy of Management Review**, v. 40, n. 6, p. 1282-1309, 1997.

WENERFELT, B. A resource based-view of the firm. **Strategic Management Journal**, v.5, p.171-180, 1984.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZAWACKI-RICHTER, O.; BÄCKER, E. M.; VOGT, S. Review of Distance Education research (2000 to 2008): analysis of research areas, methods, and authorship patterns. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 6, p. 21-50, 2009.

APÊNDICE I - DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
Profissional	O que realmente causa um rendimento superior no trabalho (McCLELLAND, 1973).	Aquilo	Que realmente causa um rendimento superior		No trabalho	Resultados	Testes de competências para processos seletivos e qualidade dos resultados no trabalho
	Aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização (BOYATZIS, 1982 <i>apud</i> BITENCOURT, 2001).	Atributos	Desempenho superior	Efetiva	No trabalho	Comportamentos	Comportamentos observáveis no gestor, resultados efetivos e/ou desempenho superior
	Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade (BOOG,1991).	Qualidade	Apreciação e resolução, ação			Capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade	Aptidão, valores, formação e desenvolvimento
	Características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho (SPENCER JR. e SPENCER, 1993 <i>apud</i> BITENCOURT, 2001).	Resultado	Desempenho no ambiente de trabalho	Influência e referência	Ambiente de trabalho	Características intrínsecas ao indivíduo	Formação e desenvolvimento, busca de melhores desempenhos
	Sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operacionais e os quais permitem, dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problema e sua resolução por uma ação eficaz (TREMBLAY, 1994 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Capacidade	A identificação de tarefas-problema e sua resolução	Ação eficaz	Dentro de um grupo de situações	Conhecimentos conceituais e procedimentais organizados em esquemas operacionais	Esquemas operacionais ou conjunto de possíveis atuações
	Representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional ou no contexto de uma estratégia corporativa (SPARROW e BOGNANNO, 1994 <i>apud</i> BITENCOURT 2001).	Atitudes	Alto desempenho		Carreira profissional ou estratégia corporativa	Atitudes relevantes	Atitudes relevantes para um alto desempenho, engloba estratégia corporativa no conceito
	As competências profissionais definem o exercício eficaz das capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, ou seja, relacionam-se aos níveis requeridos em um emprego (<i>International Network for Environmental Management</i> - INEM, 1995 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	O exercício das capacidades	Permitem o desempenho de uma ocupação	Eficazmente	Relacionados aos níveis requeridos no emprego	Engloba as capacidades e um conjunto de comportamentos gerais	Conhecimento técnico, capacidades requeridas e comportamentos gerais

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
	Capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes ao desempenho da ocupação em questão, incluindo a capacidade de resposta a problemas imprevistos, a autonomia, a flexibilidade e a colaboração com o entorno profissional e com a organização do trabalho (Decreto Real 797/1995, Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, 1995 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Capacidade	O desempenho da ocupação em questão		No entorno profissional e no trabalho	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Capacidade de aplicação e de resposta a problemas
	A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de atributos. (SANDBERG, 1996 <i>apud</i> BITENCOURT, 2001).	Interação	Ações, rotinas, práticas e desenvolvimento das competências	Significado do trabalho	No trabalho	Interação entre os indivíduos	Interação entre os indivíduos, um processo construído coletivamente
	Agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996).	Agrupamento	Desempenho na atividade	Correlacionados		Conhecimentos, habilidades e atitudes	Busca de melhor desempenho por meio de formação, desenvolvimento e medição
	Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função (MAGALHÃES e ROCHA, 1997 <i>apud</i> BITENCOURT, 2001).	Conjunto	Exercício de uma função	Credenciada	Ambiente profissional	Conhecimentos, habilidades e experiências	Aptidão e formação que credenciam o profissional para o exercício de uma função
	Construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo em uma situação real de trabalho que se obtém não apenas por meio da instrução, mas também – e em grande medida – mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho (DUCCI, 1997 <i>apud</i> LITTO e FORMIGA, 2012).	Construção social de aprendizagens	Desempenho produtivo numa situação real	Significativa e útil	No trabalho	Instrução e experiência	Perspectiva dinâmica, construção social de aprendizagens por instrução e experiência em situações de trabalho
	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito (DURAND, 1998 <i>apud</i> BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001).	Conjunto	Consecução de um propósito	Interdependente		Conhecimentos, habilidades e atitudes	Aprendizado individual (vida intelectual, técnica e moral do indivíduo), formação e desenvolvimento para um propósito

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
	É a sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. (...) A competência é uma construção, o resultado de uma combinação relacionada a vários recursos (conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer) (LE BOTERF, 2000 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Sequência de ações		Mobilização de recursos que somente são pertinentes em uma situação		Esquema operativo	Construção e resultado de uma combinação de recursos para uma ação concreta, num contexto
	Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu alcance (input) (DUTRA, HIPÓLITO e SILVA, 2000).	Capacidade	Gerar resultados	Alinhada	Na empresa	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Aptidão, formação e desenvolvimento de competência individual alinhada à objetivos estratégicos e organizacionais
	Combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir (ZARIFIAN, 2001).	Combinação	Um evento, um fato ou momento da ação		Situação profissional	Conhecimentos, saber fazer, experiências e comportamentos	Noção de evento e atribuição de parcela de responsabilidade às organizações pelo desenvolvimento das competências
	Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY e FLEURY, 2001).	Saber agir	Agregar valor	Responsável e reconhecida	Organização	Conhecimentos, recursos e habilidades	Agregação de valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo
	Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, onde o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento), a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (autorealização) (BITENCOURT, 2001).	Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento	Aprimoramento da própria capacitação	Autodesenvolvimento e autorealização	No ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Processo contínuo e articulado de formação e de desenvolvimento, autodesenvolvimento

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
	Capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada (Recomendação 195, Organização Internacional do Trabalho - OIT, 2004 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Capacidade efetiva	Realizar uma atividade laboral plenamente identificada	Êxitosamente	No trabalho	Capacidades, conhecimentos e atitudes	Capacidade efetiva para realização com êxito
	Presença de características ou a ausência de incapacidades as quais tornam uma pessoa adequada ou qualificada para realizar uma tarefa específica ou para assumir um papel definido (LLOYD McLEARY, 2005 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Presença de características ou ausência de incapacidades	Pessoa adequada realizar tarefas específicas			Características ou capacidades	Manifestação de condições como presença de características ou capacidades
	Competência profissional é uma metareunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados. Esse modelo contempla atores sociais, que influenciam a formação e o desenvolvimento de competências profissionais, como o próprio professor e as instituições de ensino, que certificam competências individuais e oportunizam aos docentes o desenvolvimento de suas atividades (PAIVA, 2007).	Conjunto de saberes diferenciados	Resultados	Mobilização de saberes	Instituições de ensino	Competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas	Competências profissionais, que geram resultados em que o conjunto de saberes é reconhecido individual, coletiva e socialmente.
	Conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que permitem discutir, consultar e decidir sobre o que diz respeito ao trabalho. Supõe conhecimentos específicos, uma vez que considera que não há competência completa se os conhecimentos teóricos não são acompanhados pelas qualidades e pela capacidade, as quais, por sua vez, permitem executar as decisões que essa competência sugere (Dicionário Enciclopédico Larousse <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Habilidade	Discutir, consultar e decidir		Trabalho	Conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões	Execução de decisões e desenvolvimento de tarefas
	Conjunto identificável e avaliável de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades relacionados entre si que permitem desempenhos satisfatórios em situações reais de trabalho, segundo padrões utilizados na área ocupacional (Conselho Federal de Cultura e Educação da Argentina <i>apud</i> LITTO e FORMIGA, 2012).	Conjunto identificável e avaliável	Desempenho satisfatório	Relacionados entre si e segundo padrões	Situações reais de trabalho	Conhecimentos, atitudes, valores e habilidades	Desempenho satisfatório, segundo padrões adotados na área ocupacional

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
Educativo	Capacidade para atuar com eficiência, eficácia e satisfação sobre algum aspecto da realidade pessoal, social, natural ou simbólica. Cada competência é assim entendida como a integração de três tipos de saberes, conceitual (saber), procedimental (saber fazer), e atitudinal (ser). São aprendizagens integradoras que compreendem a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (metacognição) (PINTO, 1999 <i>apud</i> LITTO e FORMIGA, 2012).	Capacidade	Atuar com eficiência, eficácia e satisfação	Integração de saberes	Realidade pessoal, social, natural ou simbólica	Saberes conceituais, procedimentais e atitudinais	Aprendizagens integradoras e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (metacognição)
	Soma de conhecimentos, habilidades e características individuais as quais permitem a uma pessoa realizar determinadas ações (Conselho Europeu, 2001 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Soma	Permite realizar ações	Somadas		Conhecimentos, habilidades e características individuais	Conceito genérico e breve, características do indivíduo
	A aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et al., 2002).	Aptidão	Para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas	Mobilizando a consciência e de maneira rápida, pertinente e criativa		Múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio	Recursos cognitivos construídos ao longo da prática (saberes de experiência) pela acumulação ou formação de novos esquemas de ação
	As capacidades, os conhecimentos e as atitudes que permitam uma participação eficaz na vida política, econômica, social e cultural da sociedade (Unidade Espanhola de Eurydice-CIDE, 2002 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).		Permite participar na vida política, econômica, social e cultural	Eficaz	Sociedade	Capacidades, conhecimentos e atitudes	Participação eficaz na vida política, econômica, social e cultural da sociedade

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
	A habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme as exigências. (...) cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, 2002 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Habilidade	Cumprir exigências complexas	Exitosamente		Pré-requisitos psicossociais, habilidades práticas, conhecimentos, motivações, valores, atitudes e comportamentos	Resposta de forma exitosa a situações complexas, conforme as exigências requeridas e através de mobilização de pré-requisitos psicossociais
	Capacidade dos alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal, ou seja, que integrem saberes e aprendizagens de diferentes áreas, que muitas vezes são aprendidos não somente na escola e que servem para solucionar problemas diversos da vida real (Conselho de Educação da Catalunha, 2004 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Capacidade	Resolver problemas diversos	Integrada	Contexto real	Conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal	Capacidade para colocar em prática, na solução de problemas da vida real
	Capacidade para enfrentar, com chances de êxito, tarefas simples ou complexas em um determinado contexto. (...) uma competência se compõe de uma operação (uma ação mental) sobre um objeto (o que habitualmente chamamos “conhecimento”) para a obtenção de um determinado fim (Documento-base para Currículo Basco – AA.VV., 2005 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010)	Capacidade	Enfrentar tarefas simples ou complexas	Com garantias de êxito	Em um contexto determinado	Operação sobre um objeto para a obtenção de um determinado fim	Resolução de tarefas simples ou complexas num determinado contexto, através de uma operação, conhecimento e atitude para uma intenção
	(...) domínio de um amplo repertório de estratégias em um determinado âmbito ou cenário da atividade humana. Portanto, alguém competente é uma pessoa que sabe “ler” com grande exatidão o tipo de problema que lhe é proposto e quais são as estratégias que deverá ativar para resolvê-lo (MONEREO, 2005 <i>apud</i> ZABALA e ARNAU, 2010).	Domínio	Resolução de Problemas		Em determinado âmbito ou cenário da atividade humana	Amplo repertório de estratégias	Entendimento e resolução de um problema através da seleção e da execução de estratégias adequadas

Campo	Definição de Competência (Autor, Ano)	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	Ênfase
		O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de ou como?	
	Conjunto de integrado e dinâmico de saberes, habilidades, capacidades e destrezas, atitudes e valores postos em jogo em uma tomada de decisões, na ação e no desempenho concreto do sujeito em um determinado espaço profissional. Implica tanto um saber, como uma habilidade, motivação e destreza para atuar em função de determinado conhecimento, de uma maneira ajustada, crítica e reflexiva a uma situação ou problema em contexto (CORONADO, 2009).	Conjunto integrado e dinâmico	Tomada de decisão, ação e desempenho	Ajustada, crítica e reflexiva	Espaço profissional	Saberes, habilidades, capacidades, destrezas, atitudes e valores	Saber reflexivo e contextualizado, interação e articulação de diversos saberes em contextos dinâmicos.
	Capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (ZABALA e ARNAU, 2010).	Capacidade ou a habilidade	Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas	Eficaz, mobilizada ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	Num determinado contexto	Atitudes, habilidades e conhecimentos	Intervenção eficaz em diferentes âmbitos por meio de ações, onde se mobilizam de forma inter-relacionada e ao mesmo tempo atitudes habilidades e conhecimentos.
	Mobilização e inter-relacionamento de três elementos principais: conhecimento, habilidade e atitude, num determinado contexto. Tal contexto pode ser compreendido por diferentes domínios (BEHAR et al., 2010).	Mobilização		Mobilizada e de forma inter-relacionada	Num determinado contexto	Conhecimento, habilidade e atitude	Mobilização e inter-relacionamento, domínios para desenvolvimento de competências.

Fonte: Porto (2013).

APÊNDICE II – QUADRO DE CONSTRUCTOS

	Constructos	Autores
D1 – Cognitivo	C01- Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.	Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
	C02 - Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.	Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
	C03 - Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.	Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
	C04 - Conhecimento do conteúdo pelo professor.	Coronado (2009); Carvalho (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Tejada (2009); Tecchio et al. (2008); Andrade e Amboni (2004); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
D2 – Gestão	C05 - Gerenciamento das ações e das tarefas dos alunos.	Litto e Formiga (2009)
	C06 - Incentivo para os alunos enviarem mensagens.	Litto e Formiga (2009)
	C07 - Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente.	Litto e Formiga (2009)
	C08 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula.	Behar et al. (2008)
	C09 - Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades à realidade da turma.	Behar et al. (2008)
	C10 - Administração das discussões e trabalhos em grupo.	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2008); Hiltz et al. (2000)
	C11 - Monitoramento e avaliação constante do ambiente virtual de aprendizagem.	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2008); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
	C12 - Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica.	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2008);
	C13 - Realização de melhorias e de ajustes no planejamento da atividade acadêmica.	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2008);
	C14 - Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos).	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2008); Howell, Williams e Lindsay (2003); Vigneron (2003); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
	C15 - Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino.	Andrade e Amboni (2004)
C16 - Conhecimento de legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual do conteúdo online.	Litto e Formiga (2012); Moore e Kearsley (2008); Lipinski (2003)	
C17 - Conhecimento da estrutura definida pela instituição de ensino para o curso.	ABED (2010); Moore e Kearsley (2008); Tecchio et al. (2008)	
D3 – Sociocultural	C18 - Criação de um ambiente de comunicação pelo professor, que promova a inclusão e minimize o sentimento de isolamento nos alunos.	Litto e Formiga (2009)
	C19 - Valorização da participação dos alunos em discussões e comentários.	Litto e Formiga (2009)
	C20 - Interação efetiva no processo de aprendizagem, provendo a atenção adequada e em quantidade suficiente às necessidades dos alunos.	Litto e Formiga (2012); Testa e Luciano (2011); ABED (2010); Kim et al. (2010); Netto, Giraffa e Faria, 2010; Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008); Brasil (2007); Batista e Gobara (2006); Howel, Williams e Lindsay (2003); Piccoli, Ahmad e Ives (2001); Coppola, Hiltz e Rotter (2001); IHEP (2000); Webster e Hackley (1997)

Constructos	Autores
C21 - Fornecimento de <i>feedback</i> para os alunos com análise detalhada, sugestões de melhoria, críticas construtivas, dicas e informações adicionais para complemento do aprendizado.	Behar (2013); Litto e Formiga (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008); Pacheco et al. (2008); Smith et al. (2000)
C22 - Solicitação de explicação mais detalhada aos alunos sobre ideias expostas em tarefas, discussões e em trabalhos em grupos, quando necessário e promovendo reflexão.	Litto e Formiga (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008); Perrenoud et al. (2002); Hiltz et al. (2000)
C23 - Fornecimento de instrução e de orientação aos alunos (aconselhamento, apoio, sugestão, opinião, informação, direcionamento, avaliação intermediária).	Litto e Formiga (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008); Ribeiro et al. (2007); Batista e Gobara (2006); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
C24 - Comunicação de forma clara, concisa e pertinente.	Behar (2013); Coronado (2009); Carvalho (2009); Benetti et al. (2008); Moore e Kearsley (2008); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C25 - Posicionamento aberto para discussão, sabendo ouvir.	Benetti et al. (2008); Moore e Kearsley (2008); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C26 - Manutenção de relacionamento constante e direto com outros professores e tutores.	Konrath, Tarouco e Behar (2009); Brasil (2007); Vigneron (2003)
C27 - Capacidade de relacionamento interpessoal do professor.	Behar (2013); Litto e Formiga (2009); Benetti et al. (2008); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C28 - Empatia do professor no tratamento com os alunos.	Litto e Formiga (2009); Carvalho (2009); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C29 - Bom humor expressado de forma adequada e oportuna.	Litto e Formiga (2009)
C30 - Acessibilidade quando acionado, dando retorno aos contatos e respeitando os alunos que o acessam.	Benetti et al. (2008); Howell, Williams e Lindsay (2003); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C31 - Capacidade de motivar os alunos.	Behar (2013); Benetti et al. (2008); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C32 - Organização e planejamento do tempo.	Coronado (2009); Carvalho (2009); Benetti et al. (2008); Tecchio et al. (2008); Howell, Williams e Lindsay (2003); Piccoli, Ahmad e Ives (2001); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
C33 - Equilíbrio emocional do professor, inclusive, em situações adversas e críticas.	Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C34 - Flexibilidade para adaptação e mudança de planos ou de ponto de vista, quando as circunstâncias e a realidade exigem.	Behar (2013); Carvalho (2009); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C35 - Dedicção e comprometimento com o trabalho de docência.	Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C36 - Pro-atividade ao oferecer soluções e ideias por iniciativa própria, além de se antecipar aos problemas.	Carvalho (2009); Benetti et al. (2008); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
C37 - Liderança exercida com capacidade de inspirar e de fazer com que os alunos trabalhem nas atividades de ensino.	Coronado (2009); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
C38 - Criatividade na definição de tarefas na resolução de problemas de forma inovadora.	Coronado (2009); Carvalho (2009); Tecchio et al. (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001); Coppola, Hiltz e Rotter (2001)
C39 - Trabalho em equipe de forma colaborativa e cooperada.	Behar (2013); Pinho et al. (2010); Tecchio et al. (2008); Vigneron

	Constructos	Autores
		(2003); Perrenoud et al. (2002); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
	C40 - Entendimento e forma de lidar com as diferentes personalidades dos alunos.	Carvalho (2009); Moore e Kearsley (2008); Piccoli, Ahmad e Ives (2001)
	C41 - Presença social por meio de uma personalidade de ensino online.	Bastos, Bercht e Wives (2010); Mackey e Freyberg (2010); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Coppola, Hiltz e Rotter (2001); IHEP (2000)
D4 - Tecnológico	C42 - Fluência digital em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação adotadas no curso (computador, Internet, correio eletrônico, webconferência, editores, ambiente virtual de aprendizagem, entre outras).	Behar (2013); Pinho et al. (2010); Coronado (2009); Carvalho (2009); Litto e Formiga (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008); Tecchio et al. (2008); Webster e Hackley (1997)
	C43 - Conhecimento do conceito de <i>Mobile Learning</i> e domínio no uso do ambiente virtual de aprendizagem em equipamentos portáteis (<i>smartphones, tablets, laptops</i> e rede <i>wi-fi</i>).	Litto e Formiga (2012); Litto e Formiga (2009)
	C44 - Orientação aos alunos sobre obtenção de suporte técnico, interpretando e lidando com problemas ou dificuldades técnicas variadas.	Litto e Formiga (2009)
	C45 - Conhecimento sobre recomendações de acessibilidade e de usabilidade na Web.	ABED (2010); Moore e Kearsley (2008)
	C46 - Conhecimento de ferramentas integradas ao ambiente virtual de aprendizagem (exames e testes on-line, detecção de plágio, softwares sociais, entre outras).	Litto e Formiga (2012); Moore e Kearsley (2008); Brasil (2007)
D5 - Pedagógico	C47 - Conhecimento dos fundamentos da educação a distância e de modelos de tutoria (presencial, virtual, semipresencial).	Behar et al. (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Tecchio et al. (2008); Pacheco et al. (2008)
	C48 - Adoção de estratégia didática de ensino a distância.	Carvalho (2009); BEHAR et al. (2008); Peters (2003)
	C49 - Conhecimento dos princípios pedagógicos e técnicos do curso.	Konrath, Tarouco e Behar (2009)
	C50 - Conhecimento do modelo de aprendizagem do curso (objetivista ou construtivista) e dos métodos pedagógicos associados.	Howell, Williams e Lindsay (2003); Piccoli, Ahmad e Ives (2001); Hiltz et al. (2000)
	C51 - Compreensão da natureza do aprendizado de adultos.	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2008); Ribeiro et al. (2007); Howell, Williams e Lindsay (2003)
	C52 - Conhecimento de teorias sobre o aprendizado.	Moore e Kearsley (2008)
	C53 - Facilitação da aprendizagem por meio de exemplos, gabaritos comentados, formulação de problemas de contexto e de atividades baseadas em investigação.	Litto e Formiga (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008)
	C54 - Conhecimento dos mecanismos e métodos de avaliação do curso.	Litto e Formiga (2009); BEHAR et al. (2008); Brasil (2007)
	C55 - Monitoramento da construção da aprendizagem e do crescimento profissional do aluno.	Litto (2012a); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Moore e Kearsley (2008)
C56 - Criação de atividades que despertem interesse do aluno.	Coppola, Hiltz e Rotter (2001)	
C57 - Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.	Coppola, Hiltz e Rotter (2001)	

Fonte: Porto (2013)

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE PESQUISA DA SURVEY**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL****FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA**

Prezado aluno (a)

Gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo este questionário, que tem a finalidade de identificar as principais competências docentes percebidas como presentes e importantes, na experiência de aprendizagem de alunos de cursos a distância de Administração.

Esta pesquisa é parte de uma dissertação de Mestrado em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa também conta com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cabe destacar que todos os dados desta pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e os participantes não serão identificados.

Instruções:

- Responda a este instrumento de pesquisa, levando em consideração a sua experiência de aprendizagem em curso superior de graduação a distância em **Administração** (modalidade de ensino a distância).
- Não existem respostas certas ou erradas. Espera-se apenas a sua opinião sincera.
- O tempo médio para responder este questionário é de **15 minutos**.

Desde já agradecemos por sua opinião e participação,

Josiane Brietzke Porto,
Mestranda em Administração e Negócios – MAN/FACE/PUCRS
josiane.porto@acad.pucrs.br

Leonardo Rocha de Oliveira, Ph.D
Orientador e professor do Programa de Pós-graduação em Administração da FACE/PUCRS
leo.oliveira@pucrs.br

1. Analise sua experiência de aprendizado em cursos de graduação a distância em Administração e avalie o nível de Presença e de Importância de cada uma das competências docentes relacionadas abaixo, conforme a escala:

		Avaliação de Presença						Avaliação da Importância					
		Ausente				Presente	Sem Condições de Opinar	Pouco Importante				Muito Importante	Sem Condições de Opinar
		1	2	3	4	5	SCO	1	2	3	4	5	SCO
D1 – Dimensão Cognitiva – Competências Docentes													
C01	Fornecimento de respostas reflexivas e deliberadas.												
C02	Orientação para os alunos buscarem informações sobre suas análises em outras fontes.												
C03	Direcionamento dos alunos, fazendo-os pensar e analisar.												
C04	Conhecimento do conteúdo pelo professor.												
D2 – Dimensão de Gestão – Competências Docentes													
C05	Gerenciamento das ações e das tarefas dos alunos.												
C06	Incentivo para os alunos enviarem mensagens.												
C07	Incentivo para os alunos entregarem as atividades pontualmente.												
C08	Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades ao tempo de aula.												
C09	Preparação e adaptação do conteúdo e das atividades à realidade da turma.												
C10	Administração das discussões e trabalhos em grupo.												
C11	Monitoramento e avaliação constante do ambiente virtual de aprendizagem.												
C12	Replanejamento durante o andamento da atividade acadêmica.												
C13	Realização de melhorias e de ajustes no planejamento da atividade acadêmica.												
C14	Gerenciamento administrativo do ambiente virtual de aprendizagem (políticas, regras, controle de evasão, comunicados, administração dos módulos).												
C15	Conhecimento dos objetivos e ações estratégicas da instituição de ensino.												
C16	Conhecimento de legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual do conteúdo online.												
C17	Conhecimento da estrutura definida pela instituição de ensino para o curso.												

C57	Criação de questões que levem a reflexão sobre o conteúdo de ensino.																			
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Em sua opinião, outras competências docentes estiveram presentes e foram importantes na sua experiência de aprendizado em cursos a distância via Internet? Por favor, cite e comente abaixo.

--

3. Informações do Participante

01. E-mail (caso deseje receber os resultados consolidados):			
02. Idade:	03. Estado de residência:	04. Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
05. Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Casado/União Estável <input type="checkbox"/> Solteiro	<input type="checkbox"/> Separado	<input type="checkbox"/> Viúvo
06. Número de atividades acadêmicas/disciplinas concluídas na modalidade a distância baseada na Web:			
<input type="checkbox"/> Até 2 atividades acadêmicas <input type="checkbox"/> 3 a 5 atividades acadêmicas <input type="checkbox"/> Acima de 5 atividades acadêmicas			
07. Tempo de experiência como aluno(a) na modalidade a distância via Internet:			
<input type="checkbox"/> Até 2 anos de experiência <input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 anos de experiência <input type="checkbox"/> Acima de 3 anos de experiência			

4. Informações da Instituição de Ensino

01. Estado da Sede da Instituição:			
02. Organização Acadêmica:			
<input type="checkbox"/> Universidade	<input type="checkbox"/> Centro Universitário	<input type="checkbox"/> Faculdade	<input type="checkbox"/> Escola ou Instituto Privado
03. Categoria Administrativa:			
<input type="checkbox"/> Pública (Federal, Estadual, Municipal)		<input type="checkbox"/> Privada (Com/Sem Fins Lucrativos)	
04. Grau do curso de graduação em Administração:			
<input type="checkbox"/> Bacharelado		<input type="checkbox"/> Tecnológico <input type="checkbox"/> Licenciatura	

Muito obrigado pela sua colaboração!