

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé

**Desenvolvimento de E-competências para o Ensino
na EAD e a Influência das Condições Institucionais:
um Estudo em uma IES Federal**

Recife, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação/tese se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Monografia: Desenvolvimento de E-competências para o Ensino na EAD e a Influência das Condições Institucionais: um Estudo em uma IES Federal

Nome do Autor: Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé

Data da aprovação: 07/07/15

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 07 de julho de 2015

Assinatura do autor

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé

**Desenvolvimento de E-competências para o Ensino na
EAD e a Influência das Condições Institucionais: um
Estudo em uma IES Federal**

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutor em Administração, área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2015

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

| | | |
|-------|--|----------------------|
| C345d | <p>Cassundé, Fernanda Roda de Souza Araújo Desenvolvimento de e-competências para o ensino na EAD e a influência das condições institucionais: um estudo em uma IES federal / Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé. - Recife : O Autor, 2015. 182 folhas : il. 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2015. Inclui referências e apêndices.</p> <p>1. Educação a distância. 2. Ensino superior. 3. Ensino a distância. 4. Educação baseada na competência. I. Mendonça, José Ricardo Costa de Mendonça (Orientador). II. Título.</p> <p>658 CDD (22.ed.)</p> | UFPE (CSA 2015 –076) |
|-------|--|----------------------|

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD

Desenvolvimento de E-competências para o Ensino na EAD e a Influência das Condições Institucionais: um Estudo em uma IES Federal

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé

Tese submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 07 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça, Doutor, UFPE – Orientador

Prof. Salomão Alencar de Farias, Doutor, UFPE - Examinador interno

Prof. Cristiana Fernandes de Muijder, Doutora, Universidade FUMEC – Examinadora Externa

Prof. Denise Clementino de Souza, Doutora, UFPE – Examinadora Externa

Prof. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Doutora, PUC/PR – Examinadora Externa

Prof. Keila Moreira Batista, Doutora, UNIVASF – Examinadora Externa

À amiga Maristela Jorge Melo (*in memoriam*),
minha professora da graduação na UFPE,
porque foi com ela, em uma disciplina de
Metodologia de Pesquisa em Administração
(MPA), há 17 anos, que tudo isto começou.

Agradecimentos

Finalizar uma Tese não é a mesma coisa que finalizar uma Dissertação ou um livro. Finalizar uma Tese de Doutorado é fechar um ciclo de formação que foi iniciado aos três anos de idade em uma escolinha pequena, no então, Jardim I. Faz você olhar para trás e reviver momentos importantes de sua vida: as angústias de um vestibular, a saída da escola e a descoberta de um novo mundo na universidade, a escolha da profissão... faz você se lembrar de pessoas que foram importantes nessa trajetória e que, possivelmente, se não fossem por elas, talvez não estivesse aqui neste momento.

Finalizar uma Tese de Doutorado é passar, talvez, pelos quatro anos mais críticos de formação da vida de qualquer um. São quatro anos nos quais não se consegue pensar em muita coisa a não ser no doutorado, na tese, no artigo que tem que entregar ao término de uma disciplina. E poucas são as pessoas que conseguem entender porque você “some” por uns tempos, não “quer” aproveitar o feriado, desenvolve um comportamento paranoico pelo estudo ou que a melhor notícia que poderia receber é o aceite de um artigo em uma revista. São quatro anos em que você se afasta de quase tudo e todos e, certamente, das coisas mais comuns da vida, especialmente, quando se tem a necessidade de conciliar estudo e atividades profissionais. Por isso, agradeço a todos que indistintamente estiveram próximos, ou nem tanto, às oscilações de humor dessa doutoranda.

Em especial, gostaria de agradecer à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e à Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pela realização do convênio para execução do Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Administração.

Aos professores do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE, a quem devo minha formação desde a Graduação até o Doutorado. Em especial, à Prof. Maristela Melo (*in memoriam*) e ao Prof. Pedro Lincoln Mattos, responsáveis pelo início de minha jornada acadêmica e pela minha construção profissional e pessoal.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD/UFPE) que se dispuseram a passar alguns dias em Petrolina e fazer possível a realização das aulas fora do campus sede do programa. Em especial, à Prof. Carla Pása e ao Prof. Walter Moraes, pelo apoio na disciplina Seminário de Tese.

Agradeço ao Prof. Ricardo Mendonça, meu orientador, por ter me conduzido no processo de doutoramento e ter me mostrado um outro lado da educação a distância.

Aos membros da banca de avaliação do Projeto e da Tese, Prof. Débora Dourado e Prof. Salomão Farias (examinadores internos) e Prof. Cristiana De Muylder, Prof. Dilmeire Vosgerau, Prof. Keila Batista e Prof. Denise Souza (examinadoras externas), pelas inestimáveis colaborações para tornar este trabalho melhor.

Aos colegas de turma que fizeram dessa jornada de doutoramento no DINTER boas horas de estudo. Em especial, a Milka, quem, carinhosamente chamo de “comp”, companheira nas angústias, aflições e desejos de dias melhores.

Agradeço à Rita de Cássia (Ritinha) por ter cuidado tão bem de Fernando Neto desde os 9 meses de vida, quando tudo isto começou.

Aos amigos Douglas e Lucy, por terem proporcionado horas de diversão a Fernando Neto, enquanto minha ausência para dedicação à Tese se fazia necessária.

À paciência de Fernando Neto que, no auge de seus quatro anos, soube ter com a mãe que não podia brincar e só estudar.

Agradeço aos meus pais, Fernando e Lucimar, por todas oportunidades de estudo que me proporcionaram, por toda demonstração de orgulho que sempre fizeram, por acreditarem que um dia isto seria possível. Por todo apoio na difícil tarefa de conciliar os papéis de mãe-filha-doutoranda-professora universitária. E mais, por acreditarem na importância da educação e entenderem que a formação de um filho pode extrapolar, facilmente, 10 anos de estudo, como foi o caso da minha jornada na UFPE: quatro anos e meio de graduação, dois de mestrado e, finalmente, mais quatro de doutorado.

Agradeço a Nildo Cassundé Junior, meu companheiro, de vida e de doutorado, pela certeza de que todo este esforço valeu a pena.

A todos, meus sinceros agradecimentos e o desejo de um dia poder retribuir a altura todo o apoio recebido.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire (1997, p.155)

Resumo

A expansão das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, especialmente com a instalação de diversos campi nas cidades do interior do país e o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), tem impulsionado o uso da educação a distância (EAD) pelas universidades como forma de responder às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Esse novo cenário de ensino-aprendizagem envolve mudança de competências e de formação do professor do ensino superior: desenvolvimento acadêmico sólido, experiência profissional e competência pedagógica. O desenvolvimento de tais competências pode ser, portanto, influenciado pelas condições institucionais das universidades nas quais os professores estão inseridos. Assim, a questão que se coloca entre o problema e o campo de investigação é como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que propiciem a integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo ensino-aprendizagem na educação a distância, é influenciado pelas condições institucionais das instituições de ensino superior? Para responder à pergunta proposta foi realizado um estudo qualitativo interpretativo básico, pois, procurou-se as perspectivas das pessoas envolvidas em relação a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas docentes. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental (Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014; Plano de Capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas para os anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014; Plano Institucional de Formação Docente 2009-2013 e 2014-2017; e, informações no site institucional) e material bibliográfico, inclusive com a realização de uma revisão sistemática da literatura internacional. Onze professores vinculados a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e com atuação na EAD participaram das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas e os documentos foram examinados pela análise de conteúdo com auxílio de software específico para pesquisa qualitativa, o do Atlas.Ti. Ao serem analisadas as condições institucionais para o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores, constatou-se que apesar de apresentar condições aquém do padrão mínimo de qualidade nas dimensões econômica, organizacional e muito aquém nas dimensões sociocultural e pedagógica, a UNIVASF tem investido na educação a distância e oferecendo uma significativa contribuição para formação inicial e continuada, principalmente em parceria com o Sistema UAB. No entanto, faz-se necessário que a UNIVASF fortalecer a EAD institucionalmente, seja através da expansão de seu quadro de pessoal, na alocação de pessoal técnico-administrativo junto às Coordenações dos cursos, seja reconhecendo a carga horária do docente que atua nesta modalidade ou, ainda, favorecendo o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores.

Palavras-chave: condições institucionais. Integração das TICs. Competências eletrônicas. Educação a distância. Ensino superior.

Abstract

The expansion of Brazilian higher education institutions (IES), especially with the installation of several campuses in the countryside and the advancement of information and communications technologies (ICTs), has stimulated the use of distance education (EAD) by universities as a way to respond to new educational demands arising from changes in the new world economic order. This new teaching-learning scenario involves change in skills and higher education of professors: solid academic development, work experience and pedagogical competence. The university institutional conditions in which professors are inserted can therefore influence the development of such skills. Therefore the question that arises between the problem and the research field is how the development of electronic skills of higher education professors, which enable the integration of information and communication technologies for the teaching-learning process in distance education, is influenced by the institutional conditions of higher education institutions? To answer the question posed, a basic interpretive qualitative study was carried out, and the perspectives of the people involved were sought regarding the influence of institutional conditions in developing e-teaching skills. Data were collected through semi-structured interviews, document analysis (Institutional Development Plan 2009-2014; Capacity Plan for the Secretariat for Human Resources Management for the years 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 and 2014; Institutional Professor Training Plan 2009-2013 and 2014-2017; and information on the institutional website) and bibliographic material, including conducting a systematic review of international literature. Eleven faculty members at Federal University of São Francisco Valley (UNIVASF) that work in the EAD took part in semi-structured interviews. Interviews and documents were examined by content analysis with the help of a specific qualitative research software, the ATLAS.ti. When the institutional conditions for the development of professor electronic skills were analyzed, it was found that, despite having conditions below the minimum quality standard in the economic and organizational dimensions and far below the sociocultural and educational dimensions, UNIVASF has invested in distance education and offered a significant contribution to initial and continuing education, especially in partnership with the UAB System. However, it is necessary for UNIVASF to strengthen EAD institutionally, through expansion of its staff, allocation of technical and administrative personnel with the course Coordination's, either by recognizing workload of faculty in this modality or also favouring the development of electronic skills of professors.

Keywords: Institutional conditions. Integration of ICTs. Electronic skills. Distance education. Higher education.

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 (3) – Definição de competência para ação | 47 |
| Figura 2 (3) – Fases na definição dos perfis de competências | 54 |
| Figura 3 (3) – Modelo de competências eletrônicas no ensino superior | 56 |
| Figura 4 (3) – Modelo de sinergia para competências eletrônicas | 57 |
| Figura 5 (3) – Modelo de competências dos professores e discentes no cenário específico de EAD | 58 |
| Figura 6 (3) – Dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários | 59 |
| Figura 7 (3) – Modelo integrado para desenvolvimento competências dos professores e discentes a partir das dimensões para implementação da EAD em contextos universitários | 62 |
| Figura 8 (4) – Desenho metodológico da pesquisa | 68 |
| Figura 9 (4) – Componentes da análise de dados: modelo interativo | 77 |
| Figura 10 (4) – Principais atividades realizadas com o software durante a análise de dados | 80 |
| Figura 11 (4) – Etapas de análise no <i>software</i> Atlas.ti | 81 |
| Figura 12 (5) – Teia das categorias analíticas do objeto de estudo e as palavras-chave dos artigos | 84 |
| Figura 13 (5) – Teia dos principais objetivos | 84 |
| Figura 14 (5) – Teia entre o objetivo PRÉ-DISPOSIÇÃO PARA USO DA TECNOLOGIA e a discussão teórica proposta | 85 |
| Figura 15 (5) – Teia entre o objetivo USO DAS TICS NA EDUCAÇÃO e a discussão teórica proposta | 86 |
| Figura 16 (5) – Teia entre o objetivo COMPETÊNCIAS DOCENTES e a discussão teórica proposta | 87 |
| Figura 17 (5) – Ambientes de produção SEaD/UNIVASF: (a) Sala de criação, (b) estúdio, (c) Ilha de edição, (d) sala de tutoria e web conferência | 89 |
| Figura 18 (5) – Organograma da SEaD | 90 |
| Figura 19 (5) – Teia das competências docentes para EAD | 93 |
| Figura 20 (5) – Teia das competências-chave do professor em EAD UNIVASF | 96 |

| | |
|--|-----|
| Figura 21 (5) – Síntese da dimensão econômica | 100 |
| Figura 22 (5) – Teia da avaliação da disponibilidade tecnológica da UNIVASF para o desenvolvimento de competências docentes para a EAD | 101 |
| Figura 23 (5) – Síntese da dimensão técnica/tecnológica | 105 |
| Figura 24 (5) – Teia para as ações/propostas para a educação a distância no Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2009-2014 da UNIVASF | 107 |
| Figura 25 (5) – Síntese da dimensão organizacional/administrativa | 115 |
| Figura 26 (5) – Teia da percepção docente sobre a colaboração da UNIVASF no desenvolvimento das competências docentes | 119 |
| Figura 27 (5) – Síntese da dimensão pedagógica | 122 |
| Figura 28 (5) – Teia para a interferência das diversas estruturas e cultura da UNIVASF | 125 |
| Figura 29 (5) – Síntese da dimensão sociocultural | 126 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 (2) – Quantidade de cursos ofertados no país (presenciais e a distância) em instituições de ensino superior públicas e privadas, entre os anos de 2000 e 2011 | 36 |
| Tabela 2 (2) – Quantidade de matrículas realizadas no país em cursos presenciais e a distância, entre os anos de 2008 e 2011 | 36 |
| Tabela 3 (2) – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas por modalidade de ensino | 37 |
| Tabela 4 (2) – Distribuição do número de matrículas de graduação a distância segundo grau acadêmico em 2011 | 38 |
| Tabela 5 (2) – Número de matrículas que possuem pelo menos um tipo de financiamento nos cursos de graduação na modalidade a distância em 2011 | 38 |
| Tabela 6 (2) – Perfil do vínculo discente dos cursos de graduação na modalidade a distância em 2011 | 39 |
| Tabela 7 (2) – Distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2011 | 44 |
| Tabela 8 (2) – Situação de vínculo docente no ensino superior entre 2009 e 2011 | 44 |
| Tabela 9 (4) – Grupo de entrevistados | 75 |
| Tabela 10 (5) – Artigos por periódico /ano | 82 |
| Tabela 13 (5) – Principais ações para implantação da EAD na UNIVASF | 89 |
| Tabela 14 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão econômica | 100 |
| Tabela 15 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão técnica/tecnológica | 104 |
| Tabela 16 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão organizacional/administrativa | 114 |
| Tabela 17 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão pedagógica | 122 |
| Tabela 18 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão sociocultural | 126 |

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 (2) – Legislação educacional e seus desdobramentos (1996-2010) | 42 |
| Quadro 2 (3) – Principais componentes e pressupostos básicos do modelo de competência para ação | 48 |
| Quadro 3 (3) – Classificação das competências docentes para o ensino superior | 49 |
| Quadro 4 (3) – Funções específicas do professor na EAD | 51 |
| Quadro 5 (3) – Competências que sustentam a ação docente na EAD | 52 |
| Quadro 6 (3) – Classificação, atributos e sustentação das competências-chave do professor em EAD | 53 |
| Quadro 7 (3) – Classificação, atributos e sustentação das competências-chave do professor em EAD, incluindo a competência avaliativa | 57 |
| Quadro 8 (4) – Pressupostos paradigmáticos da pesquisa qualitativa | 64 |
| Quadro 9 (4) – Características do estudo de caso x estudo qualitativo interpretativo básico | 65 |
| Quadro 10 (4) – Tipos de documentos | 72 |
| Quadro 11 (4) – Definição de critérios para seleção do <i>corpus</i> | 74 |
| Quadro 12 (4) – Apresentação dos sujeitos entrevistados, o código de referência atribuído, o local, horário e data de realização da entrevista | 75 |
| Quadro 13 (4) – Indicadores das dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários | 78 |
| Quadro 14 (4) - Descrição do conceito da dimensão por ordem de excelência | 79 |
| Quadro 15 (5) – Perfil dos professores entrevistados | 93 |

Lista de abreviaturas e siglas

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
AVAs – Ambiente(s) Virtual(ais) de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Educação Superior
CFA – Conselho Federal de Administração
Cefet(s) – Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONUNI – Conselho Universitário
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação a distância
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
IESs – Instituição(ões) de Ensino Superior
Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Ifet – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
If(s) – Instituto Federal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPESs – Instituição(ões) Pública(s) de Ensino Superior
IUB – Instituto Universal Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEAD – Núcleo de Educação a Distância
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR – Plano Institucional de Formação Docente
PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE – Plano Nacional de Educação
Prouni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEaD – Secretaria de Educação a Distância
SEED – Secretaria de Educação a Distância
TICs – Tecnologia(s) de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE – Universidade de Pernambuco

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1 Introdução | 20 |
| 1.1 Ponto de partida para o problema | 20 |
| 1.2 Perguntas norteadoras | 26 |
| 1.3 Relevância do estudo | 26 |
| 2 Contextualização do estudo: educação a distância e suas perspectivas no ensino superior | 30 |
| 2.1 Educação a distância e suas perspectivas no ensino superior | 30 |
| 2.2 A modalidade de educação a distância nas IES brasileiras | 33 |
| 2.3 Profissão-professor: o trabalho e a formação do professor de ensino superior | 40 |
| 3 Quadro teórico | 46 |
| 3.1 (Re)Visitando o conceito de competência para ação | 46 |
| 3.2 Competências e competências eletrônicas para a EAD no ensino superior | 49 |
| 3.3 Detalhando as condições institucionais do modelo de sinergia para competências eletrônicas | 58 |
| 4 Procedimentos metodológicos | 63 |
| 4.1 Delineamento da pesquisa | 63 |
| 4.2 Lócus da pesquisa | 65 |
| 4.2.1 Razões para a escolha da IES e do curso | 66 |
| 4.3 Desenho metodológico | 67 |
| 4.4 Relato da coleta de dados | 68 |
| 4.4.1 Revisão sistemática da literatura internacional | 69 |
| 4.4.2 Pesquisa documental | 71 |
| 4.4.3 Entrevista | 73 |
| 4.4.3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa | 74 |
| 4.5 Relato da análise dos dados | 76 |
| 4.5.1 Funcionalidades trabalhadas a partir do Atlas.ti | 80 |

| | |
|--|------------|
| 5 Apresentação e Discussão dos Resultados | 82 |
| 5.1 Situando o objeto de estudo nas pesquisas desenvolvidas internacionalmente | 82 |
| 5.2 A EAD na UNIVASF | 88 |
| 5.3 O desenvolvimento de competências docentes para EAD na UNIVASF | 92 |
| 5.3.1 Perfis de competências para atuação na EAD | 92 |
| 5.3.2. As condições da UNIVASF no desenvolvimento de competências docentes | 98 |
| 5.3.2.1 Dimensão econômica | 98 |
| 5.3.2.2 Dimensão técnica/tecnológica | 101 |
| 5.3.2.3 Dimensão organizacional/administrativa | 105 |
| 5.3.2.4 Dimensão pedagógica | 115 |
| 5.3.2.5 Dimensão sociocultural | 123 |
| 6 Conclusões | 127 |
| Referências | 132 |
| APÊNDICE A – Modelo de solicitação de consentimento para realização de pesquisa | 151 |
| APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido | 152 |
| APÊNDICE C – Roteiro de entrevista | 153 |
| APÊNDICE D – Teia para a percepção dos professores com relação a interferência da dimensão econômica no desenvolvimento de competências eletrônicas | 154 |
| APÊNDICE E – Teia para a percepção dos professores com relação a interferência da dimensão organizacional/administrativa no desenvolvimento de competências eletrônicas | 155 |
| APÊNDICE F – Teia para a percepção dos professores com relação a interferência da dimensão pedagógica no desenvolvimento de competências eletrônicas | 156 |
| APÊNDICE G – Teia de relacionamento dos cursos oferecidos na modalidade EAD estabelecidos nos Planos de Capacitação elaborados pela Secretaria de Gestão de Pessoas da UNIVASF | 157 |
| APÊNDICE H – Teia de relacionamento da análise dos Planos Institucionais de Formação Docente (PLANFOR) para os períodos de 2009-2013 e 2014-2017 | 158 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE I – Teia de relacionamentos para a síntese da análise documental realizada | 159 |
| APÊNDICE J – Relatório Atlas.Ti para análise sistemática (por agrupamento) | 160 |
| APÊNDICE K – Relatório Atlas.Ti para análise sistemática (por data de criação) | 166 |
| APÊNDICE L – Relatório Atlas.Ti para análise das entrevistas (por agrupamento) | 169 |
| APÊNDICE M – Relatório Atlas.Ti para análise das entrevistas (por data de criação) | 178 |

1 Introdução

Este capítulo traz uma apresentação geral do problema, do campo de estudo e a relevância de pesquisa. Apresentam-se, também, as questões norteadoras do estudo.

1.1 Ponto de partida para o problema

Uma nova época educacional vem se apresentando nos últimos anos, e o paradigma emergente das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem provocado transformações nos costumes da sociedade moderna, reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (TORRES; MARRIOTT; MATOS, 2009; FEIXAS; ZELLWEGER, 2010).

Uma questão fundamental, portanto, está sendo enfrentada pelas instituições de ensino superior (IES): encarar as questões referentes às demandas de novas concepções e modalidades de ensino. A revolução do ensino chegou e agita as instituições de ensino brasileiras. São propostas de mudanças na graduação e pós-graduação que refletem as novas relações da sociedade cada vez mais demandante por ensino, das políticas nacionais indutoras de transformações institucionais e de mudanças na cultura de trabalho. De fato, os “professores iniciaram sua qualificação para uma nova ambientação sem fronteiras, que se transformou, a cada segundo, e apresentou uma valiosa oportunidade de aprendizado baseado na integração e na colaboração, independentemente do tempo e do espaço” (MARTINS, 2008, p.363).

Em virtude dos inúmeros apelos socioeconômicos e tecnológicos do sistema educacional, as instituições de ensino superior têm sido motivadas a interiorizar, a dinamizar e a aprimorar a forma de gerar e transmitir o conhecimento. Assim, atendendo a uma determinação prevista na Constituição Federal de 1988, desde 2002, vem ocorrendo um processo de interiorização dos cursos superiores no país. Entre 2002 e 2011, por exemplo, 235 municípios que não eram atendidos por instituições de ensino superior inauguraram campi federais. O número de campi aumentou de 151 para 284, segundo dados do Censo da

Educação Superior realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2013). Somente em Pernambuco verificou-se a implementação de 05 novas unidades federais:

- Caruaru e Vitória de Santo Antão, extensões da Universidade Federal de Pernambuco;
- Garanhuns e Serra Talhada, extensões da Universidade Federal Rural de Pernambuco; e
- a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco em Petrolina.

Com relação ao Governo do Estado, novas unidades da Universidade de Pernambuco foram criadas em Caruaru e Salgueiro, como estratégia de apoio ao desenvolvimento desses municípios e regiões de influência (ARAÚJO; FARIAS, 2008).

Como consequência dessa expansão, as unidades de ensino superior instaladas nas cidades do interior foram estimuladas a responder ao processo de regionalização por meio da educação não presencial (RAMA, 2008; STEVENS, 2010; UMAR; DANAHER, 2010; GILBERTO, 2013).

A educação a distância aparece, então, “como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (BELLONI, 2009, p.3). Por isso é que a criação de Centros de Educação a Distância tem sido processo comum das instituições educacionais nos últimos anos no sentido de viabilizar tanto o ensino de graduação quanto o de pós-graduação no país, bem como o investimento de recursos substanciais para explorar os potenciais do ensino a distância na educação superior (SCHÖNWALD, 2003).

O avanço da educação a distância (EAD) é notório tanto nas instituições públicas como também nas particulares (privadas), representando a expansão de uma nova educação em concordância com a sociedade do conhecimento e as novas tecnologias (RAMA, 2008; MENDONÇA et al, 2012b; GILBERTO, 2013). Dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmam essa tendência: em 2011, foram oferecidos 1044 cursos a distância em instituições de ensino superior públicas e privadas. Um aumento de aproximadamente 2.170% quando comparado a 2002, ano em que aparecem as primeiras estatísticas de oferta de cursos nessa modalidade de ensino.

Além do impulso da educação a distância em termos quantitativos de cursos ofertados (de apenas 46 cursos em 2002 para 1044 em 2011), é necessário, também, se considerar o

avanço expressivo do número de matrículas nesta modalidade de ensino (de 29.702 matrículas em 2002 para 990.734 em 2011) conforme os dados do INEP.

O apoio que a EAD tem recebido da tecnologia, cujos instrumentos passaram a dinamizar todo o processo de ensino-aprendizagem e a tornar mais próximo o “contato” por intermédio do mundo virtual, tem mudado gradualmente o ensino superior e feito com que as instituições de ensino enfrentem a complexa tarefa de integrar a tecnologia ao contexto tradicional dos cursos (SCHNECKENBERG, 2004; 2008a; WHEELER, 2010). Na medida em que as potencialidades são viabilizadas com apoio das TICs, inúmeras atividades têm sido permitidas com a EAD, impactando, sobremaneira, tanto as instituições de ensino superior quanto a docência. Assim, o processo de passagem de um modelo de educação presencial para outro, a distância, envolve mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem e, sobretudo, de competências e atividades dos professores (ISMAN; ALTINAY; ALTINAY, 2004; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; RAMA, 2008; ZANOTELLI, 2009; GILBERTO, 2013).

Embora as TICs tenham aumentado o potencial de interações (tornando-as mais ricas e rápidas) entre os membros de uma comunidade de aprendizagem, há pouca evidência real para sugerir que isso está relacionado com a renovação da universidade, principalmente no que diz respeito a formação dos professores. Ou seja, as práticas nas áreas da inovação estratégica das universidades não mudaram o suficiente para acompanhar plenamente as mudanças na tecnologia e seu impacto no ensino, pois estudos comprovam que, de uma maneira geral, as instituições educacionais são notoriamente lentas para se adaptarem a essas mudanças (SCHNECKENBERG, 2008b; BATES, 2009; POSTLE; TYLER, 2010; FEIXAS; ZELLWEGER, 2010; WHEELER, 2010).

Kenski (2003, p.45) sugere que se faça uma “reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e de aprender”, pois alteram-se as estruturas e a lógica dos conhecimentos, exigindo novas concepções para o ensino, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente. Some-se a isso o fato de que a docência na EAD contemporânea, segundo Souza, Sartori e Roesler (2008, p.337), é constituída por vários elementos articulados, “demonstrando que não é uma ação hermética ou estática, ao contrário, está inserida num processo ativo, em constante movimento, num espaço repleto de elementos objetivos e subjetivos”.

Diversos autores chamam a atenção para os desafios que merecem ser percebidos e superados quando se discute a EAD (SCHÖNWALD, 2003; BARBOSA; REZENDE, 2006;

RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007; SCHNECKENBERG, 2007; 2008b; SANAVRIA, 2008; MOORE; KEARSLEY, 2010; WROBEL et al, 2010; MENDONÇA et al, 2012b), especialmente quando se considera que, durante boa parte do tempo em que se ensina e em que se aprende, professores e alunos estão em localidades diferentes. Essa distância geográfica implica a interação entre esses atores por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e de uma elevada dependência das TICs. Belloni (2009, p.54, grifo do autor) acrescenta que a “interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto no **espaço** (a distância, descontígua) e no **tempo** (comunicação diferida, não simultânea), o que acrescenta complexidade” ao processo de ensino e aprendizagem na EAD. Nesse sentido, Souza, Sartori e Roesler (2008) entendem que, em função do distanciamento físico que existe na EAD, exigem-se recursos e estratégias didáticas e comunicativas diferentes das tradicionais. No entanto, embora as TICs tenham o potencial de melhorar o ensino e atividades de aprendizagem na universidade, elas são apenas as ferramentas, ou seja, a responsabilidade pela integração e inovação no ensino é, tão somente, dos formadores envolvidos no processo (EHLERS; SCHNECKENBERG, 2010; SCHNECKENBERG, 2010b).

Em função dessas exigências, qualquer perspectiva de melhoria ou inovação na educação exige uma melhor capacitação dos formadores. Ou seja, essa perspectiva está ligada por uma dependência a um corpo docente altamente qualificado e atento às necessidades específicas de vários aprendizes, e que é capaz de implementar estratégias bem sucedidas para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é primordial o desenvolvimento de determinadas competências específicas (BELLONI, 2009; EHLERS; SCHNECKENBERG, 2010; UMER; DANAHER, 2010), **denominadas eletrônicas ou e-competências**.

Esse tipo de competência é baseada na motivação e capacidade dos docentes em utilizar TICs, ou seja, faz referência à habilidade no uso das TICs no dia a dia da prática educacional, seja ela em nível individual ou coletivo (SCHNECKENBERG; WILDT, 2006; SCHNECKENBERG, 2007, 2010b). É, no entanto, uma das competências mais difíceis de serem desenvolvidas no contexto atual do ensino, salienta Belloni (2009, p.87), porque “diz respeito à cultura técnica e à capacidade de integrar materiais pedagógicos em suportes tecnológicos mais sofisticados”. Se, por um lado, é possível perceber que as TICs já fazem parte do cotidiano da maioria das crianças e adolescentes, por outro lado, diversas pesquisas em âmbito internacional, como, por exemplo, Chen (2008), Sánchez-Franco; Martínez-López; Martín-Velicia (2009), Oguzor; Opara (2011) e Lwoga (2012) demonstram a dificuldade da integração dessas TICs na prática diária do professor, tendo em vista a utilização desses

recursos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. É importante que as instituições de ensino utilizem, no cotidiano escolar, as recentes tecnologias, adiciona Belloni (2009), pois, caso contrário, os docentes podem vir a perder o contato com as novas gerações, dificultando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso é que:

pensar na formação e no desenvolvimento de competências dos professores universitários torna-se uma reflexão necessária, já que se trata de uma parcela de uma categoria profissional – professor universitário – que possui características singulares, tendo em vista a atual situação das instituições de ensino superior e, dentre elas, da universidade, no que tange à gestão de competências (PAIVA, 2007, p.28).

Apesar de as políticas públicas para a expansão e de o desenvolvimento da EAD serem realidade para maioria das IES do país e existir consenso entre docentes e gestores de que é preciso avançar nessa modalidade de ensino para além de práticas isoladas, percebe-se ainda, em muitas delas, a falta de uma abordagem de mudança da gestão universitária para a integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem da EAD, mostrando que tal modalidade de ensino ainda não é compatível com as estruturas e valores atualmente existentes nas universidades (SCHÖNWALD, 2003; SCHNECKENBERG, 2008b):

A institucionalização da EaD nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) deve ser inserida nas práticas e na estrutura organizacional com procedimentos, funções, responsabilidades, regulamentação, entre outros aspectos que atendam as especificidades de uma universidade com oferta de ensino em um sistema bimodal¹ (WUNSCH; TURCHIELO; GONZALEZ, 2011, p.8).

Nesse sentido, Seufert e Euler (2003) identificaram cinco dimensões essenciais para a implementação eficiente da EAD em contextos universitários, quais sejam:

1. Dimensão econômica, representada pela eficiência e efetividade no uso dos recursos;
2. Dimensão técnica/tecnológica, representada pela estabilidade e funcionalidade adequados da infraestrutura técnica;

¹ Tendência atual da EAD, em que propicia a convergência do sistema presencial e a distância em um modelo híbrido, também chamado de *blended learning*.

3. Dimensão organizacional-administrativa, representada pela capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos para implementação da EAD;
4. Dimensão sociocultural, representada pela mudança de cultura para um novo processo de ensino-aprendizagem; e
5. Dimensão pedagógico-didática, representada pelo desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação.

Essas cinco dimensões representam as condições institucionais necessárias para respaldar o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior de modo a permitir a integração das TICs ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, entendendo que o corpo docente desempenha um papel decisivo na estratégia de uma universidade para melhorar e ampliar os seus serviços educacionais com a ajuda da tecnologia (SCHNECKENBERG, 2007; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013), entende-se que uma universidade só tem condições de orientar e implementar tecnologias orientadas para inovação no processo de ensino-aprendizagem em EAD se:

- a) os membros (docentes) estão conscientes sobre a necessidade de adaptar a cultura de trabalho ao ambiente em mudança;
- b) os ambientes de aprendizagem da EAD estiverem alicerçados em uma infraestrutura diferente daquela que é utilizada na modalidade presencial;
- c) os membros fazem o uso insistente do potencial da TIC; e, **sobretudo**,
- d) o desenvolvimento das competências necessárias para os membros tiver respaldo em condições dadas pelos contextos organizacionais (favoráveis à EAD) previamente institucionalizados (dimensões para implementação da EAD em contextos universitários).

Este estudo é, portanto, orientado pela seguinte questão que se coloca entre o problema e o campo de investigação: **Como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que propiciam a integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo ensino-aprendizagem na educação a distância, relacionam-se com as condições do contexto organizacional das instituições de ensino superior?**

Partindo-se dessas considerações, defende-se a tese de que o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores é influenciado pelas dimensões econômica,

técnica/tecnológica, organizacional/administrativa, sociocultural e pedagógica, as quais configuram as condições institucionais, ao estabelecerem um cenário mais propício à integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo ensino-aprendizagem.

1.2 Perguntas norteadoras

- I. Como podemos situar o objeto de pesquisa proposto “a influência das condições institucionais no desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que permitem a integração das TICs ao processo ensino-aprendizagem” nas pesquisas desenvolvidas internacionalmente?
- II. Qual o perfil acadêmico e de competência dos professores?
- III. Até que ponto as condições institucionais da Instituição de Ensino Superior (IES) (dimensões econômica, técnica/tecnológica, organizacional/ administrativa, pedagógica e sociocultural) interferem no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores?
- IV. Como as práticas da IES em relação à educação a distância se relacionam com as opções individuais de formação e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores?

1.3 Relevância do estudo

A relevância deste estudo pode ser discutida a partir do entendimento de que o trabalho docente atravessa e é perpassado por duas questões centrais nas sociedades modernas, no entendimento de Mancebo et al (2006), quais sejam: as modificações que foram inseridas no mundo do trabalho em virtude do desenvolvimento das tecnologias de informação e a reordenação do sistema educacional, que ocorreu a partir da reestruturação do papel do Estado e da sua relação com a educação. Os novos desenhos das práticas sociais reformataram as discussões e reorganizaram o funcionamento das universidades, sobretudo, das instituições públicas. Assim, os professores se veem envoltos em um movimento de alta

velocidade de transformações da rotina de trabalho, exigindo adaptação constante (tanto material quanto pessoal) a este novo contexto que lhes é imposto (LOPES, 2006; ZANOTELLI, 2009).

Como descrito por Zanotelli (2009, p.75, grifo nosso), vários são os autores (WENZEL, 1991; TENFEN, 1991; CODO, 1999; ESTEVE, 1999) que sugerem que, em “adição a essas novas tarefas, vê-se, também, aumentar as exigências sobre estes profissionais, que sofrem pressão para alcançar metas de produtividade em tempo menor e pela **necessidade contínua de capacitação** e atualização de conteúdos a serem ministrados”. Nesse sentido, as mudanças provocadas no trabalho docente demandam diferentes necessidades de pesquisa, pois surge então um desafio para os gestores universitários e para as instituições responsáveis pela formação do profissional professor do ensino superior, o qual necessita de competências variadas, não apenas o domínio do conteúdo, para exercer sua profissão que não se restringe apenas à prática docente, em outras palavras, às atividades ligadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Embora considerando a importância da educação superior (e todas as suas nuances) para o país, a gestão universitária, no entendimento de Meyer Jr e Meyer (2011), necessita de estudos mais específicos para que seja possível desenvolver um corpo teórico próprio.

Nesse sentido, Isman, Altinay e Altinay (2004) revisaram a produção internacional sobre educação a distância e concluíram que os artigos se concentram na definição de um termo para EAD e a sua relação com tecnologias de informação e internet. A revisão da literatura científica brasileira especializada sobre trabalho e docência no ensino superior feita por Zanotelli (2009) identificou que não existe produção significativa sobre o trabalho docente no contexto contemporâneo, considerando a inserção das TICs ao processo de ensino-aprendizagem. Já com relação a questões específicas sobre a EAD na área de Administração, é possível encontrar em Cassundé e Cassundé Jr (2012) entendimentos sobre o estado do conhecimento em educação a distância no país. Os autores chamam a atenção para a quantidade de temas relacionados a aplicações de EAD ou relato de experiências, sendo um indício de que a discussão ainda está pautada em nível da experiência individual de cada pesquisador e não em questões mais específicas sobre a EAD. Poucos são os trabalhos, embora tenham sido identificados dois ou mais temas em um mesmo artigo, segundo os autores, que versam sobre o desenvolvimento de competências (específicas?) para o uso da EAD.

Assim, parece ser consenso entre Vosgerau et al (2007), Zanotelli (2009) e Cassundé e Cassundé Junior (2012) de que são poucas as pesquisas desenvolvidas no país que procuram

compreender, especificamente, a formação docente do ensino superior, considerando o desenvolvimento de competências específicas necessárias no sentido de integrar as TICs aos processos de ensino-aprendizagem.

Sobre as condições institucionais, resgatam-se estudos feitos por Schneckenberg (2008a; 2010b) em que o autor afirma que, embora as TICs tenham o potencial de aumentar a inovação educacional, a taxa de adesão das TICs pelo corpo docente das universidades é ainda decepcionante, pois o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico tende a ultrapassar o pensamento estratégico e o projeto pedagógico no ensino superior. O autor apresenta dados internacionais de outros estudos para ilustrar essa situação: apenas 5% dos professores ativos nas universidades de língua alemã utilizam TICs em seus cursos (BARRIOS; CARSTENSEN, 2004); Zemsky e Massy (2004) não encontraram melhores resultados, considerando o contexto de ensino superior norte-americano; e no Japão, os estudos de Latchem et al (2007) descrevem que a integração das TICs no ensino superior japonês anda na “velocidade de lazer de uma tartaruga”. Assim, baseado em Bates (2000), Hagner e Schneebeck (2001), Johnson (2003), Kerres et al (2005) e Allen e Seaman (2007), Schneckenberg (2010a, 2010b) entende que as barreiras subjacentes para a lenta integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem estão relacionadas com peculiaridades estruturais das universidades, traços motivacionais, de habilidade e valores culturais dos professores e, sobretudo, com o nível insuficiente de competência eletrônica da maioria do corpo docente. Nesse sentido, estudos sobre a relação entre as condições institucionais e os níveis de competência eletrônica² do corpo docente precisam ser desenvolvidos para melhor compreensão desse fenômeno, aponta Schneckenberg (2010a, 2010b).

Assim, considerando que as TICs e a capacidade de utilizá-las são fundamentais no desempenho da nova visão de produção acadêmica, questionamentos mais densos deverão ser feitos a respeito da formação docente e das competências que deveriam possuir (ou desenvolver) para atuar como profissionais de educação e atender à demanda dessa nova conjuntura, bem como sobre o ambiente institucional no qual estão inseridos, uma vez que a instituição como um todo tem que permitir e incentivar o desenvolvimento de competências nos seus membros se quiser integrar estrategicamente as TICs no contexto de ensino (SCHNECKENBERG; WILDT, 2006; MARTINS, 2008). As competências eletrônicas, essenciais neste novo contexto em que os professores se encontram, impõem, no

² Este conceito será melhor abordado na seção 2.5. Por ora, competência eletrônica diz respeito ao conhecimento que os professores devem possuir de modo que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação.

entendimento de Schneckenberg (2007), um debate mais amplo sobre os modelos que permitam a integração de novas tecnologias às universidades, tendo em vista que um novo contexto eletrônico está paulatinamente envolvendo e modificando o ambiente de trabalho do docente no ensino superior. Esse tipo de competência diz respeito não somente às competências eletrônicas pessoais dos professores (relacionadas às habilidades de usar as TICs no desenvolvimento de cursos e no ensino, dando suporte ao processo de ensino-aprendizagem) como também às competências eletrônicas institucionais³ (condições institucionais), que descrevem as estruturas, os processos e as políticas adotadas pelas IESs na integração das TICs em suas atividades de ensino e pesquisa (SCHNECKENBERG, 2007).

Embora se reconhecendo a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a eficiência de um curso específico é, em grande parte, dependente da relação, em que as competências de professores e alunos se relacionam nos processos de ensino e aprendizagem, e é para ele que o ensino é dirigido (SCHNECKENBERG, 2004, 2010a), a literatura, de uma maneira geral, não estende o conceito de competência eletrônica para o corpo discente e, ainda, quando se fala em competência eletrônica do aluno, restringe-se a dizer que isso implica a habilidade do aluno na utilização das TICs em suas atividades de aprendizagem, mas não o correlaciona como ator partícipe no processo de integração das TICs. Só é possível garantir a aprendizagem do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem se os professores utilizarem, de maneira adequada, as tecnologias disponíveis (SCHNECKENBERG, 2004). Assim, considerando que é responsabilidade e função do professor a definição das estratégias de ensino, de questões pedagógicas (sejam elas presenciais ou a distância) e, conseqüentemente, de como inserir as TICs no processo de ensino-aprendizagem, o foco deste estudo é, apenas, neste ator, o professor (corpo docente).

³ As competências institucionais descrevem as estruturas, os processos e as políticas em vigor através dos quais a universidade integra a utilização das TICs em seus processos (SCHNECKENBERG, 2008a).

2 Contextualização do estudo: educação a distância e suas perspectivas no ensino superior

Este capítulo apresenta uma discussão sobre o contexto, importante para ajudar a explicar determinadas condições institucionais oferecidas pelas IES, que podem influenciar o desenvolvimento de competências eletrônicas para a integração das TICs ao processo ensino-aprendizagem dos professores do ensino superior de Administração, e outra sobre a teoria que fundamenta esta pesquisa.

As duas primeiras seções, determinantes do contexto, apresentam os aspectos relacionados à EAD (história, desafios e perspectivas da EAD e a prática da EAD nas IESs do país). A terceira seção traz, ainda sobre o contexto, um debate sobre o ser professor de ensino superior, questões relacionadas ao trabalho e a sua formação.

2.1 Educação a distância e suas perspectivas no ensino superior

É importante começar esta seção reconhecendo a diversidade de formas com que tem sido chamada a educação a distância. Schneckenberg (2004) e Danaher e Umar (2010) resgataram, na literatura internacional, ao menos, quatorze diferentes formas: ensino aberto e a distância, ensino a distância, *e-learning*, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, aprendizagem *online*, aprendizagem baseada no computador, aprendizagem baseada na *web*, aprendizagem colaborativa, educação digital, educação *online*, cyber-educação, aprendizagem mediada e *blended learning*. Independentemente de como é chamada essa modalidade de ensino, o importante é concentrar-se em duas características fundamentais e inerentes a ela, quais sejam:

- 1) o uso de tecnologias para estabelecer combinações variadas de comunicação (síncrona e assíncrona); e

- 2) alunos e professores separados fisicamente um do outro, seja em parte ou na totalidade da experiência educacional.

Assim, por educação a distância toma-se o entendimento do INEP/MEC (2013, p.29) como uma “modalidade educacional na qual a mediação 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 lugares ou tempos” distintos. Ou seja, é um processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias cujos atores (professores e alunos) estão separados no tempo e no espaço e cujas distâncias são superadas (POSTLE; TYLER, 2010; JAKOBSDÓTTIR; MCKEOWN; HOVEN, 2010).

Por mais de um século no seu formato tradicional, a EAD foi revigorada com o uso dos computadores e da internet, aproximadamente ao longo dos últimos 15 anos (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007). Entender, também, a distinção entre ensino e educação a distância se faz importante para a compreensão de seu significado totalitário. Moran (2003, p. 1) afirma que, “na expressão ‘ensino a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância)”. Sendo assim, é preferido “a palavra ‘educação’ que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada”.

Em termos históricos, ao ser considerado um passado recente, é possível dizer que havia resistência e preconceitos intensos com relação ao ensino a distância (PRETI, 1998), no entanto, ao se tornar uma alternativa para as exigências sociais e pedagógicas (“educação para todos”) e motivada pela crise estrutural da educação, a EAD passou a ocupar uma posição estratégica na área da educação (UMAR; DANAHER, 2010; CARNEIRO; WROBEL, 2011).

O rompimento de distâncias físicas e a interatividade possibilitada pela EaD são importantes, assim como o aprendizado orientado a distância pode ser bem-sucedido e é muitas vezes a única opção de muitos estudantes (POSSOLLI; ZAINKO, 2011, p.222).

Segundo Moore e Kearsley (2011), desde 1840, de algum modo, o ensino nessa modalidade tem sido adotado. Nesse caso, o correio era o meio utilizado para entregar materiais de estudo; o objetivo era o de integrar aqueles que, de outro modo, não poderiam ter acesso e se beneficiar do conteúdo. Mas, foi com a Segunda Grande Guerra que se deu a aceleração dos programas de treinamento, adotando a modalidade EAD (NUNES, 2009). Para os autores, a história da educação a distância pode ser dividida em cinco gerações: 1ª. Correspondência; 2ª. Transmissão por rádio e televisão; 3ª. Universidades Abertas; 4ª. Teleconferência; e 5ª. Internet/Web. Nunes (2009, p. 2), por sua vez, afirma que os primeiros

modelos da geração de ensino a distância se “desenvolveram em muitos lugares, no entanto, de forma muito exitosa na Inglaterra”, durante a década de 70.

Dentre as relevâncias, são observadas a adequação cultural e ambiental, principalmente para a capacitação de colaboradores nas organizações. Ressalta-se ainda que a utilização dessa modalidade para treinamentos permite um aumento do interesse dos colaboradores em tal processo, além do já conhecido argumento que abrange um grande número de pessoas ao mesmo tempo e em diferentes locais. Com um aprendizado disponível a qualquer momento, um curso na modalidade EAD tem como principal benefício a redução de custo e flexibilidade de horários para o aluno; ademais, o diploma de uma pós-graduação a distância, por exemplo, de nada difere de uma pós-graduação na modalidade presencial.

Muitas questões, no entanto, “têm sido resolvidas com base na experiência pessoal dos gestores da EAD, sem que alguma metodologia científica tenha sido empregada para auxiliar nesse sentido” (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007, p. 4). Oliveira, Santos e Kalatzis (2007, p. 2) advertem ainda que “tradicionalmente, a fase de planejamento é elaborada sem levar em conta o outro lado, o usuário do sistema”, uma vez que seria de fundamental importância “considerar as formas de aprendizagem do usuário”, pois cada aluno e/ou comunidade tem a sua “forma de processar informações, de perceber, pensar e resolver problemas”.

Barbosa e Rezende (2006) comentam que, dentre os obstáculos apontados pelos tutores, estão: a) a dificuldade em compreender a ideia de uma pedagogia construtivista; b) **a dificuldade no manuseio das tecnologias** (o que demandaria o desenvolvimento de competências eletrônicas por parte dos docentes); c) a infraestrutura de interface com os alunos inadequada e a dificuldade em realizar atividades em função da falta de tempo; e, para complementar, Wrobel et al (2010) apontam como último aspecto d) a carência de um modelo predefinido a seguir para suprir a falta de experiência dos próprios tutores.

Muitas vezes os projetos são inviabilizados ainda na fase de planejamento, tornando-os insustentáveis. Um dos pontos que bem merece ser destacado é a ocorrência de erros na implementação dos projetos, que muitas vezes resulta no não cumprimento das metas estabelecidas. A eficiência no planejamento dos projetos propicia a tomada de decisões mais eficazes, diminuindo o imprevisto e potencializa a equipe envolvida (OLIVEIRA; SANTOS; KALATZIS, 2007, p. 2).

Ou seja, não se trata, tão somente de uma “infraestrutura tecnológica, declaração de princípios pedagógicos e de um local físico devidamente identificado”; no entanto, também de desenvolvimento da educação a distância, com critérios de planejamento e gestão, bem como

instrumentos para acompanhar e coordenar” todas as fases (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007, p. 3).

Nesse sentido, Souza, Sartori e Roesler (2008, p.337) explicitam proposições e princípios que poderiam contribuir no processo de legitimação e aprimoramento da EAD:

- a) inserir tópicos voltados para a atuação docente em diversos contextos, dentre eles na EAD;
- b) expandir as pesquisas científicas sobre a EAD;
- c) revisar o processo de formação continuada para os docentes envolvidos com a EAD, preferencialmente os que tenham a própria prática e outras experiências como objeto de análise e de redimensionamento;
- d) fortalecer o projeto político-pedagógico, que norteia os projetos e iniciativas de EAD com intensa participação dos professores;
- e) formar profissionais capacitados no uso crítico das TICs em processos educacionais; e
- f) fortalecer e difundir práticas docentes que envolvam as TICs.

2.2 A modalidade de educação a distância nas IES brasileiras

No entendimento de Possolli e Zainko (2011, p.211), para compreender o desenvolvimento da educação a distância no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras, é preciso traçar um paralelo com o ensino presencial nas IES, “para então compreender o panorama da educação superior no país em que a EAD se insere”, pois a cultura da modalidade do ensino presencial ainda permeia a EAD, existindo diversos estereótipos da concepção tradicional de ensino (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008). Possolli e Zainko (2011, p.212) fizeram um estudo sobre o contexto da educação superior presencial no país de 1980 a 2006. As análises demonstraram a intensificação histórica da privatização das IES, especialmente após o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Quando comparado o crescimento das instituições públicas com o das instituições particulares de ensino superior (uma diferença de 556%) fica clara a “forte tendência privatista e a desresponsabilização do Estado pela educação superior”.

Assim, embora essa modalidade de ensino tenha mais de 70 anos de história no país e já ter presenciado muitas etapas no progresso de programas específicos, como, por exemplo, os cursos promovidos, por cartas, pelo Instituto Universal Brasileiro desde 1941, o Telecurso 2º grau (1978), Mobral (1979), TV Escola (1996), é somente a partir de meados dos anos 90 do século XX, após o processo de expansão da rede privada do ensino superior e da aprovação da LDB 9.394/96, que um novo contexto surge como referência na inovação de políticas de expansão (especialmente para a formação de professores), qual seja: ampliação da educação superior pela modalidade a distância. Anterior à LDB, o Decreto nº 1.917 de maio desse mesmo ano (a LDB é de Dezembro de 1996), regulamentou a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Assim, o Ministério da Educação, por meio dessa secretaria, passou a atuar como um agente promotor de inovação tecnológica nos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das TICs e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos.

A partir de 2002, verifica-se um amplo processo de credenciamento das instituições de ensino superior, especialmente as de natureza privada, com o propósito de oferecer cursos superiores a distância. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído, por sua vez, somente em 2006, provocando um forte impulso para a virtualização da educação. A UAB é responsável pela regulamentação, normatização, organização e financiamento da oferta pública da EAD no Brasil. Este, no ano de 2007, ofereceu mais de 61.575 polos de cursos a distância, como parte de um projeto que incorporou 50 instituições de ensino superior federais e 427 municípios e estados. Também em 2007, a UAB passou a oferecer cerca de 1300 cursos de graduação a distância em diversas áreas do conhecimento (MARTINS, 2008; RAMA, 2008; IUB, 2011; POSSOLLI; ZAINKO, 2011; UAB, 2011; BRASIL, 2013a). No entendimento de Rama (2008), dos países da América Latina, o Brasil é o que está realizando o investimento mais consistente em EAD, desde o setor público até a flexibilização da oferta para o setor privado.

O Brasil formou uma grande demanda por educação virtual que, por muito tempo, foi representada pelo estímulo das políticas públicas. Tais políticas regulamentares foram duramente criticadas pela ABED, pois, segundo essa instituição, o MEC aprovou apenas 120 ou 130 pedidos de reconhecimento; porém, admite que tem mais de 4000 solicitações de vários universidades, que precisam esperar tal autorização para iniciar cursos a distância. No entanto, houve uma mudança a partir de 2001, com a Portaria 2.253 do MEC (revogada pela Portaria 4.059 de 10/12/2004), que passou a permitir até 20% da carga horária dos cursos presenciais ser oferecida a distância pelas IESs, significando uma forte expansão de modos

híbridos e salas de conferências. Essa regulamentação promoveu um padrão de expansão da EAD e a virtualização do ensino superior (RAMA, 2008).

Essa nova modalidade de ensino exigiu

do ensino superior, deixar um método de domínio para apreender o novo: uma aprendizagem quase compulsória em algumas situações do cotidiano que colocam o indivíduo em contato com códigos de barras, mensagens, operações e planilhas eletrônicas que compõem a nova série de atividades e exigências de um novo saber. O sentimento inicial era o de obsolescência da prática profissional e das ideias que atacam todas as pessoas que se encontram inseridas, de alguma forma, neste contexto complexo (MARTINS, 2008, p.362).

A Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, desde o início da década de 90 do século passado, merecem destaque em iniciativas universitárias de cursos de graduação através da EAD. O principal objetivo dos cursos criados, à época, era a formação de novos professores e acolher as necessidades dos que desempenhavam a função sem a formação para tal na Educação Básica (MARTINS, 2008; SPANHOL et al, 2010). “A preferência do Estado pela implantação da EaD nas IES públicas se deu pela possibilidade de ampliação da relação custo-benefício e legalizou-se por meio do atendimento à Lei de Responsabilidade Fiscal” sugerem Possolli e Zainko (2011, p.226). As autoras exemplificam esse tipo de iniciativa por meio da criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)⁴.

O avanço da educação a distância é notório tanto nas instituições públicas como também nas particulares (privadas), representando a expansão de uma nova educação em concordância com a sociedade do conhecimento e as novas tecnologias (RAMA, 2008; MENDONÇA et al, 2012b). Dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstrados na tabela 1 confirmam essa tendência.

⁴ Primeira universidade virtual pública brasileira, lançada em agosto de 2000, através de um consórcio que reúne 68 instituições públicas de ensino superior, unidas para um trabalho em rede, baseado no uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação – principalmente a internet. O objetivo da UniRede é democratizar o acesso à educação de qualidade através da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Fazem parte da UniRede a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal da Bahia, entre outras (MENEZES; SANTOS, 2002).

Tabela 1 (2) – Quantidade de cursos ofertados no país (presenciais e a distância) em instituições de ensino superior públicas e privadas, entre os anos de 2000 e 2011

| Ano | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Curso | | | | | | | | | | | | |
| Presencial | | | | | | | | | | | | |
| Pública | 4021 | 4401 | 5252 | 5662 | 6262 | 6191 | 6549 | 6596 | 6772 | 8228 | 8821 | 9368 |
| Privada | 6564 | 7754 | 9147 | 10791 | 12382 | 14216 | 15552 | 16892 | 17947 | 19599 | 19756 | 20008 |
| Total | 10585 | 12155 | 14399 | 16453 | 18644 | 20407 | 22101 | 23488 | 24719 | 27827 | 28577 | 29376 |
| A distância | | | | | | | | | | | | |
| Pública | - | - | 37 | 35 | 36 | 62 | 103 | 107 | 256 | 400 | 424 | 465 |
| Privada | - | - | 9 | 17 | 71 | 128 | 246 | 301 | 391 | 444 | 506 | 579 |
| Total | - | - | 46 | 52 | 107 | 189 | 349 | 408 | 647 | 844 | 930 | 1044 |
| Total Geral | 10585 | 12155 | 14445 | 16505 | 18751 | 20596 | 22450 | 23896 | 25366 | 28671 | 29507 | 30420 |

Fonte: Baseado em Mendonça et al (2012b, p.2); Inep/MEC (2013).

Além do impulso da educação a distância em termos quantitativos de cursos ofertados (de apenas 46 cursos em 2002 para 1044 em 2011), é necessário também se considerar o avanço expressivo do número de matrículas nessa modalidade de ensino (de 29.702 matrículas em 2002 para 990.734 em 2011), conforme os dados obtidos no INEP e que são demonstrados na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 (2) – Quantidade de matrículas realizadas no país em cursos presenciais e a distância, entre os anos de 2008 e 2011

| Ano | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Curso | | | | | | | | | | |
| Presencial | | | | | | | | | | |
| | 3490925 | 3915060 | 4172638 | 4334172 | 4453623 | 4712188 | 5099233 | 5114504 | 5433134 | 5748955 |
| A distância | | | | | | | | | | |
| | 29702 | 21873 | 50706 | 233626 | 430229 | 537959 | 708784 | 839517 | 930179 | 990734 |
| Total Geral | 3520627 | 3936933 | 4223344 | 4567798 | 4883852 | 5250147 | 5808017 | 5954021 | 6363313 | 6739689 |

Fonte: Inep/MEC (2009; 2010; 2013).

Os cursos de Pedagogia e Administração (tabela 3 a seguir), por sua vez, figuram como os principais cursos com mais matrículas na modalidade a distância no país, representando, no total, 61,5% de todas as matrículas realizadas na EAD (INEP/MEC, 2010).

Tabela 3 (2) – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas por modalidade de ensino

| Graduação: Presencial e a distância | | | |
|---|-------------------|------------|--|
| Curso | Matrículas | % | |
| 1 Administração | 1.102.579 | 18,5 | |
| 2 Direito | 651.730 | 10,9 | |
| 3 Pedagogia | 573.898 | 9,6 | |
| 4 Engenharia | 420.578 | 7,1 | |
| 5 Enfermagem | 235.804 | 4,0 | |
| 6 Ciências Contábeis | 235.274 | 4,0 | |
| 7 Comunicação Social | 221.211 | 3,7 | |
| 8 Letras | 194.990 | 3,3 | |
| 9 Educação Física | 165.848 | 2,8 | |
| 10 Ciências Biológicas | 152.830 | 2,6 | |
| Outros cursos | 1.999.279 | 33,6 | |
| TOTAL (subtotal 1 + subtotal 2) | 5.954.021 | 100 | |
| Presencial | | | |
| Curso | Matrículas | % | |
| 1 Administração | 874.076 | 17,1 | |
| 2 Direito | 651.600 | 12,7 | |
| 3 Engenharia | 419.397 | 8,2 | |
| 4 Pedagogia | 287.127 | 5,6 | |
| 5 Enfermagem | 235.281 | 4,6 | |
| 6 Comunicação Social | 205.409 | 4,0 | |
| 7 Ciências Contábeis | 205.330 | 4,0 | |
| 8 Educação Física | 163.528 | 3,2 | |
| 9 Letras | 145.241 | 2,8 | |
| 10 Ciências Biológicas | 133.204 | 2,6 | |
| Outros cursos | 1.795.703 | 35,1 | |
| SUBTOTAL 1 | 5.115.896 | 100 | |
| Educação a distância | | | |
| Curso | Matrículas | % | |
| 1 Pedagogia | 286.771 | 34,2 | |
| 2 Administração | 228.503 | 27,3 | |
| 3 Serviço Social e orientação | 68.055 | 8,1 | |
| 4 Letras | 49.749 | 5,9 | |
| 5 Ciências Contábeis | 29.944 | 3,6 | |
| 6 Matemática | 23.774 | 2,8 | |
| 7 Ciências Biológicas | 19.626 | 2,3 | |
| 8 História | 16.864 | 2,0 | |
| 9 Comunicação Social | 15.802 | 1,9 | |
| 10 Ciências ambientais e proteção ambiental | 13.091 | 1,6 | |
| Outros cursos | 85.946 | 10,3 | |
| SUBTOTAL 2 | 838.125 | 100 | |

Fonte: Inep/MEC (2010)

Com relação à distribuição do número de matrículas de graduação na modalidade a distância, segundo os dados do Inep/MEC (2013), em consonância com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o maior percentual de matrículas é referente aos cursos de licenciatura (43,3%). Os cursos de bacharelado e grau técnico representam 30,2% e 26,6%, respectivamente (tabela 4). Quando comparado ao censo da educação superior do ano anterior (2010), “no caso das matrículas a distância, o crescimento observado equivale a 12,0% para o grau tecnológico (de 235.765 para 263.970), 11,6% para o

bacharelado (de 268.173 para 299.408) e 0,8% para a licenciatura (de 426.241 para 429.549)” (Inep/MEC, 2013, p.57).

Tabela 4 (2) – Distribuição do número de matrículas de graduação a distância segundo grau acadêmico em 2011

| Grau acadêmico | Matrículas | % |
|-----------------------|-------------------|------------|
| Licenciaturas | 429.549 | 43,3 |
| Bacharelados | 299.408 | 30,2 |
| Tecnológicos | 263.970 | 26,6 |
| TOTAL | 992.927 | 100 |

Fonte: Inep/MEC (2013)

Os financiamentos estudantis, também aplicáveis à educação a distância, contribuem para o aumento do número de estudantes nessa modalidade (tabela 5). Esses incentivos dizem respeito ao financiamento que o governo (seja na esfera federal, estadual ou municipal), que a própria IES ou que alguma entidade externa oferece(m) aos alunos de graduação sem condições de arcar com as mensalidades e que estejam regularmente matriculados em IES não gratuitas. Inclui os financiamentos reembolsáveis e os não reembolsáveis. Nesse sentido, Sabbatini (2012, p.10) argumenta que diversos são os autores que clamam por políticas públicas “que incentivem a ampliação e a massificação do sistema em direção às classes socioeconômicas emergentes, incluindo uma política de crédito/financiamento estudantil que contemple especificamente a EaD”.

Tabela 5 (2) – Número de matrículas que possuem pelo menos um tipo de financiamento nos cursos de graduação na modalidade a distância em 2011⁵

| Organização acadêmica | Modalidade de ensino a distância | |
|------------------------------|---|---------------------------------------|
| | Financiamento reembolsável | Financiamento não reembolsável |
| Universidades | 1.894 | 73.828 |
| Centros universitários | 50 | 26.297 |
| Faculdades | 579 | 11.570 |
| Ifs e Cefets | - | - |
| TOTAL | 2.523 | 111.695 |

Fonte: Inep/MEC (2013)

No que diz respeito aos estudantes, o Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013) traça um perfil deles a partir da moda de cada atributo considerada separadamente. O aluno típico, que frequenta cursos de graduação a distância, é do sexo feminino, está vinculado ao

⁵ A mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de financiamento.

curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior particular. A idade modal é de 30 anos conforme os dados da tabela 6 abaixo.

Tabela 6 (2) – Perfil do vínculo discente dos cursos de graduação na modalidade a distância em 2011

| Atributos do vínculo discente de graduação Modalidade a distância | |
|--|--------------|
| Sexo | Feminino |
| Categoria administrativa | Particular |
| Grau acadêmico | Licenciatura |
| Turno | - |
| Idade (matrícula) | 30 |
| Idade (ingresso) | 30 |
| Idade (concluinte) | 30 |

Fonte: Inep/MEC (2013)

De modo geral, Possoli e Zainko (2011, p.217) alertam que é preciso considerar como a EAD tem contribuído para a “proliferação de instituições de ensino privado e a possibilidade de essa modalidade educativa estar cumprindo o intento neoliberal do Estado mínimo, que se exime da responsabilidade pela educação”.

A modernização educacional de caráter conservador implementa a educação a distância pavimentando o caminho de expansão do ensino privado. Por esta via, estimula empreendimentos em áreas nas quais a educação se mostra rentável: ensino superior e especializado. Em paralelo, ao descaso de políticas educacionais prosperam formas de investimento que transformam a educação em negócio. A modernização tecnológica apregoada pelas políticas oficiais adicionam-se estratégias publicitárias de supervalorização do conhecimento e da educação (BATISTA, 2002, p.21).

Apesar de todo o aprendizado que outras nações têm experimentado, como a Inglaterra, França, África do Sul, Canadá, Espanha, Portugal e Hong Kong, que aperfeiçoaram sistemas de educação a distância ainda na primeira metade do século XX (NEDER, 2000), convive-se “com resistências à ideia de se fazer educação superior no Brasil pela modalidade educação a distância, sob o questionável argumento da falta de qualidade no ensino praticado nessa categoria” (WROBEL et al, 2010, p.332).

2.3 Profissão-professor: o trabalho e a formação do professor de ensino superior

Para iniciar as reflexões sobre a profissão do professor cabe, primeiramente, discutir, ainda que brevemente, o sentido etimológico da palavra “profissão”.

Etimologicamente, profissão tem origem no latim (*professio*) cujo significado diz respeito a declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego (FARIA, 1962). No entendimento de Ens, Gisi e Eyng (2010, p.46), o conceito de profissão foi evoluindo a partir das mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas por toda a história, e tem, portanto, desde o século XIII, entendimento diferenciado de ofício ou ocupação. Nesse sentido, as autoras acrescentam que as profissões foram se estabelecendo e se organizando, nas sociedades, impregnadas de valores culturais e diretamente relacionadas ao “mundo do trabalho, ao movimento de empregos, das políticas e programas de formação, aos salários, ao prestígio e à consideração profissional”.

Com a expansão das universidades, os termos “profissão” e “ofício” são utilizados em sentidos opostos, exemplifica Dubar (2005, p.124):

as profissões passam a ser ensinadas nas universidades, derivadas das *septem artes liberales* e cujas produções pertencem mais ao espírito que às mãos. Os ofícios derivados das artes mecânicas, onde as mãos trabalham mais que a cabeça (Rosseau). [Chegando a ser denominados] no século XVIII: ocupações que exigiam a utilização dos braços e que se limitavam a um número de operações mecânicas.

O trabalho do professor, por sua vez, é compreendido como sendo uma profissão do conhecimento, de acordo com Marcelo (2009). O saber, o conhecimento, constitui-se como o elemento legitimador desse profissional e a justificativa do trabalho do professor tem sido baseada no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes, salienta o autor. Nesse sentido, Vasconcellos (2002) e Ens, Gisi e Eyng (2011, p.311) complementam que essa categoria profissional surgiu com o propósito de transmitir os saberes e valores próprios de cada sociedade, uma vez que a imagem que se tem formado sobre a profissão, desde o seu surgimento até os dias atuais, é a de que o professor exerce uma atividade “fundamental para a ascensão social dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade”.

No Brasil, o início da profissão foi marcado por uma grande preocupação em se encontrar professores competentes para ensinar. Embora até os anos 70 diversas universidades já estivessem em funcionamento no país, era exigido do candidato a professor de ensino superior apenas o bacharelado e algumas características básicas: estar atualizado nos conhecimentos, ter experiência, ser especializado e pesquisador (produtor de conhecimento), ter capacidade de avaliar (verificar a aprendizagem dos alunos) e ter competência para exercer a docência (MASETTO, 1998; ZANOTELLI, 2009). Ou seja, o professor era o referencial a ser reproduzido por alunos passivos, diante de um plano de atividades a ser cumprido e de uma abordagem que ia do simples ao complexo, de maneira hierarquizada. A atividade do professor estava edificada sob a égide do paradigma conservador e dominante (BEHRENS; PEREIRA, 2011).

Assim como em todas as outras profissões, a atividade de ensino, ao longo do tempo, também sofreu um processo de transformação. As mudanças provocaram evoluções significativas no trabalho do professor, especialmente no do ensino superior, quais sejam: reestruturação do papel do professor, metodologia utilizada em sala de aula, inserção e uso de equipamentos/tecnologias para auxílio da regência (ZANOTELLI, 2009; ENS; GISI; EYNG, 2010). Dado esse novo contexto, sobre o trabalho e formação do professor, é importante reconhecer no que essas tendências atuais influenciaram na qualidade de sua formação (DANAHER; UMAR, 2010).

Nessa nova perspectiva, o trabalho do professor alicerça-se no paradigma da complexidade ou emergente. Behrens e Pereira (2011, p.136) utilizam-se do entendimento de Santos (1989), Capra (2002) e Morin (2011) para afirmarem que, nesse novo paradigma, o trabalho do professor está “fundamentado na ótica de uma educação reflexiva, interventiva e, por consequência, transformadora, sustentado pela concepção de totalidade e pela interconexão de múltiplas abordagens”. Esse paradigma implica compreender que o professor deve assumir um viés mais interativo, requerendo qualificação contínua desse profissional, uma vez que sua ação se desdobra em um processo permanente que privilegia a intervenção, a crítica, a curiosidade e a investigação na construção do ensinar e aprender (BEHRENS; PEREIRA, 2011).

A política de expansão da educação superior brasileira, por sua vez, também impactou na formação e profissão do professor. Políticas públicas voltadas para a formação dos professores relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da

população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2010; POSSOLLI; ZAINKO, 2011). No entanto, “estudo sobre as propostas políticas presentes em documentos governamentais que tratam da formação de profissionais da educação a distância apontou um hiato entre o discurso e a realidade educacional brasileira” (GILBERTO, 2013, p.276).

Ens e Gisi (2011, p.32) analisaram a legislação educacional brasileira sobre a formação de professores e chegaram à conclusão de que “ser professor está se complexificando a cada momento, mesmo com uma política educacional voltada para profissionalizar o professor que nos acompanha desde o final do século passado”. Paiva (2007) ressalta que, especialmente a Lei 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em diversos pontos, atinge direta ou indiretamente os professores universitários. A legislação educacional e seus desdobramentos pode ser visualizada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 (2) – Legislação educacional e seus desdobramentos (1996-2010)

| Legislação | Ementas |
|--|--|
| Lei 9.394 de 20/12/1996 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional |
| Lei 10.172 de 09/01/2001 | Aprova o PNE e dá outras providências |
| Parecer CNE/CES 67 de 30/05/2003 | Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação |
| Lei 10.861 de 14/04/2004 | Instituiu o SINAIS – Art. 9º, incisos VI, VIII e IX da LDB. Estabeleceu o Enade como componente obrigatório curricular |
| Portaria 4.059 do MEC de 10/12/2004 | Revoga a Portaria 2.253 do MEC e autoriza a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial |
| Lei 11.096 de 13/01/2005 | Instituiu o Prouni e regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior Art. 1º - estimulou o setor privado, com ou sem fins lucrativos |
| Decreto n. 5.622 de 19/12/2005 | Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394 que dispõe sobre educação a distância |
| Decreto n. 5.773 de 09/05/2006 | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino |
| Decreto n. 5.800 de 08/06/2006 | Dispõe sobre o sistema UAB |
| PDE de 04/04/2007 | Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas |
| Decreto n. 6.094 de 24/04/2007 | Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação |
| Decreto n. 6.095 de 24/04/2007 | Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Ifet no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica |
| Decreto n. 6.096 de 24/04/2007 | Instituiu o Reuni |
| Decreto n. 6.755 de 29/01/2009 | Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica |
| Portaria Normativa n. 14 de 21/05/2010 | Instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente |
| Resolução n. 4 de 13/07/2010 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica |
| Projeto de Lei 8035 de 16/10/2012 | Aprova o PNE para o decênio 2011-2020 |

Fonte: elaborado a partir de Ens e Gisi, 2011

Apesar da legislação regulamentar, de certa forma, o trabalho docente, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que a percepção dos professores sobre seu trabalho tem um grau de mobilidade, ou seja, está relacionado diretamente às características das instituições em que eles ensinam, pois cada IES tem sua dinâmica própria, podendo, certamente, influenciar o trabalho do professor.

Nesse sentido, três fatores podem impactar o trabalho dos professores no ensino superior, quais sejam, segundo Pimenta e Anastasiou (2005):

1) Condições de trabalho no ensino superior:

A instituição em que o professor leciona, as formas de ingresso na instituição, o regime e a jornada de trabalho e os compromissos dela derivados, bem como a legislação que a regulamenta, são capazes de influenciar diretamente o trabalho do docente e podem variar de instituição para instituição.

Por exemplo, no que diz respeito ao regime e à jornada de trabalho, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013), tem-se hoje instituições de ensino superior com categorias administrativas distintas (públicas e privadas) que oferecem, por exemplo, regime de trabalho diferenciado aos professores: horista, tempo parcial ou tempo integral. Efetivamente, para cada uma dessas categorias, as condições são distintas, favorecendo, ou não, o trabalho docente. Notadamente, aos professores horistas, contratados apenas por períodos específicos (determinado número de horas/aula) é dada a menor (ou quase nenhuma) condição de trabalho, diferentemente dos professores em regime de tempo integral. Essa situação implica, diretamente, a qualidade do ensino e a percepção do professor sobre seu trabalho. Ens, Gisi e Eyng (2010, p.57) comentam que é importante que os “professores exerçam a atividade docente como ocupação principal, pois não podemos mais continuar com professores ‘itinerantes’, que, para melhorarem o salário, trabalham em duas, três e até quatro escolas”, precarizando, portanto, o trabalho docente.

De acordo com a tabela 7, verifica-se que, na rede pública, a maior parte dos professores é contratada em regime de tempo integral (81,1%), ao passo que, na rede particular de ensino, grande parte dos professores tem apenas contratos de trabalho regidos por hora/aula (43,8%).

Tabela 7 (2) – Distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2011

| | Horista | Tempo Parcial | Tempo Integral |
|--------------------|----------------|---------------|----------------|
| Pública | | | |
| Qtd de professores | 8.941 | 17.418 | 113.225 |
| % | 6,4% | 12,5% | 81,1% |
| Privada | | | |
| Qtd de professores | 95.468 | 67.877 | 54.489 |
| % | 43,8% | 31,2% | 25,0% |
| Total Geral | 104.409 | 85.295 | 167.714 |

Fonte: Inep/MEC (2013)

2) Profissão de professor e condições de trabalho:

O aumento das oportunidades de emprego, vinculado à expansão das instituições particulares de ensino superior, não segue na mesma proporção do interesse das IES em avaliar o processo de profissionalização docente, pois parte-se do princípio que a docência, nesse nível, é relacionada à formação na área específica, tornando-se, muitas vezes, uma atividade complementar (inclusive de salário) do profissional (professor).

3) Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas

Em virtude das pressões por melhores qualificações, os professores se veem na busca contínua por cursos de pós-graduação para melhorar a sua competência profissional. Esse cenário pode ser verificado de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013) relativos ao período de 2009 a 2011 (tabela 8) em que mostra o aumento do número de docentes afastados para capacitação.

Tabela 8 (2) – Situação de vínculo docente no ensino superior entre 2009 e 2011

| Situação docente | Ano | 2009 | 2010 | 2011 |
|--------------------------------------|-----|---------|---------|---------|
| Em exercício | | 340.817 | 345.335 | 357.418 |
| Afastado para qualificação | | 3.265 | 3.583 | 3.677 |
| Outros tipos de afastamento/falecido | | 15.007 | 17.964 | 17.162 |
| Total | | 359.089 | 366.882 | 378.257 |

Fonte: Inep/MEC (2013)

Nesse sentido, Behrens e Pereira (2011, p.140) acrescentam que, na égide do paradigma da complexidade, a formação dos professores será subsidiada pelas concepções de formação contínua, “estabelecendo como pressuposto a necessidade de permanecer em processo de qualificação durante toda a vida profissional”. As autoras complementam que:

nos últimos vinte anos, tem crescido a importância atribuída à formação como um processo que se prolonga por toda vida profissional, envidando esforços no sentido de, a partir dela, agregar qualidade ao processo de educação efetivado, tomando os professores como agentes estratégicos para aprender com a própria prática pedagógica, corresponsabilizando-os com o compromisso de assumir seu desenvolvimento profissional (p.141).

Ainda que seja recente a tomada de consciência pelos professores universitários, como descrito por Masetto (1998), de que a docência requer capacitação e competências específicas para o exercício de vários e simultâneos papéis diante da complexidade, que caracteriza o trabalho docente, os profissionais, frequentemente, têm-se questionado sobre como adquirir mais conhecimentos, uma vez que esses mudam constantemente, habilidades e desenvolver competências (ENS; GISI; EYNG, 2011).

3 Quadro teórico

Este capítulo apresenta o quadro teórico que fundamenta este estudo. Resgata-se a discussão de modo a construir uma base teórica sobre o tema em estudo: a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas para a integração das TICs ao processo ensino-aprendizagem dos professores do ensino superior.

A primeira seção (re)visita o conceito de competência de modo a permitir uma melhor compreensão sobre a segunda seção, em que se discute a questão das competências e competências eletrônicas para a EAD no ensino superior. Este capítulo finaliza com a terceira seção, em que são detalhadas as condições institucionais do modelo de sinergia para o desenvolvimento de competências eletrônicas.

3.1 (Re)Visitando o conceito de competência para ação

O conceito de competência é, muitas vezes, apresentado de maneira difusa na literatura especializada, o que parece indicar que ainda está em construção (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003, 2008; SCHNECKENBERG; WILDT, 2006; SCHNECKENBERG, 2006, 2010b; PAIVA, 2007; ADELSBERGER; EHLERS; SCHNECKENBERG, 2008; SANTOS; COELHO JUNIOR; MOURA, 2011). Diversos são os campos de saber que estão se voltando para analisar minuciosamente esse termo, a exemplo da psicologia organizacional, “contudo utilizando referencial teórico típico de suas premissas e pressupostos básicos norteadores”, ressaltam Santos, Coelho Junior e Moura (2011, p.2). Na administração, contudo, complementam os autores, também é possível encontrar respaldo teórico e empírico, “uma vez que se verifica a intensa profusão de publicações científicas que tratam deste tema” (p.2).

O início dos debates sobre competências, em administração, remonta à década de 70 do século XX nos Estados Unidos, com a publicação do artigo *Testing for Competence rather than Intelligence* de McClelland (FLEURY; FLEURY, 2001). Já nessa época era possível

diferenciar competência de aptidões, de habilidades e de conhecimento, ressaltam os autores. Mendonça et al (2012b, p.3) acrescentam ainda que é possível também distinguir competência de qualificação, “pois, enquanto a primeira é reconhecida pelos resultados que o sujeito efetivamente apresenta, a segunda relaciona-se ao que o indivíduo é capaz de fazer ou está formalmente habilitado (por meio de certificados)”.

Neste estudo, foca-se um conceito específico de competência, como proposto por Adelsberger, Ehlers e Schneckenberg (2008) e Schneckenberg (2010b), que está relacionado à competência para ação.

Baseado em Dejoux (1996), Weinert (1999) e Euler e Hahn (2004), Adelsberger, Ehlers e Schneckenberg (2008) e Schneckenberg (2010b) definem competência para ação como a combinação de componentes cognitivos e motivacionais em um sistema holístico de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ou seja, competência para ação está relacionada com a capacidade de agir dentro de um determinado contexto de uma maneira responsável e adequada, integrando conhecimento complexo, habilidades e atitudes, complementam os autores, referindo-se à definição proposta por Van der Blij (2002). Essa definição apresenta, ainda, consonância com o entendimento que Fleury e Fleury (2001) tiveram do conceito que propõe Le Boterf (1995).

A figura 1 subdivide os principais componentes do termo competência para ação, atribuindo uma série de características e relacionando-os a três níveis de observação.

Figura 1 (3) – Definição de competência para ação

| COMPONENTES | CARACTERÍSTICAS | NÍVEL DE OBSERVAÇÃO |
|--------------------------------|--|----------------------------|
| Disposições individuais | Habilidades, aptidão, motivação, valores | Teoria Psicológica |
| ↓ | | |
| Para atuar em | | |
| ↓ | | |
| Contextos | Complexos, não definidos, dinâmicos | Teoria da Ação |
| ↓ | | |
| De acordo com | | |
| ↓ | | |
| Normas consensuais | Adequação, responsabilidade | Teoria Sociológica |

Fonte: Schneckenberg e Wildt (2006, p.30)

Ao detalhar os principais componentes, a proposta diferencia, segundo Schneckenberg e Wildt (2006), visualmente o nível de competência que representam as disposições do indivíduo para a ação competente, os contextos e as normas consensuais, que determinam os padrões adequados (ou apropriados) do comportamento. As características representam um conjunto de fatores de influência relevantes na competência e os níveis de observação demonstram a predominância da abordagem da teoria psicológica sobre o nível de disposição individual, da abordagem da teoria sociológica sobre as normas consensuais e da fusão de ambos os domínios sobre os contextos.

Desse modo, é possível identificar seis componentes como principais blocos de construção para a competência para ação, quais sejam: aprendizagem, sistema de disposições (que inclui conhecimentos, habilidades e atitudes), motivação, desempenho, contexto e competências essenciais. Os pressupostos básicos para cada componente-chave do modelo de competência para ação estão apresentados no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 (3) – Principais componentes e pressupostos básicos do modelo de competência para ação

| Componente chave | Pressuposto básico |
|-------------------------|---|
| Aprendizagem | É o cerne de qualquer desenvolvimento de competências - não há o desenvolvimento de competências sem aprendizagem. |
| Sistema de disposições | São conhecimentos, habilidades e atitudes orientados para ação adequada nos contextos complexos. O sistema de disposições faz ação competente possível. |
| Motivação | É a condição essencial para as competências baseadas no desempenho – é possível ser competente, mas se não está motivado a agir, não haverá ação. Não é um componente integral da competência, mas fator de influência independente. |
| Desempenho | Os pressupostos implícitos sobre as competências têm de ser validados e interpretados por meio da observação do desempenho real. |
| Contexto | Em primeiro lugar, os contextos de desempenho definem e especificam as competências necessárias para atuar de forma adequada em cada situação - não é possível especificar competências sem uma análise dos requisitos específicos que estão incluídos no contexto. Em segundo lugar, o grau de complexidade dentro do contexto de desempenho é considerado um gatilho para o processo de aprendizagem. |
| Competências essenciais | As competências essenciais são: de conteúdo específico, metodológica, social e pessoal, que integradas, formam a competência para ação. |

Fonte: Adelsberger, Ehlers e Schneckenberg (2008, p.4); Schneckenberg (2010, p.265)

O sistema de disposições e as competências essenciais, componentes-chave do modelo de competência para ação, são importantes para a compreensão do modelo de sinergia para competências eletrônicas (figura 4), apresentado na seção a seguir e que serve como modelo base para este estudo.

3.2 Competências e competências eletrônicas para a EAD no ensino superior

Diversos são os autores que apontam que o trabalho docente no ensino superior exige o desenvolvimento de competências específicas em harmonia aos projetos individuais, institucionais e sociais (MENEZES, 2001; RAMOS, 2002; PAIVA, 2007; MENDONÇA et al, 2012b). Tais competências, do ponto de vista de Beraza (2006), devem ser constituídas por conhecimentos (conteúdos a serem ensinados, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, métodos, processos avaliativos) e por um conjunto de atitudes próprias dos docentes enquanto formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outras características). Corroborando com esse entendimento, Tigellar et al (2004, p.255, grifo nosso) complementam que as competências para o ensino podem ser definidas como “um conjunto integrado de características pessoais, conhecimentos, habilidades e atitudes, que são necessários para a efetiva performance em **variados contextos de ensino**”.

Dessa feita, quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para tal (BERAZA, 2006; GILBERTO, 2013). Em Schneckenberg (2007), é possível encontrar uma classificação mais detalhada das competências docentes para o ensino superior, frequentemente utilizadas nas pesquisas sobre o tema, conforme descrito por Mendonça et al (2012a), e que estão apresentadas no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 (3) – Classificação das competências docentes para o ensino superior

| Tipo de competência | Atributos da competência |
|----------------------------|--|
| Conteúdo específico | - Solução de problemas na área tema - Conhecimento qualificado - Conhecimento valorizado |
| Metodológica | - Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções - Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções - Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos |
| Social | - Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo - Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas |
| Pessoal | - Autoavaliação crítica - Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e autopercepção produtivas e positivas - Revelar talento pessoal, motivação e ambição - Aprender a desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho |

Fonte: Schneckenberg (2007, p.83)

Com base nessa classificação, Erpenbeck e Heyse (1999), citados por Schneckenberg (2007), combinam os quatro tipos de competências em um modelo integrador de competências e ações, e isso inclui a capacidade de integrar um conjunto de competências (conteúdos específicos, metodológica, social e pessoal) dentro de um processo de desempenho individual.

Ao se considerar, entretanto, o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço tecnológico, pelo estímulo ao uso das TICs e pela consolidação da EAD, “acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente” (MENDONÇA et al, 2012a, p.7).

Assim, os professores, além de reforçarem as competências que já possuem, precisam, também adquirir novas competências que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação (SCHNECKENBERG, 2010b; VOLK; KELLER, 2010). Isso porque a EAD em muito difere no tempo e espaço da tradicional educação presencial, e o professor passa a ser um mediador⁶ no acesso à informação durante o processo de ensino-aprendizagem, exigindo desse profissional novas competências, uma vez que ele precisa ser sensibilizado e preparado para utilizar todo o potencial educativo das tecnologias disponíveis para a EAD e, assim, provavelmente, novos saberes vão sendo construídos (HARRY; DESMOND; JONH, 2006; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; SANAVRIA, 2008; SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; JAKOBSDÓTTIR; MCKEOWN; HOVEN, 2010; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013). Paiva (2007) acrescenta que os avanços tecnológicos afetam diretamente o professor, permanecendo como um ponto questionável de sua atividade, uma vez que “a revolução tecnológica está produzindo ‘a fórceps’ uma nova profissionalidade docente” (CUNHA, 2001, p.87).

Quando inseridos na EAD, os professores têm que ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial da tecnologia, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio dessa tecnologia, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; TORRES; MARRIOT; MATOS, 2009; VOLK; KELLER, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011), e para isso, novas competências precisam ser desenvolvidas, pois o docente na EAD desempenha papéis de outras complexidades.

⁶ “Essa expressão [mediador], frequente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e à de caráter espontaneista e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos” (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p.330).

Uma análise dos referenciais de qualidade para cursos de ensino superior a distância do MEC (BRASIL, 2007) sinalizam indicadores que permitem a compreensão das particularidades na formação do professor que atua em cursos a distância. As competências eletrônicas, portanto, não incluem apenas os aspectos técnicos, mas também a visão mais ampliada sobre a capacidade educativa para a utilização das TIC no ensino e aprendizagem (SCHNECKENBERG, 2010b; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013).

Mendonça et al (2012b) apresentam as funções específicas do professor na EAD dispostas no quadro 4 a seguir. Esta classificação parte do entendimento de Moore e Kearsley (2011) e do modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007).

Quadro 4 (3) – Funções específicas do professor na EAD

| Funções do professor | Exemplos de atividades | Principais componentes das competências que sustentam a ação |
|---|--|---|
| Funções de ensino | Elaboração material didático | Cognitiva, funcional |
| | Supervisão e moderação das discussões. | Comportamental, ética, política |
| | Supervisão dos projetos individuais e em grupo. | Cognitiva, funcional, comportamental, ética, política |
| Funções de desenvolvimento do estudante | Avaliar a aprendizagem | Cognitiva, funcional, ética |
| | Proporcionar feedback sobre o progresso | Funcional, ética, política |
| | Manter registros dos estudantes | Funcional |
| Funções de apoio ao estudante | Auxiliar o estudante a gerenciar seu estudo | Funcional, política |
| | Estimular a motivação do aluno | Comportamental |
| Funções controle do sistema | Responder e encaminhar questões administrativas | Cognitiva, funcional, ética, política |
| | Responder e encaminhar questões técnicas | Cognitiva, funcional, ética, política |
| | Responder ou encaminhar questões de aconselhamento | Cognitiva, funcional, comportamental, ética, política |
| | Representar os estudantes perante a administração | Funcional, comportamental, ética, política |
| | Avaliar a eficácia das atividades do curso | Funcional |

Fonte: Mendonça et al (2012b, p.7)

A síntese dos principais componentes das competências que sustentam a ação docente (quadro 4 acima) foi apresentada por Paiva et al (2012), podendo ser visualizada no quadro 5.

Quadro 5 (3) – Competências que sustentam a ação docente na EAD

| Competência profissional (PAIVA, 2007) | Competência docente na EAD |
|---|--|
| Cognitiva | Tem formação superior na área de atuação; domina princípios e processos de tecnologia educacional; domina o contexto político e econômico, situando os conhecimentos transmitidos; é capaz de segmentar o ato de ensinar; tem habilidade com tecnologias de informação e comunicação, TIC's. |
| Comportamental | Domina a dimensão humana; incita os alunos à troca de saberes, ao uso das TIC's na gestão, crítica, síntese e apresentação dos conteúdos apreendidos; desenvolve equipes de projetos inovadores; mediatiza; desafia cognitivamente os alunos; promove interação; oferece apoio psicossocial. |
| Ética | Sabe lidar com diversidade; torna o ensino eficiente e melhor; responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade. |
| Funcional | Comunica-se efetivamente; trabalha com didática apropriada à EAD, recriando estratégias; cria e prepara materiais pedagógicos; atua na gestão da EAD, identificando público-alvo específico, fixando programas, elaborando cursos, gerenciando conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação; mescla o uso dos recursos próprios das TIC's aos materiais didáticos tradicionais; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC's visando à sua aprendizagem; participa e controla tarefas de realização; realiza tutoria, orientação; ensina a pesquisar, a processar informações e a aprender; faz intervenções; guia o percurso de aprendizagem; reconhece pontos fortes e fracos de cada mídia, utilizando-as adequadamente; avalia qualidade de conteúdos digitais; monta conexões em rede; cria estratégias que proporcionem reconstruir as relações entre os saberes teóricos e os saberes da "sala de aula"; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC's visando à sua aprendizagem; desenvolve atividades avaliativas apropriadas. |
| Política | Sabe lidar com conflitos; sabe decidir sobre a utilização de TIC's rumo aos objetivos de aprendizagem; participa de comunidades de aprendizagem; determina conteúdos e métodos de aprendizagem; estabelece parâmetros de qualidade didática e pedagógica. |

Fonte: Paiva et al (2012, p. 5)

O fato é que o ensino na modalidade a distância é um desafio para a maioria dos docentes, exemplificam Moore e Kearsley (2011), especialmente por esse ser intermediado por uma tecnologia, permeando as práticas pedagógicas na EAD. Mesmo que os professores do ensino superior não tenham passado por um treinamento formal para exercer a regência na modalidade presencial, a maioria consegue moldar seu comportamento em sala de aula com base nos professores que teve enquanto foi aluno. Porém, até recentemente, dificilmente, uma “pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia. As pessoas que se tornam instrutores na EAD [...] precisam aprender, desempenhando as funções com quase nenhuma orientação” (p.147), ou seja, os professores, geralmente, deparam-se com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a maioria se formou no ensino presencial (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; GILBERTO, 2013). Outros autores (SCHNECKENBERG, 2008a; LATCHEN, 2010) também corroboram essa ideia ao afirmarem que são poucos os cursos que preparam os professores para a EAD, especialmente no que se refere às questões pedagógicas associadas

às TICs. O que se percebe, portanto, muitas vezes, é uma formação inadequada dos professores justamente para integração das TICs aos processos de ensino.

O professor, quando entra em contato com a EAD, como caracterizam Souza, Sartori e Roesler (2008, p.329),

passa a se confrontar tempos e espaços organizados de uma forma diferente; estabelece um contato com os alunos sem contar com os olhares e gestos e, em várias situações, sem ter uma reação imediata sobre o que foi apresentado e proposto. Estes elementos implicam em um conjunto de saberes didático-pedagógicos ‘novos’, que, em muitos casos, colocam em xeque encaminhamentos dados para situações presenciais.

Essas circunstâncias reforçam, portanto, a necessidade do desenvolvimento de competências específicas (LATCHEN, 2010), as chamadas competências eletrônicas, para o docente atuar na EAD, pois essa modalidade tem proporcionado modelos de ensino inovadores e cada vez mais vem ganhando espaço em cursos de graduação e pós-graduação no país.

Mendonça et al (2012b) apresentam um quadro resumo com a classificação, atributos e sustentação das competências-chave do professor em EAD (quadro 6 abaixo). Este quadro foi elaborado a partir da síntese das contribuições de Schneckenberg (2007) e Konrath, Tarouco e Behar (2009), fundamentada na classificação de Schneckenberg (2007), analisada à luz do modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007).

Quadro 6 (3) – Classificação, atributos e sustentação das competências-chave do professor em EAD

| Tipo de competência | Atributos da competência | Principais componentes das competências que sustentam a ação |
|----------------------------|---|---|
| Conteúdo específico | Solução de problemas na área tema | Funcional |
| | Conhecimento qualificado | Cognitiva |
| | Conhecimento valorizado | Cognitiva |
| Metodológica | Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções | Cognitiva, funcional |
| | Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções | Cognitiva, funcional |
| | Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos | Cognitiva, funcional |
| Social | Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo | Comportamental |
| | Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas | Comportamental, ética |

Classificação, atributos e sustentação das competências-chave do professor em EAD
(continuação)

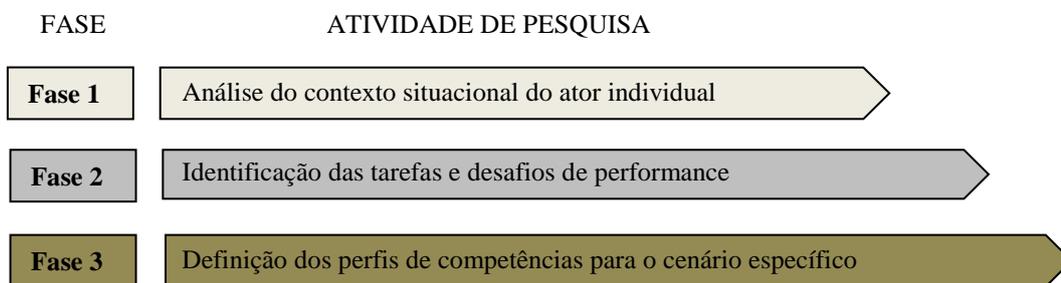
| | | |
|---------|--|--------------------------------------|
| Pessoal | Autoavaliação crítica | Funcional, ética |
| | Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e autopercepção produtivas e positivas | Funcional, ética |
| | Revelar talento pessoal, motivação e ambição | Comportamental, política |
| | Aprender a desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho | Cognitiva, funcional, comportamental |

Fonte: Mendonça et al (2012b, p.10)

No entendimento de Schneckenberg (2007, 2010b), as competências eletrônicas significam um dos aspectos de um debate mais amplo sobre os modelos que permitem a integração de novas tecnologias às universidades, tendo em vista que um novo contexto eletrônico está paulatinamente envolvendo e modificando o ambiente de trabalho do docente no ensino superior. Embora as competências eletrônicas tenham um foco tecnológico, salienta o autor (2006, 2010b), as competências necessárias para o docente não se limitam apenas ao componente eletrônico. Não se está lidando com o nível de conhecimento de cada professor sobre aplicativos e softwares específicos, é algo mais amplo. Diz respeito às competências educacionais que necessitam para fazer julgamentos adequados para integração efetiva das TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, em Schneckenberg (2007) é possível encontrar o esclarecimento de Euler (2004) sobre os três passos que devem ser considerados em uma abordagem baseada no contexto para que seja possível definir perfis de competências eletrônicas para contextos específicos de EAD (figura 2).

Figura 2 (3) – Fases na definição dos perfis de competências



Fonte: Schneckenberg, 2007, p.96.

Schneckenberg (2007) argumenta que o estabelecimento de perfis de competências eletrônicas para contextos específicos começa com uma análise do contexto situacional para o qual as competências específicas devem ser desenvolvidas. Os desafios que estão incluídos

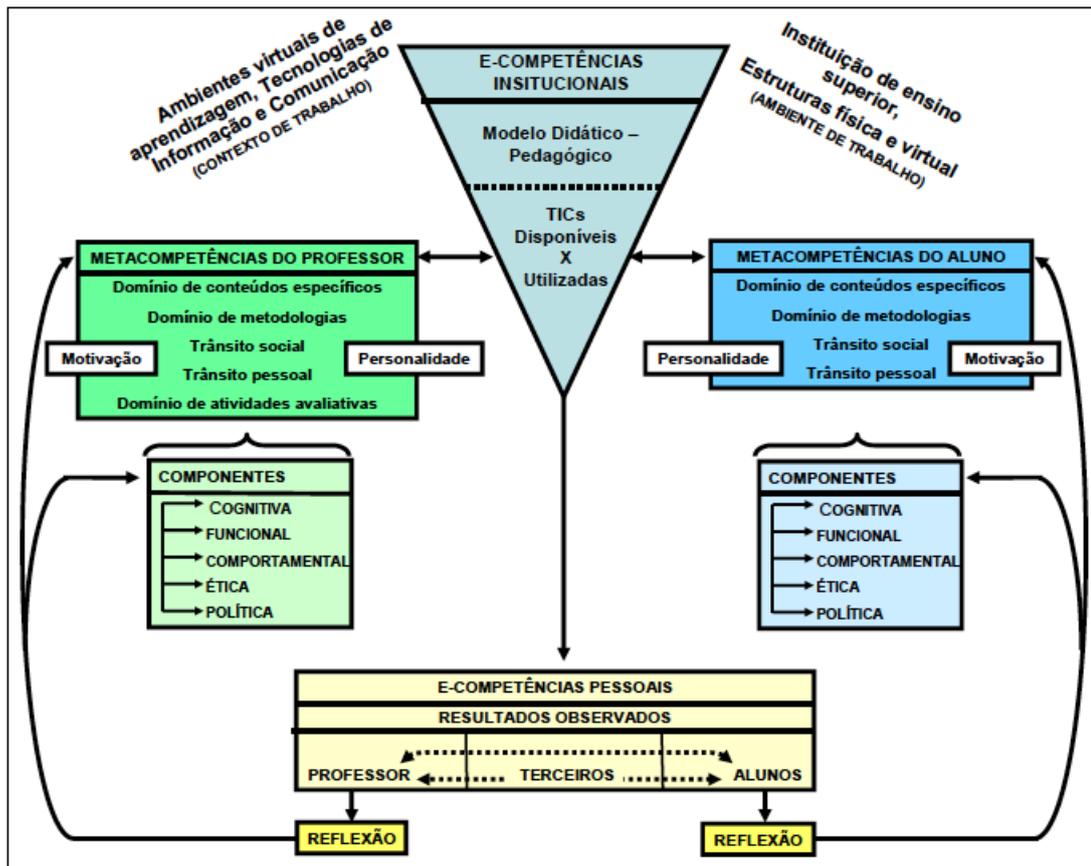
nesse contexto precisam ser identificados e descritos. Essas especificações são base para uma definição dos perfis de competências que os sujeitos têm de trazer para lidarem adequadamente com os desafios situacionais e resolverem eficientemente as tarefas em situações específicas.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, quando intermediada pelas TICs, difere quando comparada com a modalidade presencial, especialmente com relação aos papéis e às competências do professor e também dos alunos, à nova realidade da sala de aula (que passa a ser virtual, interativa e tecnológica) e a um novo currículo no contexto de aprendizagem aberta. A eficiência desse processo (de ensino-aprendizagem) depende diretamente do ambiente de aprendizagem em que professores e alunos estão situados que, por sua vez, depende em grande parte do ajuste das competências eletrônicas dos docentes neste cenário (SCHNECKENBERG, 2007).

Sobre os cenários de aprendizagem, o entendimento de Schneckenberg (2007) é que eles podem sofrer melhoras e ajustes pelas TICs em função de quatro elementos essenciais: a tecnologia; a forma como ela é usada e integrada aos ambientes de aprendizagem (o design); as habilidades de aprendizagem, disposição e competências dos alunos (individualmente ou em grupo); e o conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Mendonça et al (2012b) apresentam um modelo de competências eletrônicas no ensino superior adaptado de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva e Melo (2008), e Konrath, Tarouco e Behar (2009). Diante dessas contribuições, “o modelo integrado proposto para a compreensão das e-competências de docentes e discentes apreende também o contexto onde tal processo didático-pedagógico ocorre (AVAs por meio das TICs) e o ambiente (estrutura virtual)” (MENDONÇA et al, 2012b, p.12).

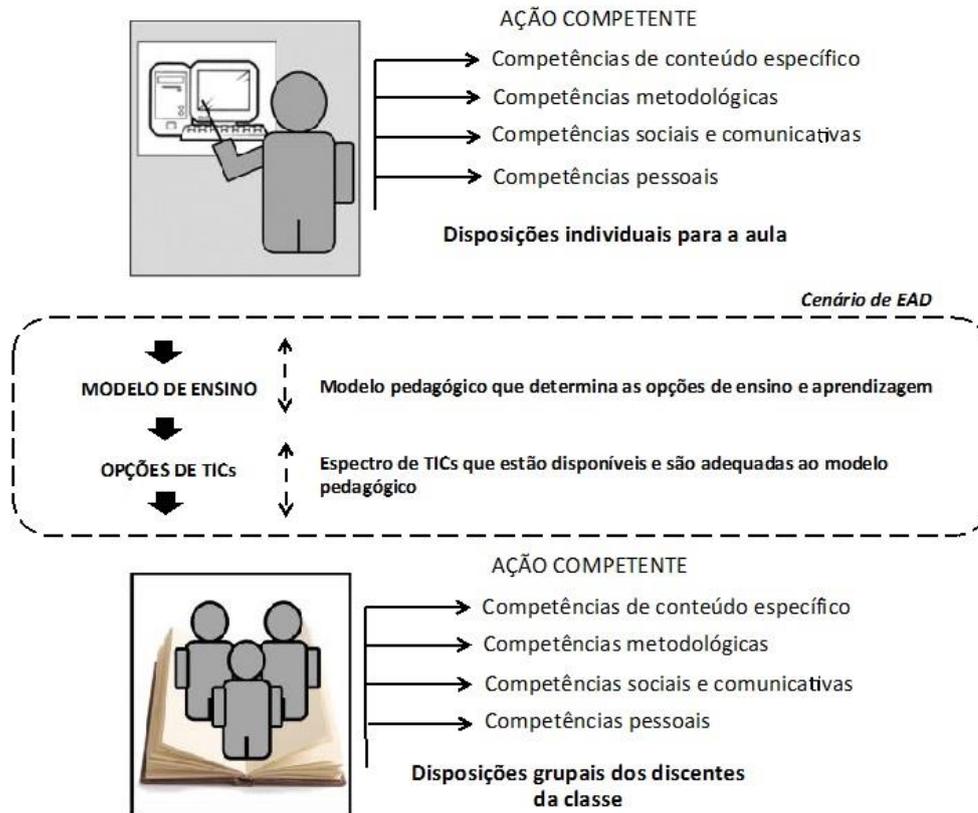
Figura 3 (3) – Modelo de competências eletrônicas no ensino superior



Fonte: Mendonça et al (2012b, p.13)

Schneckenberg e Wildt (2006) definiram um modelo de sinergia para competências eletrônicas, a partir da identificação dos seguintes componentes principais: o professor universitário (com competência individual específica definida a partir de sua disposição para ação de forma adequada); os cenários de ensino e aprendizagem (que incorporam ou se baseiam na utilização das TICs em um contexto particular em que o desempenho do professor universitário está situado) e os alunos que interagem com o professor em momento específico no cenário de aprendizagem (a principal diferença entre o professor e os estudantes não está contida na dimensão cognitiva, mas na dimensão de desempenho. O objetivo principal do professor é ensinar; o objetivo principal do aluno é aprender).

Figura 4 (3) – Modelo de sinergia para competências eletrônicas



Fonte: Schneckenberg e Wildt (2006, p.33).

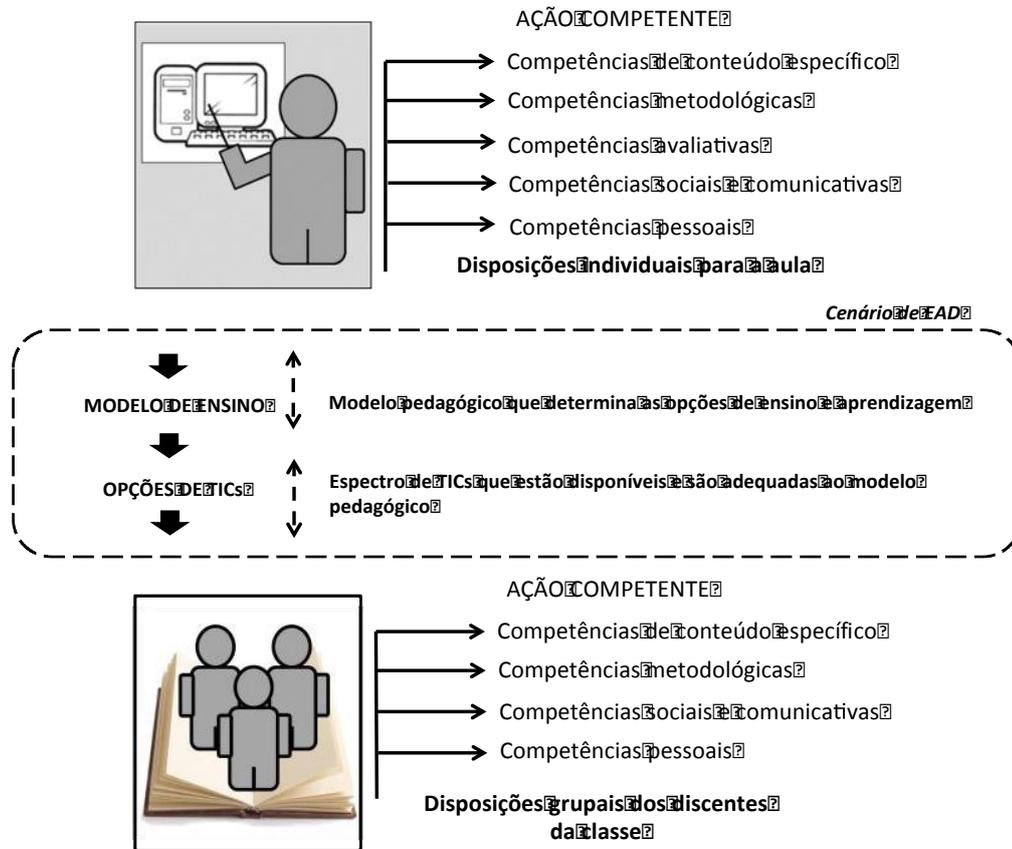
Mendonça et al (2012b) incluíram a competência avaliativa na relação de competências individuais dos professores, sugerindo, assim, uma adaptação a esse modelo, (figura 5).

Quadro 7 (3) – Classificação, atributos e sustentação das competências-chave do professor em EAD, incluindo a competência avaliativa

| Tipo de competência | Atributos da competência | Principais componentes das competências que sustentam a ação |
|---------------------|---|--|
| Avaliativa | Monitorar e acompanhar a aprendizagem, notificando o aluno | Cognitiva, funcional, ética |
| | Monitorar e acompanhar a eficácia das atividades do curso, notificando as instâncias responsáveis | Funcional |

Fonte: Adaptado de Mendonça et al (2012b, p.10)

Figura 5 (3) – Modelo de competências dos professores e discentes no cenário específico de EAD

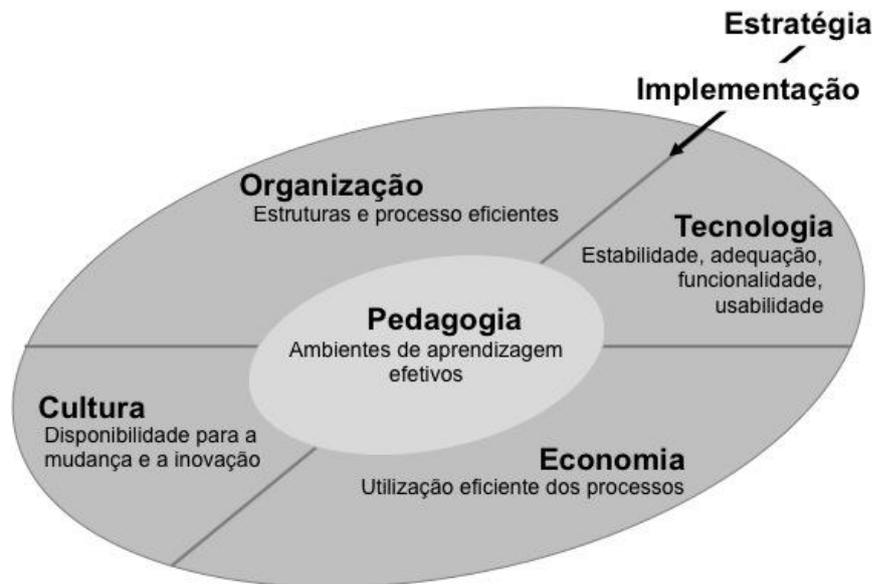


Entende-se, a partir do que foi exposto acima, que o elemento institucional não foi contemplado no modelo desenvolvido por Schneckenberg e Wildt (2006). Assim, torna-se necessário, portanto, discutir a inclusão desse novo elemento a partir da perspectiva da definição de quais são as condições institucionais que dão suporte às disposições individuais para a aula (professores) e às disposições grupais dos discentes da classe.

3.3 Detalhando as condições institucionais do modelo de sinergia para competências eletrônicas

As condições institucionais que podem viabilizar a implementação da EAD em contextos universitários estão apresentadas, resumidamente, na figura 6 a seguir.

Figura 6 (3) – Dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários



Fonte: Adaptado de Seufert e Euler (2003)

Schönwald (2003) afirma que essas cinco dimensões ligadas às condições institucionais formam a estrutura necessária para o processo de mudança e institucionalização da EAD nas universidades, e que elas exercem influência umas nas outras. Seufert e Euler (2003; 2004) fizeram um detalhamento sobre tais dimensões, a saber:

A dimensão econômica se concentra na eficiência e eficácia da utilização dos recursos e, de certa forma, relaciona-se com o desenvolvimento de uma estratégia de implementação da EAD nas universidades, permitindo que as IES tomem medidas para garantir vantagem competitiva estratégica (como, por exemplo, o estabelecimento de novos mercados ou o perfil de uma educação universitária). Além disso, fornece os recursos necessários para a infraestrutura básica (infraestrutura tecnológica, estruturas de apoio) para o desenvolvimento da EAD.

Apesar dos altos custos relacionados ao desenvolvimento e à implementação da infraestrutura da EAD, é importante salientar que essas estruturas permanecem para a universidade mesmo após a conclusão de um projeto específico e que, por isso, a concepção e utilização dos recursos necessários devem estar alinhados com a universidade em toda a sua estratégia. Assim, a provisão de recursos para infraestrutura básica e o financiamento de longo prazo para as atividades de EAD são considerados particularmente relevantes.

A dimensão técnica/tecnológica lança o olhar sobre a funcionalidade orientada para a EAD e estabilidade da infraestrutura técnica. Um alto grau de facilidade de uso e usabilidade das tecnologias de suporte a EAD representam um fator de sustentabilidade do conhecimento

técnico e difusão dessa modalidade de ensino. O fácil manuseio de um ambiente virtual de aprendizagem facilita a adoção da inovação tecnológica de forma mais ampla e deve ser considerado quando se utilizam tanto as plataformas de aprendizagem, bem como quando se desenvolvem os projetos dos cursos específicos em EAD. A estabilidade técnica deve ser garantida pelas estruturas centrais de apoio das universidades (os NTIs - Núcleos de Tecnologia da Informação).

O principal objetivo da dimensão organizacional-administrativa é garantir a capacidade de adaptação e a estabilidade das estruturas e processos a fim ancorar institucionalmente a EAD em um ambiente organizacional favorável para sua implementação. Um planejamento que contemple toda a universidade e o estabelecimento de uma estratégia de implementação da EAD é, portanto, um fator chave para garantir a viabilidade dessa modalidade de ensino. É também importante a gestão das partes interessadas, levando em consideração as necessidades dos diferentes atores envolvidos (professores, alunos e técnicos) nesse processo quando do uso (ou suporte) da infraestrutura tecnológica disponível. Com o propósito de aumentar a flexibilidade e adaptabilidade da instituição de ensino superior, é preciso desenvolver uma gestão de qualidade em toda a universidade para fazer, por exemplo, processos de mudança organizacional transparentes. Nesse sentido, a estratégia de implementação deve também considerar a avaliação das atividades de EAD, a fim de verificar a melhoria da qualidade do ensino universitário a partir da perspectiva das principais partes interessadas e, com base nos resultados da avaliação, planejar e implementar novas (quando necessário) atividades de EAD.

A perspectiva pedagógica refere-se à qualidade do ensino universitário, com foco na aprendizagem. A didática em educação a distância é, para os autores, crucial para as inovações educacionais. Assim, os cenários de aprendizagem na EAD devem ser tão eficazes e eficientes quanto os do ensino presencial para que se possa conseguir a aceitação dos sujeitos a longo prazo e utilização generalizada dessa modalidade no ensino superior. Essa aceitação passa pelo desenvolvimento de competências de professores universitários, uma vez que a falta de qualificação do corpo docente representa, atualmente, um gargalo para a propagação da EAD.

Por fim, tem-se a dimensão sociocultural. Essa dimensão é relevante porque evidências indicam que as estruturas e culturas existentes nas universidades não permitem o uso direto do potencial das tecnologias aplicadas à EAD. Assim, tal dimensão inclui mudanças socioculturais que podem (e devem) surgir a partir de iniciativas de EAD. Além de condições de enquadramento organizacional e condições adequadas para o avanço de

estruturas organizacionais adaptáveis a essa nova modalidade de ensino, também são as mudanças socioculturais importantes para promoverem de maneira proativa as transformações a longo prazo nas atitudes, nos comportamentos e papéis dos atores envolvidos. Tais mudanças devem ser ancoradas institucionalmente e, nesse caso, o compromisso dos tomadores de decisão das universidades e a aceitação da EAD por parte dos docentes⁷ é a medida para a eficácia da EAD no ensino superior.

Assim, a análise das cinco dimensões apresentadas fornece um ponto de partida fundamental para identificar e avaliar as condições institucionais do modelo de sinergia para competências eletrônicas e, sobretudo, analisar de que maneira (tais dimensões) impactam no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para integrar as tecnologias de informação e comunicação aos processos de ensino.

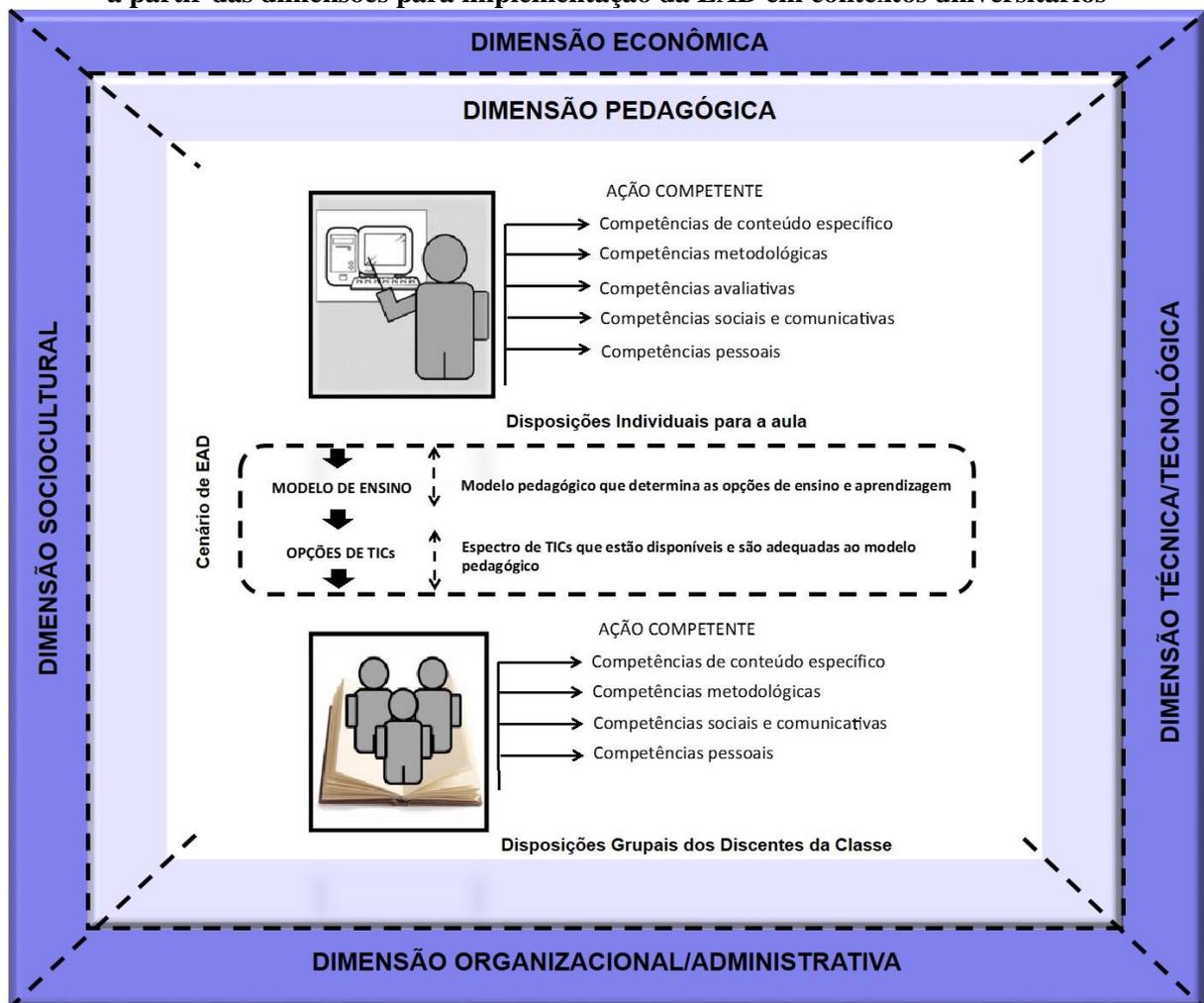
Considerando, portanto,

- a) que é preciso estabelecer o uso das TICs no processo ensino-aprendizagem como parte integrante do ensino nas universidades; caso contrário, a tecnologia sempre será vista como um corpo estranho a este processo (SEUFERT; EULER, 2003);
- b) que é preciso analisar o contexto organizacional em que as necessidades e os desafios específicos sobre o uso das TICs são definidos e em que a competência individual é desenvolvida (SCHNECKENBERG; WILDT, 2006);
- c) que as especificações das competências eletrônicas expostas por Schneckenberg (2007) são definidas em: competências eletrônicas pessoais e competências eletrônicas institucionais;
- d) que a integração das TICs é uma tarefa de responsabilidade multidimensional (LATCHEM, 2010);
- e) que o desenvolvimento de competências eletrônicas do corpo docente recai nos incentivos institucionais mais amplos para uso das TICs (SCHNECKENBERG, 2010a); e ainda
- f) que a universidade só tem condições de orientar e implementar tecnologias voltadas para inovação no processo de ensino se o desenvolvimento das competências necessárias para os membros tiver respaldo em condições dadas pelos contextos organizacionais previamente institucionalizados (conforme discutido no capítulo 1);

⁷ Segundo os autores, estudos demonstram que se os professores não aceitarem a EAD ela continuará sendo um fenômeno marginal nas universidades (SEUFERT; EULER, 2004).

Desse modo, a partir da literatura analisada, foi possível fazer uma proposição de modelo analítico do fenômeno, apresentado na figura 7 a seguir. Essa figura traz, portanto, a apresentação do modelo proposto por Schneckenberg e Wildt (2006) acrescido das condições institucionais representadas pelas cinco dimensões (econômica, pedagógica, organizacional/administrativa, técnica/tecnológica e sociocultural) discutidas em Seufert e Euler (2003), influenciando a ação competente de alunos e professores.

Figura 7 (2) – Modelo integrado para desenvolvimento competências dos professores e discentes a partir das dimensões para implementação da EAD em contextos universitários



Fonte: Baseado em Seufert e Euler (2003); Schneckenberg e Wildt (2006); Mendonça, Cassundé e Barbosa (2012).

4 Procedimentos metodológicos

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados para responder às perguntas norteadoras deste estudo. Apresenta o delineamento e lócus da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise de dados e, por fim, o desenho metodológico da investigação.

4.1 Delineamento da pesquisa

Considerando os objetivos propostos neste estudo, entende-se que a abordagem qualitativa tanto na coleta quanto análise dos dados é a mais apropriada para a condução da pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem sua origem nas disciplinas humanas, notadamente na Sociologia e Antropologia, campo em que se revela uma longa e importante história desde o início dos anos 20 do século passado. Outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, tais como a educação e os negócios, tão logo, também passaram a usar essa estratégia de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Por possuir um conceito amplo e abrangente, diversos são os autores que afirmam que a pesquisa qualitativa possui um sentido “guarda-chuva” (MERRIAM, 1998; 2002; GODOY, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006; GODOY; BALSINI, 2006). De fato, a pesquisa qualitativa compreende várias formas de pesquisa que ajudam a compreender e explicar o significado dos fenômenos sociais com o menor afastamento possível do ambiente.

Outros termos são, frequentemente, usados como sinônimos para pesquisa qualitativa: investigação naturalista, pesquisa interpretativa, pesquisa de campo, observação participante, pesquisa indutiva, estudo de caso e etnografia. Alguns autores, no entanto, referem-se a esses e outros termos como tipos operacionais da pesquisa qualitativa. O fato é que o pressuposto filosófico fundamental sobre o qual todos os tipos de pesquisa qualitativa são baseados é a visão de que a realidade é construída por indivíduos que interagem com seus mundos sociais (MERRIAM, 1998; 2002).

Na escolha da pesquisa qualitativa, Creswell (2007) considera que os pesquisadores precisam fazer certas suposições. Estes pressupostos filosóficos consistem em uma posição em relação à natureza da realidade (ontologia), como o pesquisador sabe o que ela ou ele sabe (epistemologia), o papel dos valores na pesquisa (axiologia) e os métodos usados no processo (metodologia). O quadro 8 a seguir apresenta os pressupostos da pesquisa qualitativa, adotados neste estudo, a partir de uma adaptação feita por Creswell (2007) das questões “axiomáticas” trabalhadas por Guba e Lincoln (1988).

Quadro 8 (4) – Pressupostos paradigmáticos da pesquisa qualitativa

| Pressupostos | Questões | Características |
|---------------------|---|---|
| Ontológicos | Qual é a natureza da realidade? | A realidade é subjetiva e múltipla. |
| Epistemológicos | Qual é a relação do pesquisador com o objeto de estudo? | O pesquisador tenta diminuir a distância entre si e que está sendo pesquisado, através da interação com o objeto de estudo. |
| Axiológicos | Qual é o papel dos valores? | O pesquisador reconhece que a pesquisa é carregada de valores e preconceitos |
| Metodológicos | Qual é o processo de pesquisa? | Pesquisador usa a lógica indutiva, estuda o tema dentro de seu contexto |

Fonte: Adaptado de Creswell (2007)

Como estratégia de pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo qualitativo interpretativo básico ou genérico, como frequentemente é rotulado na literatura, segundo Merriam (1998; 2002).

Um estudo qualitativo interpretativo básico, conforme descrevem Merriam (1998; 2002), Caelli, Ray e Mill (2003); Godoy (2005) e Stake (2005), exemplifica todas as características da pesquisa qualitativa, isto é, o pesquisador está interessado em compreender como os sujeitos dão sentido a uma situação ou fenômeno. Esse significado é mediado pelo pesquisador, a estratégia é indutiva, e o resultado é descritivo.

Na condução de um estudo qualitativo interpretativo básico, cabe ao pesquisador procurar, descobrir e entender um fenômeno, um processo, as perspectivas e visões de mundo dos sujeitos envolvidos, ou, ainda, uma combinação de todos esses aspectos. Pois os estudos qualitativos básicos ou genéricos são aqueles que resumem as características da pesquisa qualitativa, mas, em vez de focar a cultura como a etnografia, ou a construção de teoria como faz a *grounded theory*, os estudos qualitativos interpretativos básicos simplesmente procuram descobrir e compreender um fenômeno, um processo, ou as perspectivas e visões de mundo das pessoas envolvidas (MERRIAM, 1998).

Nesse tipo de pesquisa, os dados são geralmente coletados por meio de entrevistas, observações e análise documental, e são analisados para identificar indutivamente a padrões recorrentes ou temas comuns que atravessam os dados (MERRIAM, 2002).

Recentemente, estudos como os de Godoy (2005) e Mariz et al (2005) apontaram a importância e a frequência com que essa estratégia de pesquisa tem se apresentado em diversas áreas do conhecimento, sobretudo em Administração; no entanto, chamam a atenção para a frequente confusão, que é feita entre o estudo qualitativo interpretativo básico e o estudo de caso.

Apresenta-se, abaixo, um quadro que elucida melhor as distinções entre os estudos qualitativos interpretativos básicos, a partir de Merriam (1998), e os estudos de caso, a partir de Stake (2000).

Quadro 9 (4) – Características do estudo de caso x estudo qualitativo interpretativo básico

| Estudo de caso | Estudo qualitativo interpretativo básico |
|--|--|
| Peculiaridade e/ou complexidade do objeto | O caso é um instrumento para verificação de questões estabelecidas <i>a priori</i> |
| Relato rico e holístico | Inclui descrição, interpretação e compreensão |
| Estudo aprofundado sobre uma unidade ou sistema demarcado e sobre sua relação com o contexto | Identificação de padrões recorrentes (categorias, fatores, variáveis e temas) |
| Frequente deficiência teórica sobre o tema | Arcabouço teórico preexistente |

Fonte: Mariz et al (2005, p.6)

A distinção acima apresentada impede, acredita-se, que se criem confusões com a estratégia de estudo de caso, de maneira que se tenham posições nítidas quanto à adequação do estudo qualitativo interpretativo básico para este estudo.

4.2 Lócus da pesquisa

Esta seção apresenta as razões para a escolha e uma nota sobre o lócus deste estudo.

4.2.1 Razões para a escolha da IES e do curso

Foi escolhido como lócus deste estudo a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, como unidade de análise, o curso de especialização em Gestão Pública do PNAP.

É importante salientar que a escolha por essa IES considerou o critério de acessibilidade da pesquisadora, do impacto regional, local e nacional, bem como a participação no Projeto Pró-ADM – Capacitação Docente para EAD, financiado pela CAPES em edital específico Pró-Administração de 2008, cujo objetivo é estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES ou demais instituições enquadráveis nos termos do edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração.

A área de Administração foi a escolhida em função de seu destaque na atuação em atividades de EAD (CASSUNDÉ; CASSUNDÉ JUNIOR, 2012; PADILHA; HELAL; MENDONÇA, 2012), inclusive sendo o curso piloto de graduação em Administração responsável por inaugurar, efetivamente, a UAB em 2006 (SILVA et al, 2012). Nesse sentido, foi escolhido o curso de Gestão Pública do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) como unidade de análise em virtude da acessibilidade da pesquisadora aos professores que ministraram ou ministram aulas nesse curso, do destaque que esse curso obteve na UNIVASF e do impacto regional por ele oferecido.

Sobre o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), trata-se de uma parceria entre Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) com a CAPES, SEED/MEC, Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Ministério da Educação e Ministério da Saúde no sentido de fortalecer a gestão pública, especialmente no âmbito local. É considerado, para Silva et al (2012, p.12), uma forma inovadora para a promoção da qualificação de “portadores de diploma de curso superior que exercem atividades em órgãos públicos ou do terceiro setor ou que tenham aspirações ao exercício de função pública” por meio da educação a distância. Dessa maneira, o programa configura-se como um investimento em pedagogias universitárias inovadoras (EAD) e uma inovação nos campos formativos, científicos e tecnológicos das universidades.

Assim, justifica-se a escolha desse curso em função de que um dos estágios da evolução do ensino de Administração no país ocorreu graças à “crescente utilização da

tecnologia de informação, da Internet e do *e-learning* nas empresas” e da necessidade de o administrador estar adaptado e capacitado para atuar neste novo contexto que se impôs às organizações (JACOBSON, 2003, p.9).

Atualmente, a UNIVASF conta com cursos de Administração, em nível de graduação na modalidade presencial e a distância e em nível de pós-graduação na modalidade a distância.

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa, algumas questões se apresentam de maneira bem imediata, ao passo que outras vão aparecendo no decorrer da entrada no campo (DUARTE, 2002). Assim, após a qualificação do projeto de Tese, foi pensado em acrescentar a Universidade de Pernambuco (UPE) ao lócus deste estudo.

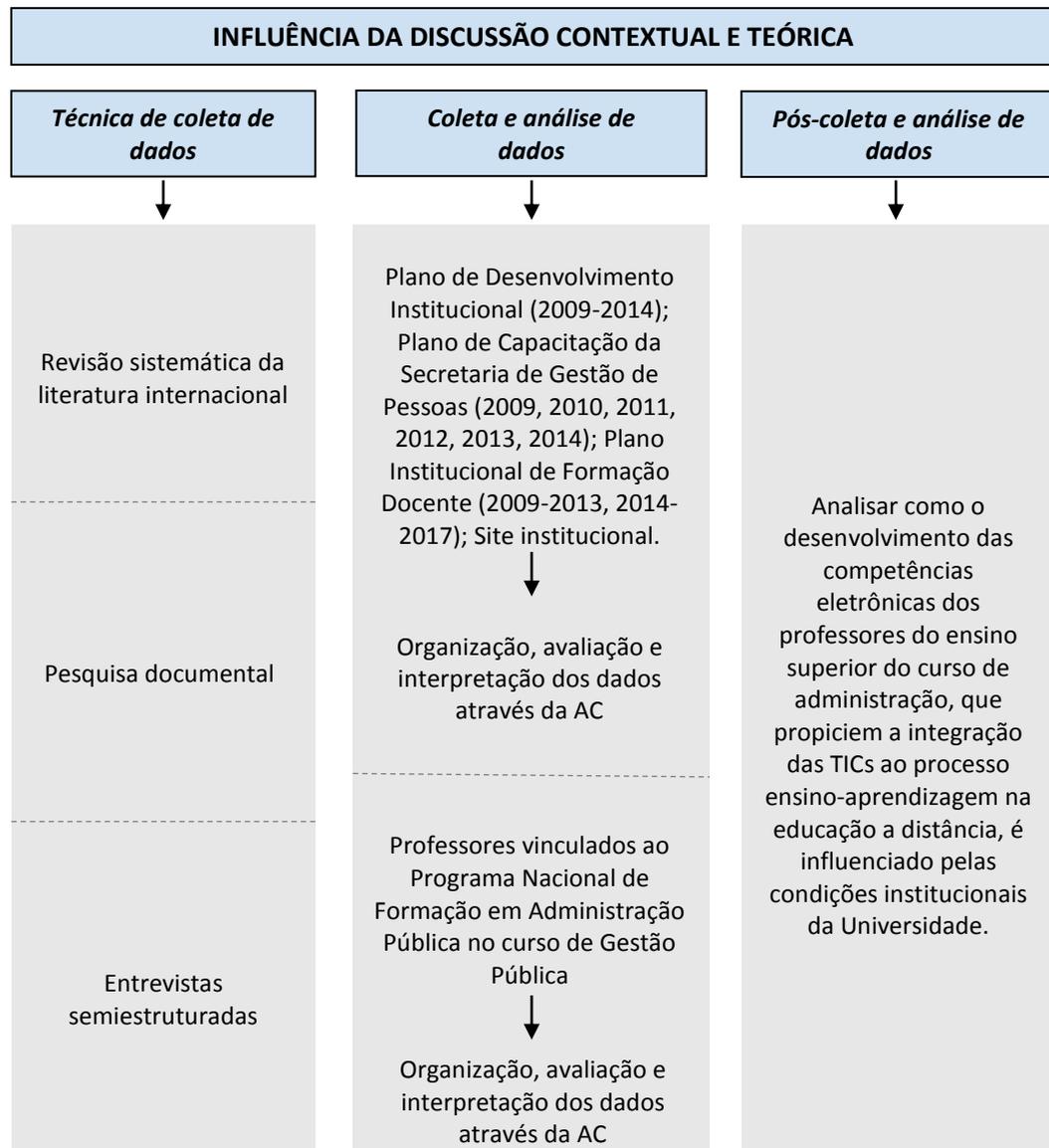
No entanto, durante a fase de coleta de dados, ocorrida no segundo semestre de 2014, diversos contatos foram feitos com professores vinculados à Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – FFPP/UPE com experiência na atuação em EAD, com professores que ministram ou ministraram aula no curso de especialização em Gestão Pública (modalidade EAD) do Programa Nacional de Formação em Administração Pública oferecido pela UPE e, ainda, com o Coordenador do Núcleo de Educação a Distância da UPE (NEAD/UPE/UAB); porém, não encontramos motivação ou disposição alguma dos sujeitos em colaborar com o estudo e responderem à entrevista solicitada.

É importante lembrar que a literatura especializada alerta para essa questão de indisponibilidade dos sujeitos, sendo considerada até mesmo como uma limitação do método de pesquisa (RUMMEL, 1974; MARCONI; LAKATOS, 1996; McMILLAN; SCHUMACHER, 1997; GIL, 1999). Por isso, em virtude desse problema encontrado no campo e sobre o qual não foi possível se ter controle, resolvemos excluir a UPE como possibilidade de lócus deste estudo.

4.3 Desenho metodológico

A figura 8, na página a seguir, apresenta as etapas que caracterizam o desenho metodológico deste estudo. É importante destacar que a discussão contextual e teórica influencia a realização de todas as etapas do processo, dos objetivos às considerações finais.

Figura 8 (4) – Desenho metodológico da pesquisa



4.4 Relato da coleta de dados

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada mediante revisão sistemática da literatura internacional, pesquisa documental e entrevistas com roteiro semiestruturado. Essas duas últimas técnicas de coleta de dados configuram-se duas das principais fontes de dados para uma pesquisa qualitativa de acordo com Merriam (2002).

A escolha por múltiplas fontes de dados segue as orientações de Godoy (1995), Bauer, Gaskell e Allum (2002) e Vieira (2004), quando salientam que, ao ir a campo, o pesquisador deve considerar diversos tipos de dados que precisam ser coletados e analisados para que seja

possível compreender a dinâmica do objeto em estudo, qual seja: a influência das condições institucionais no desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que permitem a integração das TICs ao processo ensino-aprendizagem.

A seguir são apresentados os procedimentos realizados para os três momentos de coleta de dados do estudo.

4.4.1 Revisão sistemática da literatura internacional

Esta etapa foi realizada em uma fase preliminar ao estudo, durante a qualificação do ensaio teórico, em resposta à solicitação da examinadora externa, Prof. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e incluída no texto dessa Tese como acate à sugestão dada pela banca examinadora na defesa do projeto.

Com o propósito de realizar uma revisão sistemática qualitativa nas pesquisas desenvolvidas internacionalmente sobre o objeto de pesquisa proposto (a influência das condições institucionais no desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que permitem a integração das TICs ao processo ensino-aprendizagem), para verificar a proeminência do autor escolhido e mapear indicadores, foi utilizada uma metodologia de caráter inventariante e descritivo, própria dos trabalhos conhecidos como estado do conhecimento (FERREIRA, 2002).

Considerada como uma ferramenta, que possibilita o mapeamento e a geração de “diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação e do conhecimento, (...) necessários ao planejamento, à avaliação e gestão da ciência e da tecnologia, de uma determinada comunidade científica ou país” (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p.15), o estado da arte constitui parte essencial no processo de compreensão da ciência e, quando tal análise é acrescida de pesquisas qualitativas, os resultados adquirem maior alcance na interpretação (CARDOSO et al, 2005). É importante salientar que a revisão sistemática “propõe uma *reconstrução* do percurso conceptual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica” (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p.19).

A seleção dos artigos para esta etapa atendeu aos critérios que se seguem:

- O *corpus* foi formado a partir da recuperação dos artigos na base de dados *online* do Portal de Periódicos da CAPES;
- A definição do *corpus* seguiu o corte temporal a partir do ano 2000⁸;
- O critério de busca utilizado foi definido a partir das categorias que permeiam o objeto de estudo proposto: *distance education, higher education, developing competence, ict*. Esta etapa recuperou 659 artigos;
- As palavras-chave utilizadas para proceder ao refinamento da busca foram: *technology integration, e-learning, higher education, teachers*. As categorias analíticas encontradas no objeto de estudo foram usadas como critério para definição das palavras-chave utilizadas neste de refinamento. Essa etapa reduziu a quantidade de artigos para 110;
- Cada um dos 110 artigos foi analisado para verificar a consistência com o objeto de estudo proposto neste estudo, qual seja: a influência das condições institucionais para o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD. Após análise, foram selecionados 24 artigos que guardavam relação com o objeto;
- A recuperação dos artigos foi realizada em 11 de outubro de 2013;
- A análise qualitativa dos artigos recuperados foi realizada com o auxílio de *software* de gestão de referências bibliográficas e de análise de dados qualitativos, o Atlas.Ti.

É importante destacar que os critérios adotados seguem as orientações de Ramos, Faria e Faria (2014, p.18) para realização de revisões sistemáticas de literatura, quais sejam: a utilização de “recursos digitais, como bases de dados online para a pesquisa bibliográfica e software de gestão de referências bibliográficas e de análise de dados qualitativos [...] apoiam todo o processo de concepção e realização de uma revisão sistemática de literatura”.

Assim, os artigos recuperados para análise foram: Agbonlahor (2008); Aleksic-Maslac; Magzan (2012); Allison et al (2012); Buseti et al (2007); Button; Harrington; Belan (2013); Chai; Koh; Tsai (2013); Chen (2008); CukusicC et al (2010); Gikandi; Morrow; Davis (2011); Guasch; Alvarez; Espasa (2010); Haydn; Barton (2007); Kukulska-Hulme (2012); Kirschner; Paas (2001); Lwoga (2012); Mahdizadeh; Biemans; Mulder (2008);

⁸ Este corte temporal foi sugerido na questão de qualificação do ensaio teórico pela própria examinadora externa.

Marshall; Anderson (2008); Morueta; Gómez; Gómez (2012); Oguzor; Opara (2011); Osborne; Oberski (2004); Prestridge (2010); Safdar (2010); Sánchez-Franco; Martínez-López; Martín-Velicia (2009); Uhomoibhi (2006); Volman (2005).

Uma vez realizada a coleta dos artigos, foi possível constituir o *corpus* da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.126).

Foi utilizado o *software* Atlas.ti como ferramenta de suporte à análise de conteúdo de Bardin (2011, p.44), utilizada como técnica de análise de dados:

conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise dos artigos utilizados para a revisão sistemática realizada por meio do programa se conclui com 24 documentos, 14.149 palavras (sem repetições), 53 trechos selecionados e codificados, 32 códigos, 58 categorias e 5 redes.

Cada artigo foi analisado em termos de seu conteúdo com a finalidade de relacioná-lo ao objeto de estudo em questão.

4.4.2 Pesquisa documental

Parece ser consenso entre diversos autores que a pesquisa documental revela contribuições importantes em estudos qualitativos (GODOY, 1995; FERNANDES; GOMES, 2003; CELLAR, 2008; SILVA et al, 2009). As principais justificativas, apontadas por tais autores, para o seu uso são:

- Riqueza de informações que podem ser extraídas de modo que seja possível ampliar o entendimento dos objetos de estudo; e
- Permitir o acréscimo da temporalidade à compreensão social, uma vez que possibilita verificar os processos de evolução dos sujeitos.

Hodder (1994) complementa que a interpretação de documentos é muito importante para a pesquisa qualitativa, pois, em termos gerais, o acesso a esses materiais é, geralmente,

fácil e de baixo custo, além de que as informações fornecidas podem diferir e também não estarem disponíveis na forma falada.

A pesquisa documental se caracteriza, portanto, pelo “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p.21). A viabilidade de documentos, como fonte de dados, sugere Merriam (2002), deve-se ao fato de que eles já existem no contexto definido, não sendo capazes de influenciar uma situação, assim como o pesquisador pode, sem intenção, fazer. Também não são dependentes do capricho dos seres humanos, cuja cooperação é essencial para a coleta de dados por meio de entrevistas e observações.

Os documentos, para Merriam (2002), podem ser escritos, orais, artefatos visuais (como as fotografias) ou artefatos culturais. Registros públicos e documentos pessoais são tipos de documentos disponíveis ao pesquisador para análise. De acordo com Cellard (2008), os tipos de documentos podem ser classificados em públicos e privados conforme expostos no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 (4) – Tipos de documentos

| Documentos públicos | Documentos privados |
|--|---|
| Arquivos públicos – geralmente volumosos, são organizados em planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que sejam ditos públicos, nem sempre são acessíveis. Compreende arquivos governamentais, assim como arquivos de natureza jurídica. | Arquivos privados – documentações pessoais que se encontram arquivados e tem, geralmente, acesso mais difícil. Podem se tratar de documentos de igrejas, organizações políticas, ONGs, etc. |
| Documentos públicos não-arquivados – são os jornais, revistas, periódicos e outros tipos de documentos distribuídos como boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc. | Documentos pessoais – reúne autobiografias, diários íntimos, correspondência, documentos de família, etc. |

Fonte: Baseado em Cellard (2008)

Segundo Godoy (1995), a escolha dos documentos para análise não deve ser aleatória, ou seja, os documentos devem ser escolhidos em função do objeto de pesquisa. A finalidade desta pesquisa documental é identificar, formalmente, as pretensões da instituição em relação às práticas da educação a distância.

Considerando, portanto, essas orientações, foram utilizados como fonte de dados, os seguintes documentos, no âmbito da UNIVASF:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2014);

- Plano de Capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014);
- Plano Institucional de Formação Docente (2009-2013, 2014-2017); e,
- Site institucional.

4.4.3 Entrevista

Embora por muito tempo e, principalmente nos primórdios da pesquisa qualitativa, a observação tenha sido considerada como principal método para coleta de dados (FLICK, 2004), a partir da década de 30 do século XX, a entrevista começa a ser amplamente utilizada, tornando-se uma das técnicas de coleta de dados mais populares nas ciências sociais (FONTANA; FREY, 1994; GODOI; MATTOS, 2006).

A entrevista, enquanto técnica de coleta de dados da pesquisa qualitativa, tem uma grande variedade de formas e de multiplicidade de usos. Fontana e Frey (1994) sugerem que o tipo mais comum de entrevista é a individual, face a face, com intercâmbio verbal, mas que também pode ser realizada a entrevista de grupo face a face (grupos focais) ou, ainda, as entrevistas por meio do uso de recursos tecnológicos (telefone, internet). Elas podem variar em sua estrutura, sendo compreendidas como estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas (FONTANA; FREY, 1994; MERRIAM, 1998).

Para viabilização deste estudo, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada individual. Esse tipo de entrevista caracteriza-se pela elaboração de um roteiro, mas permite ao pesquisador ter “flexibilidade para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista” (GODOI; MATTOS, 2006, p.304). O principal objetivo na realização das entrevistas é compreender os significados que os sujeitos selecionados atribuem às questões e situações relativas ao objeto de estudo. Esse tipo de entrevista pareceu ser mais adequado em função do desejo de “aprender a compreensão do mundo do entrevistado e as elaborações que ele usa para fundamentar suas opiniões e crenças” (GODOY, 2006, p.134).

A seguir, são explicitados os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

4.4.3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Considerando que a pesquisa qualitativa busca entender o significado de um fenômeno a partir das perspectivas de seus sujeitos e que a “representatividade não é um princípio de seleção de dados” (BAUER; AARTS, 2002, p.54), torna-se importante selecionar casos ricos em informação para o estudo em profundidade, ou seja, aqueles casos a partir dos quais se pode aprender muito sobre questões de fundamental importância para o objetivo da pesquisa, caracterizando, portanto, uma seleção intencional ou proposital (MERRIAM, 2002).

A definição dos participantes durante o processo de estudo, sem a preocupação da representatividade estatística, atribui ao pesquisador a flexibilidade de, tomando como base o desenvolvimento teórico do trabalho, voltar ao campo e ampliar o número ou aprofundar a conversação com os participantes. A evolução da compreensão analítica que dá consistência ao tema de investigação é, em última análise, o critério que orienta o trabalho de campo (GODOI; MATTOS, 2006, p.308).

Diversos são os autores que recuperam na linguística a noção da construção do *corpus* (SARDINHA, 2000; BAUER; AARTS, 2002; ZAVAGLIA; FERRARESI, 2006; TAGNIN, 2010). Considerando que a nomenclatura empregada na Linguística de *corpus* para estabelecer a definição de seu conteúdo e propósito é muito extensa (SARDINHA, 2000), especificamente, para este estudo, foi adotado o *corpus* de seleção dinâmico (ou, por vezes, chamado de orgânico). Construído a partir de determinada temática, o *corpus* dinâmico permite o acréscimo de material novo durante o processo de estudo, não sendo possível, portanto, saber previamente, o que será recuperado nos trabalhos de campo.

Assim, para determinar o *corpus* de análise, Merriam (2002) sugere que é necessário inicialmente estabelecer os critérios essenciais na escolha de quem deve ser entrevistado. O quadro 11, a seguir, apresenta os critérios definidos para este estudo e, conseqüentemente, a definição dos sujeitos, considerando o lócus e o objeto de estudo.

Quadro 11 (4) – Definição de critérios para seleção do *corpus*

| Critério de seleção | Características | Sujeitos |
|---|--|---|
| Atores inseridos na prática educacional | Atores que vivenciam a prática docente a partir das condições impostas pela instituição. | - Docentes vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública no curso de Gestão Pública. |

Os sujeitos que compuseram o grupo de respondentes foram os docentes da UNIVASF que estavam vinculados, à época, ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública no curso de Gestão Pública. O grupo de respondentes, a quantidade prevista (total de sujeitos) de entrevistas e a quantidade de entrevistas realizadas estão apresentados na tabela 9.

Tabela 9 (4) – Grupo de entrevistados

| Perfil do Entrevistado | Quantidade prevista | Entrevistas realizadas |
|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Coordenadores | 03 | 03 |
| Professores | 11 | 08 |
| TOTAL | 14 | 11 |

Os indivíduos que foram, portanto, selecionados para as entrevistas compõem, de acordo com Schwandt (2007), o grupo entendido como relevante para responder à questão de pesquisa proposta neste estudo. É importante dizer também que o grupo de respondentes foi selecionado, considerando a facilidade de acesso a eles e à rede de relacionamentos da pesquisadora, conforme os critérios para seleção de sujeitos propostos por Flick (2004). A fim de garantir a confidencialidade dos respondentes, foram atribuídos códigos de referência para identificá-los durante a transcrição de suas falas na análise de dados. O quadro 12 apresenta a lista de entrevistados com as seguintes informações: função no curso, disciplina que lecionou, o código de referência atribuído, local, horário e data de realização da entrevista.

Quadro 12 (4) – Apresentação dos sujeitos entrevistados, o código de referência atribuído, o local, horário e data de realização da entrevista

| Nº | Função no curso | Disciplina que lecionou | Código | Local | Horário | Data |
|-----------|------------------------|---|---------------|--------------|----------------|-------------|
| 1 | Professor A | Gestão logística | Ent_UNIVASF_1 | UNIVASF | 14h | 15.09.14 |
| 2 | Professor B | Plano plurianual e orçamento público | Ent_UNIVASF_2 | UNIVASF | 14h | 06.10.14 |
| 3 | Coordenador de curso C | - | Ent_UNIVASF_3 | UNIVASF | 14h | 10.09.14 |
| 4 | Professor D | O Público e o privado na Gestão Pública; Políticas públicas | Ent_UNIVASF_4 | UNIVASF | 15h | 12.09.14 |
| 5 | Professor E | Desenvolvimento e mudanças no Estado brasileiro; Comportamento Organizacional | Ent_UNIVASF_5 | UNIVASF | 15h | 18.08.14 |
| 6 | Professor F | Indicadores socioeconômicos na Gestão Pública; Monografia | Ent_UNIVASF_6 | UNIVASF | 19h | 01.09.14 |

Apresentação dos sujeitos entrevistados, o código de referência atribuído, o local, horário e data de realização da entrevista

(continuação)

| | | | | | | |
|----|-----------------------------|---|----------------|---------|-----|----------|
| 7 | Professor G | Redes públicas de cooperação em ambientes federativos | Ent_UNIVASF_7 | UNIVASF | 16h | 08.09.14 |
| 8 | Professor H | Estado, governo e mercado | Ent_UNIVASF_8 | UNIVASF | 14h | 12.09.14 |
| 9 | Professor I | Metodologia científica | Ent_UNIVASF_9 | UNIVASF | 10h | 21.10.14 |
| 10 | Coordenador de tutoria J | - | Ent_UNIVASF_10 | UNIVASF | 14h | 08.09.14 |
| 11 | Coordenador de monografia K | - | Ent_UNIVASF_11 | UNIVASF | 21h | 01.09.14 |

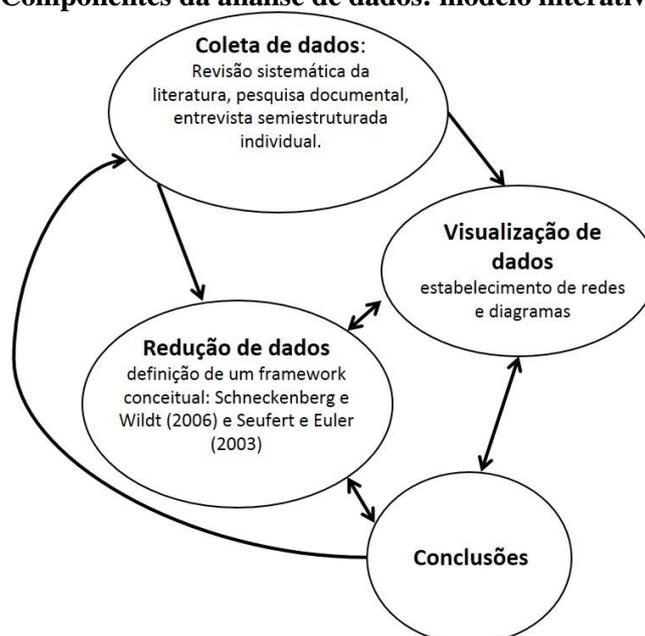
O critério de julgamento para o encerramento da coleta de dados deste estudo foi o da saturação teórica que, de acordo com Bauer e Aarts (2002) e Godoi e Mattos (2006), sugere rigor ao processo de pesquisa qualitativa. Por saturação teórica, entende-se que “à medida que vá vivenciando casos similares, o investigador adquire confiança empírica de que não mais se encontram dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento” do estudo (GODOI; MATTOS, 2006, p.309), assumindo-se que há limites de tempo e espaço para a variedade representacional (BAUER; ARTS, 2002). Então, quando novos padrões gerais não foram mais aparecendo nas entrevistas e as percepções dos entrevistados apresentaram-se confirmatórias ao invés de contraditórias, optou-se por finalizar a etapa de coleta de dados (DARLINGTON; SCOTT, 2002).

Os procedimentos de análise dos dados coletados em campo são explicitados na seção a seguir.

4.5 Relato da análise dos dados

A análise de dados em uma pesquisa qualitativa, conforme destacam Huberman e Miles (1994), contém três subprocessos ligados: redução de dados, visualização de dados e conclusão (figura 9 a seguir).

Figura 9 (4) – Componentes da análise de dados: modelo interativo



Fonte: Huberman e Miles (1994, p.429)

Esses processos ocorrem antes da coleta de dados; durante o planejamento do estudo; durante a coleta de dados, enquanto as análises preliminares são realizadas; e, após a coleta de dados, quando são analisados os produtos finais e a análise é concluída. Ou seja, sob este ponto de vista, Miles e Huberman (1994), salientam que essas atividades formam um processo cíclico interativo. O pesquisador constantemente se move entre estes quatro "nós" durante a coleta de dados e as atividades de redução, visualização e conclusões. Assim, é importante destacar que, na pesquisa qualitativa, a análise dos dados é simultânea com a coleta de dados. Isto é, a análise de dados começa com a primeira entrevista, a primeira observação, o primeiro documento coletado para o estudo. Coleta e análise de dados em simultâneo permite ao pesquisador fazer ajustes ao longo do caminho, até o ponto de redirecionar a coleta de dados, aponta Merriam (2002).

Dessa maneira, considerando os objetivos e as técnicas de coleta de dados propostos neste estudo, entende-se que o procedimento mais adequado para a análise dos dados é a Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo pode ser aplicada, conforme salientam Laville e Dione (1999, p.214), “a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc”.

Quando a Análise de Conteúdo é escolhida como mais adequada para os procedimentos de análise, no ponto de vista de Mozatto e Grzybovski (2011), os dados em si são tidos apenas como dados brutos, só apresentando algum tipo de sentido ou valor após

serem trabalhados com alguma técnica de análise apropriada. Nesse sentido, este estudo utilizou a Análise Categorical, que é uma das técnicas mais utilizadas e conhecidas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e que, nos últimos anos, vem se destacando entre os métodos qualitativos de análise, ganhando legitimidade e sendo amplamente reconhecida no campo da produção científica em Administração (MOZATTO; GRZYBOVSKI, 2011).

A fim de garantir maior confiabilidade à análise e proceder a uma interpretação mais qualitativa, na qual o pesquisador prende-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, foi utilizada a estratégia de análise de emparelhamento. Essa estratégia pressupõe a associação dos dados recolhidos a um modelo teórico, possibilitando a comparação, ou seja, “essa estratégia supõe a presença de uma teoria forte na qual o pesquisador se fundamenta para imaginar um modelo de fenômeno ou da situação investigada” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Os indicadores definidos *a priori* a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo estão apresentados no quadro 13 abaixo. Estes indicadores foram a partir de Seufert e Euler (2003) e da revisão sistemática.

Quadro 13 (4) – Indicadores das dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários

| Dimensões | Indicador(es) |
|-------------------------------|--|
| Econômica | 1. Estratégia de implementação |
| | 2. Investimento inicial |
| | 3. Financiamento de médio e longo prazo |
| | 4. Utilização eficiente das estruturas |
| | 5. Utilização eficiente dos processos |
| Técnica/tecnológica | 1. Adequação |
| | 2. Usabilidade |
| | 3. Funcionalidade |
| | 4. Estabilidade do sistema |
| | 5. Suporte técnico |
| | 6. Difusão |
| Organizacional-administrativa | 1. Infraestrutura básica |
| | 2. Infraestrutura tecnológica |
| | 3. Estruturas de apoio |
| | 4. Adaptação das estruturas existentes |
| | 5. Adaptação dos processos existentes |
| | 6. Planejamento da implantação |
| | 7. Gestão das partes interessadas (professores, alunos e técnicos) |
| | 8. Gestão de qualidade |
| | 9. Transparência nos processos de mudança |
| | 10. Eficiência das estruturas |
| | 11. Eficiência dos processos |

Indicadores das dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários
(continuação)

| | |
|---------------|---|
| Pedagógica | 1. Foco na aprendizagem |
| | 2. Didática |
| | 3. Abordagens pedagógicas |
| | 4. Inovações educacionais |
| | 5. Avaliação da qualidade do ensino |
| | 6. Desenvolvimento de competências de professores |
| | 7. Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos |
| Sociocultural | 1. Ações proativas para promover mudanças |
| | 2. Mudanças socioculturais (alunos, professores e técnicos) |
| | 3. Compromisso institucional |
| | 4. Disponibilidade para a mudança |
| | 5. Disponibilidade para a inovação |

A fim de estabelecer um parâmetro de avaliação das dimensões e de seus indicadores pertinente com os processos avaliativos realizados pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tomou-se por base a escala de cinco conceitos, que é utilizada pelo INEP no Instrumento de Avaliação Institucional das IES. Os cinco conceitos e suas respectivas descrições por ordem de excelência podem ser observados no quadro 14, a seguir.

Quadro 14 (4) - Descrição do conceito da dimensão por ordem de excelência

| Conceito | Descrição |
|----------|---|
| 1 | Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro MUITO AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade. |
| 2 | Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade. |
| 3 | Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro SIMILAR ao que expressa o referencial mínimo de qualidade. |
| 4 | Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro ALÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade. |
| 5 | Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro MUITO ALÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade. |

Fonte: baseado no Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, MEC (2010)

Como “referencial mínimo de qualidade” foram adotadas os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, estabelecidas pelo MEC em agosto de 2007 (<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>).

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo, seguindo as fases definidas por Bardin (2004): 1- a pré-análise, que é a organização do material obtido; 2- a descrição analítica, consiste na codificação, classificação e categorização dos dados; e 3- tratamento dos resultados, etapa na qual a interpretação dos dados acontece. Dessa maneira, o

estabelecimento do conceito de cada indicador foi amparado nos resultados da análise de conteúdo dos documentos e das entrevistas.

Considerando a legitimidade e a crescente utilização de *softwares* como apoio para análise do material empírico em pesquisas qualitativas (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006; MAIETTA, 2008), o *software* ATLAS.ti ofereceu suporte a esta etapa da pesquisa.

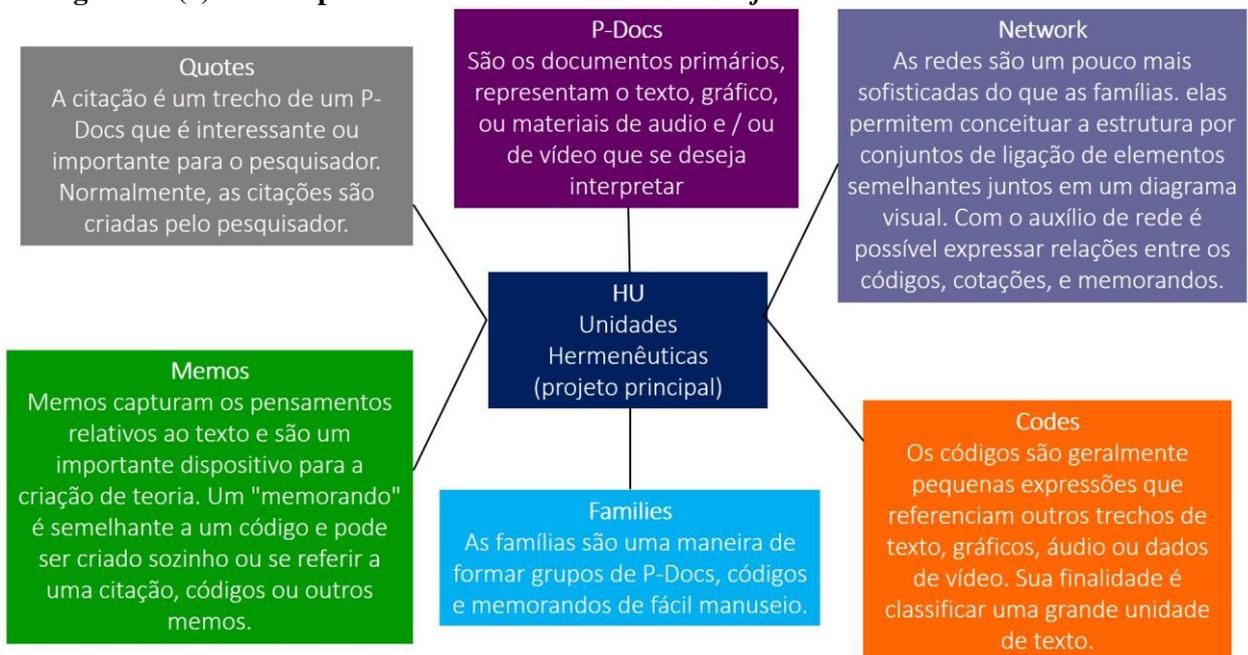
É importante dizer também que, em razão da orientação metodológica definida para este estudo, a análise e a coleta dos dados ocorreram simultaneamente, conforme proposto por Taylor e Bogdan (1984) e Merriam (2002), tendo sido separadas apenas para fins de organização desta Tese.

4.5.1 Funcionalidades trabalhadas a partir do Atlas.ti

Foi utilizada para suporte na análise dos dados a versão 7.5.4 do *software* de origem alemã Atlas.ti que viabilizou o alcance às respostas as perguntas norteadoras deste estudo.

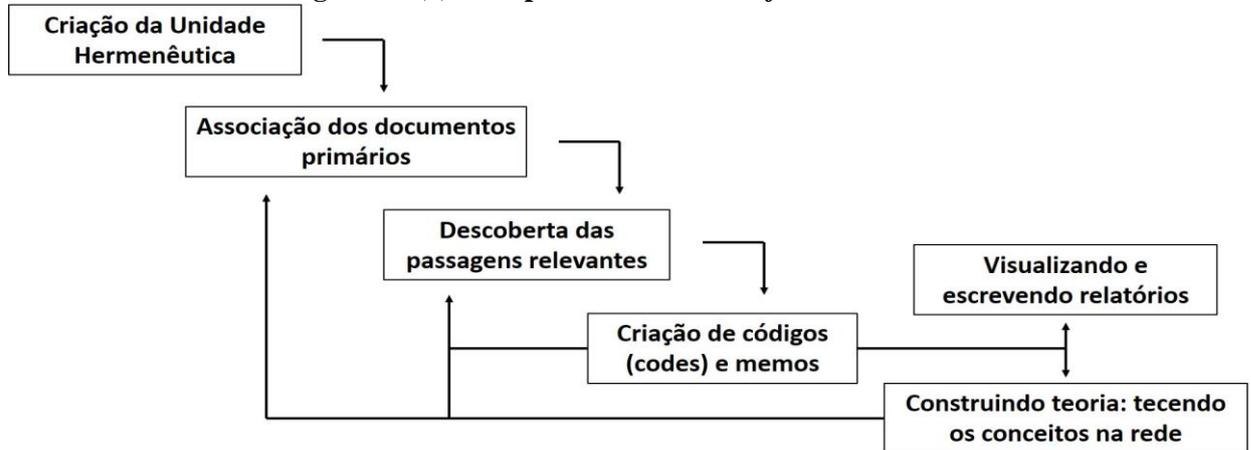
As principais atividades realizadas com o Atlas.ti para análise de dados foram: elaboração da unidade hermenêutica, geração de P-Docs, estabelecimento de *quotes*, *codes* e *memos* e a geração de networks. A figura 10 sintetiza e explica essas principais atividades realizadas com o software durante a análise de dados.

Figura 10 (4) – Principais atividades realizadas com o *software* durante a análise de dados



A análise dos dados no *software* Atlas.ti seguiu as etapas demonstradas na figura 11 abaixo.

Figura 11 (4) – Etapas de análise no *software* Atlas.ti



A análise das entrevistas por meio do programa se conclui com 11 documentos, 2.618 palavras (sem repetições), 123 trechos selecionados e codificados, 99 códigos, 131 categorias, 10 memorandos e 15 redes.

5 Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo apresenta a discussão dos resultados. Inicia-se situando o objeto de estudo nas pesquisas desenvolvidas internacionalmente por meio de uma revisão sistemática realizada na base de dados *online* do Portal de Periódicos da CAPES. Depois, apresenta-se o lócus deste estudo, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, posteriormente, procede-se à análise de dados referentes aos documentos institucionais e entrevistas realizadas.

5.1 Situando o objeto de estudo nas pesquisas desenvolvidas internacionalmente

Uma visão mais geral sobre os artigos pode ser elaborada a partir de informações como a quantidade de artigos publicados por periódico por ano, quantidade de autores por artigo, autoria e instituições de vínculo.

A análise dos artigos internacionais recuperados indica que há uma constância de publicação sobre o tema a partir do ano de 2004 (não foram encontrados estudos publicados apenas em 2000, 2002 e 2003, por exemplo); porém, não há expressividade em termos de quantidade de publicação por periódico (tabela 10).

Tabela 10 (5) – Artigos por periódico /ano

| Periódico | Ano | Quantidade de artigos |
|------------------------------------|------|-----------------------|
| Applied Technologies & Innovations | 2011 | 01 |
| Arch.&Inf. Sc. | 2008 | 01 |
| Campus-Wide Information Systems | 2006 | 01 |
| | 2012 | 02 |
| Computers & Education | 2007 | 01 |
| | 2008 | 02 |
| | 2009 | 01 |
| | 2010 | 01 |
| | 2011 | 01 |

Artigos por periódico /ano

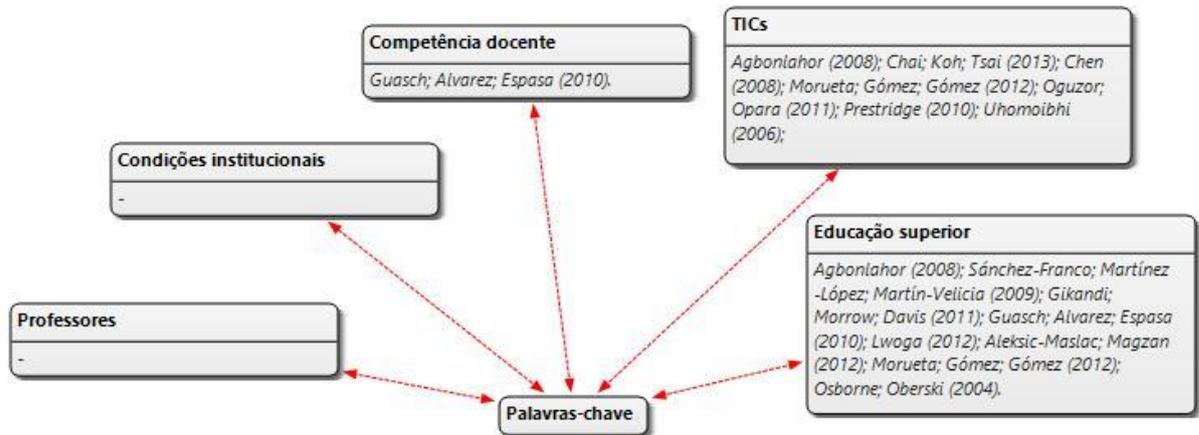
(continuação)

| | | |
|---|------|-----------|
| Computers in Human Behavior | 2001 | 01 |
| Computer Networks | 2012 | 01 |
| Educational Technology & Society | 2013 | 01 |
| International Journal of Distance Education Technologies | 2007 | 01 |
| International Journal of Technology and Human Interaction | 2012 | 01 |
| Internet and Higher Education | 2012 | 01 |
| Journal of Educational Research | 2010 | 01 |
| Journal of European Industrial Training | 2004 | 01 |
| Nurse Education Today | 2013 | 01 |
| Teaching and Teacher Education | 2005 | 01 |
| | 2008 | 01 |
| | 2010 | 02 |
| TOTAL | | 24 |

Os artigos são apresentados, na maioria, por três ou quatro autores; no entanto, são publicações isoladas, pois não houve repetição de autoria em nenhum dos artigos recuperados, nem, tampouco, das instituições de vínculo dos autores. Dessa forma, não foi possível identificar uma elite de pesquisadores responsáveis por um volume de produção científica sobre o tema investigado. Um fato interessante foi perceber a cooperação entre autores de instituições distintas (dez artigos no total apresentaram autores com filiações diferentes entre si). A maior parte dos artigos é de origem europeia; são 23 instituições desse continente representadas nas publicações selecionadas.

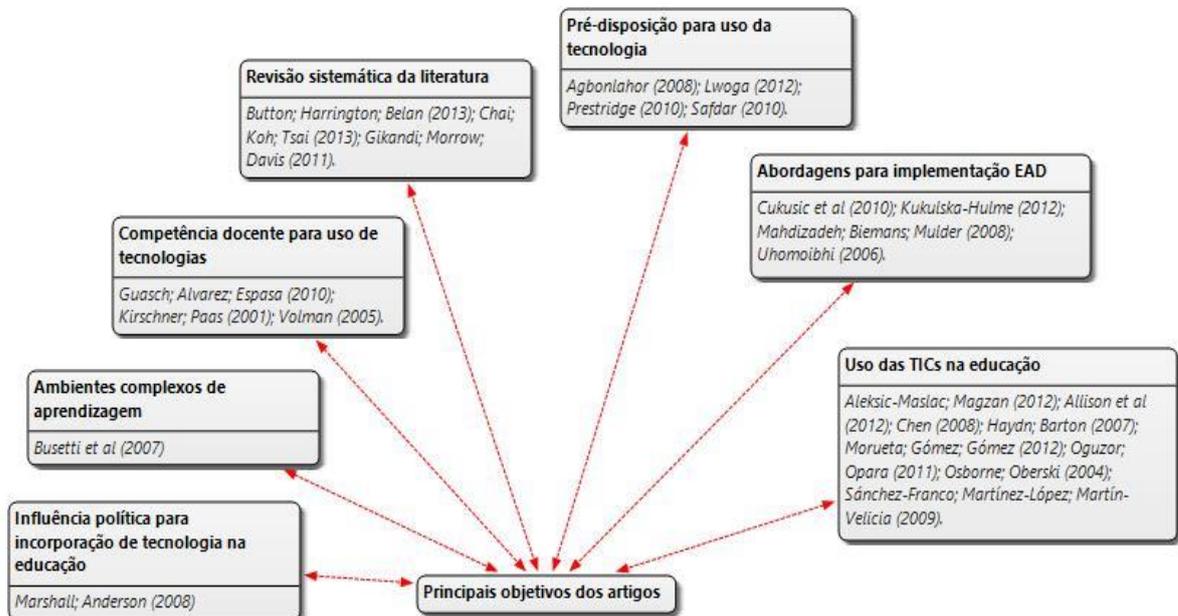
Partindo para a análise qualitativa, tem-se um levantamento nas palavras-chave dos artigos realizado a partir da contagem de palavras e das principais categorias analíticas encontradas no objeto de estudo (condições institucionais, competências docentes, professores, TICs, ensino superior). O resultado pode ser visualizado por meio de uma teia apresentada na figura 12, na página seguinte. Embora todos os artigos selecionados tenham relação com a grande área de estudo, o que é possível perceber por meio da análise das principais categorias analíticas é que pouquíssimas delas foram relacionadas com as palavras-chave definidas pelos autores.

Figura 12 (5) – Teia das categorias analíticas do objeto de estudo e as palavras-chave dos artigos



Uma outra teia foi elaborada a partir da análise dos principais objetivos propostos em cada artigo recuperado (figura 13). O que se pode perceber é que, ainda há, um forte interesse dos pesquisadores no entendimento do uso das TICs na educação, corroborando com o estudo feito por Isman, Altinay e Altinay (2004).

Figura 13 (5) – Teia dos principais objetivos

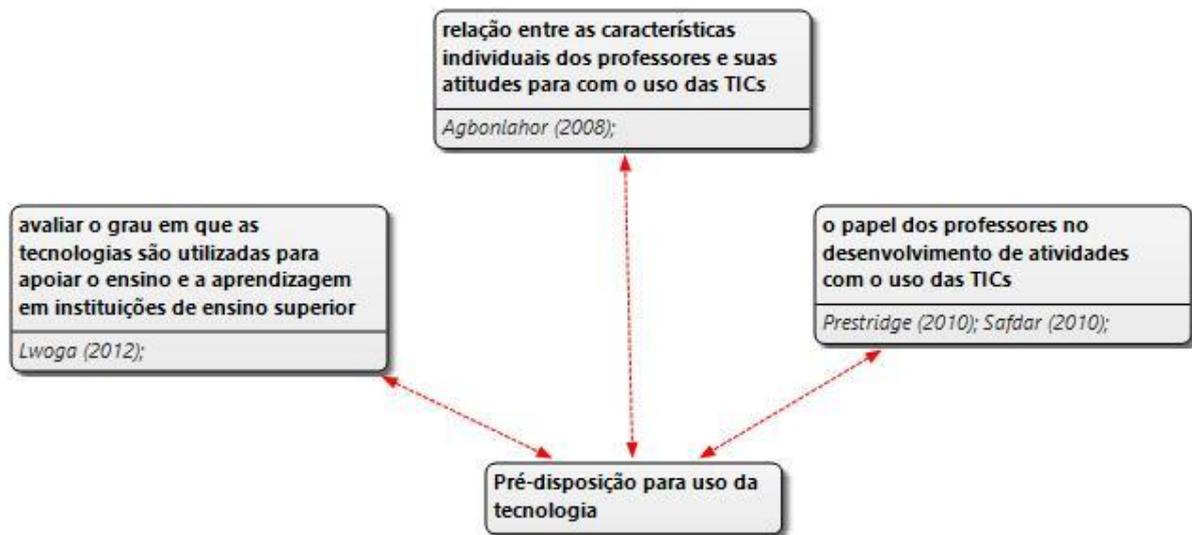


Dois grupos de artigos poderiam incluir a discussão sobre o desenvolvimento de competências para a integração das TICs: pré-disposição para uso da tecnologia (com quatro artigos) e uso das TICs na educação (com oito artigos).

Os artigos que foram agrupados com o objetivo de avaliar as pré-disposições para o uso da tecnologia procuram investigar sempre a partir da ótica do professor o grau em que as

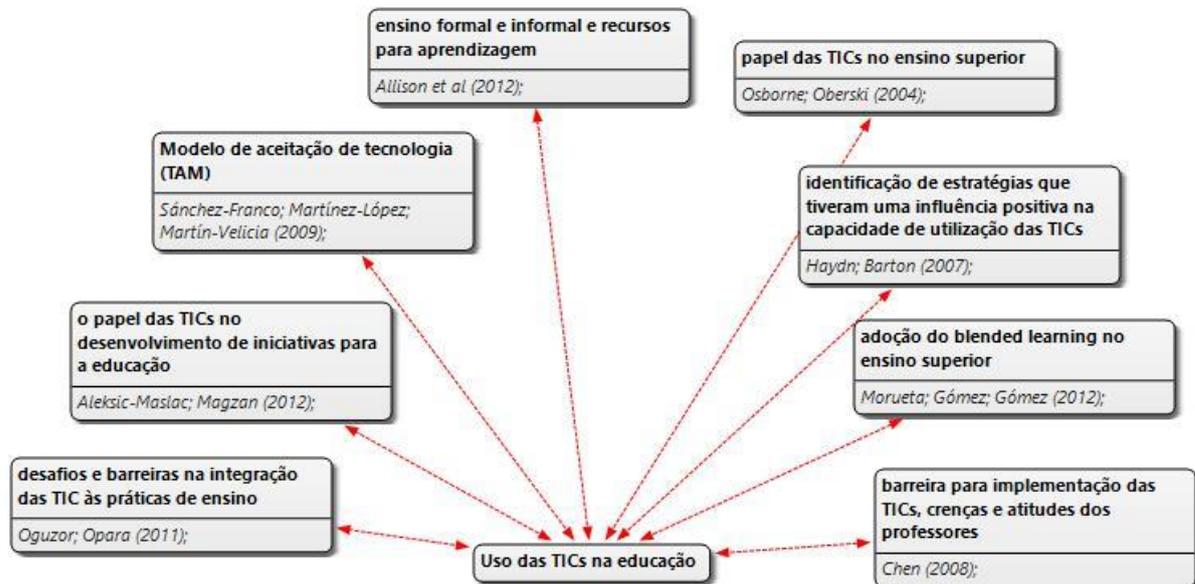
TICs são integradas ao ensino (figura 14). A abordagem dos autores explora as características individuais dos professores (idade, gênero, experiência no uso da tecnologia) e suas habilidades com o uso de e-mail, processadores de texto, planilha eletrônica, editor de apresentações e internet como sendo fatores influenciadores para a definição e o uso das TICs em contextos de ensino-aprendizagem. Apenas um artigo fez referência à importância do suporte institucional; no entanto, não deixou claro que tipo de suporte as instituições precisariam dar aos professores para promover a integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem.

Figura 14 (5) – Teia entre o objetivo PRÉ-DISPOSIÇÃO PARA USO DA TECNOLOGIA e a discussão teórica proposta



Com relação ao uso das TICs na educação, os oito artigos analisados seguiram caminhos distintos (figura 15 na página seguinte). Os principais aspectos discutidos nos artigos foram: desafios e barreiras na integração das TICs às práticas de ensino; o papel das TICs no desenvolvimento de iniciativas para a educação; Modelo de aceitação de tecnologia (TAM); ensino formal e informal e recursos para aprendizagem; papel das TICs no ensino superior; identificação de estratégias que tiveram uma influência positiva na capacidade de utilização das TICs; adoção do *blended learning* no ensino superior; barreira para implementação das TICs, crença e atitude dos professores. Dessa maneira, é possível perceber que, apesar de variados os objetos de estudo desses artigos e, do enfoque, em muitos deles, ser o ensino superior, nenhum dos artigos se propõe a discutir a integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior a partir da influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores.

Figura 15 (5) – Teia entre o objetivo USO DAS TICs NA EDUCAÇÃO e a discussão teórica proposta



Dos artigos recuperados na busca, apenas três deles investigaram o desenvolvimento de competências docentes (figura 16). Os principais objetivos desses artigos foram: elaboração de propostas de formação com o objetivo de desenvolver as competências dos professores para ambientes virtuais no ensino superior; competências necessárias para projetar e desenvolver as formas pelas quais o uso da tecnologia pode ser melhor viabilizado; e implicações da integração da informática na educação na competência dos professores. Assim, no geral, os textos apresentaram uma discussão sobre a importância da mudança do perfil do professor a partir de um novo contexto educacional tecnológico, uma vez que os professores precisaram ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial das TICs, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio das tecnologias, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências. Esse novo contexto implicou o desenvolvimento de novas competências docentes que permitissem conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TICs na educação.

Figura 16 (5) – Teia entre o objetivo **COMPETÊNCIAS DOCENTES e a discussão teórica proposta**



A análise dos artigos recuperados sugere que, embora haja uma quantidade de publicações sobre educação a distância nos periódicos internacionais, artigos específicos que procuram analisar a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior ainda são raros, não existindo, portanto, produção significativa sobre o trabalho docente no contexto contemporâneo, considerando a influência das condições institucionais na inserção das TICs ao processo de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que os artigos de Dirk Schneckenberg, autor tomado como referência na discussão teórica desta tese, e que trata do tema com certa constância desde o ano de 2003, não apareceram nos resultados com os critérios de busca adotados para esta discussão. No entanto, cinco de seus artigos estão disponíveis na base de dados dos Periódicos da CAPES dos quais dois são utilizados para construção teórica: *El e-learning transforma la educación superior* e *Overcoming barriers for eLearning in universities: portfolio models for eCompetence development of faculty*.

Na próxima seção, apresenta-se a caracterização da organização estudada, a Universidade Federal do Vale do São Francisco e sua atuação na Educação a Distância.

5.2 A EAD na UNIVASF

Criada no início dos anos 2000 e legitimada pela Lei nº 10.473 de 27 de junho de 2002, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), com sede na cidade de Petrolina (Pernambuco), tem o semiárido nordestino e o Vale do São Francisco como referenciais de atuação, uma região abrangida por um raio de 250 quilômetros, “centrado nas cidades de Petrolina e Juazeiro, englobando um total de 74 municípios em três estados do Nordeste, sendo 35 na Bahia, 30 em Pernambuco e 9 no Piauí” (UNIVASF, 2008, p.13). É a única universidade federal do país criada nas últimas décadas com missão de desenvolvimento regional e com estrutura multicampi em três estados diferentes: Pernambuco, Bahia e Piauí.

Na região de Petrolina/PE-Juazeiro/BA, predomina o agronegócio e o cultivo, dentre outras frutas, de manga e uva. O polo Petrolina/Juazeiro representa o maior centro produtor de mangas do país, uma referência em fruticultura irrigada (CASSUNDÉ JUNIOR; LIMA; PIMENTEL, 2006). Sua participação é correspondente a aproximadamente 80% do total das exportações, feitas pelo Brasil, dessa fruta para o mercado internacional em 2010. Essa atividade da economia apresenta-se como uma grande geradora de empregos, sendo responsável por 240.000 empregos diretos e 960.000 empregos indiretos na região. A estimativa é que sejam gerados, em média, 2 empregos por hectare irrigado (MACIEL, 2011).

No início de 2009, ocorreu a adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB por meio do projeto aprovado para formação de professores. No ano seguinte e após dez anos de criação da UNIVASF, é implementada a Secretaria de Educação a Distância – SEaD na instituição (SILVA; SILVA, 2012). A SEaD configura-se como um órgão suplementar da administração superior da UNIVASF e é responsável pelo fomento, apoio, articulação e execução de projetos institucionais em educação a distância (UNIVASF, 2014).

Várias e diversificadas ações contribuíram para implantação da modalidade na instituição em pouco mais de cinco anos, salientam Silva e Silva (2012). Os principais marcos relativos a implantação da EAD na UNIVASF e as principais conquistas alcançadas até 2012 estão descritos na tabela 13 a seguir.

Tabela 13 (5) – Principais ações para implantação da EAD na UNIVASF

| Mês/Ano | Ação |
|----------------|---|
| 11/2006 | Início das discussões sobre a modalidade na UNIVASF. |
| 12/2006 | Instalação da Plataforma <i>Moodle</i> (parceria PROEN/NTi). |
| 03/2007 | Início da oferta de cursos do <i>Moodle</i> e sensibilização para EAD. |
| 06/2008 | Representação da PROEN/UNIVASF nos grupos de trabalho do PAR. |
| 05/2009 | Lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores. |
| 05/2009 | Adesão ao Sistema UAB por meio do projeto aprovado para formação de professores. |
| 10/2009 | Aprovação Conselho Universitário e na Capes de cursos de graduação. |
| 12/2009 | Aprovação na Câmara de Integração e na SECAD de cursos de extensão e Especialização. |
| 04/2010 | Implantação da Secretaria de Educação a Distância da Univasf. |
| 04/2010 | Aprovação na Capes de recurso para fomento ao uso das TIC (Edital 15/2010/Capes). |
| 04/2010 | Captação de recursos de emenda parlamentar para compra de equipamentos. |
| 05/2010 | Aprovação na Capes de recursos para compra de veículo e monitoramento de pólos. |
| 05/2010 | Aprovação na Capes de recursos para capacitação de profissionais para EAD |
| 06/2010 | Aprovação na Capes de recursos para compra de equipamentos (Edital 13/2010/Capes). |
| 06/2010 | Início do programa de capacitação de profissionais para EAD. |
| 12/2010 | Adesão ao Mestrado Profissional em Matemática Profmat. |
| 12/2010 | Adesão ao programa de Especialização em Ciência é Dez. |
| 04/2011 | Início das aulas do Profmat |
| 05/2011 | Representação no Comitê Telessaúde/PE |
| 08/2011 | Parceria do Governo da Bahia para formação em Ciências. |
| 11/2011 | Aprovação de recursos no Ministério da Saúde para Núcleo de Telessaúde Univasf/Petrolina. |
| 12/2011 | Aprovação na Capes de recursos para capacitação de profissionais para EAD em 2012 |
| 02/2012 | Adesão aos cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública |

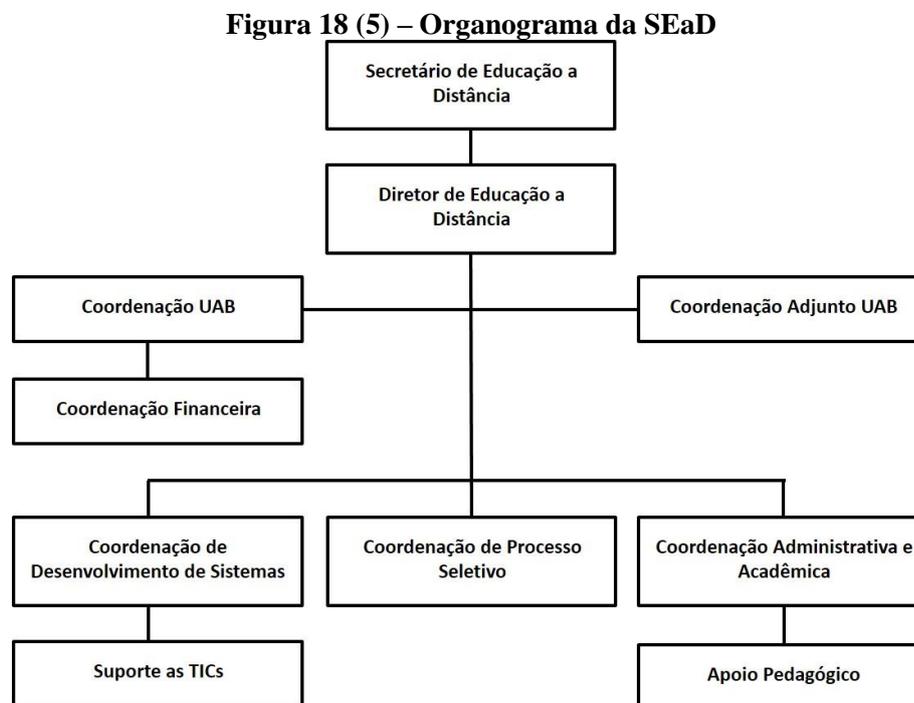
Fonte: Adaptado de Silva; Silva (2012)

Em razão dos recursos captados por meio de editais da CAPES, a SEaD dispõe de um grande acervo de equipamentos para produção e armazenamento de conteúdos impresso e audiovisual, conforme pode ser visualizado na figura 17.

Figura 17 (5) – Ambientes de produção SEaD/UNIVASF: (a) Sala de criação, (b) estúdio, (c) Ilha de edição, (d) sala de tutoria e web conferência

Fonte: Silva; Silva (2012, p.11)

Atualmente, a estrutura organizacional da secretaria se apresenta conforme o organograma da figura 18.



Fonte: SEaD, UNIVASF, 2015

De acordo com o site institucional, foi possível elencar as responsabilidades formais da SEaD no âmbito da UNIVASF. São elas:

1. Ofertar e certificar cursos de capacitação presencial e na modalidade a distância;
2. Produzir material impresso e audiovisual;
3. Coordenar a central de tutoria;
4. Gerir o serviço de Web conferência para os projetos da SEaD ou em parceria com a secretaria;
5. Gerir o serviço de Videoconferência para os projetos da SEaD ou em parceria com a secretaria;
6. Transmitir por streaming os projetos da SEaD;
7. Gerir o ambiente virtual de aprendizagem para as atividades a distância;
8. Desenvolver novas metodologias e serviços apoiados em Tecnologia Informação Comunicação em EaD;
9. **Possibilitar o envolvimento da comunidade acadêmica na modalidade de EaD, mediante a articulação contínua com todos os setores da Univasf;**

10. Oferecer em consonância com as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, cursos e atividades formativas a distância de graduação, de pós-graduação, de extensão e outros;
11. Assessorar e dar suporte a todas as iniciativas e experiências em EaD, no âmbito da Univasf;
12. Apoiar e incentivar a produção do conhecimento em EaD;
13. Avaliar e assessorar projetos e experiências na área de EaD da Univasf e de outras instituições;
14. Desenvolver projetos, cursos e atividades a distância em parceria com outras instituições, nacionais e internacionais, públicas e privadas, governamentais e não governamentais, submetendo-os à aprovação dos órgãos de deliberação competentes;
15. Promover congressos, simpósios e outros eventos sobre temas relacionados à EaD.

Em consonância com uma de suas responsabilidades, qual seja, a de possibilitar o envolvimento da comunidade acadêmica na modalidade de EaD, mediante a articulação contínua com todos os setores da UNIVASF (responsabilidade 9), a SEaD ofereceu, em 2011, após dois anos de sua criação, os primeiros cursos formalmente registrados e relacionados à capacitação dos servidores no uso da plataforma virtual de apoio ao ensino adotada pela instituição: o Moodle, ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos. Claramente, a capacitação oferecida pela SEaD aos servidores era apenas para instrumentalizar sobre o moodle, não avançando em discussões mais específicas sobre didática para a modalidade de ensino a distância.

Em 2012, a UNIVASF, por intermédio de sua Secretaria de Educação a Distância, aprovou na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sua adesão aos cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) na modalidade a distância. São 925 vagas distribuídas em cursos da área de Administração na modalidade a distância (bacharelado em Administração Pública e pós-graduação a nível de especialização em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde).

Atualmente, portanto, a UNIVASF conta com cursos de Administração, em nível de graduação na modalidade presencial e a distância, e em nível de pós-graduação na modalidade a distância.

A seção a seguir analisa o desenvolvimento de competências eletrônicas docentes a para atuação na EAD na UNIVASF.

5.3 O desenvolvimento de competências docentes para EAD na UNIVASF

Esta seção apresenta os perfis de competência para a atuação na EAD e também um perfil profissional dos professores entrevistados. Posteriormente, apresenta-se a análise das condições institucionais (dimensões econômica, técnica/tecnológica, organizacional/administrativa, pedagógica e sociocultural) da UNIVASF e sua relação com as práticas individuais de formação e desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD.

5.3.1 Perfis de competências para atuação na EAD

Um perfil pode ser traçado a partir das entrevistas realizadas com os professores. A faixa etária dos docentes compreende entre 31 e 56 anos; a maioria é do sexo masculino e está em processo de capacitação (cursando mestrado ou doutorado). Dos docentes que atuaram na EAD, sete são professores de carreira da UNIVASF e quatro são técnicos administrativos. Apesar de estarem atuando na EAD, chama a atenção o fato de apenas três dos professores (técnicos administrativos) terem tido contato anterior com a EAD, uma vez que o curso de especialização que fizeram foi nesta modalidade de ensino. Todos os outros professores tiveram suas formações estritamente presenciais. Sobre a experiência na docência na EAD, apenas um professor mencionou ter tido contato prévio com EAD em outra instituição. Para todos os outros, esta foi a primeira experiência com a docência no ensino a distância. Excetuando-se a coordenadora do curso, que possui uma experiência de 19 anos no ensino superior, todos os outros professores de carreira têm, em média, dez anos de experiência docente. Já os técnicos apresentam uma experiência média de ensino superior de quatro anos.

O quadro 15 abaixo apresenta os dados relativos ao perfil dos professores entrevistados.

Quadro 15 (5) – Perfil dos professores entrevistados

| Variável | Moda |
|------------------------|-----------------------------|
| Sexo | Masculino |
| Idade | 31-36 |
| Vínculo com a UNIVASF | Professor de carreira |
| Formação | Em processo de doutoramento |
| Modalidade da formação | Estritamente presencial |
| Função no curso | Professor |

As competências para o ensino podem ser definidas como “um conjunto integrado de características pessoais, conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessários para a efetiva performance em variados contextos de ensino” (TIGELLAR et al 2004, p.255). Nesse sentido, os entrevistados apontaram que as principais competências que o professor de ensino superior com atuação na EAD precisa desenvolver são: competência tecnológica; capacidade de interação com pessoas; planejamento e organização; disponibilidade de tempo; conhecimento teórico específico; e competência didática.

O resultado pode ser visualizado por meio de uma teia na Figura 19.

Figura 19 (5) – Teia das competências docentes para EAD



Uma competência bem sinalizada pelos professores foi a da disponibilidade tecnológica. A EAD, nos últimos anos, tem recebido um apoio da tecnologia e, com isso, mudado gradualmente a forma como o ensino superior é feito (SCHNECKENBERG, 2004; 2008a; WHEELER, 2010). Por isso, para os respondentes, não existe a possibilidade do vínculo com a modalidade a distância sem o conhecimento básico e sem afinidade com a

tecnologia, uma vez que ela é quem viabiliza todo o processo. Assim, é correto a relação de que “a EAD está intrinsecamente ligada às TICs” definida pelos professores entrevistados (FORMIGA, 2009, p.39). Nesse sentido, a EAD ainda parece ser um desafio para a maioria dos docentes, especialmente porque é intermediada por uma tecnologia que permeia as práticas pedagógicas (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Os trechos das entrevistas que seguem descrevem este contexto.

O que precisa desenvolver mais atualmente é mídia, né. De mídia. Porque é uma diferença muito grande em você ser professor presencial e você ser professor a distância, por conta do domínio da mídia.

Ent_UNIVASF_3

Tem que gostar de internet. Se você não gostar de computador, se você não gostar de mexer com coisa eletrônicas, não vá, porque seu trabalho todo vai ser dependendo dessa ferramenta, desse meio....

Ent_UNIVASF_5

De imediato eu não consigo dissociar o ensino a distância da competência em tecnologia.

Ent_UNIVASF_6

Não tem como você desenvolver um trabalho bom em EAD se não for se apropriando de tecnologia de informação.

Ent_UNIVASF_10

Chama a atenção também o fato de os professores estarem preocupados com a questão da interação e terem consciência de que essa é uma competência importante na educação a distância, tendo em vista que o plano em que trabalham professores e alunos, muitas vezes, é assíncrono, ou seja, os alunos de educação a distância estão afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo (MOORE; KEARSLEY, 2011). É possível perceber isso nas falas que se seguem.

Tem que gostar de trabalhar com pessoas que tenham um perfil bastante diferente, porque a EAD vai trazer isso. [...] É a coisa do seguir a turma, do conhecer a turma, de ter essa disponibilidade (de interação).

Ent_UNIVASF_5

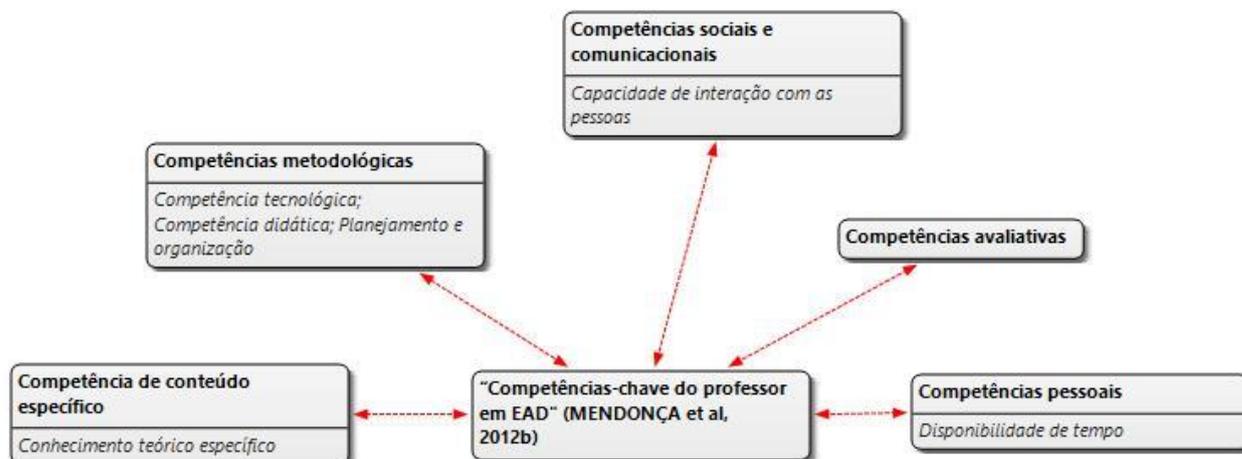
Uma outra competência que eu acho que precisa ter, mas não sei como aprimorar isso, é a relação dele, a forma dele lidar com as pessoas, porque a EAD exige do professor um traquejo, uma habilidade de lidar com o outro, seja o coordenador, o tutor e, principalmente os alunos, e ela não está em segundo plano, está emparelhada com a primeira, é ele ter ciência que ele vai se relacionar com pessoas que, por estar na modalidade a distância, eles precisam ver esse relacionamento de maneira diferente.

Ent_UNIVASF_6

Tais achados apoiam a visão de diversos autores apresentados no referencial teórico, uma vez que esta distância geográfica implica a interação entre professores e alunos por intermédio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e de uma elevada dependência das TICs (SCHÖNWALD, 2003; BARBOSA; REZENDE, 2006; RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007; SCHNECKENBERG, 2007; 2008b; SANAVRIA, 2008; MOORE; KEARSLEY, 2010; WROBEL et al, 2010; MENDONÇA et al, 2012b). Assim, a interação na educação a distância, conforme Moore e Kearsley (2011, p.241), refere-se, essencialmente, a “inter-relação das pessoas, que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si”. Nesse sentido, Mattar (2009) alerta para o fato de que a interação não ocorre sozinha; ela precisa ser planejada, o que implica investimentos de tempo e, especialmente, treinamento. Os professores que vão atuar na EAD precisam ser treinados e capacitados para compreenderem a usabilidade da tecnologia com que vão trabalhar, ressalta o autor.

Ao comparar as competências elencadas pelos professores com o conjunto de competências estabelecido na ação competente do professor no modelo integrado para o desenvolvimento das competências dos professores e discentes a partir das dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários, apresentado na Figura 7, percebe-se que os professores destacam a importância para as competências metodológicas, de conteúdo específico, pessoais e sociais e comunicacionais, conforme a teia representada na Figura 20. Os professores parecem não considerar, embora sejam tão importantes quanto as outras, as competências avaliativas para o desempenho na EAD. Desse modo, é preciso considerar que as competências eletrônicas necessárias para a atuação na EAD não são relativas apenas aos aspectos técnicos, ou seja, elas precisam desenvolver uma visão mais ampliada sobre a capacidade educativa para a utilização das TIC no ensino e aprendizagem (STALMEIER, 2006; SCHNECKENBERG, 2010b; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013).

Figura 20 (5) – Teia das competências-chave do professor em EAD UNIVASF



Questionou-se, então, como os professores procuram desenvolver tais competências por eles elencadas no dia a dia no sentido de se preparar para atuar na modalidade a distância, uma vez que, segundo Schneckenberg (2010a), o desenvolvimento de competências pelo corpo docente inclui medidas e incentivos formais e informais mais amplos para a atuação na EAD porque o professor é considerado um elemento imprescindível para o sucesso da aprendizagem e, por isso, é fundamental que esteja bem preparado, que conheça as tecnologias sem limitar-se ao tecnicismo (GILBERTO, 2013).

Os professores entrevistados, então, sinalizam que desenvolvem as competências necessárias para atuação na EAD mediante o aprendizado com as próprias experiências profissionais (sejam elas docentes ou não) ou trocando experiências com seus pares. Eles salientam que é importante o professor conhecer a dinâmica do ensino a distância, de como o aluno deve se comportar. Assim, chama-se a atenção para o fato de os entrevistados Ent_UNIVASF_2 e Ent_UNIVASF_3 terem buscado realizar um curso na modalidade EAD para poder entender o funcionamento dessa modalidade enquanto aluno e, assim, compreender as necessidades e angústias dos discentes na EAD. Seguem as falas dos entrevistados.

Quando você é professor e nunca foi aluno a distância eu acho mais complicado, quando você faz primeiro uma disciplina ou curso a distância, facilita. Então, para mim foi fácil, tanto a montagem do material, como lançar na plataforma, fóruns, atividades, bem tranquilo, porque quando eu fiz a minha especialização eu fiz a distância, então eu vi o lado do aluno.

Ent_UNIVASF_2

Eu, antes de entrar na EAD, eu resolvi fazer um curso a distância para saber como era. Então eu fiz laboratório. Pra mim aquele curso foi só laboratório. Tanto que eu fiz o curso e nunca fui buscar o certificado. Porque me interessava fazer o laboratório, de como seria ser um aluno a distância. Como é que tem que se comportar o aluno. Quais são as dificuldades do aluno.

Ent_UNIVASF_3

Embora os cursos tradicionais de formação de professores ou formação inicial presencial não prevejam a capacitação docente para atuar na EAD, Gilberto (2013) salienta que a fim de suprir essa lacuna na formação e ter capacidade de exercer as funções nos cursos a distância, muitos professores têm buscado, por conta própria, adquirir competências e imergir na compreensão de novos saberes necessários ao exercício da profissão.

Então, fui procurando por mim, procurando na própria instituição para ver o que é que tinha, procurando com outros colegas que deram a mesma disciplina que eu, e dali tirar alguma coisa, aperfeiçoar. E aí eu fui conseguindo desenvolver algumas competências para trabalhar na EAD.

Ent_UNIVASF_5

Particularmente, é autodidata. É indo buscar. O que a gente trabalha hoje em dia de ambiente, por exemplo, o moodle, se a gente pegar a nossa estrutura atual da secretaria, já existem versões mais novas do moodle, com muito mais facilidade de uso, e a gente ainda está usando uma versão mais antiga. Então, eu, particularmente, fui buscar autodidata, buscar só. Infelizmente a gente ainda está nesta condição.

Ent_UNIVASF_10

Dessa maneira, a universidade como um todo tem que permitir e, especialmente, viabilizar o desenvolvimento de competências dos seus membros individuais, alertam Schneckenberg e Wildt (2006), se quiser agir estrategicamente no campo da inovação das TICs. Os autores propõem que existe uma forte relação e interdependência entre o nível individual e organizacional no desenvolvimento de competências.

Assim, faz-se necessário analisar o contexto organizacional em que as necessidades e desafios específicos, sobre o uso das TICs, são definidos e em que a competência individual é desenvolvida. Nesse sentido, a seção a seguir analisa a interferência das condições institucionais das Instituições de Ensino Superior (dimensões econômica, técnica/tecnológica, organizacional/ administrativa, pedagógica e sociocultural) no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores.

5.3.2 As condições da UNIVASF no desenvolvimento de competências docentes

Esta seção analisa as condições institucionais (dimensões econômica, técnica/tecnológica, organizacional/administrativa, pedagógica e sociocultural) da UNIVASF e sua relação com as práticas individuais de formação e desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD. Acredita-se que os esforços institucionais precisam ser adaptados, conforme argumenta Schneckenberg (2010a), para atender às necessidades de aprendizagem reais e motivações dos professores no sentido do desenvolvimento de suas competências eletrônicas para a atuação na EAD.

5.3.2.1 Dimensão econômica

Na dimensão econômica, o planejamento e o uso necessário dos recursos deveriam estar alinhados com a estratégia de toda a universidade, viabilizando não somente o ensino presencial, mas também a educação a distância (SEUFERT; EULER, 2003). O princípio orientador dessa dimensão relaciona-se com a eficiência e eficácia da utilização dos recursos, especialmente os de infraestrutura básica (infraestrutura tecnológica, estruturas de apoio) para o desenvolvimento da EAD.

Os professores reconhecem que houve um investimento inicial por parte da CAPES e UNIVASF; no entanto, desconhecem as estratégias de implementação desses recursos; apenas têm conhecimento de que o recurso que chega até eles é em forma de bolsa ou custeamento para diárias quando ocorrem as viagens aos polos. Os entrevistados Ent_UNIVASF_3, Ent_UNIVASF_6, Ent_UNIVASF_7, Ent_UNIVASF_10 e Ent_UNIVASF_11 ainda alegaram que não existe interferência alguma da provisão dos recursos para o desenvolvimento de suas competências eletrônicas.

Seguem as falas dos entrevistados.

A informação que eu tenho é que através da UAB a SEaD possui um orçamento próprio para custear suas atividades. Eu, particularmente, não conheço o método próprio de divisão de recursos de forma a priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências, aquisição de material ou pagamento de pessoal que presta apoio.

Ent_UNIVASF_4

A única coisa que eu sei é que as bolsas vêm de fora. Mas aqui dentro na UNIVASF o que é que é direcionado para os programas que estão lá dentro eu não tenho muito conhecimento. O que eu posso te dizer é, quando os coordenadores precisam fazer uma viagem, eles disponibilizam carro, motorista, então, há esse cuidado, mas, mais do que isso, eu não sei. Fisicamente tem uma estrutura, que tem um investimento. Mas eu não sei se esse investimento vem de fora, já vem direcionado para isso, ou se aqui que direciona. Eu tenho pra mim que vem de fora, via Edital, ou via Capes, que já direciona isso aqui para comprar equipamentos, pagar os professores, a própria UAB que faz isso.

Ent_UNIVASF_5

Eu não vejo nenhum elo entre os recursos e o desenvolvimento de minhas competências.

Ent_UNIVASF_6

Eu não conheço quanto a universidade aplica na EAD. Eu sei que existem investimento para compras de equipamentos, eu sei que tem todo o apoio que a universidade tem que dar pelo compromisso assumido. Mas eu não tenho esse parâmetro.

Ent_UNIVASF_8

Na realidade a gente não tem problema de recurso. Eu acho que não. Talvez a gente tenha problema de otimizar esse recurso.

Ent_UNIVASF_10

Apesar dos altos custos relacionados ao desenvolvimento e implementação da infraestrutura da EAD, é importante salientar, de acordo com Seufert e Euler (2003), que essas estruturas permanecem para a universidade mesmo após a conclusão de um projeto específico e que, por isso, a concepção e utilização dos recursos necessários devem estar alinhados com a universidade em toda a sua estratégia. Na UNIVASF, parece não existir uma estratégia clara e definida, conhecida pelos atores, a respeito da utilização dos recursos para a educação a distância, embora o PDI contemple o desenvolvimento da EAD com uma de suas estratégias de ampliação institucional.

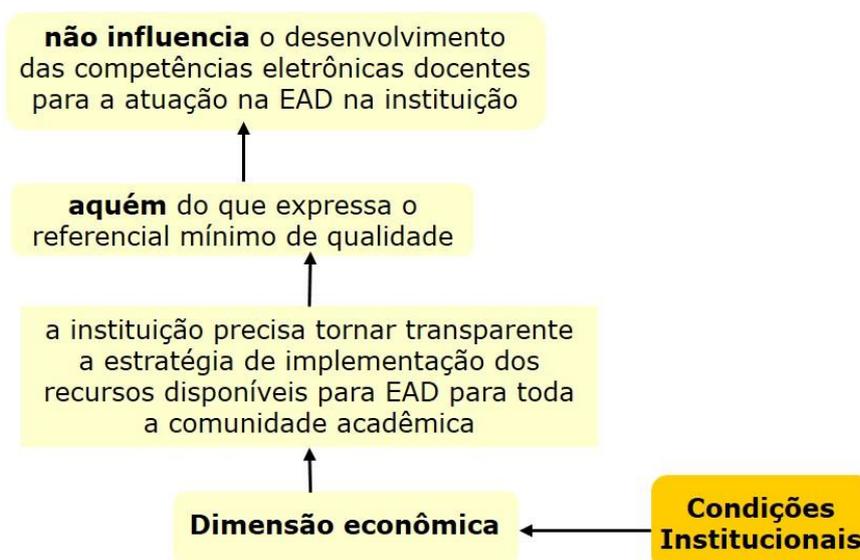
Com base nas análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas realizadas, considerando o parâmetro de avaliação apresentado no quadro 14 e os indicadores definidos *a priori* a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo, foi possível estabelecer avaliações para os indicadores dessa dimensão, as quais podem ser observadas na tabela 14, a seguir.

Tabela 14 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão econômica

| Dimensão | Indicador(es) | Conceitos | | | | |
|---|---|-----------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Econômica | 1. Estratégia de implementação | x | | | | |
| | 2. Investimento inicial | | | | | x |
| | 3. Financiamento de médio e longo prazo | | | x | | |
| | 4. Utilização eficiente das estruturas | | x | | | |
| | 5. Utilização eficiente dos processos | x | | | | |
| Média | | 2 | | | | |
| A dimensão econômica configura um quadro AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade. | | | | | | |

A dimensão econômica configura um quadro **AQUÉM** do que expressa o referencial mínimo de qualidade, pois os professores entrevistados percebem o investimento inicial realizado seja pela Capes, seja pela Universidade, reconhecem também a estrutura tecnológica disponível na instituição para viabilizar o desenvolvimento do ensino a distância; no entanto, pouco ou nada sabem a respeito de como os recursos são aplicados ou utilizados pela SEaD. A figura 21 apresenta uma síntese da análise para essa dimensão.

Figura 21 (5) – Síntese da dimensão econômica



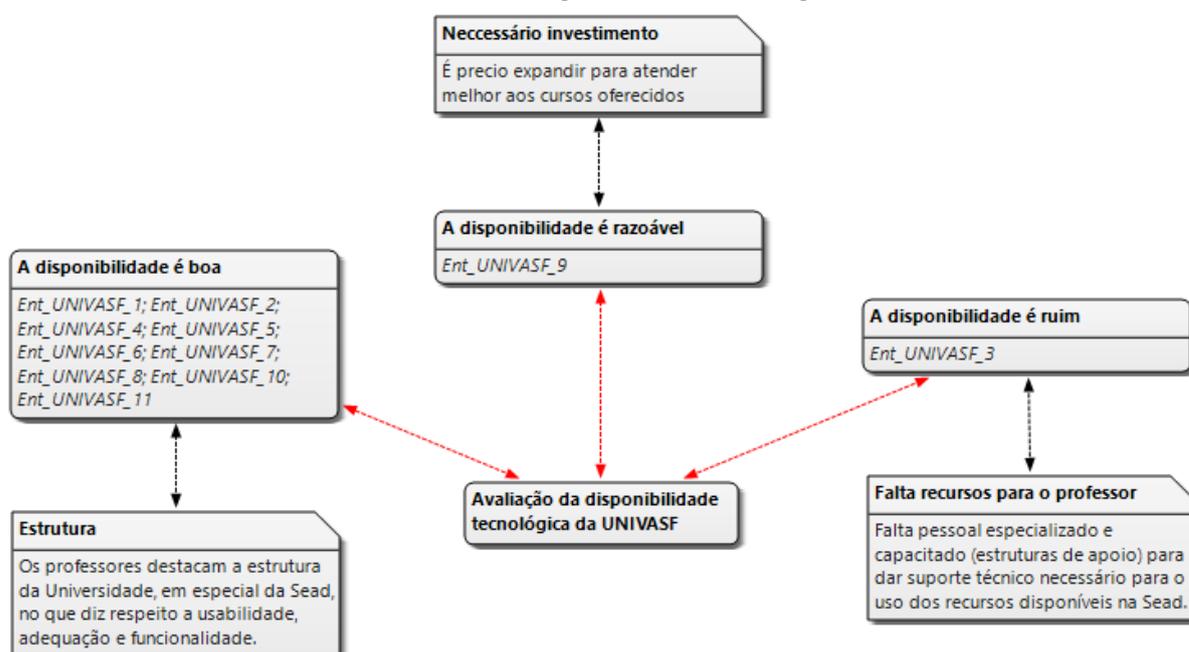
A seção a seguir analisa a influência da dimensão técnica/tecnológica no desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores.

5.3.2.2 Dimensão técnica/tecnológica

A estabilidade da tecnologia, a facilidade de utilização e a padronização das plataformas são os principais fatores relacionados a dimensão técnica/tecnológica. Nesse sentido, Seufert e Euler (2003) apontam que a facilidade no uso e a manutenção da estabilidade das plataformas de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento de competências docentes para atuação na EAD por meio de uma maior aceitação dessa modalidade de ensino. Assim, o princípio orientador da dimensão técnica/tecnológica para o desenvolvimento de competências docentes para atuação na EAD é: a funcionalidade orientada para problemas do ambiente de aprendizagem (tecnológico); e, a garantia da estabilidade técnica dada pela universidade mediante as estruturas de apoio (secretaria de tecnologia da informação, datacenters, etc).

A teia para essa dimensão está apresentada na figura 22 a seguir.

Figura 22 (5) – Teia da avaliação da disponibilidade tecnológica da UNIVASF para o desenvolvimento de competências docentes para a EAD



Os professores entrevistados consideram como boa a disponibilidade tecnológica da universidade para o desenvolvimento de suas competências eletrônicas e atuação na EAD. Apesar de enfatizarem a qualidade dos equipamentos disponíveis (máquinas novas, laboratório audiovisual, ambiente diferenciado do moodle, adequado às características regionais) e dos servidores e links (embora ressaltem que não são excelentes, mas suficientes para o desenvolvimento da EAD) como um dos melhores disponíveis no Nordeste, reconhecem que falta pessoal especializado e capacitado (estruturas de apoio) para dar o suporte técnico necessário para o uso dos recursos disponíveis na SEaD.

Assim, a existência de pessoal de apoio e suporte, como programadores especializados, operadores de câmera, engenheiros e produtores, cuja responsabilidade é a de assegurar que as tecnologias que transmitirão o ensino operem do modo como devem é fundamental para dar suporte aos educadores, ressaltam Moore e Kearsley (2011), pois cabe aos professores conhecerem o suficiente a respeito da tecnologia para serem capazes de formular perguntas, fazer sugestões, saber quando algo não está operando como deveria e, acima de tudo, reconhecer os limites e potenciais de cada uma das TICs disponíveis e não ter um conhecimento especializado a respeito de como as tecnologias operam nem serem capazes de resolver os problemas, caso ocorram.

Seguem as falas retiradas das entrevistas realizadas.

A estrutura da Univasf é muito boa, melhor do que muita universidade que a gente tem por aí. Ela tem laboratório muito bom de preparação de material audiovisual. A própria SEaD em termos de estrutura física ela é muito boa, muito organizada. As máquinas que se vê dentro da Univasf não são máquinas velhas, não são obsoletas. A rede não é das melhores, mas não causa grandes transtornos a EAD. O próprio moodle é bem interessante. Ele traz os elementos culturais da região. Eu acho que eles tiveram esse cuidado. Recentemente teve um seminário para conversar sobre EAD aqui na Univasf. Então eu acho que essas ferramentas precisam ser melhor apropriadas por quem está aqui, mas a estrutura da Univasf, para a demanda que ela tem hoje, é uma estrutura boa.

Ent_UNIVASF_5

Eu sei que a SEaD tem uma infraestrutura que poucas universidades possuem para a EAD. Uma delas é uma sala específica para vídeos, vídeo conferência, uma espécie até de telejornal.

Ent_UNIVASF_6

Olha, eu avalio que a universidade tem uma estrutura potencial muito grande, mas está, não sei, talvez por motivos técnicos, está sendo sub utilizada. Por exemplo, em vários laboratórios nós temos salas de aulas

digitais, inclusive nas salas de aulas de administração nós temos projetores capazes de se conectar a sistemas e plataformas e transmitir online aulas no quadro digital, nós temos salas próprias para transmissão, e o uso, eu não tenho visto com tanta intensidade (...).O máximo que tem sido feito é gente pedindo para gravar a aula e transmitir. Que é possível, nós temos estrutura, equipamentos, mas, que eu saiba, nesse último curso, os alunos têm reclamado que a variedade de recurso foi muito pequena. Utilizou-se vídeo postado online e só. Mas a gente tem muito mais formas de interagir, nós temos estrutura, equipamentos, que não estão sendo utilizados.

Ent_UNIVASF_7

A gente tem muita coisa boa. Eu lembro que equipamentos de vídeo, quando a gente estava adquirindo, e nós pegamos informação com o pessoal da Tv São Francisco, Tv Grande Rio, que são afiliadas da Rede Globo, a gente fez aquisição de equipamentos que o pessoal considerava melhores, à época, do que da própria afiliada. Então, a gente tem recursos. E isso está sendo bem demonstrado com a tv Caatinga que está demonstrando isso. A SEaD tem um estúdio, tem mesa de edição de vídeo. Na EAD a gente precisa praticar mais a vídeo aula, a gente praticamente não usa. Recursos tecnológicos do ponto de vista de edição de slides, para montar slides animados, onde se possa trabalhar com gráficos, desenhos animados, a instituição tem recursos para isto, e fazer um mix com a fala do professor. (Mas) falta o profissional (de suporte).

Ent_UNIVASF_10

É importante salientar que, embora essa dimensão tenha um foco tecnológico, as competências necessárias para o corpo docente com atuação na EAD não devem se limitar ao nível de conhecimento de cada professor para lidar com aplicativos e softwares específicos, alertam Schneckenberg e Wildt (2006), é preciso que sejam interpretadas de modo mais amplo, ou seja, os docentes têm que ser capazes de fazer julgamentos adequados para a integração efetiva das TICs em processos e contextos educativos (STALMEIER, 2006).

O que pode ser percebido com as entrevistas é que os recursos tecnológicos ficam à disposição do professor, mas há pouco uso desses, pois a maioria não está apropriada e familiarizada com eles ou, então, nem sequer, sabe que eles existem e, assim, não é capaz de integrá-los à prática docente. Portanto, apesar de perceberem os benefícios e as facilidades da integração da tecnologia ao ensino na modalidade a distância, os professores não conseguem desenvolver suas competências eletrônicas porque não conseguem incorporar as TICs aos cenários de ensino e aprendizagem justamente por não serem familiarizados com as tecnologias. Com isso, a aceitação da tecnologia fica prejudicada, pois, conforme salientam Seufert e Euler (2004), essa aceitação depende da percepção dos benefícios do sistema de TI, da facilidade de uso e incorporação ao processo ensino-aprendizagem, critérios considerados

como muito importantes, pelos autores, para a promoção do desenvolvimento de competências eletrônicas dos docentes.

Seguem as falas dos professores.

Não sei se é por falta de preparação de uso com capacidade de acesso da plataforma ou porque não tem pessoal qualificado para dar todo apoio, ou se os professores, instrutores não tem essa capacitação. Tem equipamento, mas está sendo subutilizado. Equipamento profissional, multimídia, com capacidade de streaming, com capacidade de interação, mas os professores não usam, se quer conhecem.

Ent_UNIVASF_7

Falta o professor saber que isto existe (a tecnologia), porque eu acho que nem todo mundo sabe. Porque até determinado momento pode haver o convite, mas no meu entendimento, entre o convite que você faz e você mostrar essa ferramenta sendo utilizada, a aplicação dela, isso daí tem uma diferença grande. Porque eu tenho certeza que os professores que percebessem a aplicação dessas ferramentas/equipamentos, sem sombra de dúvida, eles utilizariam, agora falta também gente, na minha leitura, gente para dar esse suporte. Por que eu digo que falta? Porque a gente tem problemas mais básicos no uso da própria plataforma moodle. Para fazer o trabalho da pós, eu tive que colocar a mão na massa. Fui lá na EAD, o menino está assoberbado com a inclusão de novos alunos, e aí eu pedi para ele criar os links e eu cadastrei todo mundo, que eu contato todo mundo. O pano de fundo quem acabou organizando fui eu. Então, se pra isso falta, imagina para montar, editar vídeo, slides e por aí vai....

Ent_UNIVASF_10

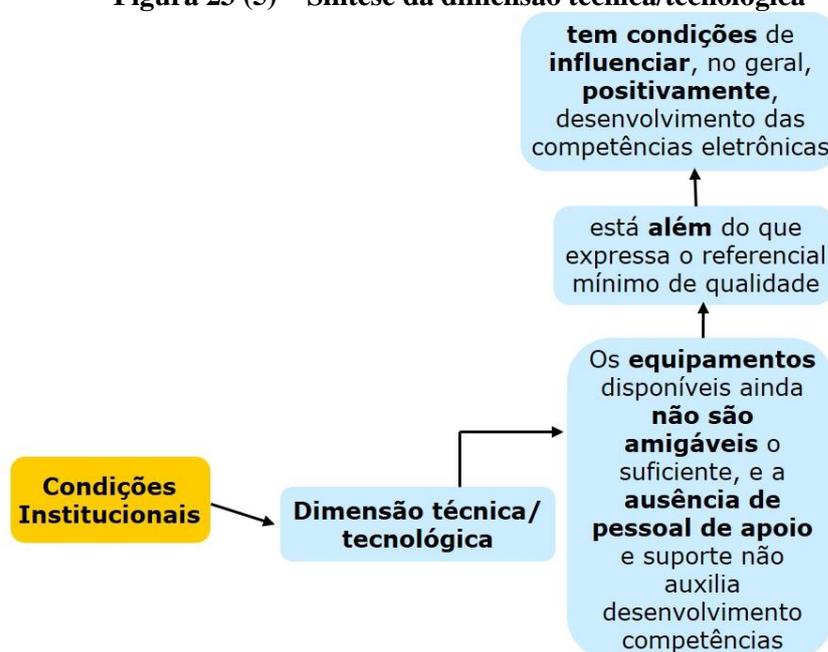
Com base nas análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas realizadas, considerando o parâmetro de avaliação apresentado no quadro 14 e os indicadores definidos *a priori* a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo, foi possível estabelecer avaliações para os indicadores dessa dimensão, as quais podem ser observadas na tabela 15, a seguir:

Tabela 15 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão técnica/tecnológica

| Dimensão | Indicador(es) | Conceitos | | | | |
|--|----------------------------|-----------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Técnica/tecnológica | 1. Adequação | | | | | x |
| | 2. Usabilidade | | | | | x |
| | 3. Funcionalidade | | | | | x |
| | 4. Estabilidade do sistema | | | | x | |
| | 5. Suporte técnico | x | | | | |
| | 6. Difusão | | | x | | |
| Média | | 4 | | | | |
| A dimensão técnica/tecnológica configura um quadro ALÉM ao que expressa o referencial mínimo de qualidade. | | | | | | |

Percebe-se que, de maneira geral, na análise realizada, a UNIVASF encontra-se em uma situação além do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a dimensão técnica/tecnológica. Assim, embora seja considerada uma instituição relativamente recente (a UNIVASF tem apenas 10 anos), os professores são capazes de reconhecer sua capacidade tecnológica e a qualidade dos equipamentos disponibilizados; no entanto, chamam a atenção para a falta do setor de apoio (suporte técnico), indispensável para o desenvolvimento de suas competências. A figura 23 apresenta uma síntese da análise para essa dimensão.

Figura 23 (5) – Síntese da dimensão técnica/tecnológica



5.3.2.3 Dimensão organizacional/administrativa

O objetivo central da dimensão organizacional/administrativa refere-se à capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos de modo que permita o estabelecimento de uma âncora institucional para o desenvolvimento da EAD em um ambiente organizacional favorável para sua implementação, definem Seufert e Euler (2003). O planejamento da implementação da EAD na universidade é, para os autores, um fator crucial para o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores e atuação na EAD pelas instituições, uma vez que irá permitir uma aceitação maior da modalidade do ensino a

distância. Assim, é preciso repensar a EAD como parte de conceitos estratégicos mais amplos relacionados à inovação educacional (SCHNECKENBERG, 2010a).

Na análise documental, percebe-se, claramente, portanto, um planejamento da instituição em relação aos avanços da EAD. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) elaborado para o período de 2009 a 2014 ainda sob a gestão do antigo reitor, Prof. Dr. José Weber Freire Macedo, por sua vez, compreendido como um plano de apoio à gestão e que considera as particularidades da instituição para o estabelecimento dos objetivos e metas estratégicas, representou

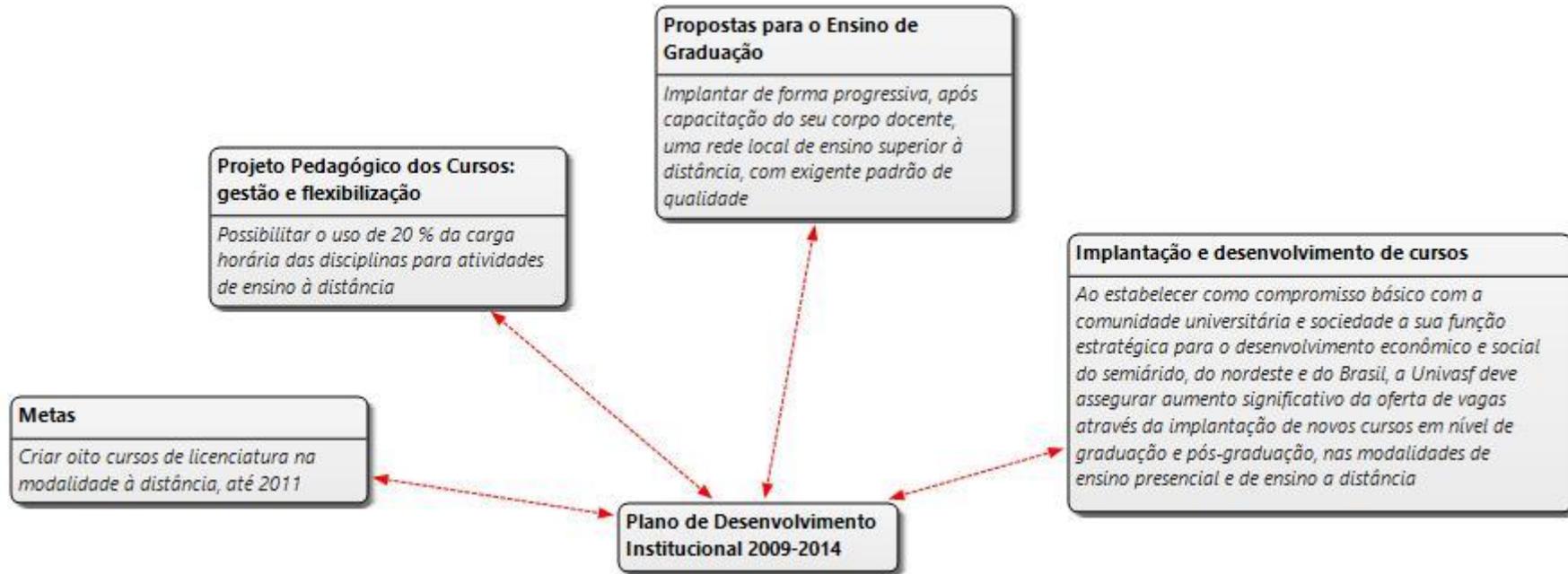
um momento único da vida institucional da UNIVASF que, pela primeira vez depois de sua criação, no ano de dois mil e dois, e após os seus primeiros cinco anos de funcionamento acadêmico, extrapola os seus limites formais construindo cenários e indicadores que representam o amadurecimento da sua comunidade docente, discente, técnico-administrativo e bem como da sua relação com a sociedade civil (UNIVASF, 2009b).

O que se pode verificar na análise do PDI é que, em várias passagens do texto, há a previsão ao estímulo e impulso da EAD na instituição, quais sejam:

- Criação de cursos na modalidade a distância (uma das metas estabelecidas para o período);
- Possibilitar o uso de 20% da carga horária das disciplinas presenciais para atividades de ensino a distância (como forma de flexibilizar a gestão das disciplinas);
- Implementar uma rede local de ensino superior a distância, com exigente padrão de qualidade, **após a capacitação do seu corpo docente** (propostas para o ensino de graduação); e,
- Assegurar aumento significativo da oferta de vagas por meio de da implantação de novos cursos em nível de graduação e pós-graduação, nas modalidades de ensino presencial e de ensino a distância (implantação e desenvolvimento de curso).

As ações e propostas estabelecidas no PDI para a educação a distância na UNIVASF para o período compreendido no documento analisado estão demonstradas na teia de relacionamentos da figura 24 na página a seguir.

Figura 24 (5) – Teia para as ações/propostas para a educação a distância no Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2009-2014 da UNIVASF



Fonte: UNIVASF, 2009b.

Em razão de o PDI prever a capacitação do corpo docente para implementar uma rede local de ensino superior a distância, questionou-se aos professores se eles haviam tido um treinamento prévio oferecido pela UNIVASF, mais especificamente a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), uma vez que o principal objetivo das condições institucionais para o desenvolvimento de competências docentes é, para Schneckenberg (2010a), apoiar o professor no processo de aprendizagem.

Embora os professores entrevistados tenham sugerido que o treinamento oferecido foi basicamente para apresentação do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição, o *moodle*, e desenvolvimento de aptidões básicas na plataforma, eles reconhecem que o treinamento foi bastante importante, considerando o fato de que muitos deles não conheciam o AVA adotado. Trechos das entrevistas refletem esse cenário.

Então a gente aprendeu como se lança uma atividade, como se lança um fórum, como desenvolve todo um roteiro de ministrar uma disciplina.

Ent_UNIVASF_2

(...) para poder utilizar o ambiente moodle. Para podermos operar o sistema sem grandes dificuldades. Eu vou confessar que me ajudou bastante.

Ent_UNIVASF_4

(...) mas só das competências técnicas, só de uso da plataforma. Nada sobre didática, só o básico mesmo.

Ent_UNIVASF_7

Nós tivemos um curso que ensinou a mexer na plataforma, o *moodle*. Deu para sair conhecendo a ferramenta, as funções, as possibilidades. Então, sob este aspecto, a ferramenta não foi algo que dificultasse.

Ent_UNIVASF_8

Os professores também reconhecem que, embora exista o treinamento básico, ele não é capaz de atender à demanda existente na Universidade como um todo. Esse treinamento ocorreu quando da criação e estruturação da SEaD. À época, fora uma aposta de um determinado professor da Universidade, que trabalhava junto a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que estimulou o uso e, para tal, resolveu oferecer os treinamentos iniciais e formar multiplicadores. Os multiplicadores, por sua vez, ministravam os treinamentos e formavam um banco de cadastro, para quando a SEaD começasse a oferecer os cursos. Esse cenário

encontrado na UNIVASF é previsto por Moore e Kearsley (2011) como sendo muito comum em instituições que resolvem utilizar a modalidade de ensino a distância. Os autores destacam que a orientação e o treinamento frequentemente se originam de pessoas que sabem um pouco mais do que as outras, mas os instrutores (professores, tutores) geralmente precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia, como também as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia. É comum, ainda que, no caso da educação superior, “a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal” para o uso da tecnologia (MOORE; KEARSLEY, 2011, p.147).

Assim, em virtude da pouca ou nenhuma experiência e conhecimento, a demanda pelo curso foi maior do que a oferta de vagas, e sem pessoal capacitado para oferecer o treinamento, acabou deixando de existir. Atualmente, para os novos professores (e, porventura, novos tutores) não é oferecido treinamento algum sobre a plataforma.

Seguem os trechos da entrevista.

O Prof. Gama⁹ promovia um curso [...]. Lançavam os editais internos, as turmas iam se formando e faziam o curso. Foi assim que a EAD surgiu em minha vida.

Ent_UNIVASF_6

(...) o moodle foi mais uma aposta do Prof. Gama, na época ele trabalhava junto a PROEN, ouviu falar e bancou, ele aprendeu, ele desenvolveu, instalou e incentivou o uso. E eu fui um dos primeiros adotantes desse sistema. [...] As primeiras instruções, que eram bem informais, eram dadas pelo Prof. Gama

Ent_UNIVASF_7

(...) quando a SEaD começou a ser estruturada, foram dados alguns cursos iniciais para se trabalhar com ambiente virtual de aprendizagem, no nosso caso, o moodle. As primeiras turmas geraram alguns multiplicadores, e eu fui um desses multiplicadores, cheguei a dar alguns cursos. E a gente começou àquela época preparar um banco de cadastro de tutores porque a gente tinha ideia de que a coisa ia começar e precisava desse pessoal preparado. Para você ter uma ideia, eu recebi tutores sem ter recebido capacitação para a plataforma. Ou seja, a demanda foi maior e não existiam pessoas capacitadas para isso. Existe, por exemplo, no momento, uma turma para capacitar e requalificar de 60 pessoas, eu tenho tutor que trabalha comigo que ficou de fora, que não conseguiu vaga, então existe, a capacitação existe, mas ela não é suficiente. A demanda, a quantidade de pessoas

⁹ O nome verdadeiro do professor foi omitido em função de não ter sido solicitada a permissão para utilizá-lo, sendo necessário, portanto, confidencialidade. Assim, neste estudo, chamaremos este docente de Prof. Gama.

para se capacitar ainda é muito maior do que o que está sendo oferecido.

Ent_UNIVASF_10

Apenas os entrevistados Ent_UNIVASF_3 e Ent_UNIVASF_5 disseram não ter participado de treinamento prévio oferecido pela instituição. Para o Ent_UNIVASF_3, nenhum tipo de treinamento foi oferecido, embora ele tenha solicitado pessoalmente a SEaD. O que este entrevistado levou de experiência para a EAD foram as práticas docentes que adotava para as aulas presenciais, como a utilização de AVAs, a exemplo do Universia. Quando a UNIVASF aderiu ao *moodle* transpôs seu material para esse novo ambiente. Embora tenha dito que não participou de nenhum treinamento, tal professor reconhece que esse é oferecido pela instituição.

O treinamento que eu acho que a universidade dá é insuficiente, que o treinamento que a universidade dá é você utilizar o moodle. É aprender sobre a plataforma.

Ent_UNIVASF_3

Assim, entende-se que o professor não participou do curso não pela inexistência do mesmo, mas, por entender que, como já sabia previamente operar uma ferramenta, não estava disposto a fazer um treinamento para essa finalidade. Esperava algo mais.

(...) o curso está todo voltado para a plataforma. E não é só isso. É muita coisa.

Ent_UNIVASF_3

Já o professor Ent_UNIVASF_5, também reconhece a oferta do treinamento pela instituição; não entanto, não participou desse porque já conhecia a plataforma e, por ser um curso apenas de noções básicas, acreditava que já tinha conhecimentos suficientes.

Então eu sei que teve. Não participei porque eu tinha o conhecimento.

Ent_UNIVASF_5

Não há unanimidade com relação à legitimação da EAD na UNIVASF. Parte dos professores acredita já ser legitimada em virtude do próprio meio em que alunos, professores e técnicos administrativos estão inseridos e vivenciando as atividades de EAD na instituição.

No entanto, também relacionam essa aceitação a questões políticas, quais sejam: mudança de gestão da universidade e as políticas públicas existentes que, por meio do esforço do Poder Público nos últimos anos, há um incentivo para o desenvolvimento de programas na área educacional e muito especificamente da educação a distância para as instituições públicas de ensino superior. E, ainda, reconhecem que quem não conhece a EAD marginaliza esta modalidade de ensino.

Seguem as falas dos professores entrevistados:

De grande parte ainda sim. Quem não conhece, marginaliza. Mas quem conhece, acredita que o ensino a distância deva ocorrer dentro da universidade.

Ent_UNIVASF_2

Sinto que atualmente sim, já conseguem ter certa legitimação, mas seria melhor se não tivessem tantos elementos políticos que permeiam ainda esse ambiente da EAD.

Ent_UNIVASF_5

Na Univasf eu não vejo resistência dos professores, e os eventuais críticos, participam, pelo fato financeiro. Se fosse grátis ou partisse das nossas atribuições obrigatórias, eles seriam contra, seriam resistentes. Outro aspecto que poderia ser político, ideológico está sendo suprimido, que é o fato de receber bolsa. Cala a boca da dissonância cognitiva.

Ent_UNIVASF_7

Para aqueles professores que não reconhecem a legitimação da EAD na UNIVASF, a principal questão atribuída é o fato de a comunidade acadêmica acreditar que a EAD é inferior ou sem qualidade quando comparada ao ensino presencial, e, por isso, existe um preconceito geral em torno dessa modalidade de ensino, especialmente para aqueles em que a tecnologia não faz parte do cotidiano, que apresentam certa resistência ao uso de recursos tecnológicos. A própria instituição não reconhece a carga horária do docente quando ele atua na EAD. Para efeitos de computação de carga horária, apenas são contabilizadas as horas trabalhadas na educação presencial. Aqueles que trabalham na EAD não têm sua carga horária presencial reduzida e ainda precisam enviar formulário específico de ajuste e compensação de carga horária para a Secretaria de Gestão de Pessoas da UNIVASF, destacam os professores entrevistados. Assim, embora a EAD tenha passado a ocupar um espaço cada vez mais significativo no país, ainda é possível encontrar muita resistência e preconceito contra tal modalidade de ensino, vista, muitas vezes, como uma educação de qualidade inferior em

razão das inúmeras iniciativas mal-sucedidas que marcaram o início da EaD no Brasil (CORRÊA; SANTOS, 2009). Os autores ainda ressaltam o fato de parte da comunidade acadêmica se sentir incomodada com os novos parâmetros de ensino, nos quais o centro da aprendizagem desloca-se do professor para o aluno.

Seguem as falas dos professores entrevistados:

Ainda existem resistência quando o quesito é Educação a Distância. Para aquelas pessoas de gerações onde a tecnologia faz parte do cotidiano comum, os esforços serão melhores aproveitados. Caso contrário, será mais uma tentativa frustrante porque não há ações motivacionais em paralelo para fomentar esse desejo.

Ent_UNIVASF_1

De forma alguma. Um preconceito muito grande. Ainda não houve a absorção do que seria a EAD. Muita gente ainda entende a EAD como se fosse por correspondência, por correio. E que é uma função inferior. Não é considerado o coordenador. Você veja que as minhas horas trabalhadas não são computadas. Eu tenho que trabalhar extra. E ainda tenho que dar isso em formulário para a própria secretaria de gestão de pessoas. Eu não posso trabalhar no meu horário de trabalho. Então eu tenho que trabalhar 8 horas pela Univasf e mais 8 horas como coordenadora da EAD, eu trabalho de 12 a 16h por dia porque sou coordenadora da EAD. Eu não concordo com isso. De jeito nenhum. É uma coordenação como outra qualquer. Como qualquer curso. Porque seria uma coordenação diferente?

Ent_UNIVASF_3

Não percebo. É uma cultura que vem enraizada desde mil novecentos e antigamente desde o instituto universal brasileiro. Criou-se essa cultura de que o curso não presta.

Ent_UNIVASF_8

Existe rejeição. Por incrível que pareça a gente encontra docentes... (...). Existe, pra muitos, ou para alguns professores ainda, aquela imagem de que EAD não é uma coisa que funciona, ela não atende a contento, é uma coisa meio que facilitada, existe ainda essa imagem. (...) Então, existem porque até os convites que a gente faz para alguns professores a gente encontra rejeição.

Ent_UNIVASF_10

O fato de os professores receberem bolsa para participar como docente nos cursos de educação a distância aparece tanto como um fator, que faz legitimar a EAD como um fator puramente financeiro para a participação do professor (ele participa porque sabe que é uma forma de aumentar o salário, considerando que seu regime é o de dedicação exclusiva e que não tem como exercer atividade remunerada fora a instituição, mas não porque acredita ou

percebe a EAD como uma modalidade de ensino válida e institucionalmente reconhecida). Seguem as falas dos professores:

Existe um fator político aqui na universidade, pois o governo tem quebrado qualquer resistência com estratégia muito óbvia, que é pagando. Como nós não temos hora extra, como aumentar salário, então, alguns já disseram que é uma forma do governo cooptar os professores e diminuir essa resistência para massificação da distribuição de títulos por meio da EAD. Como? Dando bolsas. Ela é chamada de bolsa e não salário. Eu vejo gente que não acredita mas participa.

Ent_UNIVASF_7

Não (percebo aceitação). Minha percepção é bem mercadológica. Os professores estão engajados nesta proposta porque mesmo estando no quadro de dedicação exclusiva eles podem receber uma remuneração extra dentro da própria universidade.

Ent_UNIVASF_6

Embora até o fim de 2011, segundo Silva e Silva (2012), o patrimônio adquirido para a SEaD da UNIVASF tenha sido o de aproximadamente R\$900.000,00 (novecentos mil reais), garantindo, assim, um investimento em infraestrutura (básica e tecnológica). A mudança na gestão da universidade provocou um impacto de adaptação aos novos membros, o que, de certa maneira, parece ter dificultado a completa legitimação da EAD na universidade.

A EAD foi o centro de uma briga entre a gestão anterior e essa. Então, de certa forma, repercute ainda para que as pessoas ainda não se aproximem tanto dela, como tudo dentro da Univasf, o momento que é ou eles ou nós. Então, o grupo anterior estruturou a EAD, quando chega o novo grupo vai lá e desmonta a EAD toda. Então é um outro caminhar. (...) Então, por vezes você vê professor dizendo que não vai participar da EAD porque foi do outro, é coisa do Reitor. Não, isso não é coisa do Reitor. Isso é coisa da gestão atual, de uma política pública que está aí há dez anos. E aí as pessoas ainda ficam com esse ranço da eleição passada, da eleição futura, e deixam de legitimar uma ferramenta tão interessante como o ensino a distância.

Ent_UNIVASF_5

Com base nas análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas realizadas, considerando o parâmetro de avaliação apresentado no quadro 14 e os indicadores definidos *a priori* a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo, foi possível

estabelecer avaliações para os indicadores dessa dimensão, as quais podem ser observadas na tabela 16, a seguir:

Tabela 16 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão organizacional/administrativa

| Dimensão | Indicador(es) | Conceitos | | | | |
|-------------------------------|--|-----------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Organizacional-administrativa | 1. Infraestrutura básica | | | x | | |
| | 2. Infraestrutura tecnológica | | | | | x |
| | 3. Estruturas de apoio | x | | | | |
| | 4. Adaptação das estruturas existentes | | x | | | |
| | 5. Adaptação dos processos existentes | x | | | | |
| | 6. Planejamento da implantação | x | | | | |
| | 7. Gestão das partes interessadas (professores, alunos e técnicos) | x | | | | |
| | 8. Gestão de qualidade | | | | | x |
| | 9. Transparência nos processos de mudança | x | | | | |
| | 10. Eficiência das estruturas | | x | | | |
| | 11. Eficiência dos processos | | x | | | |
| Média | | 2 | | | | |

A dimensão **organizacional/administrativa** configura um quadro **AQUÉM** do que expressa o referencial mínimo de qualidade.

Assim, a partir do momento em que a dimensão organizacional-administrativa incide sobre o desenho organizacional e sobre as estruturas e processos (SEUFERT e EULER, 2004) e que há um forte componente político influenciador no posicionamento dos professores quanto à aceitação da EAD na UNIVASF, entende-se que parte da execução do planejamento da implantação da EAD, e, conseqüentemente, sua legitimação, ficaram comprometidos em função dos conflitos existentes entre a anterior e atual gestão da universidade, fazendo com que parte dos professores não aceite ingressar na EAD em razão de incompatibilidade de posicionamento político com a atual gestão.

O planejamento da UNIVASF, representado pelo PDI, contempla formalmente a capacitação do corpo docente para que seja possível implementar uma rede local de ensino superior a distância; no entanto, poucas ações no sentido de desenvolvimento de competências foram identificadas pelos professores entrevistados. Ações isoladas foram desenvolvidas na instituição, mas sem continuidade em virtude das mudanças políticas institucionais que ocorreram.

Por essas razões, a UNIVASF encontra-se em uma situação aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a dimensão organizacional/administrativa.

A figura 25, na página a seguir, apresenta uma síntese da análise para essa dimensão.

Figura 25 (5) – Síntese da dimensão organizacional/administrativa



A próxima seção analisa a influência da dimensão pedagógica no desenvolvimento das competências eletrônicas dos docentes.

5.3.2.4 Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica destaca o valor da didática e do potencial pedagógico em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação, ressaltam Seufert e Euler (2003).

Os entrevistados Ent_UNIVASF_2 e Ent_UNIVASF_9 percebem algum tipo estímulo e/ou incentivo dados pela instituição para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação em razão do crescimento da oferta de cursos a distância e de um esforço do pessoal ligado à Secretaria de Educação a Distância da Universidade (indicador 6 – desenvolvimento de competências de professores). Nesse sentido, Stalmeier (2006) salienta a importância do compromisso, da partilha de conhecimentos e de ideias e do estímulo ao desenvolvimento de competências eletrônicas por parte da instituição como um todo como sendo fatores cruciais para concretizar e viabilizar o desenvolvimento de competências de seu corpo docente. Os professores, então, devem ser capazes de perceber a inovação educacional baseados nas TIC

dentro do contexto organizacional a partir de estímulos e/ou incentivos dados pela instituição de ensino, destaca o autor.

Eu vejo muito esforço do pessoal da secretaria. Eles têm produzido encontros, fóruns, encontros, debates, reuniões sobre o ensino a distância. Estão tendo sempre o cuidado de convidar os professores que já fazem parte para conhecer o ensino a distância, então eu vejo como muito bom o trabalho feito pelo pessoal que está à frente do ensino a distância. E as novas competências se darão a partir do momento em que o docente passar a conhecer o ensino a distância, então, eu vejo também como um aprendizado, porque muitos professores devem ter sido a primeira vez que participou da EAD.

Ent_UNIVASF_2

Os professores concordam também que a UNIVASF pode viabilizar o desenvolvimento de competências eletrônicas por meio da oferta de cursos e capacitações docente para atuação na EAD.

(...) treinamento e cursos específicos para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Ent_UNIVASF_4

(...) acho que deve ter um programa de preparação para esses professores que já estão ou que vão entrar na EAD. Ou mesmo que estão saindo. Porque se a gente já tem alguma dificuldade de fazer essa aproximação no presencial, na EAD é muito mais. Então acho sim, que poderia ser uma política da UNIVASF, dentro da SEaD, para preparar seu corpo docente.

Ent_UNIVASF_5

Ofertando cursos, oficinas e encontros para o aperfeiçoamento de competências.

Ent_UNIVASF_9

Nesse sentido, os professores propõem que o curso oferecido atualmente sobre a instrumentalização da plataforma moodle continue sendo ofertado, bem como o escopo desse curso seja ampliado para oficinas de criação de vídeo e capacitação didática.

Eu acho que mantendo este curso (de instrumentalização do moodle). Ou aprimorando. Porque o ensino a distância está crescendo muito e a cada dia aparece uma coisa nova. Até a plataforma vai se modernizando, vai melhorando. Eu acho que, em manter (...) este curso para o conhecimento da plataforma é uma forma interessante para que o professor conheça as suas competências e apure.

Ent_UNIVASF_2

Agora, eu tenho dificuldade em lidar com a câmera. Eu acredito que deveria ser feito, proporcionar um apoio de passar segurança, capacitar a lidar com a câmera. Um curso mesmo. De postura, de como estar diante da câmera, o que se deve evitar (gestos, por exemplo). Isso seria, para mim, excelente.

Ent_UNIVASF_8

Se ela oferecesse (cursos) dentro da própria secretaria para desenvolver habilidades no assunto, como por exemplo vídeo conferência, gravação em áudio e vídeo, se a SEaD promovesse esses cursos, essas formações, ela já contribuiria muito para desenvolver as competências.

Ent_UNIVASF_11

A ideia subjacente a respeito da oficina para criação de vídeo parece ser bem interessante, considerando que esta é uma ferramenta extremamente útil quando se pensa na modalidade a distância, pois, como apresenta Oliveira (2013, p.6), o vídeo “tem sido cada vez mais utilizado como recurso pedagógico, pois alcança múltiplos estilos de aprendizagem e de inteligências”, uma vez que permite a ligação com o imaginário, a intuição com a razão, tornando o processo ensino-aprendizagem mais emocional, mais intuitivo e sedutor (MORAN, 1995).

Além dos cursos e capacitações, o Ent_UNIVASF_3 e o Ent_UNIVASF_9 também propuseram encontros com os envolvidos na EAD para promover uma discussão sobre as respectivas experiências, como uma “roda de conversas”.

Outra coisa (...) é a discussão entre os coordenadores, promover uma discussão, reunião, troca de experiência. Isso também acho que deveria ter. E isso ainda não tem.

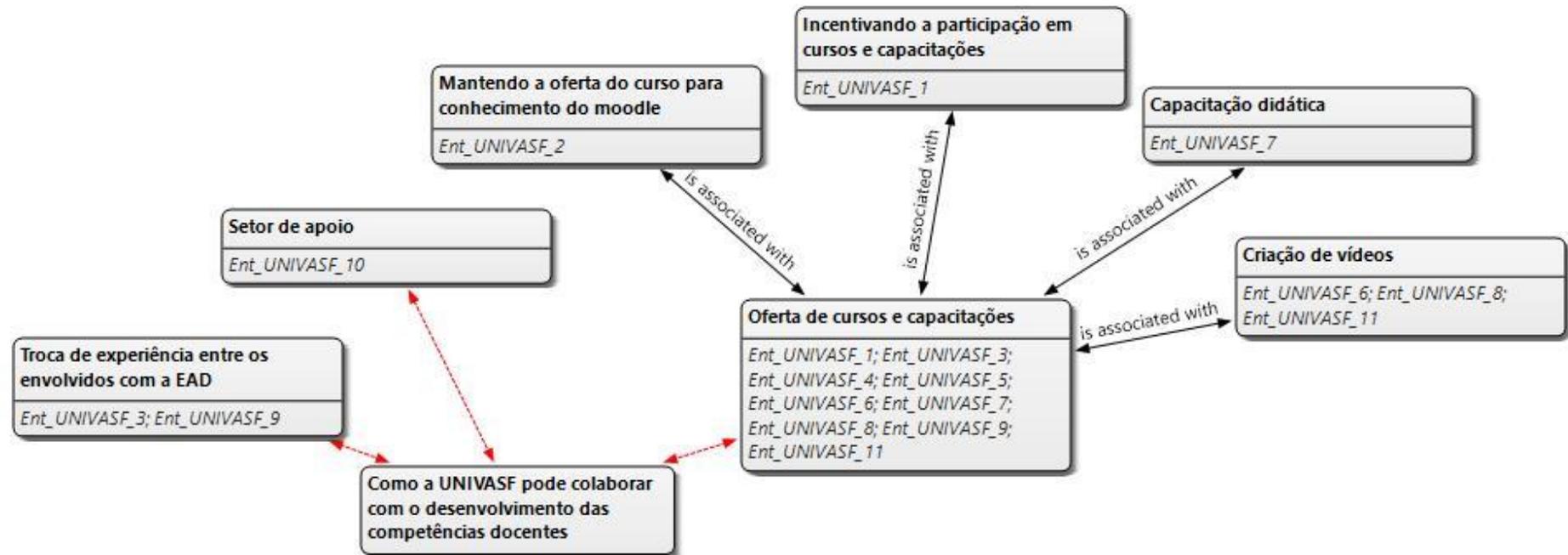
Ent_UNIVASF_3

A proposta da troca de experiências, tal qual como em uma “roda de conversas” parece ser pedagogicamente lucrativa, uma vez que haveria a possibilidade de abrir espaço para que os sujeitos envolvidos no processo constituíssem um espaço de diálogo e interação, expandindo suas percepções a respeito o cotidiano escolar. Ou seja, mediante a troca de

experiências, é possível permitir que os professores expressem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto e, assim, pode-se trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo (MELO; CRUZ, 2014).

A figura 26, na página a seguir, apresenta a teia para da percepção docente sobre a colaboração da UNIVASF no desenvolvimento das competências docentes.

Figura 26 (5) – Teia da percepção docente sobre a colaboração da UNIVASF no desenvolvimento das competências docentes



Apesar da qualificação docente aparecer como condição essencial para que a região possa ter os benefícios oriundos do investimento governamental quando da criação da Universidade, a preocupação principal da instituição, detectada na análise documental realizada no Plano de Capacitação elaborado pela Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) entre o período de 2009 a 2014, ou seja, desde a época da criação da SEaD e nos Planos Institucionais de Formação Docente (PLANFOR) para os períodos de 2009-2013 e 2014-2017, é com a formação dos professores em programas de mestrado e doutorado, no sentido de ampliar a quantidade de mestres e doutores. Embora a qualificação docente seja uma preocupação latente nos planos analisados, em nenhum deles, há indicação para o apoio e estímulo à formação e capacitação docente para atuação na EAD.

Em consonância com a análise documental realizada, em que não foram identificadas quaisquer previsões para a capacitação docente para atuação na EAD, os professores Ent_UNIVASF_1, Ent_UNIVASF_3, Ent_UNIVASF_4, Ent_UNIVASF_5, Ent_UNIVASF_6, Ent_UNIVASF_7, Ent_UNIVASF_8, Ent_UNIVASF_10 e Ent_UNIVASF_11 não percebem a existência de tais estímulos ou incentivos por parte da Instituição. A razão atribuída por eles é que falta um reconhecimento da EAD na UNIVASF, ou seja, eles acreditam que a EAD não está plenamente legitimada ao ponto de se tornar uma política institucional à capacitação docente para atuação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Stalmeier (2006) atenta para o fato de que a utilização das TIC no ensino superior não é simplesmente uma questão de incentivar os professores a adotar novas ferramentas e novas técnicas. O uso da tecnologia muda formas de trabalho - tanto para o indivíduo quanto para a organização e, nesse caso, toda a organização precisa estar envolvida e engajada nessa mudança.

As falas dos professores Ent_UNIVASF_3, Ent_UNIVASF_6 e Ent_UNIVASF_7 corroboram esse posicionamento.

Não há motivação (para isso). Primeiro que ela nem reconhece a EAD como uma modalidade com qualidade, sempre acha que não vai ter qualidade, que não pode, qualidade só na presencial, e fora isso não tem a qualidade.

Ent_UNIVASF_3

Não percebo. Eu sinto que a UNIVASF não aposta.

Ent_UNIVASF_6

Eu não vejo. Eu não vejo a universidade como instituição, ou alguma estrutura, como estar incentivando ativamente a ponto de internalizar.

Ent_UNIVASF_7

É preciso atentar para o fato de que o processo de formação pode constituir um diferencial significativo, tendo em vista que os professores passarão a compreender melhor o desenho da modalidade e o significado das competências para a atuação na educação a distância (GILBERTO, 2013) e, no caso da UNIVASF, os professores não têm visualizado uma preocupação institucional com o processo de formação e capacitação docente.

Também foi dito que não existe um órgão ou setor formalmente responsável por tal ação (seja para o ensino a distância ou presencial), embora essa seja uma das responsabilidades da SEaD, conforme identificado na seção 5.2 desta Tese.

Eu não percebo. (risos). É assim. Se a gente sair. A gente está falando de EAD, né? Se a gente sair de EAD, o que a gente tem de setor que nos dá um suporte neste sentido? STI? Está preocupado com a parte administrativa em si. Apoio pedagógico? Está mais preocupado com relação professor-aluno. Agora, tecnologia, novos meios, eu não tenho percebido isso não. Se a gente vai para EAD, a gente sabe que chega muita informação, muito recurso, mas falta gente para fazer isso. Então a gente até na EAD recebe a informação, sabe que existe um software novo, sabe que existe um ambiente novo, mas falta funcionar. Falta. Se a gente pegar a estrutura de web conferência, a gente tem uma estrutura muito boa, nem todo mundo usa. É uma sala magnífica, duas lousas digitais, projetor, acústica, notebooks em todas as bancadas, tem tudo, mas usa-se muito pouco aquilo ali. Você entra no estúdio a mesma forma. O estúdio está lá, câmeras, tele-prompt, microfones, mesa de som, bancada de vídeo, mas falta chegar para a gente isso. Eu confesso a você que eu já recebi o convite para fazer uma apresentação para a turma. Mas isso não é o máximo que se pode tirar daqui. Um vídeo desse a gente faz em casa, doméstico. É preciso apresentar para os docentes o que existe de tecnologia, o que de fato tem a nossa disposição para a gente usar com eficiência, acho que é isso.

Ent_UNIVASF_10

Embora a preocupação com a importância e qualidade do ensino tenha sido uma inquietação geral dos professores entrevistados, Seufert e Euler (2003) sugerem que o desenho metodológico e didático dos ambientes de aprendizagem tem sido um dos fatores que mais influenciam a didática e o potencial pedagógico em razão de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação e, que, em segundo lugar, aparece o reconhecimento de toda universidade para esse novo modelo de ensino-aprendizagem. Assim, os principais destinatários dessa dimensão são, portanto, os professores, que deveriam receber os benefícios duradouros da implementação das TICs no contexto universitário e, com isso, serem capazes

de utilizar as TICs na realização de atividades de ensino, bem como avaliar a sua utilização e ainda estimar os efeitos da utilização no processo ensino-aprendizagem (STALMEIER, 2006).

Com base nas análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas realizadas, considerando o parâmetro de avaliação apresentado no quadro 14 e os indicadores definidos *a priori* a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo, foi possível estabelecer avaliações para os indicadores dessa dimensão, as quais podem ser observadas na tabela 17, a seguir:

Tabela 17 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão pedagógica

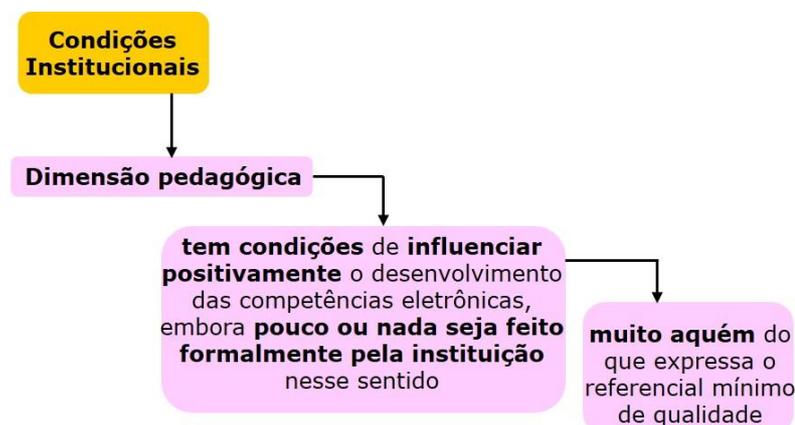
| Dimensão | Indicador(es) | Conceitos | | | | |
|--------------|---|-----------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pedagógica | 1. Foco na aprendizagem | | x | | | |
| | 2. Didática | x | | | | |
| | 3. Abordagens pedagógicas | x | | | | |
| | 4. Inovações educacionais | x | | | | |
| | 5. Avaliação da qualidade do ensino | x | | | | |
| | 6. Desenvolvimento de competências de professores | x | | | | |
| | 7. Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos | | | x | | |
| Média | | 1 | | | | |

A dimensão **pedagógica** configura um quadro **MUITO AQUÉM** ao que expressa o referencial mínimo de qualidade.

A IES apresenta uma situação muito aquém ao que é expresso no referencial mínimo de qualidade para a dimensão pedagógica porque, embora tendo potencial para influenciar positivamente o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores entrevistados, pouco ou nada é feito pela instituição para o estímulo à capacitação docente.

A figura 27, na página a seguir, apresenta uma síntese da análise para essa dimensão.

Figura 27 (5) – Síntese da dimensão pedagógica



A seção a seguir apresenta a análise da dimensão sociocultural.

5.3.2.5 Dimensão sociocultural

A dimensão sociocultural está relacionada à disposição para a inovação das pessoas envolvidas e, portanto, provocando mudanças de comportamento a longo prazo.

Os fatores da dimensão sociocultural são condições consideradas muito importantes para o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para atuação na EAD, destacam Seufert e Euler (2003), e sua ausência é entendida, por diversos especialistas, muitas vezes, como um grande obstáculo ao desenvolvimento de tais competências.

O que pode se perceber, tendo em vista a análise para essa dimensão, é que os professores acreditam que, apesar de enxergarem algum tipo de mudança da cultura no sentido de legitimar a atuação na EAD (Ent_UNIVASF_1, Ent_UNIVASF_2 e Ent_UNIVASF_7), ela ainda não é entendida como parte da cultura da UNIVASF, uma vez que não existe reconhecimento do trabalho daqueles que atuam na modalidade a distância na Universidade (Ent_UNIVASF_1, Ent_UNIVASF_3, Ent_UNIVASF_4, Ent_UNIVASF_6, Ent_UNIVASF_9, Ent_UNIVASF_10 e Ent_UNIVASF_11), e, até certo ponto, uma marginalização com esse tipo de ensino (Ent_UNIVASF_2, Ent_UNIVASF_5).

Seguem as falas dos professores.

Primeiro, a própria Univasf não entende a EAD como um órgão da Univasf. Ela não trabalha assim. Você vê até o próprio conselho universitário, nós não temos uma cadeira no conselho universitário. Todo coordenador da Univasf é conselheiro, tá certo? Mas, os coordenadores de EAD não são conselheiros. Como é isso? Se no estatuto diz que o coordenador é um conselheiro? É o estatuto da Univasf que diz. Mas a Univasf não quer os coordenadores da EAD no conselho. (...)Aí você me diz, qual a diferença de um coordenador a distância e de um presencial? O coordenador presencial tem secretária, tem o colegiado, tem todo um aparato que o ajuda nas tomadas de decisão, o coordenador a distância não tem isso, não tem secretária, não tem colegiado, não tem nada! E é tudo mais complexo. E isso dificulta o desenvolvimento de minhas competências.

Ent_UNIVASF_3

Como a SEaD é um órgão relativamente novo, ela ainda está na etapa de afirmação dentro da própria UNIVASF, muito embora ela tenha um orçamento próprio, estrutura específica, corpo de servidores próprio. Ainda falta por parte da UNIVASF, do corpo administrativo uma intervenção mais efetiva, para transformar a SEaD, para dar a SEaD essa condição de órgão autônomo.

Ent_UNIVASF_4

A Univasf é nova, tem apenas 10 anos. E aí a EAD em um ambiente tão novo quanto este fica um pouco mais novo, até para as pessoas nessa cultura se darem conta de que ela existe, de que ela pode ajudar você não só no ensino a distância, mas também no ensino presencial. O que é que eu vejo? Ainda temos muitas restrições, aqui, principalmente, de: ah, quem usa EAD não quer dar aula, ou não sabe dar aula, ou quer o caminho mais fácil das coisas. E que talvez valesse aí uma postura de esclarecimento das coisas de que, quem está na EAD, o trabalho da EAD, as vezes, é muito maior do que quem está dando aula na presencial. Exige um esforço do professor que não é passado a diante. (...)Aqui começou com um grupo de pessoas, que o novo quando chega assusta. Você tem pessoas que construíram pro-reitorias, formas pedagógicas, então para você chegar para essas pessoas e dizer, olhe, isso aqui é bom, vamos começar? Porque para elas significa abrir mão de um passado. Um passado que deu certo. Eu sinto ainda essa dificuldade. Eu tenho professores aqui colegas, que estão aqui há oito anos, nove anos, e torcem a cara para EAD.

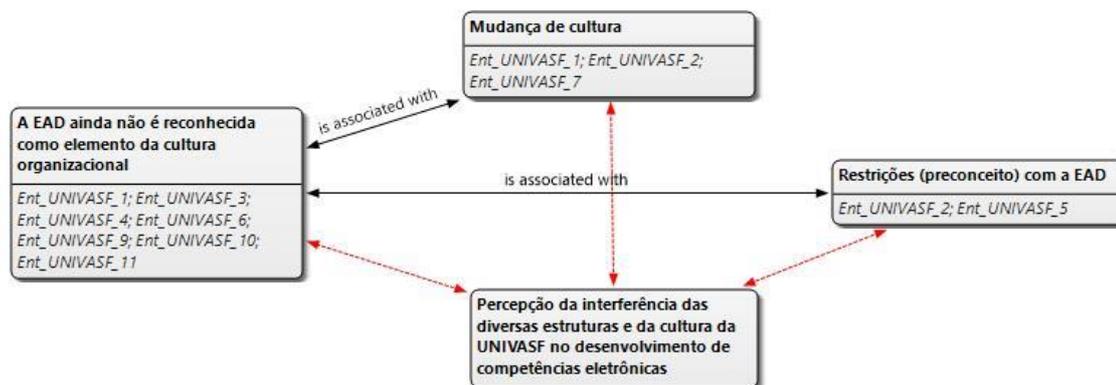
Ent_UNIVASF_5

Inicialmente eu não vejo um reconhecimento, uma legitimação por parte de meus pares na universidade. Não há uma motivação interna por parte da grande maioria dos meus colegas da universidade. (...) o resto da universidade ignora isso. Eu não vejo nenhum envolvimento da universidade no desenvolvimento (das competências), ela não me provoca no desenvolvimento de minhas competências. Ela não me convida para fazer parte do grupo de professores engajado na EAD. É tanto que se o professor estiver na EAD ele tem que somar carga horária extra, porque ela não conta para sua carga horária semestral. Eu recebo bolsa, meu nome está no sig@, mas não sou reconhecido em termos de carga horária.

Ent_UNIVASF_11

A teia apresentada na figura 28 traz os relacionamentos para esta análise.

Figura 28 (5) – Teia para a interferência das diversas estruturas e cultura da UNIVASF



É importante destacar que a utilização das TICs na inovação educacional configura-se como um desafio especial para a cultura de trabalho tradicional no ensino superior (STALMEIER, 2006). Também é importante atentar para o fato de que o ritmo acelerado do desenvolvimento da tecnologia tende a ultrapassar, de acordo com Schneckenberg (2008a), o planejamento estratégico e o projeto pedagógico no ensino superior; com isso, as universidades deixam de explorar sistematicamente o potencial inovador da tecnologia. Nesse sentido, os processos e políticas pelos quais a universidade integra a utilização das TICs aos seus processos principais de ensino-aprendizagem precisam estar claros diante do contexto institucional para que os membros entendam como uma modalidade tão legítima quanto a presencial.

Assim, como os professores entrevistados não percebem a EAD como parte da cultura da UNIVASF, com pouco ou nenhum compromisso institucional para o desenvolvimento das competências docentes e ações proativas para promoção da mudança, a IES apresenta uma situação muito aquém ao que é expresso no referencial mínimo de qualidade para a dimensão sociocultural.

Com base nas análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas realizadas, considerando o parâmetro de avaliação apresentado no quadro 14 e os indicadores definidos *a priori* a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo foi possível estabelecer avaliações para os indicadores dessa dimensão, as quais podem ser observadas na tabela 18, a seguir:

Tabela 18 (5) – Avaliação dos indicadores da dimensão sociocultural

| Dimensão | Indicador(es) | Conceitos | | | | |
|---|---|-----------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sociocultural | 1. Ações proativas para promover mudanças | x | | | | |
| | 2. Mudanças socioculturais (alunos, professores e técnicos) | | x | | | |
| | 3. Compromisso institucional | x | | | | |
| | 4. Disponibilidade para a mudança | x | | | | |
| | 5. Disponibilidade para a inovação | | x | | | |
| Média | | 1 | | | | |
| A dimensão sociocultural configura um quadro MUITO AQUÉM do que expressa o referencial mínimo de qualidade. | | | | | | |

A figura 29, abaixo, apresenta uma síntese da análise para essa dimensão.

Figura 29 (5) – Síntese da dimensão sociocultural

6 Conclusões

Esta investigação foi orientada pela seguinte questão que se coloca entre o problema e o campo de investigação: **como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que propiciam a integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo ensino-aprendizagem na educação a distância, é influenciado pelas condições institucionais das instituições de ensino superior?**

Para responder à pergunta proposta, foi realizado um estudo qualitativo interpretativo básico, pois procurou-se as perspectivas das pessoas envolvidas em relação à influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas docentes. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental (Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014; Plano de Capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas para os anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014; Plano Institucional de Formação Docente 2009-2013 e 2014-2017; e informações no site institucional) e material bibliográfico, inclusive com a realização de uma revisão sistemática da literatura internacional.

Do estudo da literatura conclui-se que, quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, essa adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para tal. Ao se considerar, entretanto, o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço tecnológico, pelo estímulo ao uso das TICs e pela consolidação da EAD, acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente. Nesse sentido, a competência eletrônica deve ser compreendida como uma competência para a ação específica de professores para dominar as tecnologias de aprendizagem. Sua aquisição requer mais do que aprender respectivamente novos conhecimentos, desenvolver novas competências ou a assumir novas atitudes.

Assim, os professores além de reforçarem as competências que já possuem, precisam, também, adquirir novas competências que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação. Isso porque a EAD em muito difere no tempo e espaço da

tradicional educação presencial, e o professor passa a ser um mediador¹⁰ no acesso à informação durante o processo de ensino-aprendizagem, exigindo novas competências docentes, uma vez que precisa ser sensibilizado e preparado para utilizar todo o potencial educativo das tecnologias disponíveis para a EAD e, assim, provavelmente, novos saberes deverão ser construídos.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, quando intermediada pelas TICs, difere quando comparada com a modalidade presencial, especialmente com relação aos papéis e às competências do professor e, também dos alunos, à nova realidade da sala de aula (que passa a ser virtual, interativa e tecnológica) e a um novo currículo no contexto de aprendizagem aberta. A eficiência desse processo (de ensino-aprendizagem) depende diretamente do ambiente de aprendizagem em que professores e alunos estão situados que, por sua vez, depende em grande parte do ajuste das competências dos docentes neste cenário.

Da pesquisa de campo tem-se que a implementação formal da EAD na instituição remete ao início de 2009 quando da adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diversos editais foram aprovados na Capes para aquisição de equipamentos e capacitação de profissionais para a EAD.

Dos professores respondentes do estudo tem-se um perfil bem definido. A maioria é do sexo masculino, com idade entre 31 e 36 anos, são docentes em regime de dedicação exclusiva com a instituição e estão em processo de capacitação (doutoramento), e com formação estritamente presencial.

Sobre as condições institucionais, pode-se concluir que:

Para a **dimensão econômica**: a provisão de recursos para a infraestrutura básica e os editais de cooperação para financiamento de longo prazo da EAD foram reconhecidos pelos professores entrevistados como importantes para a viabilização da EAD na instituição. No entanto, para estimular o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores, a instituição precisa, ainda, tornar transparente a estratégia de implementação dos recursos disponíveis para EAD para toda a comunidade acadêmica, pois, para os entrevistados, não existe interferência alguma da provisão dos recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas. Essa dimensão está, portanto, aquém do que expressa o referencial mínimo de

¹⁰ “Essa expressão [mediador], frequente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e à de caráter espontaneista e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos” (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p.330).

qualidade para a educação a distância, não influenciando o desenvolvimento das competências eletrônicas docentes para a atuação na EAD na instituição.

Para a **dimensão técnica/tecnológica**: há reconhecidamente um aparato tecnológico e de qualidade disponível para os professores entrevistados, embora ainda seja necessária a estabilidade dos servidores e links da instituição (requisito básico). Os equipamentos disponíveis ainda não são amigáveis o suficiente para os docentes entrevistados, e a ausência de pessoal de apoio e suporte não auxilia o desenvolvimento das competências eletrônicas. No entanto, essa dimensão está além do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a educação a distância, e tem condições de influenciar, no geral, positivamente, o desenvolvimento das competências eletrônicas docentes para a atuação na EAD na instituição.

Para a **dimensão organizacional-administrativa**: os resultados da pesquisa mostram claramente que vários fatores dessa dimensão são importantes para o desenvolvimento das competências eletrônicas docentes. Embora esteja aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a educação a distância, tal dimensão pode influenciar positivamente o desenvolvimento das competências eletrônicas docentes para atuação na EAD. No PDI, há, em várias passagens do texto, a previsão ao estímulo e impulso da EAD, sugerindo haver um planejamento para implementação dessa modalidade de ensino na instituição (fator crucial para o desenvolvimento das competências eletrônicas docentes segundo a literatura). Os professores entrevistados também reconhecem a importância do treinamento inicial que receberam (ainda que tenha sido apenas para operacionalização da plataforma), o que pode ter despertado nos docentes o desejo pelo desenvolvimento das competências eletrônicas. Questões políticas institucionais precisam ser superadas e a periodicidade do treinamento precisa existir para que a EAD possa se firmar na instituição.

Para a **dimensão pedagógica**: para os professores entrevistados essa dimensão pode viabilizar o desenvolvimento de suas competências eletrônicas por meio da oferta de cursos e capacitação docente para atuação na EAD. A própria Secretaria de Educação a Distância da instituição pode ficar responsável por essa capacitação, sugerem os docentes, corroborando com uma das responsabilidades formais prevista quando da criação da SEaD, qual seja: o desenvolvimento de competência dos professores. Essa dimensão, portanto, tem condições de influenciar positivamente o desenvolvimento das competências eletrônicas, embora pouco ou nada seja feito formalmente pela instituição nesse sentido e, por isso, configura um quadro muito aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a educação a distância.

Para a **dimensão sociocultural**: embora, na literatura, os fatores dessa dimensão sejam considerados muito importantes para o desenvolvimento das competências eletrônicas docentes, os resultados deste estudo sugerem que essa dimensão, na instituição estudada, inviabiliza o desenvolvimento de tais competências, pois os professores entrevistados não percebem a EAD como parte da cultura da instituição e, portanto, apresentam resistência em se engajar nessa modalidade de ensino. Assim, tal dimensão configura um quadro muito aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a educação a distância.

Ao serem analisadas as condições institucionais para o desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores, constatou-se que, apesar de apresentar condições aquém do padrão mínimo de qualidade nas dimensões econômica, organizacional e muito aquém nas dimensões sociocultural e pedagógica, a UNIVASF tem investido na educação a distância, oferecendo uma significativa contribuição para formação inicial e continuada, principalmente em parceria com o Sistema UAB, por meio de cursos de extensão (Escolas Sustentáveis e Formação de Conselheiros Municipais de Educação), graduação (Artes Visuais, Bacharelado em Administração Pública, Biologia, Educação Física, Física, Matemática, Química e Pedagogia) e especialização (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde, Docência de Biologia, Libras, Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias e Ensino de Química e Biologia).

Em virtude da quantidade de cursos, é interessante que a Universidade se planeje a fim de contribuir para a formação do docente que passou também a atuar no ensino a distância, no sentido de melhorar suas condições institucionais, possibilitando, assim, uma qualificação docente e, conseqüentemente, uma melhora na qualidade do ensino, especialmente quando se considera que boa parte dos professores inseridos na EAD pouca ou nenhuma experiência apresentam nesta modalidade.

Assim, há, portanto, necessidade de a UNIVASF fortalecer a EAD institucionalmente, seja por meio da expansão de seu quadro de pessoal, na alocação de pessoal técnico-administrativo junto às Coordenações dos cursos da EAD, seja reconhecendo a carga horária do docente que atua nessa modalidade ou, ainda, favorecendo o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores.

Como sugestões para futuros estudos, propõe-se:

- Ampliação dos indicadores das dimensões das condições institucionais;
- Entrevistas com os outros atores envolvidos (alunos e técnicos);
- Construção de um modelo quantitativo que possa validar os construtos e variáveis analisados e, assim, fazer uma triangulação; e,

- Ampliar o lócus do estudo que, dada a solicitação da agência financiadora do programa do doutorado interinstitucional de que o DINTER contribua diretamente para o desenvolvimento regional, o lócus desta pesquisa abrangeu a região da instituição receptora do programa; inclusive ampliando para as universidades privadas, já que nas instituições públicas o desenvolvimento das competências depende mais de uma vontade individual do próprio professor, o que parece ser, muito provavelmente, diferente nas instituições particulares de ensino. Pois, até que ponto a vontade da empresa não se sobrepõe às opções individuais de formação e desenvolvimento de competências dos professores?

Referências

ADELSBERGER, Heimo; EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Stepping up the Ladder: Competence Development Through E-Learning?!** In: Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008 Conference, 30 June-4 July, 2008.

ADLER, Patricia A.; ADLER, Peter. Observational techniques. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications, 1998.

AGBONLAHOR, Rosemary. Individual characteristics as correlates of attitudes to information technology among Nigerian University Lecturers. **Arch & Inf. Sc.**, v.18, n.2, p.131-146, 2008.

ALEKSIC-MASLAC, K.; MAGZAN, M. ICT as a tool for building social capital in higher education. **Campus-Wide Information Systems**, v. 29, n.4, 2012.

ALLISON, Colin; MILLER, Alan; OLIVER, Iain; MICHAELSON, Rosa; TIROPANIS, Thanassis. The web in education. **Computer Networks**, n.56, p.3811–3824, 2012.

ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza; FARIAS, Otto Benar Ramos de. **Proposta de um Novo Modelo Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração: uma Discussão à luz da Interdisciplinaridade**. GESTÃO.Org. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. Esp, p. 25-37, 2008.

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **A avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Entre o presencial e o virtual: a videoconferência, sentimentos e emoções implicados. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARBOSA, Maria de Fátima S. O.; REZENDE, Flávia. A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios. **Interface**, v.10, n.20, p.473-486, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATES, Tony. Foreword. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.

BATISTA, Wagner Braga. **Educação a distância, Universidade Pública e integração regional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confissões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PEREIRA, Liandra. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERAZA, Miguel. A. Zalbaza. **Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 11 de maio de 2013a.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>. Acesso em: 10 de maio de 2013b.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a modalidade de educação superior a distância.** Brasília: MEC, 2007.

BUSETTI, Emanuela; DETTORI, Giuliana; FORCHERI, Paola; IERARDI, Maria Grazia. A pedagogical approach to the design of learning objects for complex domains. **International Journal of Distance Education Technologies**, v.5, n.2, p.1-17, apr./jun. 2007.

BUTTON, Diddy; HARRINGTON, Ann; BELAN, Ingrid. E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature. **Nurse Education Today**, p.1-13, 2013.

CAELLI, Kate; RAY, Lynne; MILL, Judy. Clear as Mud: Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2003.

CARDOSO, R. L.; MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Pesquisa científica em contabilidade entre 1990 e 2003. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 45, n. 2, p. 34-45, abr/jun 2005.

CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; WROBEL, Julia Schaetzle. Pesquisa em educação à distancia: análise dos anais dos dois principais congressos no Brasil. In: **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Ouro Preto, outubro de 2011.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda; CASSUNDÉ JUNIOR, Nildo. O estado do conhecimento sobre educação a distância (EAD) em Administração: por onde caminham os artigos? Fórum temático – oportunidades e desafios das práticas e da gestão de ensino de Administração a distância. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 366-380, maio/ago. 2012.

CASSUNDÉ JUNIOR, Nildo Ferreira; LIMA, Ricardo Chaves; PIMENTEL, Roberto Carlos Machado. As potencialidades e distorções comerciais no mercado internacional da mangicultura brasileira. In: 44º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural – SOBER, 2006. Fortaleza – CE, 23-27/7/2—6. **Anais...** Fortaleza: SOBER, 2006.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAI, Ching Sing; KOH, Joyce Hwee Ling; TSAI, Chin-Chung. A review of technological pedagogical content knowledge. **Educational Technology & Society**, v.16, n.2, p.31-51, 2013.

CHEN, Yu-Li. A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction. **Teaching and Teacher Education**, v.24, p.1015–1028, 2008.

CORRÊA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.273-297, jul./ dez. 2009.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 2nd ed. California: Sage Publications, 2007.

CUKUSIC, Maja; ALFIREVIC, Niksa; GRANIC, Andrina; GARACA, Zeljko. e-Learning process management and the e-learning performance: Results of a European empirical study. **Computers & Education**, v.55, p.554-565, 2010.

DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. Contemporary research on open and distance learning in teacher education. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

DARLINGTON, Yvonne; SCOTT, Dorothy. **Qualitative Research in Practice: Stories from the Field**. UK: Allen & Unwin, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, Mar. 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. Introduction: Changing Cultures in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

_____. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n.33, p.309-329, maio/ago. 2011.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 3.ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FEIXAS, Mônica; ZELLWEGER, Franziska. Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, v. 3, n. 4, p. 1-23, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, edição especial, p.183-196, 2001.

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

FONTANA, Andrea; FREY, James H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications, 1994.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, Maio/Jun. 1995.

GIKANDI, J.W.; MORROW, D.; DAVIS, N.E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. **Computers & Education**, v.57, p.2333–2351, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação a distância no ensino superior e a lógica das competências. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v.6, n.1, p.273-286, jan. 2013.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina Pereira Vecchio. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão.Org**, v.3, n.2, mai./ago. 2005.

GUASCH, Teresa; ALVAREZ, Ibis; ESPASA, Anna. University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. **Teaching and Teacher Education**, v.26, p.199–206, 2010.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In: FETTERMAN, D. M. **Qualitative approaches to evaluation in education**. New York: Praeger, 1988.

GUEDES, Vânia; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: **Proceedings CINFORM - Encontro Nacional de Ciência da Informação**, Salvador – Bahia, 2005.

HARRY, K.; DESMONDD, K.; JOHN, M. H. **Distance education**: new perspectives. Routledge Studies in distance education. New York, NY: Routledge, 2006.

HAYDN, Terry Anthony; BARTON, Roy. Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. **Computers & Education**, v.49, p. 1018–1036, 2007.

HODDER, Ian. The interpretation of documents and material culture. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications, 1994.

HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B. Data management and analysis methods. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications, 1994.

ISMAN, Aytekin; ALTINAY, Zehra; ALTINAY, Fahriye. Roles of the students and teachers in distance education. **Turkish online Journal of Distance Education**, v.5, n.4, October, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2008 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. **Censo da educação superior**: 2009 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

_____. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

IUB. **Instituto Universal Brasileiro**. Disponível em: <http://www.institutouniversal.com.br/>. Acesso em: 16/12/2011.

JACOBSON, Liliana Vasconcellos. **A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador**: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

JAKOBSDÓTTIR, Sólveig; MCKEOWN, Lindy; HOVEN, Debra. Using the new information and communication technologies for the continuing professional development of teachers through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

KENSKI, Vani Moreira **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KIRSCHNER, Paul A.; PAAS, Fred. Web-enhanced higher education: a tower of Babel. **Computers in Human Behavior**, v.17, p. 347–353, 2001.

KUKULSKA-HULME, Agnes. How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? **Internet and Higher Education**, v.15, p. 247–254, 2012.

LATCHEN, Colin. Using ICT to train teachers in ICT. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Repenser la competence: Pour dépasser les idées reçues - 15 propositions**. Paris: Eyrolles, 2008.

LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. **Revista Estudo e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre, 2006.

LWOGA, Edda. Making learning and Web 2.0 technologies work for higher learning institutions in Africa. **Campus-Wide Information Systems**, v. 29, n.2, p. 90-107, 2012.

MACIEL, Gabriel Alves. **Grandes, médias e pequenas empresas em APLs: o tamanho da firma importa?** In: 5ª. Conferência Brasileira de Arranjos Produtivos Locais do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC, 2011. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1344428783.pdf>. Acesso em: 18/07/2013.

MAHDIZADEH, Hossein; BIEMANS, Harm; MULDER, Martin. Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. **Computers & Education**, v.51, p.142–154, 2008.

MAIETTA, Raymond C. Computer-assisted data analysis. In: GIVEN, Lisa M. **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. California: SAGE Publications, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

MARSHALL, Kevin; ANDERSON, John. The Emperor's new clothes? A meta-study of education technology policies in Ireland, North and South (1996–2006). **Computers & Education**, v.50, p.463–474, 2008.

MANCEBO, Deise; EWALD, Ariane P.; PRESTRELO, Eleonora Torres, UZIEL, Ana Paula. Em discussão: o trabalho docente. Editorial. **Revista Estudo e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre, 2006.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Consultado em maio/2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

MARIZ, L. A. et al. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2005.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.357-371, maio/ago. 2008.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

McMILLAN, J.H.; SCHUMACHER, S. *Research in Education*. New York: Addison Wesley, 1997.

McKECHNIE, Lynne E. F. Observational Research. In: GIVEN, Lisa M. **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. California: SAGE Publications, 2008a.

_____. Participant observation. In: GIVEN, Lisa M. **The Sage Encyclopedia os Qualitative Research Methods**. California: SAGE Publications, 2008b.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; CASSUNDÉ, Fernanda Roda S.A.; ANDRADE, Cacilda Soares; PAIVA, Kely César Martins. **Integração do e-Learning no processo ensino-aprendizagem em Instituições de Ensino Superior públicas**: o caso da Universidade Federal de Pernambuco – Brasil. In: 3.^a Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013, Recife. Política e Gestão da Educação Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora; BARBOSA, Milka Alves Correia. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil**: proposta de um modelo integrado. In: 2.^a Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012a.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora; BARBOSA, Milka Alves Correia; MARTINS, Marco Antônio Buarque. **Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil**: discussão e proposição de modelo de análise. In: 2.^a Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012b.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil)” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=383>, visitado em 11/05/2013.

MENEZES, Luis Carlos. **Universidade sitiada**: A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

_____. **Qualitative research in practice**: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MEYER JR, Victor; MEYER, Bernardo. “Managerialism” na gestão universitária: dilemas dos gestores de instituições privadas. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32, 2011, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2011.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. *Qualitative data analysis: and expanded source book*. 2nd. ed. California: Sage Publications, 1994.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. 1995. <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 31/01/2015.

_____. **O que é educação a distância**. 2003. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 16/12/2011.

MORUETA, Ramón Tirado; GÓMEZ, José Ignacio Agueded; GÓMEZ, Ángel Hernando. B-Learning at Universities in Andalusia (Spain): from traditional to student-centred learning. **International journal of Technology and Human Interaction**, v.8, n.2, p.56-76, April-June 2012.

MOZATTO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (res)significação de paradigmas educacionais. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2000.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distancia: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

OGUZOR, Nkasiobi Silas; OPARA, Jacinta Agbarachi. Media technology and vocational education in Nigeria: Problems and prospects. **Applied Technologies & Innovations**, v.4, n.1, p.39-47, abril 2011.

OLIVEIRA, Débora Silva. O uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem. **Revista CESUCA Virtual: conhecimento sem fronteiras**, v.1, n. 1, jul/2013.

OLIVEIRA, Selma Regina Martins; SANTOS, Elaine Maria dos; KALATZIS, Adriana Casale. Suporte Metodológico para Aperfeiçoamento de Planejamento em EAD Utilizando Estilos de Aprendizagem, Inteligências Múltiplas e Competências Requeridas: Um Estudo Multi-Casos nos Cursos de Administração. In.: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2007, Recife, PE. **Anais...** Recife, Pernambuco: ANPAD, 2007.

OSBORNE, Michael; OBERSKI, Iddo. University continuing education: The role of communications and information technology. **Journal of European Industrial Training**, v.28, n.5, p.414-428, 2004.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; HELAL, Diogo Henrique; MENDONÇA, José Ricardo Costa. Educação a distância em Administração: olhares sobre as pesquisas, vivências e perspectivas. Fórum temático – oportunidades e desafios das práticas e da gestão de ensino de Administração a distância. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 356-365, maio/ago. 2012.

PAIVA, Kely Cesar Martins. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, Kely César Martins; BARROS, Valéria Rezende Freitas; MENDONÇA, José Ricardo Costa; SANTOS, Andreia de Oliveira; DUTRA, Michelle Regina Santana. Competências Docentes -Ideais e Reais- em Educação a Distância no Curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. **Anais do TMS Management Studies International Conference - Algarve 2012**, Universidade do Algarve, Portugal, 2012.

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

POSSOLLI, Gabriela Eyng; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas de expansão da educação superior e formação de professores na modalidade de educação a distância. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011.

POSTLE, Glen; TYLER, Mark A. Learning and teaching strategies and practices in teacher education through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

PRESTRIDGE, Sarah. ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. **Teaching and Teacher Education**, v.26, p.252–258, 2010.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191. P. 19-30, jan./abr., 1998.

RAMA, Claudio. Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.341-355, maio/ago. 2008.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; TIMM, Maria Isabel; ZARO, Milton Antonio. **Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados.** CINTED-UFRGS. v. 5. n. 1, Jul. 2007.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação.** 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

SABBATINI, Marcelo. Arapuca, mina de ouro ou futuro inevitável? Análise de conteúdo do discurso sobre a educação a distância (EaD) na mídia generalista e setorial do ensino privado. In: **XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Fortaleza/CE, 2012.

SAFDAR, Muhammad. Use of Information and Communication Technologies in Teacher Training. **Journal of Educational Research**, v.13, n.1, p.191-206, 2010.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Avaliação da aprendizagem à distância: concepções e práticas de professores no ensino superior.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SÁNCHEZ-FRANCO, Manuel J.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, Francisco J.; MARTÍN-VELICIA, Félix A. Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in Web-based electronic learning: An empirical analysis in European higher education. **Computers & Education**, v.52, p.588–598, 2009.

SANTOS, Fabiana Alves de Souza; COELHO JUNIOR, Francisco Antonio; MOURA, Cristiane Faiad. Análise Crítica da Produção Científica Brasileira sobre Competências em Periódicos da Área de Administração entre 2005 e 2010. In: 35º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração - ANPAD, 2011. Rio de Janeiro – RJ, 04-07/09/2011. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000

SCHNECKENBERG, Dirk. **Competence reconsidered conceptual thoughts on ecompetence and assessment models for academic staff**. In: Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning. Selected Papers from the 4th EDEN Research Workshop in Castelldefels/Spain, October, 25-28, 2006a. p. 17-33.

_____. **eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education – A Comparative International Investigation**. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.

_____. Ecompetence in european higher education: ICT policy goals, change processes and research perspectives. In: MAC LABHRAINN, I.; MCDONALD LEGG, C.; SCHNECKENBERG, D.; WILDT, J. **The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development**. Galway: CELT, 2006b.

_____. El e-learning transforma la educación superior. **Educar**, n.33, p.143-156, 2004.

_____. Face the Human Factor: The Role of eCompetence in the Future of Higher Education. In: NUNES, M.B.; McPHERSON, M. **International Association for Development of the Information Society: Multi-Conference on Computer Science and Information Systems**, 22-27 July, p.98-105, 2008a.

_____. No Future Learning without Present Staff: The Role of Faculty in University Innovation. **Proceedings of eLearning Forum**, 2008b.

_____. Overcoming barriers for eLearning in universities: portfolio models for eCompetence development of faculty. **British Journal of Educational Technology**, v.41, n.6, p.979-991, 2010a.

_____. What is e-Competence? Conceptual Framework and Implications for Faculty Engagement. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010b.

SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. Understanding the concept of ecompetence for academic staff. In: LABHRAINN, Mac; LEGG, McDonald; SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. **The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development**. Galway: CELT, 2006.

SCHÖNWALD, Ingrid. **Sustainable implementation of e-learning as a change process at universities**. St. Gallen, Switzerland: Swiss Centre for Innovations in Learning, 2003.

SCHWANDT, Thomas A. **The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry**. 3rd. ed. California: Sage Publications, 2007.

SEUFERT, Sabine; EULER, Dieter. **Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Ergebnisse einer Expertenbefragung**. Arbeitsbericht 1 des Swiss Center for Innovations in Learning St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Juni 2003.

_____. **Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Ergebnisse einer Delphi-studie**. Arbeitsbericht 2 des Swiss Center for Innovations in Learning St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Januar 2004.

SILVA, João Carlos Sedraz; SILVA, Luciano Gomes. Implantação e institucionalização da EAD na UNIVASF. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2012, Recife/PE. **Anais...Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2012.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Pesquisa documental: alternative investigative na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Paraná. **Anais... PUCPR: Paraná**, 2009.

SILVA, Maria Aparecida; LIMA FILHO, Dario de Oliveira; RIBEIRO, Silvar; CASTANHA, Anderson. **Projeto Pedagógico do curso de Especialização em Gestão Pública**. MEC: Brasil, 2012.

SOUZA, Alba Regina Battisti; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.327-339, maio/ago. 2008.

SPANHOL, Fernando José; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; GIGLIO, Kamil; FREIRE, Patrícia de Sá. O estado da arte da educação a distância: uma meta-análise da contribuição da UFSC. In: **16 CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, Foz do Iguaçu/PR, 2010.

STALMEIER, Marjo. Ecompetence profiles: an instrument for ecompetence management. In: LABHRAINN, Mac; LEGG, McDonald; SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. **The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development**. Galway: CELT, 2006

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **Handbook of qualitative research**. 3rd. ed. California: Sage Publications, 2005.

STEVENS, Ken. The use of media in teacher education through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

TAGNIN, Stella E. O. Glossário de Linguística de Corpus. In: Vander Viana; Stella E. O. Tagnin. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB Editorial, 2010.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. 2nd. Ed. Michigan: Wiley, 1984.

TIGELLAR, Dineke E. H.; DOLMANS, Diana H. J. M.; WOLFHAGE, Ineke H. A. P.; VAN DER VLEUTEN, Cees p. M. The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. **Higher education**, 48, p.253-268, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Mediação pedagógica com o uso de mapas conceituais em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 16/12/2011.

UHOMOIBHI, James O. Implementing e-learning in Northern Ireland: prospects and challenges. **Campus-Wide Information Systems**, v.23, n.1, p. 4-14, 2006.

UMAR, Abdurrahman; DANAHER, Patrick Alan. Setting the scene for interrogating teacher education through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Plano de Capacitação 2009**. Petrolina, 2009a. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac70.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano de Capacitação 2010**. Petrolina, 2010. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac124.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano de Capacitação 2011**. Petrolina, 2011. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac172.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano de Capacitação 2012**. Petrolina, 2012. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac221.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano de Capacitação 2013**. Petrolina, 2013a. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac240.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano de Capacitação 2014**. Petrolina, 2014. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/PlanodeCapacitacao2014.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**. Petrolina, 2009b. Disponível em: <http://www.pdi.univasf.edu.br/images/documentospdf/PDIUNIVASF2009_14.pdf>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **Plano Institucional de Formação Docente 2009-2013**. Petrolina, 2009c.

_____. **Plano Institucional de Formação Docente 2014-2017**. Petrolina, 2013b.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Administração**. Petrolina, 2008.

_____. **SEaD**. Disponível em: <<http://www.sead.univasf.edu.br/index.php?link=sead>>. Acesso em: 16/10/2014.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O trabalho dos professores em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 81, p. 307-311, 2002.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma Boa Pesquisa (Qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, M Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Moraes Zouain. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VOLK, Benno; KELLER, Stefan Andreas. The «Zurich E-Learning Certificate» A role model for the acquirement of eCompetence for Academic Staff and an example of a practical implementation. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, p.1-8, 2010.

VOLMAN, Monique. A variety of roles for a new type of teacher Educational technology and the teaching professions. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.15–31, 2005.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ENDLICH, Estela; PINTO, Andréa Schoch Marques; BOLSI, Cristiane. O projeto cri@tividade: a formação em serviço para integração das TIC. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

WHEELER, Steve. Open Content, Open Learning 2.0: Using Wikis and Blogs in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.

WROBEL, Julia Schaetzle; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; PALMA, Waneide de Sousa; AGUIAR, Lemuel Brasil. Tutoria em educação a distância: teoria, prática, aprendizados e desafios. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p.331-354, Jul/Ago/Set 2010.

WUNCH, Laura; TURCHIELO, Luciana Boff; GONZALEZ, Luis Alberto Segovia. O sistema Universidade Aberta do Brasil e a institucionalização da EaD: construindo percursos. In: **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Ouro Preto/MG, 2011.

ZANOTELLI, Reivani Chisté. **Professores do ensino superior frente às novas tecnologias: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ZAVAGLIA, Claudia; FERRARESI, Monique Lopes. Construção de um corpus paralelo e alinhado português-italiano-português para o domínio literário. **Estudos Linguísticos**, v.1, p.502-511, 2006.

APÊNDICE A – Modelo de solicitação de consentimento para realização de pesquisa

Eu, José Ricardo Costa de Mendonça, Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Administração-PROPAD da Universidade Federal de Pernambuco, apresento a aluna de doutorado do Programa (convênio DINTER-UFPE-UNIVASF) e minha orientanda Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé, cujo projeto de Tese intitula-se “Competências eletrônicas para o ensino superior de administração: a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências dos professores”, e, por meio desta, solicitamos autorização para realização da referida pesquisa na unidade de educação a distância desta instituição, no Colegiado de Administração e Pró-reitorias de Ensino e Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.

Informo ainda que a pesquisa mencionada está vinculada ao Projeto “Os perfis de competências eletrônicas (e-competências) para educação a distância (EAD) de professores da educação superior: um estudo em universidades federais” aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de Chamada Universal – MCTI/CNPq N ° 14/2012, cuja coordenação geral da equipe UFPE está sob minha responsabilidade.

Certos de poder contar com a colaboração de uma instituição, cuja missão está voltada para ensino, pesquisa e extensão, sendo fomentada pelo MEC quanto a um processo contínuo de avaliação para melhoria dos serviços prestados a sociedade, agradecemos antecipadamente.

Recife, xx de xx de 2014

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça

Fernanda Roda S. A. Cassundé

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**PESQUISA: Competências eletrônicas para o ensino superior de administração: a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências dos professores**

Esta pesquisa faz parte da Tese de Doutorado de Fernanda Roda S. A. Cassundé. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista sobre você e seu cotidiano de trabalho. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão gravadas e utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas, antes, colaborará para a análise da influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino de administração na EAD.

Esclarecemos também que a entrevista será gravada e sua participação é voluntária. Caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer momento ou deixar de responder a quaisquer perguntas que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser feito junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco.

Se você concordar em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e pedimos que assine no espaço indicado a seguir, confirmando que está devidamente informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e usos dos seus resultados.

ENTREVISTADORA
Fernanda Roda S. A. Cassundé

ENTREVISTADO(A)

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista



Roteiro de Entrevista

Preparação para a entrevista:

- ✓ Apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido e solicitar assinatura do entrevistado;
- ✓ Apresentar objetivos do estudo: análise da influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino de administração na EAD.

1. Fale um pouco sobre sua formação acadêmica.
2. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
3. Em sua opinião, quais competências o professor de ensino superior com atuação na EAD precisa desenvolver ?
4. Como você desenvolve estas competências no seu dia-a-dia, no sentido de se preparar para atuar na modalidade a distância?
5. Você teve algum treinamento prévio oferecido pela UNIVASF para atuar na modalidade a distância? Fale um pouco sobre este treinamento.
6. Como esta instituição poderia colaborar para o desenvolvimento de suas competências eletrônicas?
7. Como você percebe a interferência das diversas estruturas e da cultura da UNIVASF no desenvolvimento de suas competências eletrônicas?
8. Como você avalia a disponibilidade tecnológica da UNIVASF no desenvolvimento de suas competências eletrônicas?
9. Você acredita que a EAD já seja aceita por toda comunidade acadêmica da UNIVASF de modo que viabilize o desenvolvimento de suas competências eletrônicas? Qual sua percepção sobre isto?
10. Do seu ponto de vista, como a provisão dos recursos para as atividades de EAD na UNIVASF interfere no desenvolvimento de suas competências eletrônicas?
11. Como você percebe os estímulos e os incentivos dados pela UNIVASF para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação?
12. Há algum aspecto que não foi abordado ou que deseje complementar?

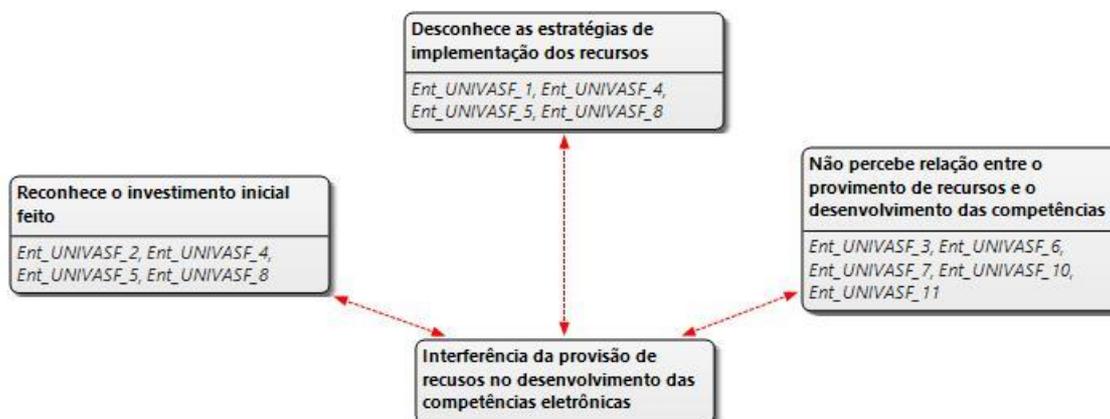
Complementação do perfil

Idade: _____

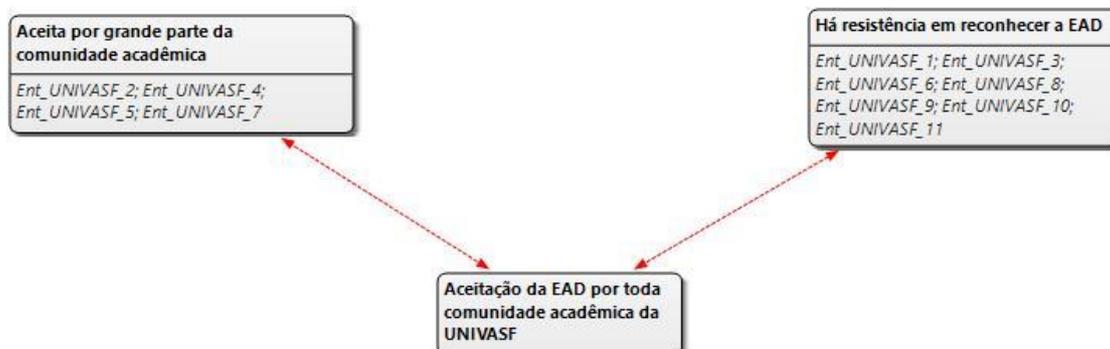
Função no curso:

- () Coordenador de Curso
- () Coordenador de Tutores
- () Coordenador de Polo
- () Professor-titular
- () Professor-tutor

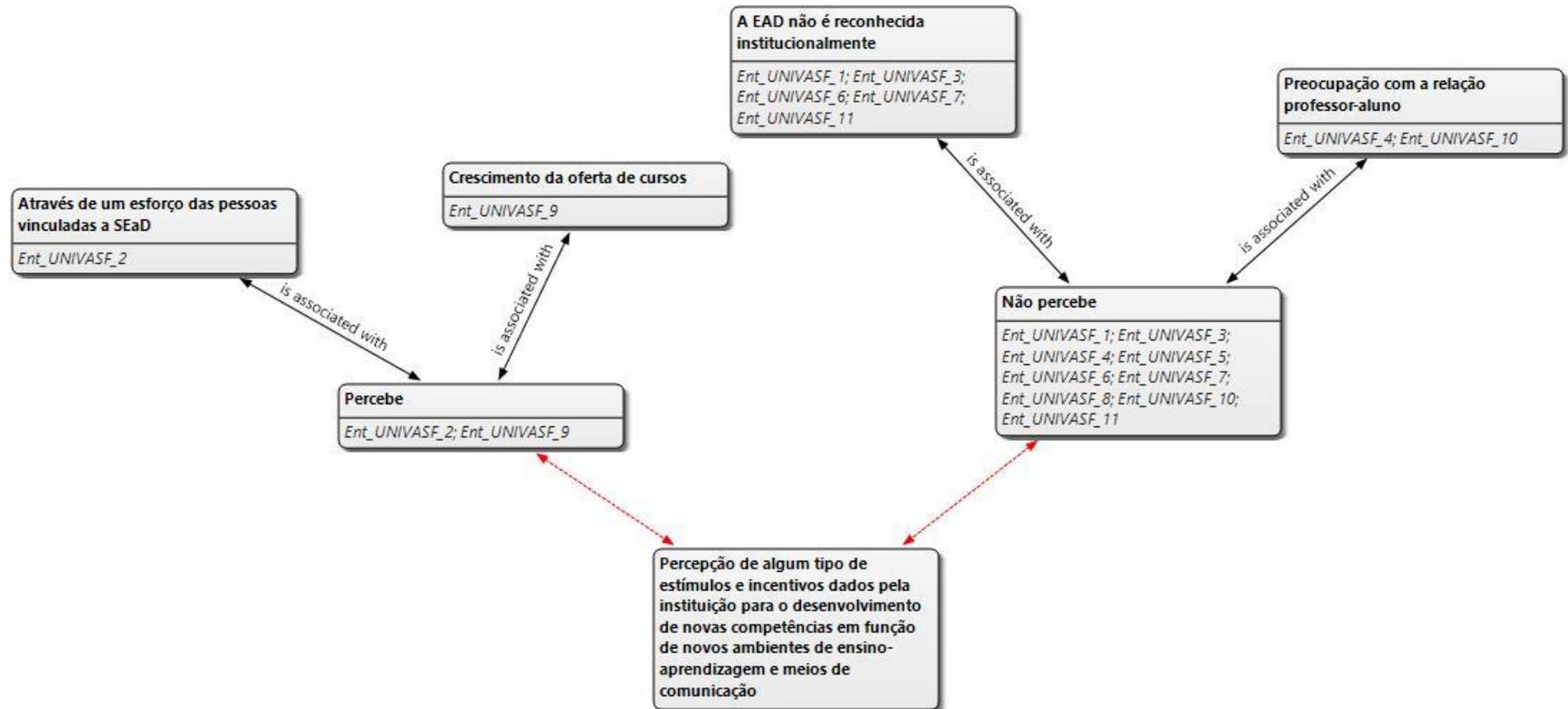
APÊNDICE D – Teia para a percepção dos professores com relação a interferência da dimensão econômica no desenvolvimento de competências eletrônicas



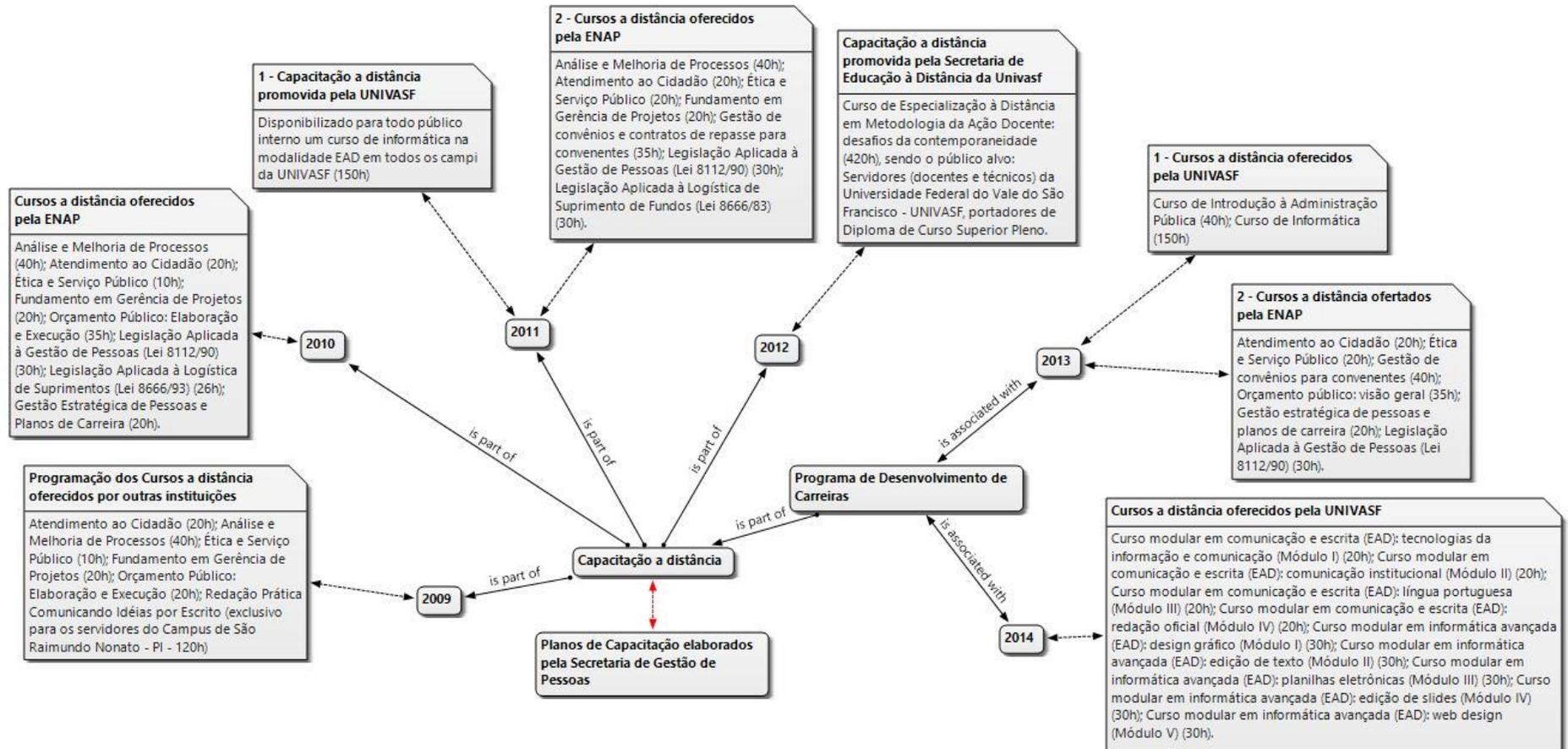
APÊNDICE E – Teia para a percepção dos professores com relação a interferência da dimensão organizacional/administrativa no desenvolvimento de competências eletrônicas



APÊNDICE F – Teia para a percepção dos professores com relação a interferência da dimensão pedagógica no desenvolvimento de competências eletrônicas

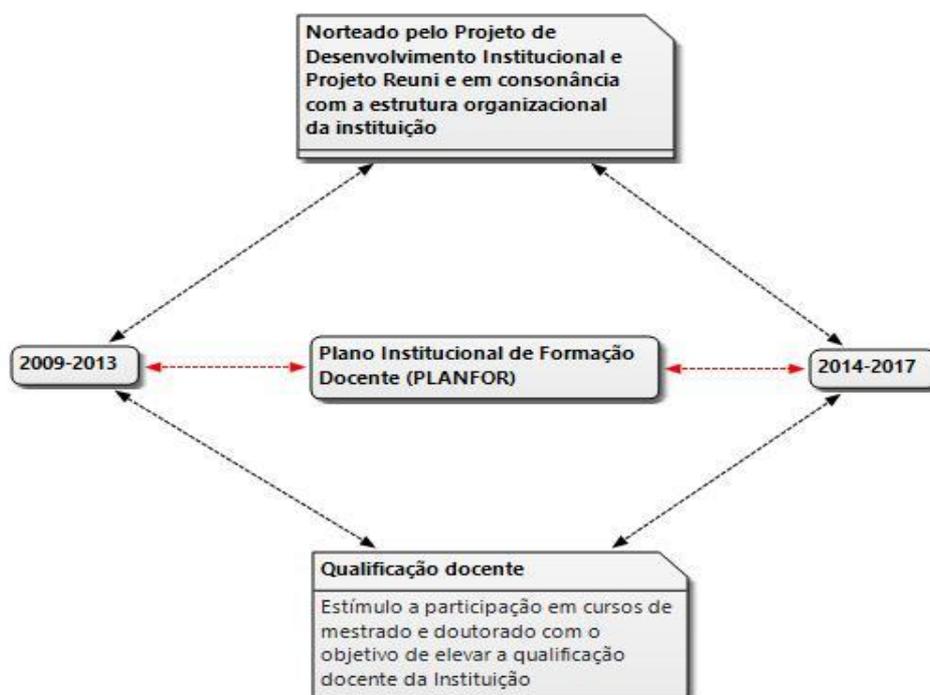


APÊNDICE G – Teia de relacionamento dos cursos oferecidos na modalidade EAD estabelecidos nos Planos de Capacitação elaborados pela Secretaria de Gestão de Pessoas da UNIVASF



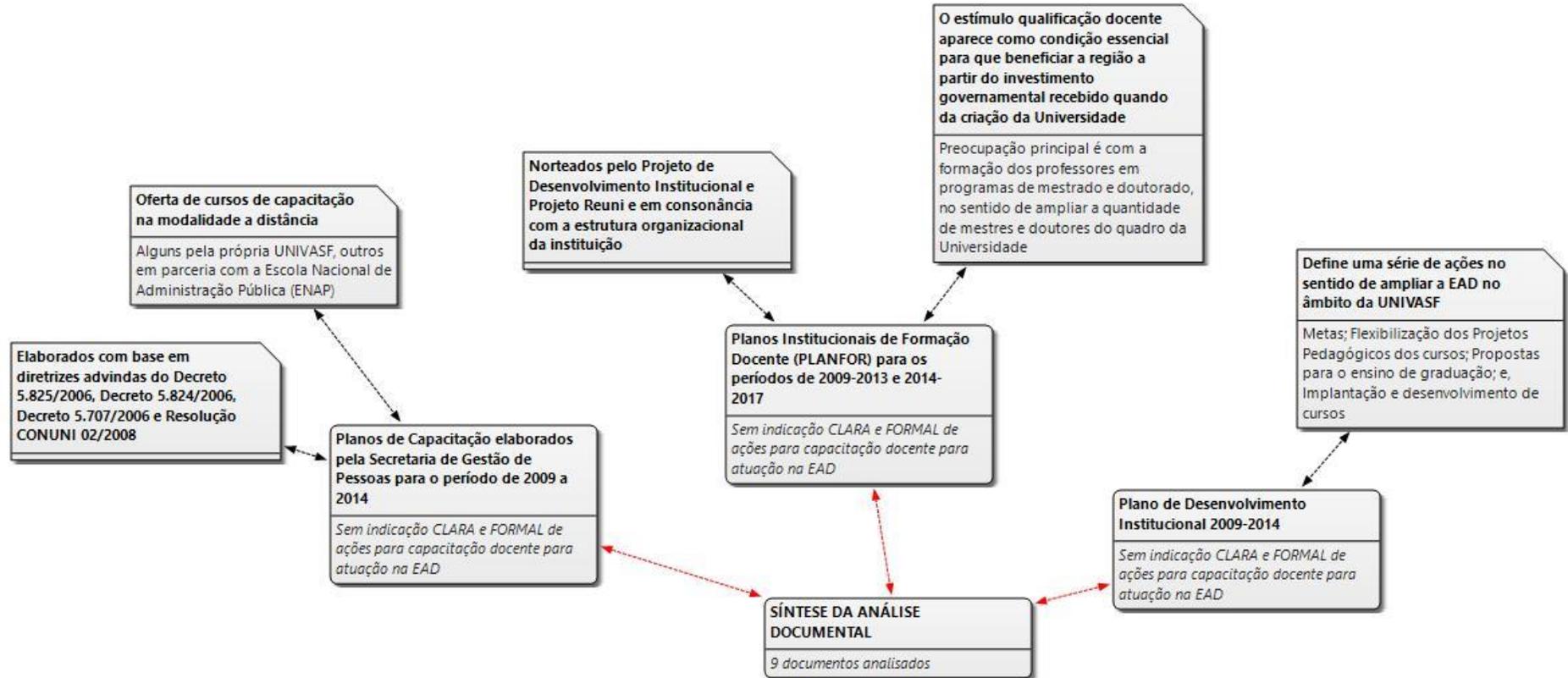
Fonte: UNIVASF, 2009a; UNIVASF, 2010; UNIVASF, 2011; UNIVASF, 2012; UNIVASF, 2013a; UNIVASF, 2014.

APÊNDICE H – Teia de relacionamento da análise dos Planos Institucionais de Formação Docente (PLANFOR) para os períodos de 2009-2013 e 2014-2017



Fonte: UNIVASF, 2009c; UNIVASF, 2013b.

APÊNDICE I – Teia de relacionamentos para a síntese da análise documental realizada



APÊNDICE J – Relatório Atlas.Ti para análise sistemática (por agrupamento)

List of all objects

HU: Análise 2013_10_14
 File: [C:\Users\Fernanda\Desktop\Desktop\AnaliseAtlas ENSAIO TEÓRICO\Análise 2013_10_14.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2015-05-01 13:17:21

HU

Análise 2013_10_14

Primary Documents

P 1: Agbonlahor.pdf {4}~

Comment:

Title:
 Author:
 Subject:
 Application:
 PDF-Producer: PDFlib+PDI 7.0.5 (Linux-x86_64)

P 2: Allison_Miller_Oliver_Michaelson_Tiropanis.pdf {3}~

Comment:

Title: The Web in education
 Author: Colin Allison
 Subject: Computer Networks, 56 (2012) 3811-3824. doi:10.1016/j.comnet.2012.09.017
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.1.0 (Windows)

P 3: Busetti_Dettori_Forcheri_Ierardi.pdf {1}~

Comment:

Title:
 Author:
 Subject:
 Application:
 PDF-Producer: PDFlib+PDI 7.0.5 (Linux-x86_64)

P 4: Button_Harrington_Belan.pdf {2}~

Comment:

Title: E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature
 Author:
 Subject:
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 10.0.0 (Windows)

P 5: Chai_Koh_Tsai.pdf {3}~

Comment:

Title:
 Author:
 Subject:
 Application:
 PDF-Producer: PDFlib+PDI 7.0.5 (Linux-x86_64)

P 6: Chen.pdf {3}~

Comment:

Title: doi:10.1016/j.tate.2007.07.002
 Author:
 Subject:

- Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 7.0.5 (Windows)
- P 7: Cukusic_Alfirevic_Granic_Garaca.pdf {1}~
 Comment:
 Title: e-Learning process management and the e-learning performance: Results of a European empirical study
 Author: Maja CukuSiC; NikSa AlfireviC; Andrina GraniC; Zeljko GaraCa
 Subject:
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.0.0 (Windows)
- P 8: Franco_Lopez_Velicia.pdf {2}~
 Comment:
 Title: Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in Web-based electronic learning: An empirical analysis in European higher education
 Author: "Manuel J. Sánchez-Franco; Francisco J. Martínez-López; Félix A. Martín-Velicia"
 Subject:
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.1.0 (Windows)
- P 9: Gikandi_Morrow_Davis.pdf {2}~
 Comment:
 Title: Online formative assessment in higher education: A review of the literature
 Author: J.W. Gikandi
 Subject: Computers & Education, 57 (2011) 2333-2351. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.004
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.0.0 (Windows)
- P10: Guasch_Alvarez_Espasa.pdf {4}~
 Comment:
 Title: University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience
 Author: Teresa Guasch; Ibis Alvarez; Anna Espasa
 Subject:
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.0.0 (Windows)
- P11: Haydn_Barton.pdf {2}~
 Comment:
 Title: doi:10.1016/j.compedu.2005.12.006
 Author:
 Subject:
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 7.0 (Windows)
- P12: Hulme.pdf {2}~
 Comment:
 Title: How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning?
 Author:
 Subject:
 Application: Elsevier
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 10.0.0 (Windows)
- P13: Kirschner_Paas.pdf {2}~
 Comment:
 Title: PII: S0747-5632(01)00009-7
 Author:
 Subject:
 Application:
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 4.05 for Windows
- P14: Lwoga.pdf {3}~
 Comment:
 Title: 145299 90..107
 Author:
 Subject:
 Application: 3B2 Total Publishing System 7.51a/W
 PDF-Producer: Acrobat Distiller 5.0.5 (Windows)
- P15: Mahdizadeh_Biemans_Mulder.pdf {1}~
 Comment:
 Title: doi:10.1016/j.compedu.2007.04.004
 Author:
 Subject:

- Application: Elsevier
PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.1.0 (Windows)
- P16: Marshall_Anderson.pdf {1}~
Comment:
Title: doi:10.1016/j.compedu.2007.09.010
Author:
Subject:
Application: Elsevier
PDF-Producer: Acrobat Distiller 7.0 (Windows)
- P17: Maslac_Magzan.pdf {2}~
Comment:
Title: Emerald_cwis_cwis150207 272..280
Author:
Subject:
Application: Arbortext Advanced Print Publisher 9.0.226/W
PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.1.0 (Windows)
- P18: Morueta_Gomez_Gomez.pdf {3}~
Comment:
Title:
Author:
Subject:
Application:
PDF-Producer: PDFlib+PDI 7.0.5 (Linux-x86_64)
- P19: Oguzor_Opara.pdf {2}~
Comment:
Title:
Author:
Subject:
Application:
PDF-Producer: iTextSharp 5.0.5 (c) 1T3XT BVBA
- P20: Osborne_Oberski.pdf {3}~
Comment:
Title: 99233 414..428
Author:
Subject:
Application: 3B2 Total Publishing System 7.51a/W
PDF-Producer: Acrobat Distiller 5.0 (Windows)
- P21: Prestridge.pdf {2}~
Comment:
Title: ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion
Author: Sarah Prestridge
Subject:
Application: Elsevier
PDF-Producer: Acrobat Distiller 8.0.0 (Windows)
- P22: Safdar - p191.pdf {1}~
Comment:
Title: Microsoft Word - F_FINAL_JER-13_1_02-09-2010[1].doc
Author: Haroon
Subject:
Application: PScript5.dll Version 5.2.2
PDF-Producer: GPL Ghostscript 8.15
- P23: Uhomoibhi.pdf {2}~
Comment:
Title: 79443 4..14
Author:
Subject:
Application: 3B2 Total Publishing System 7.51a/W
PDF-Producer: Acrobat Distiller 5.0.5 (Windows)
- P24: Volman.pdf {2}~
Comment:
Title: doi:10.1016/j.tate.2004.11.003
Author:
Subject:
Application: Elsevier

Quotations

1:1 Agbonlahor.pdf (@1201-@1151)
 1:2 (@1187-@1152)
 1:3 (@1020-@982)
 1:4 (@847-@801)
 2:1 Education (1:514-1:522)
 2:2 this paper examines the use of.. (1:1977-1:2028)
 2:3 a b s t r a c t (@481-@474)
 3:1 (@824-@791)
 4:1 Education (1:473-1:481)
 4:2 Objectives (1:509-1:518)
 5:1 (@997-@975)
 5:2 (@1332-@1315)
 5:3 (@1315-@1290)
 6:1 Information and communication .. (1:1263-1:1302)
 6:2 Abstract (1:401-1:408)
 6:3 Introduction (1:1439-1:1450)
 7:1 a b s t r a c t (1:555-1:569)
 8:1 Higher education (1:655-1:670)
 8:2 a b s t r a c t (1:782-1:796)
 9:1 Higher education (1:516-1:531)
 9:2 a b s t r a c t (1:552-1:566)
 10:1 Higher education (1:612-1:627)
 10:2 Teacher competencies (1:572-1:591)
 10:3 a b s t r a c t (1:651-1:665)
 10:4 This paper attempts to shed li.. (1:668-1:1280)
 11:1 Abstract (1:394-1:401)
 11:2 commonalities in trainees' vie.. (1:791-1:913)
 12:1 technologies (1:404-1:415)
 12:2 a b s t r a c t (1:288-1:302)
 13:1 Abstract (1:362-1:369)
 13:2 The Internet has a unique numb.. (1:372-1:1506)
 14:1 Higher education (1:1562-1:1577)
 14:2 Purpose (1:246-1:252)
 14:3 This paper seeks to assess the.. (1:256-1:480)
 15:1 Abstract (1:447-1:454)
 16:1 Abstract (1:360-1:367)
 17:1 Higher education (1:2585-1:2600)
 17:2 The purpose of this paper is t.. (1:178-1:449)
 18:1 (@535-@514)
 18:2 (@514-@490)
 18:3 (@823-@808)
 19:1 information and communication .. (1:2249-1:2288)
 19:2 This paper examines the challe.. (1:1553-1:1690)
 20:1 Higher education (1:182-1:197)
 20:2 Abstract (1:276-1:283)
 20:3 role of C&IT in Universities (1:737-1:765)
 21:1 ICT pedagogy (@432-@426)
 21:2 This paper explores the role o.. (1:483-1:602)
 22:1 The study focused upon the ava.. (193:199-193:340)
 23:1 Communication technologies (1:1728-1:1753)
 23:2 Aims to examine trends in the .. (1:197-1:372)
 24:1 This article focuses on the im.. (1:281-1:449)
 24:2 Abstract (1:271-1:278)

Codes

Abordagens para implementação EAD {4-0}~

Comment:

4

adoção do blended learning no ensino superior {1-0}

Ambientes complexos de aprendizagem {1-0}~

Comment:

1

Aplicação das TICs ao ensino {0-0}~

Comment:

4

Aprendizagem {0-0}

avaliar o grau em que as tecnologias são utilizadas para apoiar o ensino e a aprendizagem em instituições de ensino superior {1-0}~

Comment:

1

barreira para implementação das TICs, crenças e atitudes dos professores {1-0}

Competência {0-0}

Competência docente {1-0}~

Comment:

1

Competência docente para uso de tecnologias {3-0}~

Comment:

3

competências necessárias para projetar e desenvolver às formas pelas quais o uso da tecnologia pode ser melhor viabilizado {1-0}

Condições institucionais {0-0}~

Comment:

0

desafios e barreiras na integração das TIC às práticas de ensino {1-0}

Educação {2-0}

Educação superior {8-0}~

Comment:

8

elaboração de propostas de formação com o objetivo de desenvolver as competências dos professores para ambientes virtuais no ensino superior {1-0}

ensino formal e informal e recursos para aprendizagem {1-0}

Explora as diferenças individuais (idade, gênero, experiência com computador) como sendo influenciadoras para a definição do uso das TICs {0-1}

identificação de estratégias que tiveram uma influência positiva na capacidade de utilização das TICs {1-0}

implicações da integração da informática na educação na competência dos professores {1-0}

Influência política para incorporação de tecnologia na educação {1-0}~

Comment:

1

Modelo de aceitação de tecnologia (TAM) {1-0}

o papel das TICs no desenvolvimento de iniciativas para a educação {1-0}

o papel dos professores no desenvolvimento de atividades com o uso das TICs {2-0}~

Comment:

2

papel das TICs no ensino superior {1-0}

Pré-disposição para uso da tecnologia {4-0}~

Comment:

4

Professores {0-0}~

Comment:

0

relação entre as características individuais dos professores e suas atitudes para com o uso das TICs {1-1}~

Comment:

1

Revisão sistemática da literatura {3-0}~

Comment:

3

Tecnologia {1-0}

TICs {7-0}~

Comment:

6

Uso das TICs na educação {8-0}~

Comment:

8

Memo

Memo1 {0-1 Commentary} - Super

Comment:

Explora as diferenças individuais (idade, gênero, experiência com computador) como sendo influenciadoras para a definição do uso das TICs

Code Families

Competências docentes (3)

Palavras-chave (5)

Pré-disposição para uso da tecnologia (3)

Principais objetivos dos artigos (7)

Uso das TICs na educação (8)

Network Views

Palavras-chave (6)

Principais objetivos dos artigos (9)

Code-Link

relação entre as características individ.. <is part of> Explora as diferenças individuais (idade..

APÊNDICE K – Relatório Atlas.Ti para análise sistemática (por data de criação)

All objects sorted by creation date

HU: Análise 2013_10_14
 File: [C:\Users\Fernanda\Desktop\Desktop\AnáliseAtlas ENSAIO TEÓRICO\Análise 2013_10_14.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2015-05-01 13:29:51

Editing period : 11 hours
 First object created: 2013-10-14 10:42:22 (HU: Análise 2013_10_14)
 Last object created: 2013-10-14 21:36:51 (Code Family: Uso das TICs na educação)

(2013-10-14 10:42:22) HU: Análise 2013_10_14
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P16: Marshall_Anderson.pdf {1}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P17: Maslac_Magzan.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P18: Morueta_Gomez_Gomez.pdf {3}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P13: Kirschner_Paas.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P14: Lwoga.pdf {3}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P15: Mahdizadeh_Biemans_Mulder.pdf {1}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P22: Safdar - p191.pdf {1}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P23: Uhomoibhi.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P24: Volman.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P19: Oguzor_Opara.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P20: Osborne_Oberski.pdf {3}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P21: Prestridge.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 4: Button_Harrington_Belan.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 5: Chai_Koh_Tsai.pdf {3}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 6: Chen.pdf {3}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 1: Agbonlahor.pdf {4}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 2: Allison_Miller_Oliver_Michaelson_Tiropanis.pdf {3}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 3: Buseti_Dettori_Forcheri_Ierardi.pdf {1}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P10: Guasch_Alvarez_Espasa.pdf {4}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P11: Haydn_Barton.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P12: Hulme.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 7: Cukusic_Alfirevic_Granic_Garaca.pdf {1}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 8: Franco_Lopez_Velicia.pdf {2}~
 (2013-10-14 10:42:51) Primary Doc: P 9: Gikandi_Morrow_Davis.pdf {2}~
 (2013-10-14 11:34:02) Quotation: 1:1 Agbonlahor.pdf (@1201-@1151)
 (2013-10-14 11:34:28) Code: Educação superior {8-0}~
 (2013-10-14 11:38:05) Code: Professores {0-0}~
 (2013-10-14 11:38:09) Code: TICs {7-0}~
 (2013-10-14 11:38:16) Code: Condições institucionais {0-0}~
 (2013-10-14 11:38:46) Code Family: Palavras-chave (5)
 (2013-10-14 11:41:37) Quotation: 5:1 (@997-@975)
 (2013-10-14 11:42:15) Quotation: 6:1 Information and communication .. (1:1263-1:1302)
 (2013-10-14 11:42:44) Quotation: 8:1 Higher education (1:655-1:670)
 (2013-10-14 11:43:03) Quotation: 9:1 Higher education (1:516-1:531)
 (2013-10-14 11:43:18) Quotation: 10:1 Higher education (1:612-1:627)
 (2013-10-14 11:43:50) Quotation: 10:2 Teacher competencies (1:572-1:591)
 (2013-10-14 11:43:50) Code: Competência docente {1-0}~
 (2013-10-14 11:44:45) Quotation: 14:1 Higher education (1:1562-1:1577)
 (2013-10-14 11:45:31) Quotation: 17:1 Higher education (1:2585-1:2600)
 (2013-10-14 11:45:46) Quotation: 18:1 (@535-@514)
 (2013-10-14 11:46:27) Quotation: 18:2 (@514-@490)
 (2013-10-14 11:46:41) Quotation: 19:1 information and communication .. (1:2249-1:2288)
 (2013-10-14 11:46:54) Quotation: 20:1 Higher education (1:182-1:197)
 (2013-10-14 11:47:13) Quotation: 21:1 ICT pedagogy (@432-@426)
 (2013-10-14 11:47:58) Quotation: 23:1 Communication technologies (1:1728-1:1753)
 (2013-10-14 13:47:07) Network View: Palavras-chave (6)

(2013-10-14 14:03:37) Code: Tecnologia {1-0}
(2013-10-14 14:03:37) Code: Educação {2-0}
(2013-10-14 14:03:37) Code: Competência {0-0}
(2013-10-14 14:03:37) Code: Aprendizagem {0-0}
(2013-10-14 14:04:30) Quotation: 1:2 (@1187-@1152)
(2013-10-14 14:04:46) Quotation: 2:1 Education (1:514-1:522)
(2013-10-14 14:05:17) Quotation: 4:1 Education (1:473-1:481)
(2013-10-14 14:07:39) Quotation: 12:1 technologies (1:404-1:415)
(2013-10-14 14:32:01) Code: Pré-disposição para uso da tecnologia {4-0}~
(2013-10-14 14:32:01) Quotation: 1:3 (@1020-@982)
(2013-10-14 14:32:38) Quotation: 2:2 this paper examines the use of.. (1:1977-1:2028)
(2013-10-14 14:32:38) Code: Uso das TICs na educação {8-0}~
(2013-10-14 14:33:20) Quotation: 3:1 (@824-@791)
(2013-10-14 14:34:26) Code: Aplicação das TICs ao ensino {0-0}~
(2013-10-14 14:34:26) Quotation: 4:2 Objectives (1:509-1:518)
(2013-10-14 14:34:44) Quotation: 5:2 (@1332-@1315)
(2013-10-14 14:35:11) Quotation: 6:2 Abstract (1:401-1:408)
(2013-10-14 14:35:51) Code: Abordagens para implementação EAD {4-0}~
(2013-10-14 14:35:51) Quotation: 7:1 a b s t r a c t (1:555-1:569)
(2013-10-14 14:37:16) Quotation: 8:2 a b s t r a c t (1:782-1:796)
(2013-10-14 14:38:21) Code: Ambientes complexos de aprendizagem {1-0}~
(2013-10-14 14:39:28) Code: Revisão sistemática da literatura {3-0}~
(2013-10-14 14:39:28) Quotation: 9:2 a b s t r a c t (1:552-1:566)
(2013-10-14 14:40:30) Quotation: 5:3 (@1315-@1290)
(2013-10-14 14:42:14) Quotation: 10:3 a b s t r a c t (1:651-1:665)
(2013-10-14 14:42:37) Code: Competência docente para uso de tecnologias {3-0}~
(2013-10-14 14:48:57) Quotation: 11:1 Abstract (1:394-1:401)
(2013-10-14 14:52:16) Quotation: 12:2 a b s t r a c t (1:288-1:302)
(2013-10-14 14:53:50) Quotation: 13:1 Abstract (1:362-1:369)
(2013-10-14 14:55:06) Quotation: 14:2 Purpose (1:246-1:252)
(2013-10-14 14:56:05) Quotation: 15:1 Abstract (1:447-1:454)
(2013-10-14 14:57:52) Code: Influência política para incorporação de tecnologia na educação {1-0}~
(2013-10-14 14:57:52) Quotation: 16:1 Abstract (1:360-1:367)
(2013-10-14 14:58:40) Quotation: 17:2 The purpose of this paper is t.. (1:178-1:449)
(2013-10-14 14:59:25) Quotation: 18:3 (@823-@808)
(2013-10-14 14:59:49) Quotation: 19:2 This paper examines the challe.. (1:1553-1:1690)
(2013-10-14 15:00:38) Quotation: 20:2 Abstract (1:276-1:283)
(2013-10-14 15:01:25) Quotation: 21:2 This paper explores the role o.. (1:483-1:602)
(2013-10-14 15:02:05) Quotation: 22:1 The study focused upon the ava.. (193:199-193:340)
(2013-10-14 15:03:02) Quotation: 23:2 Aims to examine trends in the .. (1:197-1:372)
(2013-10-14 15:03:23) Quotation: 24:1 This article focuses on the im.. (1:281-1:449)
(2013-10-14 15:03:38) Code Family: Principais objetivos dos artigos (7)
(2013-10-14 15:10:40) Network View: Principais objetivos dos artigos (9)
(2013-10-14 20:09:00) Code: elaboração de propostas de formação com o objetivo de desenvolver as competências dos professores para ambientes virtuais no ensino superior {1-0}
(2013-10-14 20:09:00) Quotation: 10:4 This paper attempts to shed li.. (1:668-1:1280)
(2013-10-14 20:09:35) Code: competências necessárias para projetar e desenvolver às formas pelas quais o uso da tecnologia pode ser melhor viabilizado {1-0}
(2013-10-14 20:09:35) Quotation: 13:2 The Internet has a unique numb.. (1:372-1:1506)
(2013-10-14 20:09:57) Code: implicações da integração da informática na educação na competência dos professores {1-0}
(2013-10-14 20:09:57) Quotation: 24:2 Abstract (1:271-1:278)
(2013-10-14 20:10:13) Code Family: Competências docentes (3)
(2013-10-14 20:21:29) Quotation: 1:4 (@847-@801)
(2013-10-14 20:21:29) Code: relação entre as características individuais dos professores e suas atitudes para com o uso das TICs {1-1}~
(2013-10-14 20:23:40) Code: avaliar o grau em que as tecnologias são utilizadas para apoiar o ensino e a aprendizagem em instituições de ensino superior {1-0}~
(2013-10-14 20:23:40) Quotation: 14:3 This paper seeks to assess the.. (1:256-1:480)
(2013-10-14 20:25:36) Code: o papel dos professores no desenvolvimento de atividades com o uso das TICs {2-0}~
(2013-10-14 20:29:25) Code Family: Pré-disposição para uso da tecnologia (3)
(2013-10-14 21:00:01) Memo: Memo1 {0-1 Commentary} - Super
(2013-10-14 21:07:12) Code: Explora as diferenças individuais (idade, gênero, experiência com computador) como sendo influenciadoras para a definição do uso das TICs {0-1}
(2013-10-14 21:07:50) Code-Link: relação entre as características individ.. <is part of> Explora as diferenças individuais (idade..

(2013-10-14 21:20:16) Quotation: 2:3 a b s t r a c t (@481-@474)
(2013-10-14 21:20:16) Code: ensino formal e informal e recursos para aprendizagem {1-0}
(2013-10-14 21:21:55) Quotation: 6:3 Introduction (1:1439-1:1450)
(2013-10-14 21:21:55) Code: barreira para implementação das TICs, crenças e atitudes dos professores {1-0}
(2013-10-14 21:22:58) Code: Modelo de aceitação de tecnologia (TAM) {1-0}
(2013-10-14 21:25:06) Code: identificação de estratégias que tiveram uma influência positiva na capacidade de utilização das TICs {1-0}
(2013-10-14 21:25:06) Quotation: 11:2 commonalities in trainees' vie.. (1:791-1:913)
(2013-10-14 21:32:43) Code: o papel das TICs no desenvolvimento de iniciativas para a educação {1-0}
(2013-10-14 21:33:47) Code: adoção do blended learning no ensino superior {1-0}
(2013-10-14 21:35:34) Code: desafios e barreiras na integração das TIC às práticas de ensino {1-0}
(2013-10-14 21:36:26) Quotation: 20:3 role of C&IT in Universities (1:737-1:765)
(2013-10-14 21:36:26) Code: papel das TICs no ensino superior {1-0}
(2013-10-14 21:36:51) Code Family: Uso das TICs na educação (8)

APÊNDICE L – Relatório Atlas.Ti para análise das entrevistas (por agrupamento)

List of all objects

HU: Ana_Univasf_2015_03_13
 File: [C:\Users\Fernanda\Desktop\UNIDADE HERMENEUTICA DOUTORADO\Ana_Univasf_2015_03_13.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2015-05-01 13:34:24

HU

Ana_Univasf_2015_03_13

Primary Documents

P 1: Ent_UNIVASF_1.pdf {11}
 P 2: Ent_UNIVASF_2.pdf {15}
 P 3: Ent_UNIVASF_3.pdf {15}
 P 4: Ent_UNIVASF_4.pdf {12}
 P 5: Ent_UNIVASF_5.pdf {19}
 P 6: Ent_UNIVASF_6.pdf {10}
 P 7: Ent_UNIVASF_7.pdf {13}
 P 8: Ent_UNIVASF_8.pdf {8}
 P 9: Ent_UNIVASF_9.pdf {10}
 P10: Ent_UNIVASF_10.pdf {10}
 P 11: Ent_UNIVASF_11.pdf {10}

Quotations

1:1 proximidade com ambientes virt.. (1:994-1:1027)
 1:2 trocando informações com pares.. (1:1233-1:1264)
 1:3 domínio de novas formas de tro.. (1:914-1:957)
 1:4 controle do tempo (1:960-1:978)
 1:5 Sim (1:1438-1:1440)
 1:6 apresentação do ambiente Moodl.. (1:1474-1:1504)
 1:7 Na oferta e incentivo à partic.. (1:1665-1:1759)
 1:8 O estímulo e incentivo são ins.. (2:1281-2:1506)
 1:10 A única coisa que percebemos é.. (1:2355-1:2416)
 1:11 Ainda existem resistência quan.. (2:355-2:420)
 1:12 mudança e de "troca" de cultur.. (1:1970-1:2002)
 2:1 Mas eu acho que parte de elabo.. (1:1969-1:2109)
 2:2 especialização eu fiz a distân.. (1:2701-1:2825)
 2:3 fiz o curso de tutor a distânc.. (1:2893-1:2924)
 2:4 Tive (2:141-2:144)
 2:5 dado pela própria EAD (2:191-2:211)
 2:6 conhecer a plataforma moodle (2:242-2:270)
 2:7 Então a gente aprendeu como se.. (2:273-2:411)
 2:8 Eu acho que mantendo este curs.. (2:672-2:719)
 2:9 Eu vejo muito esforço do pesso.. (2:3403-2:3449)
 2:10 Eles têm produzido encontros, .. (2:3451-2:3545)

- 2:11 Eu acho que muito boa (2:1719-2:1739)
 2:12 Mas de grande parte ainda sim (2:2240-2:2268)
 2:13 mudança de cultura (2:1194-2:1211)
 2:14 A mudança de cultura também do.. (2:1306-2:1418)
 2:15 Porque temos visto que a CAPES.. (2:2891-2:2952)
 3:1 mídia (1:1120-1:1125)
 3:2 Outra coisa que eu fiz foi ser.. (1:2096-1:2510)
 3:3 Outra coisa que eu fiz foi ser.. (1:2096-1:2233)
 3:4 Nenhum (1:3429-1:3434)
 3:5 Eu solicitei, mas não tive não.. (1:3509-1:3540)
 3:6 O treinamento que eu acho que .. (2:632-2:792)
 3:7 o curso está todo voltado para.. (2:853-2:927)
 3:8 Primeiro com um curso (2:1543-2:1563)
 3:9 discussão entre os coordenador.. (2:1652-2:1738)
 3:10 De 0 a 10, 4. Quatro. (3:3153-3:3173)
 3:11 Primeiro que ela nem reconhece.. (3:3193-3:3381)
 3:12 Se fosse dar uma nota entre 0 .. (3:119-3:165)
 3:13 A universidade está fazendo (3:761-3:787)
 3:14 De forma alguma (3:1019-3:1033)
 3:15 Primeiro, a própria Univasf nã.. (2:2303-2:2372)
 4:1 capacidade de atrair a atenção.. (1:2658-1:2713)
 4:2 Ah, sim (2:141-2:147)
 4:3 para poder utilizar o ambiente.. (2:206-2:242)
 4:4 Vários colegas meus tiveram es.. (2:816-2:970)
 4:5 Agora, treinamento de habilida.. (2:1011-2:1094)
 4:6 para poder utilizar o ambiente.. (2:206-2:342)
 4:7 treinamento e cursos específico.. (2:1687-2:1773)
 4:8 No perfil específico da gestão.. (3:3389-3:3524)
 4:9 Eu entendo que poderia ser mel.. (2:3795-2:3829)
 4:10 Para a comunidade acadêmica, i.. (3:1045-3:1114)
 4:11 Ainda falta por parte da UNIVA.. (2:2917-2:3080)
 4:12 eu tenho é que através da UAB .. (3:2249-3:2297)
 5:1 Tem que ter planejamento (1:2271-1:2294)
 5:2 O que eu venho desenvolvendo n.. (2:922-2:1053)
 5:3 disponibilidade de tempo (1:2481-1:2504)
 5:4 interesse de ler sobre EAD (1:3314-1:3342)
 5:5 Tem que gostar de internet (1:3779-1:3804)
 5:6 procurando por mim (2:1610-2:1627)
 5:7 Tem que gostar de trabalhar co.. (1:3991-1:4102)
 5:8 Tem que conhecer a disciplina .. (1:3037-1:3301)
 5:9 Não (2:2056-2:2058)
 5:10 Eu não participei porque eu já.. (2:2091-2:2157)
 5:11 Como sei também que eles já of.. (2:2478-2:2662)
 5:12 Correu e-mail, os coordenadore.. (2:2724-2:2965)
 5:13 Então eu sei que teve. Não par.. (2:2406-2:2475)
 5:14 programa de preparação para es.. (2:3225-2:3309)
 5:15 Não tem! (5:213-5:220)
 5:16 A estrutura da Univasf é muito.. (3:3252-3:3285)
 5:17 A estrutura da Univasf é muito.. (3:3252-3:4022)
 5:18 Sinto que atualmente sim, já c.. (4:817-4:876)
 5:19 Ainda temos muitas restrições,.. (3:438-3:595)
 6:1 tecnologia (1:1569-1:1578)
 6:2 Eu vim acumulando e observando.. (1:2508-1:2635)
 6:3 as pessoas, porque a EAD exige.. (1:1947-1:2061)
 6:4 Foi o curso do moodle (1:3081-1:3101)
 6:5 O Sedraz promovia um curso, po.. (1:862-1:1115)
 6:6 promovesse esses cursos, desse.. (2:274-2:381)
 6:7 Não percebo (2:2947-2:2957)

- 6:8 Eu sei que a SEAD tem uma infr.. (2:1726-2:1812)
6:9 Não (2:2141-2:2143)
6:10 Eu não vejo nenhum envolvimento.. (2:867-2:998)
7:1 competência técnica para (1:2650-1:2672)
7:2 é uma preparação autodidata (2:1157-2:1183)
7:3 competência didática (1:2913-1:2932)
7:4 teve sim (2:3452-2:3459)
7:5 das competências técnicas, só .. (2:3925-2:3974)
7:6 mas só das competências técnicas.. (2:3916-2:4014)
7:7 o moodle 1 foi mais uma aposta.. (2:3195-2:3421)
7:8 As primeiras instruções, que e.. (2:4140-2:4202)
7:9 capacitação de didática (3:264-3:286)
7:10 Eu não vejo (4:4650-4:4660)
7:11 Olha, eu avalio que a universi.. (3:2782-3:2856)
7:12 Então, resumindo, na Univasf e.. (4:2392-4:2461)
7:13 Sendo absolutamente justo, emb.. (3:1618-3:1761)
8:1 Então, conseguir perceber a ne.. (1:1996-1:2163)
8:2 Eu procuro me preparar com min.. (1:2537-1:2670)
8:3 Nós tivemos um curso que ensin.. (1:3133-1:3197)
8:4 Nós tivemos um curso que ensin.. (1:3133-1:3339)
8:5 Agora, eu tenho dificuldade em.. (2:1034-2:1336)
8:6 Eu não consigo avaliar isso (3:195-3:221)
8:7 Me parece muito boa (2:1631-2:1649)
8:8 Não percebo (2:2196-2:2206)
9:1 odle, presencialmente quando p.. (1:1497-1:1690)
9:2 Humildade, flexibilidade, leve.. (1:1223-1:1336)
9:3 Sim (1:1943-1:1945)
9:4 sobre a plataforma moodle (1:1961-1:1985)
9:5 Ofertando cursos, oficinas e e.. (1:2277-1:2353)
9:6 portância e o alcance da EAD p.. (1:2476-1:2527)
9:7 Razoável, (2:1410-2:1418)
9:8 Razoável (2:262-2:269)
9:9 há muitos que não conhecem e a.. (2:584-2:645)
9:10 Percebo que muito do que apren.. (1:2682-1:2781)
10:1 tecnologia da informaç (1:4042-1:4063)
10:2 autodidata. É (2:405-2:417)
10:3 conhecimento específico (1:3385-1:3407)
10:4 Existiu um treinamento prévio (2:2308-2:2336)
10:5 quando a SEAD começou a ser es.. (2:2478-2:3432)
10:6 setor de apoio (2:3937-2:3950)
10:7 Eu não percebo (4:2810-4:2823)
10:8 A gente tem muita coisa boa (3:1695-3:1721)
10:9 Existe rejeiç (3:3830-3:3842)
10:10 Teria relação com a resposta q.. (2:4334-2:4386)
11:1 tecnologia (1:1569-1:1578)
11:2 Eu vim acumulando e observando.. (1:2508-1:2635)
11:3 as pessoas, porque a EAD exige.. (1:1947-1:2061)
11:4 Foi o curso do moodle (1:3081-1:3101)
11:5 O Sedraz promovia um curso, po.. (1:862-1:1115)
11:6 promovesse esses cursos, desse.. (2:274-2:381)
11:7 Não percebo (2:2947-2:2957)
11:8 Eu sei que a SEAD tem uma infr.. (2:1726-2:1812)
11:9 Não (2:2141-2:2143)
11:10 Eu não vejo nenhum envolvimento.. (2:867-2:998)

Codes

2009-2013 {0-0}

2014-2017 {0-0}

A disponibilidade é boa {8-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_8;
Ent_UNIVASF_10; Ent_UNIVASF_11

A disponibilidade é boa mas poderia ser melhor {0-0}

A disponibilidade é razoável {1-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_9

A disponibilidade é ruim {1-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_3

A EAD ainda não é reconhecida como elemento da cultura organizacional {6-2}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_9; Ent_UNIVASF_10; Ent_UNIVASF_11

A EAD não é reconhecida institucionalmente {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_11

Abordagens pedagógicas {0-0}

Aceita por grande parte da comunidade acadêmica {4-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_7

Ações proativas para promover mudanças {0-0}

Adaptação das estruturas existentes {0-0}

Adaptação dos processos existentes {0-0}

Adequação {0-0}

Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos {0-0}

Apresentação do ambiente moodle {8-1}

Através da própria experiência {6-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_8; Ent_UNIVASF_9

Através de um esforço das pessoas vinculadas a SEaD {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2

Autodidata {3-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_10

Avaliação da qualidade do ensino {0-0}

Capacidade de interação com pessoas {5-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_8; Ent_UNIVASF_9; Ent_UNIVASF_11

Capacitação didática {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_7

Competência de conteúdo específico {0-0}~

Comment:

Conhecimento teórico específico

Competência didática {2-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_7

Competência tecnológica {6-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_10

Competências avaliativas {0-0}

Competências metodológicas {0-0}~

Comment:

Competência tecnológica; Competência didática; Planejamento e organização

Competências pessoais {0-0}~

Comment:

Disponibilidade de tempo

Competências sociais e comunicacionais {0-0}~

Comment:

Capacidade de interação com as pessoas

Compromisso institucional {0-0}

Conhecimento teórico específico {2-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_10

Crescimento da oferta de cursos {0-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_9

Criação de vídeos {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_8; Ent_UNIVASF_11

Curso oferecido pela própria SEAD {1-0}

Desconhece as estratégias de implementação dos recursos {0-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1, Ent_UNIVASF_4, Ent_UNIVASF_5, Ent_UNIVASF_8

Desenvolvimento de competências de professores {0-0}

Didática {0-0}

Difusão {0-0}

Disponibilidade de tempo {1-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_5

Disponibilidade para a inovação {0-0}

Disponibilidade para a mudança {0-0}

Divulgação do treinamento {1-0}

Eficiência das estruturas {0-0}

Eficiência dos processos {0-0}

Estabilidade do sistema {0-0}

Estratégia de implementação {0-0}

Estruturas de apoio {0-0}

Falta disponibilização de equipamentos {1-0}

Financiamento de médio e longo prazo {0-0}

Foco na aprendizagem {0-0}

Foi solicitado o treinamento, mas não houve {1-0}

Funcionalidade {0-0}

Gestão das partes interessadas (professores, alunos e técnicos) {0-0}

Gestão de qualidade {0-0}

Há resistência em reconhecer a EAD {6-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_8; Ent_UNIVASF_9; Ent_UNIVASF_10; Ent_UNIVASF_11

Houve um investimento inicial {2-0}

Incentivando a participação em cursos e capacitações {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1

Infraestrutura básica {0-0}

Infraestrutura tecnológica {0-0}

Inovações educacionais {0-0}

Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas {0-1}

Investimento inicial {0-0}

Mantendo a oferta do curso para conhecimento do moodle {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2

Mudança de cultura {3-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_7

Mudanças socioculturais (alunos, professores e técnicos) {0-0}

Não participou de treinamento {2-2}~

Comment:

Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_5

Não percebe {8-2}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_8;
Ent_UNIVASF_10; Ent_UNIVASF_11

Não percebe relação entre o provimento de recursos e o desenvolvimento das competências {0-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_3, Ent_UNIVASF_6, Ent_UNIVASF_7, Ent_UNIVASF_10, Ent_UNIVASF_11

Não reconhece a existência de treinamento, embora tenha solicitado mas não foi atendido {0-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_3

O que faltou no treinamento? {1-0}

O treinamento não é para todo mundo {1-0}

Oferecido pela Sead {0-1}

Oferta de cursos e capacitações {8-4}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_8;
Ent_UNIVASF_9; Ent_UNIVASF_11

Oficinas {1-0}

Percebe {2-2}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_9

Planejamento da implantação {0-0}

Planejamento e organização {2-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_5

Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014 {0-0}~

Comment:

Sem indicação CLARA e FORMAL de ações para capacitação docente para atuação na EAD

Planos de Capacitação elaborados pela Secretaria de Gestão de Pessoas para o período de 2009 a 2014 {0-0}~

Comment:

Sem indicação CLARA e FORMAL de ações para capacitação docente para atuação na EAD

Planos Institucionais de Formação Docente (PLANFOR) para os períodos de 2009-2013 e 2014-2017 {0-0}~

Comment:

Sem indicação CLARA e FORMAL de ações para capacitação docente para atuação na EAD

Preocupação com a relação professor-aluno {0-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_10

Preparação de material {1-0}

Proximidade com ambientes virtuais {0-0}

Qualificação através de um curso em EAD {2-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_3

Reconhece a existência do treinamento mas não participou porque já conhecia {1-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_5

Reconhece o investimento inicial feito {0-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2, Ent_UNIVASF_4, Ent_UNIVASF_5, Ent_UNIVASF_8

Restrições (preconceito) com a EAD {2-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_5

Setor de apoio {1-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_10

Sim, houve treinamento prévio {8-3}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_2; Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_8; Ent_UNIVASF_9;
Ent_UNIVASF_10; Ent_UNIVASF_11

Suporte técnico {0-0}

Transparência nos processos de mudança {0-0}

Trecho citado na análise {11-0}

Treinamento não atende a demanda {0-1}~

Comment:

Ent_UNIVASF_4; Ent_UNIVASF_7; Ent_UNIVASF_10

Troca de experiência entre os envolvidos com a EAD {2-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_3; Ent_UNIVASF_9

Trocando experiência com os pares {3-0}~

Comment:

Ent_UNIVASF_1; Ent_UNIVASF_5; Ent_UNIVASF_6; Ent_UNIVASF_11

Usabilidade {0-0}

Utilização eficiente das estruturas {0-0}

Utilização eficiente dos processos {0-0}

Video aula {1-0}

Memos

Define uma série de ações no sentido de ampliar a EAD no âmbito da UNIVASF {0-1 Commentary} - Super

Comment:

Metas; Flexibilização dos Projetos Pedagógicos dos cursos; Propostas para o ensino de graduação; e, Implantação e desenvolvimento de cursos

Elaborados com base em diretrizes advindas do Decreto 5.825/2006, Decreto 5.824/2006, Decreto 5.707/2006 e Resolução CONUNI 02/2008 {0-1 Commentary} - Super

Estrutura {0-1 Memo} - Super

Comment:

Os professores destacam a estrutura da Universidade, em especial da Sead, no que diz respeito a usabilidade, adequação e funcionalidade.

Falta recursos para o professor {0-1 Memo} - Super

Comment:

Não existe um aparato disponível para uso do professor quando das visitas aos pólos. Os professores precisam levar seu computador pessoal e seu próprio modem para acesso a internet.

Neccessário investimento {0-1 Memo} - Super

Comment:

É preciso expandir para atender melhor aos cursos oferecidos

Norteados pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Reuni e em consonância com a estrutura organizacional da instituição {0-2 Commentary} - Super

Norteados pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Reuni e em consonância com a estrutura organizacional da instituição {0-1 Commentary} - Super

O estímulo qualificação docente aparece como condição essencial para que beneficiar a região a partir do investimento governamental recebido quando da criação da Universidade {0-1 Commentary} - Super

Comment:

Preocupação principal é com a formação dos professores em programas de mestrado e doutorado, no sentido de ampliar a quantidade de mestres e doutores do quadro da Universidade

Oferta de cursos de capacitação na modalidade a distância {0-1 Commentary} - Super

Comment:

Alguns pela própria UNIVASF, outros em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)

Qualificação docente {0-2 Commentary} - Super

Comment:

Estímulo a participação em cursos de mestrado e doutorado com o objetivo de elevar a qualificação docente da Instituição

Code Families

Aceitação da EAD por toda comunidade acadêmica da UNIVASF (2)
 Avaliação da disponibilidade tecnológica da UNIVASF (3)
 Como a UNIVASF pode colaborar com o desenvolvimento das competências docentes (3)
 Como desenvolve essas competências no dia a dia (4)
 Competências-chaves do professor em EAD (5)~
 Comment:
 Segundo Mendonça et al (2012b)

Competências que o professor precisa desenvolver na EAD (7)
 Dimensão econômica (5)
 Dimensão organizacional/administrativa (11)
 Dimensão pedagógica (7)
 Dimensão sociocultural (5)
 Dimensão técnica/tecnológica (6)
 Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas (3)
 Participou de treinamento prévio (2)
 Percepção da interferência das diversas estruturas e da cultura da UNIVASF no desenvolvimento de competências eletrônicas (3)
 Percepção de algum tipo de estímulos e incentivos dados pela instituição para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação (2)
 Plano Institucional de Formação Docente (PLANFOR) (2)
 SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL (3)~
 Comment:
 9 documentos analisados

Network Views

Aceitação da EAD por toda comunidade acadêmica da UNIVASF (3)
 Avaliação da disponibilidade tecnológica da UNIVASF (7)
 Como a UNIVASF pode colaborar com o desenvolvimento das competências docentes (8)
 Como desenvolve essas competências no dia a dia (5)
 Competências (7)
 Competências-chaves (6)
 Competências que sustentam a ação docente na EAD (6)
 Competências2 (6)
 Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento de competências eletrônicas (4)
 Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas (4)
 Participou de treinamento prévio (8)
 Percepção da interferência das diversas estruturas e da cultura da UNIVASF no desenvolvimento de competências eletrônicas (4)
 Percepção de algum tipo de estímulos e incentivos dados pela instituição para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação (7)
 Plano Institucional de Formação Docente (PLANFOR) (5)
 Síntese da análise documental (9)

Code-Links

A EAD ainda não é reconhecida como eleme.. <is associated with> Restrições (preconceito) com a EAD
 A EAD não é reconhecida institucionalmen.. <is associated with> Não percebe
 Através de um esforço das pessoas vincul.. <is associated with> Percebe
 Crescimento da oferta de cursos <is associated with> Percebe
 Incentivando a participação em cursos e .. <is associated with> Oferta de cursos e capacitações
 Mantendo a oferta do curso para conhecim.. <is associated with> Oferta de cursos e capacitações

Mudança de cultura <is associated with> A EAD ainda não é reconhecida como eleme..
Não reconhece a existência de treinament.. <is associated with> Não participou de treinamento
Oferta de cursos e capacitações <is associated with> Capacitação didática
Oferta de cursos e capacitações <is associated with> Criação de vídeos
Preocupação com a relação professor-alun.. <is associated with> Não percebe
Reconhece a existência do treinamento ma.. <is associated with> Não participou de treinamento
Reconhece o investimento inicial feito <contradicts> Interferência da provisão de recursos no ..
Sim, houve treinamento prévio <is associated with> Treinamento não atende a demanda
Sim, houve treinamento prévio <is property of> Apresentação do ambiente moodle
Sim, houve treinamento prévio <is property of> Oferecido pela Sead

APÊNDICE M – Relatório Atlas.Ti para análise das entrevistas (por data de criação)

All objects sorted by creation date

HU: Ana_Univasf_2015_03_13
 File: [C:\Users\Fernanda\Desktop\UNIDADE HERMENEUTICA DOUTORADO\Ana_Univasf_2015_03_13.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2015-05-01 14:04:25

Editing period : 72 days
 First object created: 2015-02-09 18:35:28 (HU: Ana_Univasf_2015_03_13)
 Last object created: 2015-04-22 19:10:59 (Network View: Como desenvolve essas competências no dia a dia)

(2015-02-09 18:35:28) HU: Ana_Univasf_2015_03_13
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 5: Ent_UNIVASF_5.pdf {19}
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 6: Ent_UNIVASF_6.pdf {10}
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 7: Ent_UNIVASF_7.pdf {13}
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 4: Ent_UNIVASF_4.pdf {12}
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 1: Ent_UNIVASF_1.pdf {11}
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 2: Ent_UNIVASF_2.pdf {15}
 (2015-02-09 18:43:21) Primary Doc: P 3: Ent_UNIVASF_3.pdf {15}
 (2015-02-09 18:43:22) Primary Doc: P10: Ent_UNIVASF_10.pdf {10}
 (2015-02-09 18:43:22) Primary Doc: P 9: Ent_UNIVASF_9.pdf {10}
 (2015-02-09 18:43:22) Primary Doc: P 8: Ent_UNIVASF_8.pdf {8}
 (2015-02-09 18:43:22) Primary Doc: P 11: Ent_UNIVASF_11.pdf {10}
 (2015-02-09 21:19:02) Code: Proximidade com ambientes virtuais {0-0}
 (2015-02-09 21:19:30) Quotation: 1:1 proximidade com ambientes virt.. (1:994-1:1027)
 (2015-02-09 21:21:52) Code: Trocando experiência com os pares {3-0}~
 (2015-02-09 21:21:52) Quotation: 1:2 trocando informações com pares.. (1:1233-1:1264)
 (2015-02-09 21:22:43) Quotation: 2:1 Mas eu acho que parte de elabo.. (1:1969-1:2109)
 (2015-02-09 21:23:45) Code: Através da própria experiência {6-0}~
 (2015-02-09 21:23:45) Quotation: 2:2 especialização eu fiz a distân.. (1:2701-1:2825)
 (2015-02-09 21:24:42) Quotation: 3:1 mídia (1:1120-1:1125)
 (2015-02-09 21:24:42) Code: Competência tecnológica {6-0}~
 (2015-02-09 21:25:35) Quotation: 3:2 Outra coisa que eu fiz foi ser.. (1:2096-1:2510)
 (2015-02-09 21:26:29) Quotation: 4:1 capacidade de atrair a atenção.. (1:2658-1:2713)
 (2015-02-09 21:26:29) Code: Capacidade de interação com pessoas {5-0}~
 (2015-02-09 21:28:00) Quotation: 5:1 Tem que ter planejamento (1:2271-1:2294)
 (2015-02-09 21:28:00) Code: Planejamento e organização {2-0}~
 (2015-02-09 21:28:57) Quotation: 5:2 O que eu venho desenvolvendo n.. (2:922-2:1053)
 (2015-02-09 21:29:16) Quotation: 6:1 tecnologia (1:1569-1:1578)
 (2015-02-09 21:29:27) Quotation: 6:2 Eu vim acumulando e observando.. (1:2508-1:2635)
 (2015-02-09 21:30:13) Quotation: 7:1 ompetência técnica para (1:2650-1:2672)
 (2015-02-09 21:30:48) Quotation: 7:2 é uma preparação autodidata (2:1157-2:1183)
 (2015-02-09 21:31:00) Code: Autodidata {3-0}~
 (2015-02-09 21:32:19) Quotation: 8:1 Então, conseguir perceber a ne.. (1:1996-1:2163)
 (2015-02-09 21:32:44) Quotation: 8:2 Eu procuro me preparar com min.. (1:2537-1:2670)
 (2015-02-09 21:33:21) Quotation: 9:1 odle, presencialmente quando p.. (1:1497-1:1690)
 (2015-02-09 21:33:32) Quotation: 9:2 Humildade, flexibilidade, leve.. (1:1223-1:1336)
 (2015-02-09 21:34:00) Quotation: 10:1 tecnologia da informaç (1:4042-1:4063)
 (2015-02-09 21:34:55) Quotation: 10:2 autodidata. É (2:405-2:417)
 (2015-02-09 21:58:29) Code Family: Competências que o professor precisa desenvolver na EAD (7)
 (2015-02-09 22:02:43) Code Family: Como desenvolve essas competências no dia a dia (4)
 (2015-02-09 22:04:42) Quotation: 1:3 domínio de novas formas de tro.. (1:914-1:957)
 (2015-02-09 22:05:16) Quotation: 1:4 controle do tempo (1:960-1:978)
 (2015-02-09 22:06:50) Quotation: 2:3 fiz o curso de tutor a distânc.. (1:2893-1:2924)
 (2015-02-09 22:06:50) Code: Qualificação através de um curso em EAD {2-0}~
 (2015-02-09 22:08:04) Quotation: 3:3 Outra coisa que eu fiz foi ser.. (1:2096-1:2233)

(2015-02-09 22:09:21) Quotation: 5:3 disponibilidade de tempo (1:2481-1:2504)
(2015-02-09 22:09:21) Code: Disponibilidade de tempo {1-0}~
(2015-02-09 22:10:09) Quotation: 5:4 interesse de ler sobre EAD (1:3314-1:3342)
(2015-02-09 22:11:09) Quotation: 5:5 Tem que gostar de internet (1:3779-1:3804)
(2015-02-09 22:11:51) Quotation: 5:6 procurando por mim (2:1610-2:1627)
(2015-02-09 22:13:11) Quotation: 6:3 as pessoas, porque a EAD exige.. (1:1947-1:2061)
(2015-02-09 22:13:30) Quotation: 5:7 Tem que gostar de trabalhar co.. (1:3991-1:4102)
(2015-02-09 22:14:24) Quotation: 7:3 competência didática (1:2913-1:2932)
(2015-02-09 22:14:24) Code: Competência didática {2-0}~
(2015-02-09 22:16:02) Quotation: 10:3 conhecimento específico (1:3385-1:3407)
(2015-02-09 22:16:02) Code: Conhecimento teórico específico {2-0}~
(2015-02-20 13:07:34) Code Family: Competências-chaves do professor em EAD (5)~
(2015-02-20 13:10:15) Code: Competências metodológicas {0-0}~
(2015-02-20 13:10:15) Code: Competências sociais e comunicacionais {0-0}~
(2015-02-20 13:10:15) Code: Competências pessoais {0-0}~
(2015-02-20 13:10:15) Code: Competência de conteúdo específico {0-0}~
(2015-02-20 13:10:15) Code: Competências avaliativas {0-0}
(2015-02-20 13:21:55) Network View: Competências (7)
(2015-02-20 13:27:39) Network View: Competências que sustentam a ação docente na EAD (6)
(2015-02-20 13:33:50) Quotation: 5:8 Tem que conhecer a disciplina .. (1:3037-1:3301)
(2015-02-20 13:39:45) Network View: Competências2 (6)
(2015-02-20 15:56:41) Network View: Competências-chaves (6)
(2015-02-20 17:19:22) Quotation: 1:5 Sim (1:1438-1:1440)
(2015-02-20 17:19:22) Code: Sim, houve treinamento prévio {8-3}~
(2015-02-20 17:19:45) Quotation: 1:6 apresentação do ambiente Moodle.. (1:1474-1:1504)
(2015-02-20 17:19:45) Code: Apresentação do ambiente moodle {8-1}
(2015-02-20 17:20:05) Quotation: 2:4 Tive (2:141-2:144)
(2015-02-20 17:20:32) Quotation: 2:5 dado pela própria EAD (2:191-2:211)
(2015-02-20 17:20:32) Code: Curso oferecido pela própria SEAD {1-0}
(2015-02-20 17:21:10) Quotation: 2:6 conhecer a plataforma moodle (2:242-2:270)
(2015-02-20 17:22:04) Quotation: 2:7 Então a gente aprendeu como se.. (2:273-2:411)
(2015-02-20 17:22:04) Code: Trecho citado na análise {11-0}
(2015-02-20 17:23:40) Quotation: 3:4 Nenhum (1:3429-1:3434)
(2015-02-20 17:23:40) Code: Não participou de treinamento {2-2}~
(2015-02-20 17:24:20) Code: Foi solicitado o treinamento, mas não houve {1-0}
(2015-02-20 17:24:20) Quotation: 3:5 Eu solicitei, mas não tive não.. (1:3509-1:3540)
(2015-02-20 17:25:24) Quotation: 4:2 Ah, sim (2:141-2:147)
(2015-02-20 17:25:39) Quotation: 4:3 para poder utilizar o ambiente.. (2:206-2:242)
(2015-02-20 17:26:42) Code: O treinamento não é para todo mundo {1-0}
(2015-02-20 17:26:42) Quotation: 4:4 Vários colegas meus tiveram es.. (2:816-2:970)
(2015-02-20 17:27:53) Code: O que faltou no treinamento? {1-0}
(2015-02-20 17:27:53) Quotation: 4:5 Agora, treinamento de habilida.. (2:1011-2:1094)
(2015-02-20 17:28:14) Quotation: 5:9 Não (2:2056-2:2058)
(2015-02-20 17:28:48) Code: Reconhece a existência do treinamento mas não participou porque já conhecia {1-1}~
(2015-02-20 17:28:48) Quotation: 5:10 Eu não participei porque eu já.. (2:2091-2:2157)
(2015-02-20 17:29:32) Code: Oficinas {1-0}
(2015-02-20 17:29:32) Quotation: 5:11 Como sei também que eles já of.. (2:2478-2:2662)
(2015-02-20 17:30:24) Code: Video aula {1-0}
(2015-02-20 17:30:24) Code: Preparação de material {1-0}
(2015-02-20 17:30:58) Quotation: 5:12 Correu e-mail, os coordenadore.. (2:2724-2:2965)
(2015-02-20 17:30:58) Code: Divulgação do treinamento {1-0}
(2015-02-20 17:31:44) Quotation: 6:4 Foi o curso do moodle (1:3081-1:3101)
(2015-02-20 17:32:56) Quotation: 7:4 teve sim (2:3452-2:3459)
(2015-02-20 17:33:10) Quotation: 7:5 das competências técnicas, só .. (2:3925-2:3974)
(2015-02-20 17:33:46) Quotation: 8:3 Nós tivemos um curso que ensin.. (1:3133-1:3197)
(2015-02-20 17:34:32) Quotation: 9:3 Sim (1:1943-1:1945)
(2015-02-20 17:34:43) Quotation: 9:4 sobre a plataforma moodle (1:1961-1:1985)
(2015-02-20 17:35:33) Quotation: 10:4 Existiu um treinamento prévio (2:2308-2:2336)
(2015-02-20 17:36:09) Code Family: Participou de treinamento prévio (2)
(2015-02-20 17:37:21) Code: Não reconhece a existência de treinamento, embora tenha solicitado mas não foi atendido {0-1}~
(2015-02-20 17:37:35) Code-Link: Não reconhece a existência de treinament.. <is associated with> Não participou de treinamento
(2015-02-20 17:45:34) Code-Link: Reconhece a existência do treinamento ma.. <is associated with> Não participou de treinamento
(2015-02-20 17:47:00) Network View: Participou de treinamento prévio (8)

(2015-02-20 17:48:07) Code-Link: Sim, houve treinamento prévio <is property of> Apresentação do ambiente moodle

(2015-02-20 17:50:18) Code: Oferecido pela Sead {0-1}

(2015-02-20 17:50:50) Code-Link: Sim, houve treinamento prévio <is property of> Oferecido pela Sead

(2015-02-20 17:54:30) Code: Treinamento não atende a demanda {0-1}~

(2015-02-20 17:54:38) Code-Link: Sim, houve treinamento prévio <is associated with> Treinamento não atende a demanda

(2015-02-20 18:24:54) Quotation: 7:6 mas só das competências técnic.. (2:3916-2:4014)

(2015-02-20 18:25:17) Quotation: 8:4 Nós tivemos um curso que ensin.. (1:3133-1:3339)

(2015-02-20 18:28:40) Quotation: 4:6 para poder utilizar o ambiente.. (2:206-2:342)

(2015-02-20 18:31:31) Quotation: 10:5 quando a SEAD começou a ser es.. (2:2478-2:3432)

(2015-02-20 18:37:22) Quotation: 7:7 o moodle 1 foi mais uma aposta.. (2:3195-2:3421)

(2015-02-20 18:43:44) Quotation: 7:8 As primeiras instruções, que e.. (2:4140-2:4202)

(2015-02-20 18:49:50) Quotation: 6:5 O Sedraz promovia um curso, po.. (1:862-1:1115)

(2015-02-20 19:12:22) Quotation: 3:6 O treinamento que eu acho que .. (2:632-2:792)

(2015-02-20 19:15:00) Quotation: 3:7 o curso está todo voltado para.. (2:853-2:927)

(2015-02-20 19:18:51) Quotation: 5:13 Então eu sei que teve. Não par.. (2:2406-2:2475)

(2015-02-21 17:39:43) Code: Oferta de cursos e capacitações {8-4}~

(2015-02-21 17:39:43) Code: Incentivando a participação em cursos e capacitações {1-1}~

(2015-02-21 17:39:43) Quotation: 1:7 Na oferta e incentivo à partic.. (1:1665-1:1759)

(2015-02-21 17:40:31) Code: Mantendo a oferta do curso para conhecimento do moodle {1-1}~

(2015-02-21 17:40:31) Quotation: 2:8 Eu acho que mantendo este curs.. (2:672-2:719)

(2015-02-21 17:41:23) Quotation: 3:8 Primeiro com um curso (2:1543-2:1563)

(2015-02-21 17:41:56) Quotation: 3:9 discussão entre os coordenador.. (2:1652-2:1738)

(2015-02-21 17:41:56) Code: Troca de experiência entre os envolvidos com a EAD {2-0}~

(2015-02-23 00:18:27) Quotation: 4:7 treinamento e cursos específic.. (2:1687-2:1773)

(2015-02-23 00:19:44) Quotation: 5:14 programa de preparação para es.. (2:3225-2:3309)

(2015-02-23 00:20:03) Quotation: 6:6 promovesse esses cursos, desse.. (2:274-2:381)

(2015-02-23 00:21:06) Quotation: 7:9 capacitação de didática (3:264-3:286)

(2015-02-23 00:21:20) Code: Capacitação didática {1-1}~

(2015-02-23 00:22:08) Quotation: 8:5 Agora, eu tenho dificuldade em.. (2:1034-2:1336)

(2015-02-23 00:22:26) Code: Criação de vídeos {1-1}~

(2015-02-23 00:22:48) Quotation: 9:5 Ofertando cursos, oficinas e e.. (1:2277-1:2353)

(2015-02-23 00:23:34) Code: Setor de apoio {1-0}~

(2015-02-23 00:23:34) Quotation: 10:6 setor de apoio (2:3937-2:3950)

(2015-02-23 00:24:09) Code Family: Como a UNIVASF pode colaborar com o desenvolvimento das competências docentes (3)

(2015-02-23 00:26:56) Quotation: 9:6 portância e o alcance da EAD p.. (1:2476-1:2527)

(2015-02-23 00:27:33) Code-Link: Incentivando a participação em cursos e .. <is associated with> Oferta de cursos e capacitações

(2015-02-23 00:27:52) Code-Link: Oferta de cursos e capacitações <is associated with> Capacitação didática

(2015-02-23 00:28:06) Code-Link: Oferta de cursos e capacitações <is associated with> Criação de vídeos

(2015-02-23 00:28:21) Code-Link: Mantendo a oferta do curso para conhecim.. <is associated with> Oferta de cursos e capacitações

(2015-02-23 00:28:44) Network View: Como a UNIVASF pode colaborar com o desenvolvimento das competências docentes (8)

(2015-02-23 15:10:37) Quotation: 1:8 O estímulo e incentivo são ins.. (2:1281-2:1506)

(2015-02-23 15:10:37) Code: Não percebe {8-2}~

(2015-02-23 15:11:37) Code: Através de um esforço das pessoas vinculadas a SEaD {1-1}~

(2015-02-23 15:11:37) Quotation: 2:9 Eu vejo muito esforço do pesso.. (2:3403-2:3449)

(2015-02-23 15:11:45) Code: Percebe {2-2}~

(2015-02-23 15:11:59) Quotation: 2:10 Eles têm produzido encontros, .. (2:3451-2:3545)

(2015-02-23 15:12:43) Quotation: 3:10 De 0 a 10, 4. Quatro. (3:3153-3:3173)

(2015-02-23 15:13:26) Code: A EAD não é reconhecida institucionalmente {1-1}~

(2015-02-23 15:13:26) Quotation: 3:11 Primeiro que ela nem reconhece.. (3:3193-3:3381)

(2015-02-23 15:14:25) Quotation: 4:8 No perfil específico da gestão.. (3:3389-3:3524)

(2015-02-23 15:16:15) Quotation: 5:15 Não tem! (5:213-5:220)

(2015-02-23 15:16:26) Quotation: 6:7 Não percebo (2:2947-2:2957)

(2015-02-23 15:16:39) Quotation: 7:10 Eu não vejo (4:4650-4:4660)

(2015-02-23 15:17:04) Quotation: 8:6 Eu não consigo avaliar isso (3:195-3:221)

(2015-02-23 15:17:25) Quotation: 9:7 Razoável, (2:1410-2:1418)

(2015-02-23 15:17:52) Quotation: 10:7 Eu não percebo (4:2810-4:2823)

(2015-02-23 15:18:55) Code Family: Percepção de algum tipo de estímulos e incentivos dados pela instituição para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação (2)

(2015-02-23 15:22:41) Code-Link: Através de um esforço das pessoas vincul.. <is associated with> Percebe

(2015-02-23 15:23:29) Code: Crescimento da oferta de cursos {0-1}~

(2015-02-23 15:23:36) Code-Link: Crescimento da oferta de cursos <is associated with> Percebe

(2015-02-23 15:27:38) Code-Link: A EAD não é reconhecida institucionalmen.. <is associated with> Não percebe

(2015-02-23 15:29:52) Network View: Percepção de algum tipo de estímulos e incentivos dados pela instituição para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação (7)

(2015-02-23 15:33:03) Code: Preocupação com a relação professor-aluno {0-1}~

(2015-02-23 15:33:08) Code-Link: Preocupação com a relação professor-alun.. <is associated with> Não percebe

(2015-02-23 19:59:41) Code Family: SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL (3)~

(2015-02-23 20:02:00) Code: Planos de Capacitação elaborados pela Secretaria de Gestão de Pessoas para o período de 2009 a 2014 {0-0}~

(2015-02-23 20:02:00) Code: Planos Institucionais de Formação Docente (PLANFOR) para os períodos de 2009-2013 e 2014-2017 {0-0}~

(2015-02-23 20:02:00) Code: Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014 {0-0}~

(2015-02-23 20:02:13) Network View: Síntese da análise documental (9)

(2015-02-23 20:05:12) Memo: Elaborados com base em diretrizes advindas do Decreto 5.825/2006, Decreto 5.824/2006, Decreto 5.707/2006 e Resolução CONUNI 02/2008 {0-1 Commentary} - Super

(2015-02-23 20:10:09) Memo: Oferta de cursos de capacitação na modalidade a distância {0-1 Commentary} - Super

(2015-02-23 20:16:53) Memo: Norteados pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Reuni e em consonância com a estrutura organizacional da instituição {0-1 Commentary} - Super

(2015-02-23 20:20:44) Memo: O estímulo qualificação docente aparece como condição essencial para que beneficiar a região a partir do investimento governamental recebido quando da criação da Universidade {0-1 Commentary} - Super

(2015-02-23 20:22:20) Memo: Define uma série de ações no sentido de ampliar a EAD no âmbito da UNIVASF {0-1 Commentary} - Super

(2015-02-23 20:30:18) Code Family: Plano Institucional de Formação Docente (PLANFOR) (2)

(2015-02-23 20:30:47) Code: 2009-2013 {0-0}

(2015-02-23 20:30:47) Code: 2014-2017 {0-0}

(2015-02-23 20:31:02) Network View: Plano Institucional de Formação Docente (PLANFOR) (5)

(2015-02-23 20:31:46) Memo: Norteado pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Reuni e em consonância com a estrutura organizacional da instituição {0-2 Commentary} - Super

(2015-02-23 20:32:29) Memo: Qualificação docente {0-2 Commentary} - Super

(2015-02-25 20:59:28) Code Family: Dimensão econômica (5)

(2015-02-25 20:59:42) Code Family: Dimensão pedagógica (7)

(2015-02-25 20:59:56) Code Family: Dimensão técnica/tecnológica (6)

(2015-02-25 21:00:05) Code Family: Dimensão organizacional/administrativa (11)

(2015-02-25 21:00:18) Code Family: Dimensão sociocultural (5)

(2015-02-25 21:01:41) Code: Estratégia de implementação {0-0}

(2015-02-25 21:01:41) Code: Utilização eficiente das estruturas {0-0}

(2015-02-25 21:01:41) Code: Utilização eficiente dos processos {0-0}

(2015-02-25 21:01:41) Code: Investimento inicial {0-0}

(2015-02-25 21:01:41) Code: Financiamento de médio e longo prazo {0-0}

(2015-02-25 21:05:15) Code: Adequação {0-0}

(2015-02-25 21:05:15) Code: Usabilidade {0-0}

(2015-02-25 21:05:15) Code: Funcionalidade {0-0}

(2015-02-25 21:05:15) Code: Difusão {0-0}

(2015-02-25 21:05:15) Code: Estabilidade do sistema {0-0}

(2015-02-25 21:05:15) Code: Suporte técnico {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Planejamento da implantação {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Transparência nos processos de mudança {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Estruturas de apoio {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Gestão das partes interessadas (professores, alunos e técnicos) {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Gestão de qualidade {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Eficiência dos processos {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Adaptação das estruturas existentes {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Adaptação dos processos existentes {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Eficiência das estruturas {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Infraestrutura básica {0-0}

(2015-02-25 21:08:16) Code: Infraestrutura tecnológica {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Inovações educacionais {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Avaliação da qualidade do ensino {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Desenvolvimento de competências de professores {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Abordagens pedagógicas {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Didática {0-0}

(2015-02-25 21:11:10) Code: Foco na aprendizagem {0-0}

(2015-02-25 21:13:19) Code: Compromisso institucional {0-0}

(2015-02-25 21:13:19) Code: Ações proativas para promover mudanças {0-0}

- (2015-02-25 21:13:19) Code: Mudanças socioculturais (alunos, professores e técnicos) {0-0}
- (2015-02-25 21:13:19) Code: Disponibilidade para a inovação {0-0}
- (2015-02-25 21:13:19) Code: Disponibilidade para a mudança {0-0}
- (2015-03-01 17:42:33) Quotation: 3:12 Se fosse dar uma nota entre 0 .. (3:119-3:165)
- (2015-03-01 17:42:33) Code: Falta disponibilização de equipamentos {1-0}
- (2015-03-01 17:44:20) Code: A disponibilidade é boa {8-0}~
- (2015-03-01 17:44:20) Quotation: 2:11 Eu acho que muito boa (2:1719-2:1739)
- (2015-03-01 17:44:49) Quotation: 1:10 A única coisa que percebemos é.. (1:2355-1:2416)
- (2015-03-01 17:45:27) Quotation: 4:9 Eu entendo que poderia ser mel.. (2:3795-2:3829)
- (2015-03-01 17:45:27) Code: A disponibilidade é boa mas poderia ser melhor {0-0}
- (2015-03-01 17:45:45) Quotation: 5:16 A estrutura da Univasf é muito.. (3:3252-3:3285)
- (2015-03-01 17:46:28) Quotation: 6:8 Eu sei que a SEAD tem uma infr.. (2:1726-2:1812)
- (2015-03-01 17:46:49) Quotation: 7:11 Olha, eu avalio que a universi.. (3:2782-3:2856)
- (2015-03-01 17:47:01) Quotation: 8:7 Me parece muito boa (2:1631-2:1649)
- (2015-03-01 17:47:22) Code: A disponibilidade é razoável {1-0}~
- (2015-03-01 17:47:22) Quotation: 9:8 Razoável (2:262-2:269)
- (2015-03-01 17:47:47) Quotation: 10:8 A gente tem muita coisa boa (3:1695-3:1721)
- (2015-03-01 17:49:00) Code Family: Avaliação da disponibilidade tecnológica da UNIVASF (3)
- (2015-03-01 17:50:54) Quotation: 3:13 A universidade está fazendo (3:761-3:787)
- (2015-03-01 17:50:54) Code: A disponibilidade é ruim {1-0}~
- (2015-03-01 17:54:34) Memo: Estrutura {0-1 Memo} - Super
- (2015-03-01 17:56:37) Memo: Falta recursos para o professor {0-1 Memo} - Super
- (2015-03-01 17:58:17) Network View: Avaliação da disponibilidade tecnológica da UNIVASF (7)
- (2015-03-01 17:58:46) Memo: Necessário investimento {0-1 Memo} - Super
- (2015-03-01 18:04:05) Quotation: 5:17 A estrutura da Univasf é muito.. (3:3252-3:4022)
- (2015-03-01 21:27:30) Quotation: 1:11 Ainda existem resistência quan.. (2:355-2:420)
- (2015-03-01 21:27:30) Code: Há resistência em reconhecer a EAD {6-0}~
- (2015-03-01 21:28:08) Quotation: 2:12 Mas de grande parte ainda sim (2:2240-2:2268)
- (2015-03-01 21:28:08) Code: Aceita por grande parte da comunidade acadêmica {4-0}~
- (2015-03-01 21:28:26) Quotation: 3:14 De forma alguma (3:1019-3:1033)
- (2015-03-01 21:29:53) Quotation: 4:10 Para a comunidade acadêmica, i.. (3:1045-3:1114)
- (2015-03-01 21:30:47) Quotation: 5:18 Sinto que atualmente sim, já c.. (4:817-4:876)
- (2015-03-01 21:31:35) Quotation: 6:9 Não (2:2141-2:2143)
- (2015-03-01 21:32:25) Quotation: 7:12 Então, resumindo, na Univasf e.. (4:2392-4:2461)
- (2015-03-01 21:33:06) Quotation: 8:8 Não percebo (2:2196-2:2206)
- (2015-03-01 21:33:26) Quotation: 9:9 há muitos que não conhecem e a.. (2:584-2:645)
- (2015-03-01 21:33:46) Quotation: 10:9 Existe rejeiç (3:3830-3:3842)
- (2015-03-01 21:34:11) Code Family: Aceitação da EAD por toda comunidade acadêmica da UNIVASF (2)
- (2015-03-01 21:34:43) Network View: Aceitação da EAD por toda comunidade acadêmica da UNIVASF (3)
- (2015-03-13 14:54:05) Quotation: 1:12 mudança e de "troca" de cultur.. (1:1970-1:2002)
- (2015-03-13 14:54:05) Code: Mudança de cultura {3-1}~
- (2015-03-13 14:54:05) Code: A EAD ainda não é reconhecida como elemento da cultura organizacional {6-2}~
- (2015-03-13 14:54:29) Quotation: 2:13 mudança de cultura (2:1194-2:1211)
- (2015-03-13 14:56:53) Quotation: 3:15 Primeiro, a própria Univasf nã.. (2:2303-2:2372)
- (2015-03-13 14:57:28) Quotation: 4:11 Ainda falta por parte da UNIVA.. (2:2917-2:3080)
- (2015-03-13 14:59:08) Quotation: 5:19 Ainda temos muitas restrições,.. (3:438-3:595)
- (2015-03-13 14:59:08) Code: Restrições (preconceito) com a EAD {2-1}~
- (2015-03-13 15:00:10) Quotation: 2:14 A mudança de cultura também do.. (2:1306-2:1418)
- (2015-03-13 15:01:00) Quotation: 6:10 Eu não vejo nenhum envolviment.. (2:867-2:998)
- (2015-03-13 15:01:35) Quotation: 7:13 Sendo absolutamente justo, emb.. (3:1618-3:1761)
- (2015-03-13 15:02:29) Quotation: 9:10 Percebo que muito do que apren.. (1:2682-1:2781)
- (2015-03-13 15:03:22) Quotation: 10:10 Teria relação com a resposta q.. (2:4334-2:4386)
- (2015-03-13 15:04:12) Code Family: Percepção da interferência das diversas estruturas e da cultura da UNIVASF no desenvolvimento de competências eletrônicas (3)
- (2015-03-13 15:10:09) Code-Link: Mudança de cultura <is associated with> A EAD ainda não é reconhecida como eleme..
- (2015-03-13 15:11:05) Network View: Percepção da interferência das diversas estruturas e da cultura da UNIVASF no desenvolvimento de competências eletrônicas (4)
- (2015-03-13 15:17:42) Code-Link: A EAD ainda não é reconhecida como eleme.. <is associated with> Restrições (preconceito) com a EAD
- (2015-03-13 15:49:31) Quotation: 2:15 Porque temos visto que a CAPES.. (2:2891-2:2952)
- (2015-03-13 15:49:31) Code: Houve um investimento inicial {2-0}
- (2015-03-13 15:52:09) Quotation: 4:12 eu tenho é que através da UAB .. (3:2249-3:2297)
- (2015-03-13 16:02:56) Network View: Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento de competências eletrônicas (4)
- (2015-03-13 16:03:21) Code: Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas {0-1}

(2015-03-13 16:04:05) Code: Reconhece o investimento inicial feito {0-1}~
(2015-03-13 16:04:45) Code: Desconhece as estratégias de implementação dos recursos {0-0}~
(2015-03-13 16:04:55) Code: Não percebe relação entre o provimento de recursos e o desenvolvimento das competências {0-0}~
(2015-03-13 16:41:02) Code-Link: Reconhece o investimento inicial feito <contradicts> Interferência da provisão de recursos no ..
(2015-03-13 16:43:04) Code Family: Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas (3)
(2015-03-13 16:44:40) Network View: Interferência da provisão de recursos no desenvolvimento das competências eletrônicas (4)
(2015-04-22 19:10:59) Network View: Como desenvolve essas competências no dia a dia (5)