

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

Rita de Cássia Braga de Melo

Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato-sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES DA Região Metropolitana do Recife

Recife, 2012

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 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 Dissertação: Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife.

Nome do Autor: Rita de Cássia Braga de Melo

Data da aprovação: 27 de fevereiro de 2012

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 27 de fevereiro de 2012.

Assinatura do autor

Rita de Cássia Braga de Melo

Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Dissertação apresentada como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração Organização, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco –PROPAD/UFPE

Recife, 2012

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Rejane Ferreira dos Santos, CRB4-839

M528c

Melo, Rita de Cássia Braga de

Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação lato sensu, na EAD on line: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife / Rita de Cássia Braga de Melo. - Recife : O Autor, 2012.

179 folhas : il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2012.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Competência. 2. Competências profissionais. 3. Professor do ensino superior. 4. Educação a distância on line. 5. Ensino de administração. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

658 CDD (22.ed.)
2012 -019)

UFPE (CSA

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

Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife.

Rita de Cássia Braga de Melo

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco, aprovada em 27 de fevereiro de 2012.

Banca examinadora:

Prof. José Ricardo Costa Mendonça, Doutor, UFPE (orientador)

Profª Maria Auxiliadora Soares Padilha, Doutora, UFPE (examinadora externa)

Profª Kely Cesar Martins de Paiva, Doutora, Faculdade Novos Horizontes - MG
(examinadora externa)

A Deus.
A minha família.
Aos meus amigos.

"Não faças da tua vida um rascunho.
Poderás não ter tempo de passá-la a limpo".
[Mário Quintana]

Agradecimentos

Dois anos de muitas emoções se passaram para que este sonho se concretizasse. Foram muitas descobertas, dúvidas, abdições, angústias, alegrias, tristezas, sonhos, constatações – muitos sentimentos que marcam nossas vidas. Assim, posso explicitar o mestrado como um grande momento de amadurecimento pessoal e profissional, de que muitas pessoas participaram ativamente, inesquecíveis nesse grandioso processo de crescimento.

Agradeço a Deus pela presença constante e pelo amor e paz que tem proporcionado à nossa família. Sou muito grata aos meus pais, Sebastião e Rita Maria (*in memoriam*), que sempre me apoiaram e pelo exemplo de ética e trabalho.

Aos meus amores, meu marido Ademar e minha filha Anna Rita por terem sido heróis em conviver comigo durante esse período de estudo, sempre me apoiando e proporcionando muito aconchego e amor e por sermos o famoso três em um. Aos meus irmãos, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas por fazerem com que sejamos uma família porto seguro. As minhas mães de coração Eloíza e Socorro, por apoiarem e me abençoarem sempre nas minhas decisões e em especial ao meu irmão Roberto Braga por até chorar com as minhas conquistas acadêmicas. Amo-te muito meu irmão.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor José Ricardo Costa de Mendonça, por quem tive a honra de poder ser orientada durante esses dois anos de mestrado, proporcionando-me grande amadurecimento acadêmico. Agradeço-lhe pela sua dedicação e amor ao que faz. Vou sentir muita falta de você, das nossas orientações e da sua atuação como um professor real, jamais esquecerei isso. Com certeza deixo o orientador, mas nunca a grande amizade que se formou entre nós.

Aos membros externos da banca examinadora, agradeço-lhes pelas valiosas contribuições, ajudando assim para a minha formação, Professoras Maria Auxiliadora Soares Padilha e Kely Cesar Martins de Paiva e da Prof^a Dilmeire que repassou o seu conhecimento na utilização do *Software* ATLAS.ti.

Aos demais professores e funcionários do PROPAD, que tanto colaboraram com a minha formação, em especial a Irani, agradeço pela solicitude e apoio em todo o trajeto.

Com muito carinho, agradeço aos meus amigos da turma 16 de mestrado, A convivência com vocês me proporcionou momentos agradabilíssimos e inesquecíveis, que me deixam saudades.

Aos amigos da UFRPE, Flávia, Patrícia, Jimmy Peixe, Fátima, Bibiano, Érica, Arisberto, Mônica Cruz, Susi, Verônica, Jacilene, Euza, Jaqueline, Lêda, Carmem, pelas palavras incentivadoras.

Em especial a minha amiga Flávia Peixoto Guimarães por sempre acreditar em mim e me apoiar em todos os momentos de minha vida e também a minha amiga Patrícia Gadelha Xavier Monteiro pela forma carinhosa e ponderada de ver as coisas sempre sob a ótica positiva, lembrando-me e fazendo-me acreditar sempre em sentimentos verdadeiros como o amor e a amizade. Agradeço a Deus por vocês fazerem parte de minha vida.

Um agradecimento especial também ao Projeto Pró-Adm que tive a honra de conhecer e participar, assim como gostaria de agradecer a CAPES pela sua atuação e participação em minha formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*.

Por fim, agradeço a oportunidade concedida pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se realizasse, meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar quais as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* em IES, da Região Metropolitana do Recife, na opinião de professores executores e coordenadores, sob a ótica do modelo de competência de Paiva e Melo (2008). O modelo teórico adotado foi o modelo de competência de Paiva e Melo (2008). Para tanto foi realizado estudo de casos múltiplos e escolhido como unidades de análise as categorias professor executor e coordenador de curso, vinculados a unidades de EAD *on line* de instituições de ensino superior públicas e particulares que possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de administração. A abordagem adotada foi de natureza qualitativa na coleta e análise dos dados. Tomou-se como base para análise dos dados transcrições do conteúdo das entrevistas, utilização das técnicas de incidente crítico e projetiva de associação e material encontrado na pesquisa documental. A análise dos resultados foi realizada por meio da análise de conteúdo com ajuda do *software* ATLAS.ti. Os principais achados apontam que as competências profissionais do professor executor para EAD *on line* na área de administração identificadas se relacionam em sua maioria ao modelo de Paiva e Melo (2008) voltadas aos sub-grupos de habilidades formação, conhecimento teórico e prático, construção do conhecimento, atividades de suporte, características pessoais, profissionais e institucionais, tecnologia e comunicação.

Palavras-chave: Competência. Competências profissionais. Professor do ensino superior. Educação a Distância *on line*. Ensino de Administração.

Abstract

This study aimed to identify the professional competencies of the teachers in Higher Education of business administration, in the *lato sensu* graduate course, in the EAD online of Higher Education Institutions, in Recife's metropolitan region, based on the opinions of teachers and coordinators, following the Paiva and Melo model of competence of (2008). The theoretical model adopted was the Paiva e Melo model of competence (2008). In order to complete this study, multiple case studies were conducted and professors and coordinators from EAD online mode courses of both public and private Higher Education Institutions that offer *lato sensu* graduation courses in management were chosen as units of analyses. The approach adopted was qualitative in both collecting the data and also analyzing it. The base data for the analysis was taken from transcriptions of interviews, from critical incidents and projective association techniques and from the material found on the documented research. The analyses of the results were conducted by the content analysis with the help of ATLAS.ti software. The main findings of the study indicated that teacher's professional competences for the EAD online courses in business management identified relate mostly to the Paiva and Melo model (2008) focused on the sub groups of abilities, theoretical and practical knowledge, building of knowledge, supportive activities, personal, professional and institutional characteristics , technology and communication.

Keywords: Competence. Professional competencies. Higher education teacher. Distance online education. Business manager teach.

Lista de Figuras

Figura 01 (2) - Modelo de competência profissional	47
Figura 02 (2) - Modelo de competência profissional	49
Figura 03 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 1 analisada no ATLAS.ti	102
Figura 04 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 2 analisada no ATLAS.ti	103
Figura 05 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 3 analisada no ATLAS.ti	104
Figura 06 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 4 analisada no ATLAS.ti	105
Figura 07 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 5 analisada no ATLAS.ti	106
Figura 08 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 6 analisada no ATLAS.ti	107
Figura 09 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 7 analisada no ATLAS.ti	108
Figura10 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 8 analisada no ATLAS.ti	109
Figura 11 (4)- Atividade na EAD <i>on line</i> 9 analisada no ATLAS.ti	110
Figura 12 (4) - Atividade na EAD <i>on line</i> 10 analisada no ATLAS.ti	110
Figura 13 (4) - Competências profissionais do professor executor para lecionar administração na pós-graduação <i>lato sensu</i> na EAD <i>on line</i>	118
Figura 14 (4) - Contribuição dos atores institucionais no processo de formação do professor executor de pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i>	130
Figura 15 (4) - Influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor executor de pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i> .	146
Figura 16 (4) - Perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior, pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i> para lecionar administração na Região Metropolitana do Recife	148

Lista de Quadros

Quadro 1 (2) - Competências para o Profissional	29
Quadro 2 (2) - Competências do Professor Invisível	41
Quadro 3 (3) - Principais elementos constitutivos do ATLAS.ti	70
Quadro 4 (3) - Conectores de códigos e seus símbolos utilizados no estudo	73
Quadro 5 (4) - Análise das entrevistas com professores executores e coordenadores	79
Quadro 6 (4) - Análise das Figuras com a utilização da técnica projetiva de associação	99
Quadro 7 (4) - Competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i> , na opinião de professores executores e coordenadores	112
Quadro 8 (4) - Contribuição da participação dos atores institucionais na formação do professor executor, pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i>	120
Quadro 9 (4) - Metacompetências identificadas e suas influências sobre as competências profissionais do professor executor para lecionar administração, na pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i> , na opinião dos professores executores e coordenadores.	131

Lista de Abreviaturas e Siglas

- AbraEAD Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- AVAS Ambientes Virtuais de aprendizagem
- CRA Conselho Regional de Administração
- COORIPUB Coordenador de Instituição Pública
- COORIPART Coordenador de Instituição Particular
- EAD Educação a Distância
- IES Instituições de Ensino Superior
- LMs Learning Management Systems
- MEC Ministério da Educação
- PASPFD Participação de Associação/Sindicato de Professores na formação docente
- PCPFD Participação do Conselho Profissional na formação docente
- PESTLEGEAD Participação do Estado Legislação EAD na formação docente
- PEXEC Professor Executor
- PIFD Participação das Instituições na formação docente
- PIPART Professor de Instituição Particular
- ProjCPDEAD Projeto Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior para atuar na Educação a Distância
- PROJLEGEAD Projeto Legislação sobre EAD
- PROPAD Programa de Pós-Graduação em Administração
- TIC Tecnologia de Informação e Comunicação
- UAB Universidade Aberta do Brasil
- UFPE Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1 Introdução	14
1.1 Objetivos	23
1.1.1 Objetivo Geral	23
1.1.2 Objetivos Específicos	23
1.2 Justificativas Teórico-empíricas	24
2 Fundamentação Teórica	28
2.1 Competências	28
2.2 Profissão Docente	31
2.2.1 Competências profissionais do professor do ensino superior	34
2.3 Educação a Distância <i>on line</i>	50
2.3.1 Ensino de Administração	57
3 Procedimentos Metodológicos	61
3.1 Delineamento da Pesquisa	61
3.2 Trabalho de Campo	64
3.3 Análise e Interpretação dos dados	68
3.4 Limitações da Pesquisa	74
4. Apresentação e Análise dos Resultados	76
4.1 Caracterização dos Profissionais Entrevistados	76
4.2 Competências profissionais do professor executor para lecionar administração na pós-graduação <i>lato sensu</i> (EAD <i>on line</i>)	79
4.2.1 Análise das entrevistas	79
4.2.2 Análise das figuras	99
4.2.3 Análise das características chave identificadas nas entrevistas e figuras	111
4.3 Análise da contribuição da participação dos atores institucionais na formação do professor, pós-graduação <i>lato sensu</i> , na EAD <i>on line</i> .	119
4.4 Influência das Metacompetências sobre as Competências profissionais do professor do ensino superior na EAD <i>on line</i>	130
4.5 Definição do perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior na EAD <i>on line</i>	147
5. Conclusões e Recomendações	151
5.1. Conclusões	151
5.2 Recomendações	156
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - Modelo de solicitação de consentimento para realização de pesquisa	172
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com coordenadores	173
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com professores executores	175
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	177
APÊNDICE E - Network referente ao ProjCPDEAD	178
APÊNDICE F – Caracterização predominante dos profissionais entrevistados	179

1 Introdução

Observa-se que o mundo vem passando por constantes e rápidas transformações e paralelamente a isso percebe-se uma grande evolução da tecnologia de informação e comunicação, fazendo com que haja uma exigência cada vez maior dos padrões de qualidade, de excelência nas organizações e a educação também faz parte dessa perspectiva, em que escolas, universidades, faculdades, entre outros, necessitam sempre repensar o seu papel de transformador social da sociedade em que se está inserido, gerando com isso desdobramentos também nos contextos econômicos e culturais dessa nova sociedade (COLL; MONEREO, 2010). Corroborando com as contribuições de Coll e Monereo (2010), Pinto (2002) afirma que as Instituições de Ensino Superior precisam atender as novas demandas sociais da ocasião e ao novo aluno, tornando-o um cidadão crítico e transformador, o que gera a necessidade da formação de professores competentes para essa nova situação.

Torres e Fialho (2009) mencionam que a educação e tecnologia caminham sempre juntas e o reflexo do modelo mental das pessoas do novo milênio é a tecnologia da educação que, inserida no contexto contemporâneo da falta de tempo, vem conquistando seu espaço no atual cenário educacional e profissional.

Quanto à integração entre tecnologia e educação Peixoto (2009) menciona a importância dada pelos professores a união entre tecnologia e educação, fazendo com que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) revolucionassem e ressignificassem suas ações e o sentido de seu trabalho. Peixoto (2009) enfatiza ainda o desejo de alguns profissionais em experimentar novas tecnologias e impulsionar o processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de recursos tecnológicos.

Ainda quanto o uso da tecnologia da informação Martins e Giraffa (2008) fazem reflexões sobre como as tecnologias digitais podem ser úteis na promoção da interação e da construção do conhecimento entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O avanço da tecnologia de informação e comunicação tem ocasionado novas perspectivas de utilização da educação a distância em ambientes digitais de aprendizagem acessado via internet. Segundo Almeida (2003) o aparecimento das TICs acarretaram a reativação das práticas de Educação a Distância (EAD), considerando a flexibilidade do fator

tempo, quebra de barreiras de localização, a emissão e o recebimento de material didático praticamente imediato, permitindo a transmissão das formas mecanicistas de conteúdo, só que agora digitalizados e também por meio da ênfase da interatividade da TIC que possibilitou a ampliação das atividades à distância baseadas na interação e na geração do conhecimento.

Segundo dados da edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – AbraEAD (2008), em 2006 houve um aumento de 54% de alunos matriculados em cursos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino. No ano de 2007, têm-se um total de 972.826 alunos nessas instituições, com um crescimento de 24,9% do número de alunos e 14,2% no número de instituições.

Percebe-se então um crescimento que, embora tenha sido menor em relação aos anos anteriores em número de alunos, permanece significativo e pode ser justificado, de acordo com a AbraEAD (2008), pela expectativa das instituições quanto a definições legais e normativas em curso até dezembro de 2007 na área de EAD, uma vez que o Ministério da Educação, por meio do Decreto 5.622 de 19 de Dezembro de 2005, regulamentou o uso desta modalidade nas instituições de ensino superior pública e o decreto 6.303 de dezembro de 2007 alterou alguns dispositivos.

Outros dados podem ser visualizados pelo CensoEAD (2010), evidenciando que no ano de 2008 o número de instituições credenciadas que praticavam educação a distância chegou ao quantitativo de 376 instituições, realizando 1752 cursos e 1.075.272 alunos. Isso comparado aos dados do ano de 2007, registrado pela AbraEAD, têm-se um crescimento em torno de 9,53% do número de alunos, em que segundo dados do Censo EAD os cursos de especialização representaram o maior grupo de cursos, cerca de 37% de todos os cursos, sendo seguido pelos cursos de graduação, 26,5%, assim como por 34% de cursos de graduação (tecnólogos ou de complementação pedagógica), percebendo-se a superioridade numérica dos cursos de especialização.

Os dados mostrados pelo CensoEAD (2010) apontaram que os cursos voltados para a formação de professores ainda se constituem como o maior grupo, 31,5% seguidos pelos cursos na área de gestão e administração e que esse volume de cursos na área de pedagogia e formação de professores se justifica pela grande demanda da categoria sem a devida formação no Brasil. O censo destaca ainda que a oferta de cursos a distância em 2008 cresceu 89,9%, quando comparada ao ano anterior, considerando que em 2007 foram oferecidos 299 novos cursos para 568 novos cursos ofertados em 2008.

Assim, os números apresentados evidenciam a crescente importância dada a EAD no Brasil tanto por alunos como por gestores educacionais e sugere que os paradigmas relativos ao ensino presencial e a distância estão se transformando. A EAD transpõe de um ambiente intercedido por correspondência e em grande parte de formação técnica, profissionalizante, para um conjunto de metodologias que, embora não desconsidere a versão anterior, passa a abranger todos os níveis educacionais e classes sociais, sendo realizada por instituições com projetos de grande abrangência, mediados por tecnologia de ponta (TORRES; FIALHO, 2009).

Assim a expansão da educação a distância e o avanço da tecnologia da informação e comunicação tem ocasionado interesses de órgãos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que entre outras finalidades e atuações, apresenta um projeto de padrões de competência em TIC para professores, apresentando direcionamentos no que se refere ao planejamento de programas educacionais e treinamentos voltados para professores, com foco no desempenho de seu papel na formação de alunos, tendo para tanto o apoio da tecnologia (UNESCO, 2008).

É importante destacar que o projeto de padrões de competência em TIC para professores não se limita apenas a melhoria da prática docente, mas também a contribuição da melhoria da qualidade do ensino, formando indivíduos mais informados e uma força de trabalho qualificada, incentivando o desenvolvimento social e econômico da nação (UNESCO, 2008).

A utilização da ferramenta de EAD tem proporcionado modelos de ensino inovadores e cada vez mais vem ganhando espaço em cursos de graduação como enfatiza Maia e Meirelles (2002), quando afirmam que os cursos online de graduação têm matriculado um número cada vez maior de alunos, sendo o desafio aprender com a experiência com o objetivo de avaliar e incentivar a inovação educacional.

Por outro lado, Almeida (2003) afirma que o novo impulso dado a EAD favoreceu a disseminação e a democratização de acesso a educação em diferentes situações, proporcionando o atendimento de um número maior de alunos, mas em contrapartida atribuiu a EAD reputação de baixo custo e de “segunda classe”.

Ainda nesta perspectiva de constante mudança e de inovações no processo educacional, os professores em ambientes virtuais necessitam apreender e dar valor não só a uma nova ferramenta de construção da aprendizagem, mas também a uma nova cultura de

aprendizagem, recoberta de informações que diante de uma sociedade globalizada, precisam ser filtradas para terem significado e sentido, assim como a existência e possibilidade de várias interpretações sobre as informações, faz emergir a necessidade de absorção do conhecimento de maneira consistente, com a formação de julgamentos próprios e de pontos de vistas, que precisam se adequar a relatividade e incertezas da construção do conhecimento e da formação do indivíduo, (COLL; MONEREO, 2010).

Coll e Monereo (2010) afirmam que, apesar da existência de muitos estudos publicados, focados em analisar o papel e competências docentes neste novo momento em que passa a construção do conhecimento, não há consenso quanto a escolha do paradigma para caracterização do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a geração de conhecimento em situações mediadas pela interatividade da TIC e que isso não pode ser subvalorizado, uma vez que deve-se levar em consideração não só a natureza e as características da educação escolar, em determinado contexto, como também tentar entender a ocorrência do processo de interatividade entre professor, aluno e conteúdo da aprendizagem nessa novo ambiente virtual.

Também enfatizando o novo papel do docente na EAD, Belloni (2009) mostra o professor como um parceiro dos alunos no processo de construção do conhecimento e apresenta três dimensões dos saberes docentes, entre elas a pedagógica, envolvendo atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, vinculada a conhecimentos específicos de pedagogia (conhecimentos ligados aos processos de aprendizagem advindos da psicologia, ciências humanas e cognitivas), tendo como foco o construtivismo e metodologias ativas e como finalidade as capacidades relativas a pesquisa e aprendizagem independente.

Outra dimensão apresentada por Belloni (2009) é a dimensão tecnológica, voltada para as relações entre tecnologias e educação, abrangendo a produção, avaliação, seleção e definições de estratégias na utilização de materiais pedagógicos e por último a dimensão didática, focada na formação específica do docente em áreas específicas, com atualização contínua.

Belloni (2009) menciona ainda que diante das intensas transformações e inovações tecnológicas que estão sempre ocorrendo na sociedade e em decorrência de novas demandas sociais e exigências de um público discente cada vez mais autônomo no processo de ensino aprendizagem a distância, se faz necessário repensar o papel do professor nesta nova perspectiva de ensino e que isto se constitui em uma das questões polêmicas quanto a EAD,

considerando que o mesmo passou a ser chamado a exercer várias funções, se sentindo até muitas vezes despreparado para exercê-las.

Villardi e Oliveira (2005) propõem o acréscimo de mais duas dimensões aos saberes docentes em cima das propostas feitas primeiramente por Belloni desde 1999, com a primeira edição de seu livro, que seriam a dimensão lingüística, relacionada à migração do discurso oral, participante das atividades docentes presenciais para o discurso escrito, característico da modalidade EAD e a dimensão pessoal, voltada para a habilidade de interagir, envolver e estimular o aluno para o controle de sua própria aprendizagem.

Ainda para Belloni (2009), os professores em sua formação inicial necessitam ter uma preparação para a inovação tecnológica e suas implicações pedagógicas, assim como para a formação contínua, abrangendo uma formação ao longo da vida. Entretanto, essa variável inovação tecnológica, se apresenta com grande dificuldade, uma vez que existem grandes investimentos e intensas mudanças nos processos educacionais responsáveis pela formação tecnológica, apesar de ser evidente a sua evolução positiva, fazendo com que os professores, diante de novas possibilidades tecnológicas com seus alunos, se questionem sobre sua formação inicial e busquem novas formas de atualização e complementação.

Outro ponto abordado por Belloni (2009) é que diante das intensas transformações tecnológicas, das novas demandas da sociedade, com exigências cada vez maiores de um aluno praticamente autônomo, demanda uma análise mais profunda da EAD e talvez a mais polêmica no que se refere às múltiplas funções a serem desempenhadas pelo docente, necessitando-se assim de uma abordagem mais ampla sobre competências profissionais do professor do ensino superior.

A este respeito, Paiva (2007) adaptou o modelo de competência profissional, inspirado em Cheetham e Chivers (1998) para um estudo com docentes. Este modelo reuniu várias idéias e abordagens, cujo núcleo foi desenvolvido com quatro componentes centrais de aptidão profissional, entre eles, competência cognitiva, funcional, comportamental ou pessoal e a competência ética, além da presença das variáveis personalidade e motivação, uma vez que as mesmas influenciam nas decisões pessoais do indivíduo sobre as necessidades e possibilidades reais e potenciais para alcance dos objetivos, assim como do contexto de trabalho e seu ambiente, considerados importantes para a compreensão da realidade. Outro ponto considerado no modelo são as metacompetências, entendidas por Cheetham e Chivers (1998) como habilidades para aquisição de outras competências ou competências que

transcendem outras competências, que abrangem a comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão.

Paiva (2007) ressaltou a necessidade do acréscimo da competência política ao modelo proposto por Cheetham e Chivers (1998), no sentido de levar em consideração as relações de poder existentes no cerne de instituições, influenciando nas formas de atuação do professor nos processos políticos intra e interorganizacionais, apresentando, portanto o modelo em seu núcleo, cinco componentes centrais de aptidão profissional, competência cognitiva, funcional, comportamental ou pessoal, competência ética e competência política.

Paiva e Melo (2008) destacam a existência de atores sociais, vinculados ao processo de gestão por competências, que seriam os docentes universitários e suas competências profissionais em contínuo processo de reflexão, as instituições de ensino que teriam o papel duplo, já que as mesmas seriam responsáveis tanto pela certificação de competências individuais, como se constituem nas organizações empregadoras com suas políticas e práticas de gestão de pessoas, as instituições de interesse coletivo, envolvendo as associações profissionais e o sindicato de professores que estão relacionadas à manutenção de competências profissionais coletivas e o Estado na perspectiva da legislação.

Desta maneira, para fins de utilização nesta pesquisa foram considerados como atores institucionais os professores universitários, as instituições de ensino, as organizações, as instituições de interesse coletivo, envolvendo as associações profissionais e o sindicato de professores, assim como os conselhos profissionais e o Estado com sua legislação sobre EAD.

Ainda quanto às intensas transformações tecnológicas, seguidas da participação cada vez mais ativa da EAD *on line*, o seu entendimento, de acordo com Borba, Malheiros e Zulatto (2008), pode ser caracterizado como uma modalidade de educação vinculada e mediada por interações via internet e o uso de tecnologias conexas, em que as interações ocorrem por meio do uso de interfaces, como videoconferências, chats, salas de bate-papo, fóruns, entre outros.

Um ponto relevante a ser considerado é a compreensão que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem por intermédio da EAD *on line* muda em relação à modalidade presencial, pois de acordo com Borba, Malheiros e Zulatto (2008) na EAD *on line* a aprendizagem acontece de forma multidirecional e não apenas levando em consideração a relação ou o sentido professor-aluno ou aluno-aluno, em que há a possibilidade de interação entre todos os atores do processo, por intermédio do uso de alguma forma de tecnologia,

aproximando indivíduos geograficamente distantes e permitindo a abertura de espaço à troca de experiências com culturas diversas, sendo esse o fator central que a diferencia de outras modalidades de ensino. Desta maneira, apesar da compreensão de que na EAD *on line* o processo que se desenvolve de ensino aprendizagem é multidirecional, envolvendo vários atores participantes e muitos processos de troca, o foco deste trabalho está voltado para o professor executor, por uma questão de operacionalização do estudo.

Ainda de acordo com Borba, Malheiros e Zulatto (2008), a internet possibilitou a viabilização de várias propostas de cursos oferecidos a distância, entre eles as denominadas de um para um, de um para muitos e de muitos para muitos. Na primeira proposta há pouco ou nenhum contato do aluno com o professor, sendo disponibilizado conteúdo como se fosse um livro e o aluno utiliza a internet apenas como fonte de informação, está relacionada a um grande número de estudantes e gera bastante lucro aos organizadores dessa proposta. A segunda, de um para muitos, estaria vinculada a interação que acontece da mesma maneira que na sala de aula presencial, em que o professor apresenta as atividades que foram realizadas e entregues dos alunos, estando à interação restrita a algumas atividades e tira dúvidas, sendo considerada, segundo o autor, arcaica para os dias atuais. A terceira, de muitos para muitos, a interação que se estabelece é maior e mais rápida, em que se estabelece o uso de *feedback* com maior velocidade de resposta pela internet, proporcionando a interação entre aluno-aluno, aluno-professor, com um acompanhamento, monitoramento maior por parte dos professores aos alunos, estimulando a participação e o trabalho em grupo (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008)

Um ponto de destaque quanto ao desenvolvimento da EAD no Brasil pode ser visualizado nas contribuições de Mattar (2011) ao afirmar que em alguns momentos a EAD seguiu a tendência internacional, utilizando-se da oferta de cursos por correspondência, mas que mídias como rádio e televisão foram intensamente utilizadas antes da plena utilização da internet, assim como a concepção de universidades abertas foi retardada praticamente até poucos anos atrás, com a recente criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990 ocorreu um grande avanço da EAD no ensino superior.

Vale ressaltar que a primeira ação voltada para a UAB vinculou-se a implementação de um projeto piloto, em que foi criado um curso de graduação na modalidade EAD na área de administração, financiado pelo Banco do Brasil em parceria com Instituições Públicas de

Ensino Superior, beneficiando 18 estados do Brasil, com a participação de 25 instituições públicas, sendo 07 estaduais e 18 federais, permeando o atendimento a cerca de 11 mil estudantes espalhados pelo país (MOTA, 2009).

Além disso, no que se refere a EAD na pós-graduação, acredita-se que os alunos após passarem pela graduação, almejam por desafios, levando-os ao desenvolvimento do senso crítico, em que diante de transformações econômicas, políticas, sociais e da dinâmica e flexibilidade do mercado no século XXI, exige a formação de um administrador capaz de optar por técnicas gerenciais ideais nos campos organizacional, de gestão de pessoas, financeiros, de produção, de mercado e de gestão pública, desenvolvendo um profissional com compreensão global da atividade produtiva, planejando, interagindo, comunicando, elaborando projetos e agregando valor a instituição e a sociedade de uma maneira geral (LONGO, 2009).

Embora a EAD apresente inúmeros recursos capazes de intensificar o processo de ensino e aprendizagem, que possam promover uma maior interação entre aluno e professor, a existência de uma experiência significativamente positiva da EAD na pós-graduação não dependerá apenas e exclusivamente da atuação do professor, mas também do desempenho de vários outros participantes alinhados em torno não só de atividades pedagógicas, mas também de ações administrativas, sociais e técnicas (LONGO, 2009).

Ainda nesta perspectiva de constante mudança e de inovações no processo educacional, os professores em ambientes virtuais necessitam apreender e dar valor não só a uma nova ferramenta de construção da aprendizagem, mas também a uma nova cultura de aprendizagem, recoberta de informações, que diante de uma sociedade globalizada, precisam ser filtradas para terem significado e sentido, assim como a existência e a possibilidade de várias interpretações sobre as informações faz emergir a necessidade de absorção do conhecimento de maneira consistente, com a formação de julgamentos próprios e de pontos de vistas, que precisam se adequar a relatividade e incertezas da construção do conhecimento e da formação do indivíduo (COLL; MONEREO, 2010).

Coll e Monereo (2010) afirmam que, apesar da existência de muitos estudos publicados, focados em analisar o papel e competências docentes neste novo momento em que passa a construção do conhecimento, não há consenso quanto a escolha de um paradigma para caracterização do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e a geração de conhecimento em situações mediadas pela interatividade da TIC e que isso não pode ser

subvalorizado, uma vez que deve-se levar em consideração não só a natureza e as características da educação, em determinado contexto, como também tentar entender a ocorrência do processo de interatividade entre professor, aluno e conteúdo da aprendizagem nesse novo ambiente virtual.

Um ponto importante que também foi levado em consideração nesta pesquisa, é que apesar da existência de várias abordagens sobre os papéis do professor no processo de ensino aprendizagem *on line*, enfatizando denominações como conteudista, tutor, executor, designer educacional/instrucional, tecnólogo educacional, entre outros, que concretizam cada papel, levando-se em consideração o modelo e a proposta do curso (GONZALEZ, 2005; MORAN, 2009; MOREIRA, 2009; BELLONI, 2009), esta pesquisa trabalhará com as competências profissionais do professor do ensino superior do professor executor, sem deixar de levar em consideração sua atuação em outro papel, caso seja identificado no momento da coleta de dados. Essas considerações sobre a atuação do professor em outros papéis são corroboradas pelas contribuições de Moreira (2009) quando acrescenta que em alguns momentos um mesmo profissional pode ter que assumir e absorver diferentes papéis, atuando ao mesmo tempo como executor, designer, conteudista, entre outros.

Belloni (2009) chama atenção ao termo docente coletivo para atuação na EAD e uso da TIC, fazendo com que o ensino se torne mais complexo, exigindo a segmentação do mesmo em diversas tarefas e é essa segmentação que se constitui na característica principal segundo Belloni (2009) do ensino a distância, em que as atribuições do professor são compartilhadas e interdependentes do desempenho de uma equipe multidisciplinar que apresenta competências diversas.

Desta forma esta pesquisa trabalhou com as competências profissionais do professor do ensino superior do professor executor, levando em consideração a opinião tanto de professores executores quanto de coordenadores de cursos na EAD *on line* de pós-graduação *lato sensu* na área de administração¹, representando assim os sujeitos da pesquisa.

Como *locus* para a realização do estudo optou-se pela Região Metropolitana do Recife, sendo consideradas como unidades de análise as categorias professores e coordenadores vinculados a unidades de EAD *on line* de instituições de ensino superior

¹ Nesta dissertação os termos administração e gestão serão usados como sinônimos ou áreas equivalentes.

públicas e particulares que possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de administração.

Diante do exposto anteriormente, a pesquisa proposta pretende responder à seguinte questão de pesquisa: **Quais as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* em Instituições de Ensino Superior, na opinião de professores executores e coordenadores, sob a ótica do modelo de competência de Paiva e Melo (2008)?**

1.1 Objetivos

Apresentam-se neste tópico os objetivos geral e específicos da pesquisa.

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é **identificar quais as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* em Instituições de Ensino Superior, da Região Metropolitana do Recife, na opinião de professores executores e coordenadores, sob a ótica do modelo de competência de Paiva e Melo (2008).**

1.1.2 Objetivos Específicos

Para se atingir o objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram formulados:

1. Identificar a opinião dos professores executores acerca das competências profissionais do professor executor de ensino superior para lecionar administração, na pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*;
2. Identificar a opinião dos coordenadores de EAD *on line*, vinculados a área de administração na pós-graduação *lato sensu*, acerca das competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*;
3. Analisar a contribuição da participação dos atores institucionais sobre as competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração,

pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião dos professores executores e coordenadores.

4. Compreender a influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração, na pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião dos professores executores e coordenadores.
5. Definir o perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior na EAD *on line* para lecionar administração, na pós-graduação *lato sensu*, da Região Metropolitana do Recife.

1.2 Justificativas teórico-empíricas

Apesar da EAD existir há mais de um século, sua presença em todos os países do mundo tem sido marcada nos últimos tempos pelo uso de diferentes tecnologias, indo desde o uso de material impresso, rádio, televisão, chegando então ao uso de computadores, onde a interação entre discente e docente passa a ocorrer por meio da utilização de recursos tecnológicos da internet, proporcionando ao docente a oportunidade de envolver os discentes em processos de discussões, críticas e na construção do conhecimento, tornando-os mais interessados, participantes e vinculados a uma nova realidade de estudo, de ensino e aprendizado *on line* (LEITE; SILVA, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007; BELLONI, 2009; ROMISZOWSKI, 2009; TORRES; FIALHO, 2009).

A EAD então vem tomando proporções significativas no atual cenário educacional e profissional, atuando com destaque nos estudos da comunidade acadêmica (SCHROEDER; KLERING, 2007; ZERBINI; NASCIMENTO; MENESES; ABBAD, 2006; ALMEIDA, 2003; ALVES, 2009; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; MAIA; MATTAR, 2007; KENSKI, 2009; PEREIRA, 2008; TOSTA et al, 2009; MATTAR, 2011).

A EAD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos, entretanto, passou por momentos de estagnação, provocada pela ausência de políticas públicas para o incremento desta modalidade na área da educação. Estudos mostram que o Brasil já esteve entre os principais países no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos de 1970 (ALVES, 2009). Leite e Silva (2002) afirmam que o desenvolvimento da tecnologia da comunicação

produziu uma nova investida da EAD no Brasil, provocando a sua maturação e é hoje em dia considerada uma modalidade de ensino regular, utilizando vários tipos de transmissão de informação que vai desde e televisão educativa, videoconferência a redes *on line*, crescendo o número de cursos que se utilizam de redes de computadores, o que gera a necessidade de capacitação de profissionais de educação para operar nessa nova realidade. Assim, acredita-se que a identificação das competências profissionais do professor do ensino superior para atuar na EAD *on line* apresenta-se como necessário para atuação nesse cenário apresentado pela realidade brasileira, diante de transformações sociais, econômicas e tecnológicas demandadas pela sociedade em geral, que se apresentam cada vez mais regidas por maneiras de performance mais flexíveis, demandando competências múltiplas de profissionais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Romiszowski (2009), há ainda muitas mídias tradicionais que permanecem importantes e apontam resultados significativos no ensino à distância, como a televisão, por exemplo, mas que atualmente também existe uma grande pressão para o uso de inovações tecnológicas, em que, segundo Romiszowski (2009), há pouca harmonia, apesar de se apresentar um quadro relativamente entusiasmante, no que se refere ao significado da tecnologia para o ensino aprendizagem, havendo, portanto muito foco na criação de produtos e serviços e reduzida ênfase em seus usos e impactos, especialmente em relação ao consumidor ou usuário.

Outro ponto significativo abordado por Romiszowski (2009) é que os alunos apresentam diferenças individuais, ligadas a questão do conhecimento e habilidade com o conteúdo de eletrônica e uso de computador, como a forma como os mesmos aprendem (ritmo e estilo de aprendizagem), incompreensões quanto ao uso de certos símbolos no software da plataforma de EAD, entre outros aspectos. Em virtude disso, acredita-se na importância do desenvolvimento de competências profissionais do professor do ensino superior para superação de possíveis barreiras decorrentes dessa nova abordagem de ensino aprendizagem.

Dessa forma a grande questão da utilização da educação a distância atualmente está voltada para a descoberta da maneira pela qual se pode superar os problemas gerados pela distância e essa superação se refere a sensibilidade do professor em perceber as atitudes dos alunos no ambiente *on line* que provavelmente seriam reconhecidas mais facilmente em uma abordagem presencial. Assim, faz-se necessário fornecer meios a fim de que o educador possa

acompanhar as atividades do discente e detectar comportamentos subjetivos que possam interferir no desenvolvimento da aprendizagem (SILVA; SENO e VIEIRA, 2000).

De acordo com Silva, Seno e Vieira (2000) a EAD é um tema atual e que necessita de maior quantidade de pesquisas para que haja uma melhor compreensão sobre o assunto. Por esta razão, acredita-se que por ser parte integrante do processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem a distância *on line*, o professor necessite ampliar ou realinhar suas competências profissionais fomentadas durante seu processo de educação formal, para corresponder as atividades demandadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, que conforme Belloni (2009) são diferentes das realizadas em uma sala de aula tradicional (presencial).

Embora ao se analisar os principais anais de congressos e revistas científicas se constatem que a aprendizagem é um assunto discutido, assim como a educação a distância, a capacitação, qualificação docente e suas competências, nota-se que existe pouco consenso no que se refere ao impacto das inovações tecnológicas sobre essa modalidade de ensino, quanto ao tipo ideal de utilização das ferramentas necessárias para a construção do conhecimento, assim como a identificação de quais atividades podem ser desenvolvidas e estariam mais ligadas a construção do ensino aprendizagem a distância *on line* e conseqüentemente a geração de desdobramentos em função de quais competências profissionais do professor do ensino superior são necessárias para o perfil do professor na EAD *on line* na atualidade.

Observa-se ainda nos principais anais de congressos e revistas científicas que não foram encontrados estudos com foco em competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar na área de administração, na pós-graduação *lato sensu* na modalidade EAD *on line*, sob a ótica de um modelo teórico-conceitual de competências profissionais proposto neste trabalho de dissertação, na perspectiva de atuação tanto em universidades públicas como as de natureza particular, a fim de elaborar um perfil de competências profissionais do professor do ensino superior que atuam na Região Metropolitana do Recife.

Considera-se este estudo relevante, pois relaciona competências profissionais do professor executor do ensino superior, EAD *on line* e o ensino da administração na pós-graduação *lato sensu* com a finalidade de contribuir para a identificação das competências profissionais do professor executor do ensino superior requeridas na atualidade, tanto na perspectiva pública como particular, auxiliando de certa maneira às instituições de ensino

superior e sua unidade de gestão de pessoas no direcionamento de suas ações tanto no processo de nomeação dos profissionais dessa modalidade, quanto subsidiar possíveis construções de plano de qualificação docente pelas instituições e suas unidades de gestão de pessoas. Desta forma, pensar na formação e no desenvolvimento de competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração em cursos de pós-graduação *lato sensu* torna-se uma reflexão importante e necessária, pois se trata de uma categoria profissional com características peculiares, envolvida por um contexto de vários atores institucionais, tentando se adequar as intensas transformações tecnológicas, as novas salas de aula virtuais e interativas e a construção do conhecimento em conjunto com discentes, tornando-se assim o docente, de acordo Coll e Monereo (2010) muito mais um consultor ou assessor da aprendizagem, sem respostas, mas um bom formulador de perguntas, do que um provedor de conhecimento.

Salienta-se que este estudo faz parte de um projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulado “Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de administração na graduação e pós-graduação”, aprovado pela CAPES por meio do Edital Pró-Adm. 09/2008, cuja coordenação geral está sob a responsabilidade do orientador deste estudo, Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Assim espera-se com esse estudo as seguintes contribuições teórico-empíricas: a identificação das competências profissionais do professor de ensino superior que proporcionem ao professor executor o aperfeiçoamento profissional requerido na atualidade para atuação na EAD *on line*, com a validação de um modelo teórico-conceitual de competências profissionais proposto por Paiva e Melo (2008), inspirado em Cheetham e Chivers (1998), assim como fornecer maiores informações às instituições de ensino de graduação e pós-graduação para o ensino de administração, para possíveis direcionamentos de ações na nomeação de novos docentes para a modalidade EAD *on line* e de servir como subsídio para prováveis construções de plano de qualificação docente pelas instituições e suas unidades de gestão de pessoas, e pelos próprios docentes por meio da auto-gestão, para superação de possíveis barreiras que possam surgir decorrentes dessa nova abordagem de ensino-aprendizagem e melhoria dos serviços prestados a sociedade em geral.

2 Fundamentação Teórica

Esta seção apresenta a fundamentação teórica relativa aos temas que embasam esta pesquisa, em que serão tratados tópicos como competências, profissão docente, competências profissionais do professor de ensino superior, educação a distância *on line* e ensino da administração.

2.1 Competências

Jardim (2008) menciona que ao se falar na categoria competência existe um longo percurso que vai desde o behaviorismo ao construtivismo e destaca a contribuição de autores como Chomsky (1965) e McClelland (1973) como os precursores desse tema, embora se apresentem em campos distintos de estudo.

Assim, Chomsky (1965) aborda questões voltadas para as teorias das competências lingüísticas, da linguística generativa, teoria da performance, com o uso sistemático de oposição entre competência e desempenho, entre outros aspectos da teoria da sintaxe. McClelland (1973) foi quem de certa maneira deu início ao debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos, e apresentou a competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente pautada com o desempenho elevado no cumprimento de uma tarefa ou em dada situação.

Ainda de acordo com Jardim (2008), os estudos sobre competências surgiram a partir da década de 1970 na literatura científica e suas abordagens foram mais intensas na psicologia educacional, pedagogia, gestão de recursos humanos e na formação profissional, mas no campo da formação de professores, Jardim (2008) ressalta as contribuições de Morin (2000) e Perrenoud (2000).

Morin (2000) fala da existência de sete saberes fundamentais para a educação do futuro e que os mesmos devem ser tratados levando em consideração as particularidades de toda sociedade e de cada cultura e acrescenta que o saber científico vinculado a condição humana não só é efêmero, provisório, mas está diretamente relacionado aos mistérios da vida, do universo, do desenvolvimento do ser humano.

Entre as contribuições de Perrenoud (2000) destaca-se a abordagem do ofício do professor de uma maneira mais concreta, em que o autor propõe um inventário de competências, mas de uma maneira não sistemática, com a seleção de dez grandes famílias de competências, que auxiliariam no redelineamento da atividade docente, que serviria mais como uma orientação, como um horizonte a ser alcançado, um referencial para repensar as práticas profissionais docentes, podendo ser evidenciado de acordo com Perrenoud (2000, p. 12) mais como “uma declaração de intenções”.

Assim Perrenoud (1999) descreve dez tipos de competências novas ligadas às transformações do ofício de professor: 1. organizar e entusiasmar as situações de aprendizagem; 2. conduzir o progresso das aprendizagens; 3. idealizar e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. estimular os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. tomar parte da gestão da escola; 7. apoiar e envolver os pais; 8. empregar novas tecnologias; 9. encarar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. reger sua própria formação contínua.

Perrenoud (2000, p. 15) menciona que há muita instabilidade quanto aos conceitos e ideologias no que se refere ao termo competências e propõe a noção de competência como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Assim, nos últimos anos, o tema competência passou a provocar discussões acadêmicas e empresariais, estando vinculado a diferentes esferas de compreensão, desde o nível pessoal (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY; FLEURY, 2001).

Fleury e Fleury (2001, p.188) afirmam que a competência pode ser definida como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Eles propõem algumas definições inspirados na obra de Le Boterf sobre competências para o profissional, conforme demonstrado no Quadro 1 abaixo:

Verbos expressos no conceito de competências	Definição
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.

Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo por isso reconhecido
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas

Quadro 1 - Competências para o Profissional

Fonte: Fleury e Fleury (2001)

Fleury e Fleury (2001) enfatizam ainda as competências como agregando valor econômico para a organização, assim como valor social para os indivíduos e as associam a termos como saber agir, mobilizar, aprender, se engajar, transferir, ser estratégico, assumir responsabilidades, como pode ser evidenciando no quadro acima.

Segundo Dutra (2007), são autores como Le Boterf (2006) e Zarifian (2001) que exploram a questão da conceituação de competência relacionada a idéia de agregação de valor e entrega a dado contexto de maneira independente do cargo, ou seja, a partir do próprio indivíduo e que essa construção do conceito de competência passou a elucidar mais claramente o que se observa na realidade das organizações. Le Boterf (2006) menciona que para um profissional agir com competência, deve combinar e mobilizar tanto recursos pessoais quanto ao que está ao seu redor, pois sozinho e isolado é praticamente impossível ser competente em uma organização.

Zarifian (2001, p.126) aborda que “a lógica competência leva a revisitar o conjunto das práticas de gestão de recursos humanos” e passou de um papel secundário para um papel principal que antes era ocupado pelo posto de trabalho, envolvendo os processos de recrutamento, mudança de organização de trabalho, formação, mobilidade, criação de projetos individuais, entre outros, sendo responsabilidade da gestão de recursos humanos dar coerência global ao conjunto de ações, conciliando os interesses organizacionais e de seus funcionários. Assim, Zarifian (2001) também enfatiza que a definição de competência não se limita a ir trocando progressivamente o conceito de posto de trabalho, mas também transforma profundamente a dinâmica deste último.

Para Lerner (2002), existem dois tipos de competências, estando o primeiro tipo relacionando ao conhecimento como componente crucial para o desempenho das atividades pré-estabelecidas e o segundo voltado às qualidades profissionais que mediam os padrões de

conduta e as aptidões pessoais a fim de que haja um desempenho satisfatório das atividades a serem desempenhadas. Muitas organizações, diante das intensas mudanças tecnológicas e novas exigências do mercado, encontraram o elemento crucial do diferencial competitivo do mundo de negócios que é a maximização das habilidades de sua força de trabalho (LERNER, 2002).

Outra contribuição quanto à significação do termo competência é dada por Machado (2009, p. 87) quando a resume em uma frase: “a competência significa a capacidade de mobilizar o que se sabe para realizar o que se deseja, ou mais tecnicamente, de mobilizar recursos cognitivos para realizar o que se projeta”, sendo o indivíduo “a idéia central”, “o centro das atenções”, para os tempos e espaços organizacionais, escolares e a formação pessoal a finalidade maior do processo educacional (MACHADO, 2009).

Desta maneira, percebe-se que é possível identificar na literatura vários conceitos, abordagens e indicadores do termo competência, mas neste trabalho procurou-se identificar a sua importância enfocando a ligação para a pesquisa proposta, evidenciando assim a necessidade de relacionar competências no contexto profissional, mais especificamente no campo da formação de professores, sendo, portanto importante uma abordagem sobre a profissão docente, adotando-se neste estudo o conceito de competências proposto por Perrenoud (2000).

2.2 Profissão Docente

Pode-se observar várias definições sobre o termo profissão na literatura e que não existe consenso quanto a sua definição, como afirmado por Ludke e Boing (2004) em seus trabalhos sobre os caminhos da profissão e da profissionalidade docente.

De acordo com Paiva (2007) a profissão pode ser entendida por um aprimoramento de certa ocupação, em que indivíduos conseguem determinada autonomia em relação aos demais em um tempo-espaço específico.

Cheetham e Chivers (2000, p.375), após extensiva busca na literatura, constataram também grande divergência acerca do que se constitui uma profissão, mas baseando-se nas abordagens de Carr-Saunders, no entanto com a devida atualização e modificações pertinentes chegaram a seguinte definição:

uma ocupação baseada em estudo especializado, treinamento ou experiência, cujo propósito é o de aplicar serviço habilitado ou aconselhamento a outros, ou fornecer serviços técnicos, gerenciais ou administrativos para, ou dentro de, organizações mediante recebimento de pagamento ou salário.

Paiva e Melo (2008, p.343) mencionam também que a profissão pode ser entendida como um “estágio avançado, diferenciado ou refinado de ocupação” em que o profissional detém certo monopólio sob suas atividades, diferenciando-se dos demais da sociedade em dado espaço e tempo e que o processo de profissionalização envolve atores sociais como “instituições de ensino, o Estado, seus próprios praticantes e a sociedade”.

Assim em relação à profissionalização de determinadas ocupações Weber (2003, p. 1127) menciona que a profissionalização é entendida como:

processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate freqüente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.

Mas ao se falar mais especificamente em termos de profissionalização docente Altet (2001, p.25) a entende como “um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação”, em que o profissional docente consegue alocar suas competências em qualquer situação, sendo capaz de refletir na ação e adaptar-se a alguma nova circunstância, se ajustando a cada nova demanda e utilizando toda sua experiência e capacidade de resposta ao contexto apresentado, atuando com autonomia e responsabilidade. Assim esse entendimento, segundo Altet (2001), é o que tende a ser predominante no processo de profissionalização docente.

Altet (2001) menciona o termo “professor profissional” e o caracteriza como um indivíduo autônomo, possuidor de competências específicas e especializadas, baseadas em conhecimentos racionais, reconhecidos pela ciência e homologados pela universidade ou por conhecimentos advindos da prática e que quando essa prática é contextualizada, os conhecimentos passam a ser autônomos, podendo ser explicitados oralmente e relatados pelo professor. Outro ponto apontado por Altet (2001) é que, em sua formação, o professor profissional deve optar por várias atividades complementares que desenvolvam o saber-

analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, por meio da construção de um trabalho voltado para si mesmo, suas experiências e práticas (conhecimento de seu habitus).

Ainda falando em termos da profissionalização docente, Tardif e Lessard (2008) ressaltam o ensino como uma profissão muito antiga e que essa atividade foi considerada durante algum tempo como uma vocação, possuindo uma visão romântica e até mesmo sacerdótica e que, nas últimas décadas, levando em consideração um contexto de generalização e de massificação da educação, os sindicatos docentes e as associações profissionais foram persistentes em reconhecer o ensino como ofício e o docente, nesta perspectiva, seria considerado plenamente qualificado e tratado pelo seu empregador nos planos material, social e simbólico.

Entretanto, só recentemente, considerando a pressão de muitos trabalhos desenvolvidos por muitos educadores ao redor do mundo e pela adoção de políticas nacionais de educação, houve a evolução da profissão para uma lógica da profissionalização, sendo entendida ao mesmo tempo pelo reconhecimento de status pela sociedade, assim como pelo desenvolvimento do próprio corpo docente de um conjunto de competências específicas e saberes próprios que promovam o sucesso da educação para um número cada vez maior de jovens e adultos (TARDIF; LESSARD, 2008).

De acordo com Tardif e Lessard (2008), pensar essa três concepções, vocação, ofício e profissão, significa representar a linha de evolução do ensino, mas no campo da representação, pois na realidade a evolução do ensino perpassa sempre pela recomposição de atividades do trabalho, pela inclusão de novas dimensões, que de certa maneira, são inerentes da atividade docente.

Essa linha de pensamento de Tardif e Lessard (2008) parece visível também em Monteiro (2005) que menciona uma mudança da concepção da profissão docente de uma perspectiva deixada no passado de uma visão romântica, aprofissional, sacerdótica, de um professor resignado, abnegado, não sendo digno de valorização, para uma abordagem em que o professor se vê como “autor e ator das mudanças positivas que possam estar ocorrendo em suas condições de trabalho e carreira” (MONTEIRO, 2005, p. 66). O autor finaliza explicitando a importância da profissão docente para a melhoria da educação e de toda a sociedade brasileira.

Uma contribuição dada por Perrenoud (1999) é que pensar a profissão docente como uma justaposição da competência acadêmica e competência pedagógica é falacioso, pois

ensinar envolve desenvolver os saberes, tornando-os passíveis de ensino, exercício e avaliação pelos discentes, com os meios disponíveis em um ambiente acadêmico e num dado macroambiente.

Outro ponto a ser considerado é que a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes busca resgatar o papel do professor, destacando a relevância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, em que se encontra envolto também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Libâneo (2011) argumenta que uma perspectiva mais ampla quanto às práticas de formação docente está relacionada ao fato dos profissionais além de submeterem sua formação inicial e continuada a uma crítica reflexiva sob sua prática, também possuem a habilidade de apropriação teórica da realidade estudada.

Para Libâneo (2011) existe uma tendência forte que idealiza o ensino como uma atividade reflexiva que nesta concepção estariam incluídos além da formação docente, elementos como o currículo, o ensino, entre outros, fazendo com que o professor possa repensar a sua prática e desenvolver a capacidade reflexiva em cima de seu trabalho. Ainda de acordo com Libâneo (2011, p. 80) afirma que ao se pensar em um processo de formação de professores deve-se supor “reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”.

Desta maneira neste trabalho foi adotado como referência o conceito de profissão proposto por Paiva (2007, p. 63):

conjunto de atividades produtivas desenvolvidas por um grupo de pessoas que possuem conhecimentos específicos, validados academicamente e reconhecidos socialmente, mediante instrumentos regulatórios formais ou informais que são compartilhados coletivamente, garantindo elevado grau de autonomia no exercício de suas atribuições, movidas em certo nível por altruísmo.

Assim, diante das considerações realizadas acima, percebe-se a necessidade de um maior aprofundamento sobre a profissão docente e suas competências, sendo então evidenciado a seguir.

2.2.1 Competências profissionais do professor do ensino superior

Indo além do conceito de competência Rios (2005) defende a idéia de que ensino competente está relacionado a ensino de boa qualidade, com vinculação entre as dimensões técnica, política, estética e ética dos saberes e práticas da atividade docente, contribuindo para a evolução da educação e do ensino. Rios (2005) enfatiza o uso do termo competências no plural como algo recente, mas necessário, pois é válida a alusão de quais competências devem ter os profissionais de todos os ramos de negócio ou que são esperadas de discentes que se formam nos cursos disponíveis no mercado, em diferentes níveis.

Para falar de uma caracterização mais nítida do que seria atualmente um professor competente têm-se as contribuições de Machado (2009, p. 60) mencionando que todas as competências vinculadas aos alunos também se encontram associadas aos professores, em que os mesmos devem, portanto “ser capazes de se expressar, de compreender, de argumentar, de decidir, de contextualizar e ao mesmo tempo, de imaginar, indo além dos contextos existentes”. Entretanto ao se falar nas competências do profissional docente existe um conjunto de competências específicas que necessitam ser desenvolvidas levando-se em consideração os universos do conhecimento e do trabalho, tão intimamente conectados nos últimos anos, em que com a transformação do conhecimento no principal fator de produção, há cada vez mais consenso não só quanto à necessidade de uma educação continuada, mas também como a própria concepção do trabalho, que é o de uma perspectiva de formação permanente (MACHADO, 2009).

Entretanto, ainda de acordo com Machado (2009) essa crescente relação entre conhecimento e trabalho acarretou uma perda de clareza quanto à caracterização da função do professor, argumentando que o fato de se estar sempre ensinando e aprendendo com alguém, não significa dizer que todos podem se colocar como professores e que a escola perdeu sua especificidade, mas sim que há urgência quanto ao aumento do discernimento de identificação dos verdadeiros professores que podem atuar dentro e fora da educação formal.

Machado (2009) destaca então seis competências fundamentais para a função de professor, entre elas, **tecer significações** (fazer relações entre diversos temas para a construção de significados), **mapear relevâncias** (como um cartógrafo que mapeia as relevâncias levando em consideração os projetos de seus alunos), **mediar relações** (como um mediador de conflitos, principalmente de interesses), **construir narrativas fabulosas** (se tornar um contador de histórias no sentido de encantar e alimentar desejos de seus alunos), **exercer autoridade** (assumir responsabilidades intrínsecas ao fato de começar algo nos

outros) e **praticar a tolerância** (ser um semeador da paciência e da tolerância e ter respeito pela diversidade).

Para confirmar a preocupação com as competências do profissional docente surgiram também legislações que regulamentaram a educação brasileira e fizeram referência a competências, por meio, por exemplo, da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, DOU de 23.12.1996, título VI, dos profissionais de educação básica, parágrafo único, inciso I, alterada pela Lei nº 12.014, de 06/08/2009, DOU de 07/08/2009, em que foi abordada a questão da formação dos profissionais da educação e de suas competências de trabalho para atender às especificidades do exercício de suas atividades.

Freire (1996) aborda a questão que ensinar exige segurança, competência profissional. Para Freire (1996, p. 91 e 92):

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva à sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Outra contribuição relevante quanto à definição de competências profissionais advém de Villardi e Oliveira (2005, p.111):

Como definição de competências profissionais temos a de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar suas tarefas de forma satisfatória, tornando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em um determinada cultura.

Villardi e Oliveira (2005) mencionam a importância de três abordagens teóricas sobre saberes ou competências docentes, referindo-se aos autores Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif, cujas contribuições serão abordadas a seguir.

Nóvoa (1991) menciona a questão dos três A que apóiam a identidade docente, que seriam a adesão (relacionada a princípios e valores), autonomia (vinculada a julgamentos e tomada de decisões) e autoconsciência (que se refere à atitude reflexiva do professor na ação). Essa questão da identidade docente é corroborada por Nóvoa (1999) quando afirma que se faz necessário a construção de um programa de formação de professores com outra concepção, que vincule o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, nos diferentes momentos de sua vida, com a construção de uma lógica de formação que valorizem o contato e a experiência como discente, como aluno-mestre, como estagiário, como professor titular, como

professor iniciante e até mesmo como professor reformado. Nóvoa (1999) fala ainda que existem muitos programas nesta concepção, mas que não se trata da disponibilidade de mais um curso e sim da integração de todas estas dimensões ao dia a dia da profissão docente, que passam a fazer parte da essência, da identidade de cada um como professor.

Ainda conforme Nóvoa (2009) existe certo consenso quanto aos princípios a serem adotados na formação de professores, entretanto os mesmos poucas vezes se concretizam nos programas de formação docente, tendo em vista o afastamento da formação de professores da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais.

Assim, a formação docente deve adotar uma forte componente prática, focada na aprendizagem dos alunos e em estudos de casos reais, voltar-se para dentro da profissão, ou seja, basear-se na obtenção de uma cultura profissional, conferindo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens, destinar especial atenção às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que determina o tato pedagógico, estimular o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, diferenciar-se por um princípio de responsabilidade social, promovendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (NÓVOA, 2009).

Desta forma, a formação docente em contextos sociais e a prática reflexiva também fazem parte das contribuições de Perrenoud (1999) que afirma ser necessário amarrar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais e descreve dez tipos de competências ligadas às transformações do ofício de professor, como já descritas anteriormente.

Perrenoud (2001) destaca que existe um grande referencial que identifica em torno de cinquenta competências cruciais na profissão do educador e algumas delas adquiriram extrema importância decorrente das transformações dos sistemas de educação, assim como da profissão e das condições do trabalho docente, mencionando novamente a divisão em dez grandes famílias.

Outro ponto relevante abordado por Perrenoud (1999) é que além da prática reflexiva, têm-se a participação crítica que deve ser adotada como condutora do processo de formação, das atitudes que deveriam ser tomadas e desenvolvidas pelos formadores e unidades de formação e que essa participação crítica e ativa na formação de professores se apresentaria em quatro níveis, o de aprender a cooperar e atuar em rede, o de aprender a conviver na escola como uma comunidade educativa, aprender a se ver como membro de uma verdadeira

profissão e ser responsável por ela e aprender a dialogar com a sociedade, evidenciando a importância do docente no envolvimento, interesse, e participação do processo educativo.

É relevante ressaltar que Perrenoud (2001) faz o acréscimo de uma décima primeira família de competências, que seria a capacidade docente de agir como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações.

Outra significativa contribuição quanto à prática reflexiva é abordada por Schon (1987) ao afirmar que é preciso lecionar com arte, sendo necessário desenvolver no professor a capacidade de ensinar de maneira reflexiva e conscientizá-lo de que é imprescindível pensar na sua própria reflexão para a ação com seus alunos, para que o conhecimento possa ser produzido a partir das experiências de professores e alunos, eternos aprendizes do conhecimento e não produzidos em caixas, estando a questão central vinculada não ao quanto se sabe, mas como efetivamente pode-se ajudar os outros a aprenderem.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) preferem o uso do termo saberes docentes ao invés de competências e mencionam que os professores se apóiam em várias formas de saberes, entre eles: o saber curricular, advindo dos programas e manuais escolares, em que o professor deve aprender e aplicar; o saber da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores, pertencentes às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica; o saber disciplinar, vinculado ao conteúdo programático ensinado nas escolas e pertencentes às variadas áreas do conhecimento; e, por fim, o saber experiencial ou prático, resultante do exercício de suas funções e da prática da profissão docente. Conforme Tardif (2008) esses saberes vão sendo incorporados à experiência individual e coletiva através do *habitus* e habilidades de “saber-fazer” e “saber-ser”, fazendo com que o saber profissional docente não se constitua em um conhecimento homogêneo, mas se utilizando de vários tipos de competências.

É válido salientar que Tardif (2008) menciona o fato dos professores terem como missão a formação de indivíduos e, conseqüentemente, com competência para essa atuação, mas não se reconhecem com essa mesma competência para ser responsável pela sua própria formação profissional com o poder e direito de estabelecer, junto a outros parceiros da educação, seus conteúdos e formas, ressaltando dessa maneira a necessidade de implantação de currículos de formação, em que os professores tenham certo domínio legal, político e prático de seus dispositivos de qualificação.

Para Tardif (2008, p. 241) ainda é estranho que: “a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”, evidenciando que a teoria é necessária, mas precisa estar vinculada à prática e o grande desafio para a formação docente nos próximos anos será o de abrir espaço para o conhecimento prático em seu currículo.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Tardif (2008) aponta como tendência dominante o reconhecimento dos práticos do ensino, em que os mesmos apresentam um saber original, que conforme o caso pode ser chamado de saber experiencial, saber prático, saber da ação, saber pedagógico, saber da ação pedagógica, concluindo que o saber experiencial se constitui no núcleo do saber docente, que pode vir a ser o elemento propulsor para a obtenção pelos professores do reconhecimento de sua importância pela sociedade.

Tardif (2008) destaca algumas características do saber experiencial como mobilizado, prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, complexo, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social. Assim, pode-se argumentar que a formação profissional docente esteja possivelmente embasada na prática reflexiva e na participação crítica e ativa do professor em sua própria formação profissional.

Esta questão da prática reflexiva também é enfatizada por Freire (1996) quando afirma que, na formação docente, o momento crucial é o da reflexão crítica em função da prática, em que o que aconteceu ontem poderá servir para melhorar a prática amanhã.

Quando se volta à atenção para a formação de educadores em EAD, Alves (2007, p. 119) afirma que:

O formador buscará se autoformar e interformar, o que significa que, ao se formar, auxiliará a formação dos outros para a mudança na mudança, será o sujeito da própria ação, transformar-se-á em um intelectual transformador, vendo a si mesmo como o melhor recurso e o espaço digital como o melhor ambiente de sua formação, ou seja, [...] formador reflexivo na própria ação reflexiva, que desencadeará mudanças necessárias de dentro para fora.

Percebe-se então que a formação de professores no espaço digital pode representar uma barreira significativa na tentativa de renovação da aprendizagem em EAD *on line*, em que se faz necessário estimular nos formadores um estilo reflexivo, fazendo com que o discente tenha uma aprendizagem adequada e que ambos, professor e aluno, se eduquem e aprendam juntos (ALVES, 2007).

Reforçando o que diz Alves (2007), as contribuições do trabalho de Lucena e Fuks (2000) abordam a necessidade de um novo professor para cursos na *web*, que precisa modificar o seu papel de provedor de conteúdo para o de facilitador e provocador da aprendizagem, mudando de solista para maestro. Assim, o professor da EAD deve deter algum conhecimento no uso da tecnologia como forma de ligação entre ele e o aluno, no sentido de conseguir estabelecer novas formas de comunicação e interatividade entre eles, estando professor e discente diante de diversos espaços digitais de troca de informações, quebrando com isso o paradigma da sala de aula tradicional, em que só o professor fala para os alunos, pois todos se comunicam (LUCENA; FUKS, 2000).

Destacam-se também as contribuições de Buarque (2012, p. 146) ao pontuar cinco desafios para a formação do professor, entre eles “o uso de novos equipamentos, a dinâmica do conhecimento, a presença da mídia, a ausência da família, o conhecimento precoce e *a priori* dos alunos”, alertando que nunca houve tanta importância, como nos dias atuais, pela questão da formação do professor.

Buarque (2012) evidencia que o profissional do futuro será cobrado não apenas pela aprendizagem contínua e permanente em sua área de atuação, mas também por características como comprometimento e dedicação ao magistério, tendo que reaprender até mesmo o conteúdo das disciplinas, estando sempre em processo de formação ininterrupta, necessitando ser reformado e reinventando continuamente.

Kenski (2009) menciona que as instituições para oferecerem novos cursos em EAD *on line*, se utilizam de profissionais contratados de fora da organização ou selecionam seus próprios professores, que em geral possuem uma visão tradicional sobre a aprendizagem, reduzindo-se ao conceito de ministrar aulas, não levando em consideração, que os meios de comunicação mudaram e que é necessário mudar a forma de ensinar também. Ainda de acordo com Kenski (2009) não se leva em consideração as bagagens de conhecimento trazidas pelo aluno, nem há a preocupação didática de se estabelecer intercomunicações entre aluno e professor, atuando-se com foco no conteúdo de disciplinas e participação ativa do docente, restando aos alunos apenas o papel de subordinados.

Kenski (2009) enfatiza que a organização deve apreender e incorporar procedimentos adequados e modernos de educação à distância, e que isso signifique a disponibilização de oportunidades de aprendizagem relevantes para a evolução do profissional docente e discente e para toda a instituição.

Para falar do papel do docente na EAD, têm-se as contribuições de Belloni (2009) que mostram o professor como um parceiro dos alunos no processo de construção do conhecimento e apresenta três dimensões dos saberes docentes, entre elas a pedagógica, a tecnológica, e por último a dimensão didática.

Villardi e Oliveira (2005) propõem o acréscimo de mais duas dimensões em cima das propostas feitas inicialmente por Belloni (1999) que seriam a dimensão lingüística e pessoal, que corresponderiam aos saberes experienciais mencionados por Tardif (2008), como demonstrado abaixo pelo Quadro 2.

Dimensões	Competências
PEDAGÓGICA	Capacidade de interagir com os conteúdos e com o material didático, difundindo-os e dinamizando-os.
	Utilização de estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação (somativa e formativa) da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e tentando corrigi-las.
	Demonstração de rapidez, clareza e correção na resposta às perguntas e mensagens enviadas.
	Estabelecimento de regras claras e definidas para o trabalho a ser desenvolvido.
TECNOLÓGICA	Disposição para a inovação educacional, em especial aquela que tem suporte nas tecnologias de informação e comunicação.
	Adequação das tecnologias, e do material didático do curso, às diferenças culturais.
	Domínio das ferramentas tecnológicas empregadas (“letramento tecnológico”).
DIDÁTICA	Conhecimento do conteúdo do curso a ser ministrado.
	Capacidade de realizar intervenções didáticas com a frequência, oportunidade e sequencialidade necessárias.
	Utilização de estratégias didáticas adequadas às diferenças culturais, para dinamizar discussões animadas e produtivas, para a proposição de tarefas e o esclarecimento de dúvidas.
	Proposição e supervisão de atividades práticas, que completem os conhecimentos teóricos do curso.
	Redigir com clareza, tornando a compreensão do aluno o mais próximo possível de sua intenção comunicante.

LINGUÍSTICA	Desdobrar-se para compreender o aluno, por mais hermética que possa parecer sua escrita.
	Perceber falhas de comunicação, quer na elaboração do material didático, quer na proposição das atividades, antecipando-se às dificuldades dos discentes.
	Traduzir o discurso científico para o formato narrativo, oferecendo um estágio a partir do qual o aluno possa chegar á compreensão do discurso científico.
	Decodificar o discurso escrito, a partir de suas marcas de oralidade, buscando aproximar-se da intenção comunicante do discente.
PESSOAL	Habilidade para interagir com os alunos, de forma não presencial, individualmente e em grupos, encorajando-os e incentivando-os, minimizando desta forma a evasão.
	Habilidade para manter relações menos hierarquizadas do que na educação presencial.
	Disposição para estimular a autonomia e a emancipação do aluno, delegando-lhe o controle da própria aprendizagem.
	Competência para a conversação racionalmente comunicativa (dialogicidade, no sentido explicitado por Paulo Freire).

Quadro 2 – Competências do Professor Invisível

Fonte: Belloni (2009, p. 88-89), Villardi e Oliveira (2005, p.120)

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Scavazza e Sprenger (2009) abordam a questão da política de formação de professores, em que a formação inicial dos professores pressupõe-se de qualidade e que deve haver um processo de formação continuada, tendo como consequência a prestação de serviços de melhor qualidade para a sociedade.

Scavazza e Sprenger (2009) destacam que o processo de formação não pode ser abordado como uma iniciativa pontual, mas deve-se adotar programas de formação sistêmica, abrangendo todos os envolvidos no processo de aprendizagem, para que haja uma concreta transformação das práticas em sala de aula e que os professores sejam ao mesmo tempo formadores, aprendizes e detentores das tecnologias de informação e comunicação para o monitoramento e gestão permanente de seus processos de formação, contribuindo para o seu crescimento e para sua prática docente, assim como a construção de conhecimento consistente junto ao corpo discente.

Falando também sobre o papel do professor na EAD, Tarcia e Cabral (2012, p. 148) afirmam o papel acentuado do professor na formação humana e mais especificamente no âmbito da educação a distância o professor

assume o papel de gestor de situações de aprendizagem utilizando recursos multimidiáticos e construindo processos educativos em ambientes e comunidades virtuais, nas redes sociais inseridas na Web 2.0.

Ainda segundo Tarcia e Cabral (2012), o surgimento da Web 2.0 ocasionou intensas transformações no modo como os indivíduos lidam com as informações, gerando reflexos em todas as áreas, inclusive na educação, estando o professor nesta perspectiva, com o papel de orientador da busca e da construção do conhecimento junto aos alunos, que necessitam de acompanhamento diante de tanta disponibilidade de informações e de estímulos (TARCIA; CABRAL, 2012).

Outra contribuição quanto à importância da formação profissional docente na educação a distância é enfatizada por Moore e Kearsley (2007) quando afirmam que os melhores docentes a distância são aqueles que possuem empatia e capacidade para entender as individualidades de seus alunos, orientando-os a fim de que possam se envolver ativamente no processo de aprendizado, fazendo com que um curso bem elaborado possa proporcionar ao docente várias oportunidades no sentido de envolver os discentes em processos de discussões, críticas e na construção do conhecimento.

O Brasil possui uma posição diferenciada no que se refere a EAD e formação de professores, uma vez que apresenta o Ministério da Educação com uma Secretaria de Educação a Distância, que é responsável pelo desenvolvimento e implementação do Pró-Formação, um programa voltado para o treinamento de docentes, assim como existe um portal da Associação Brasileira de Educação a Distância, sendo possível a obtenção de esclarecimentos e respostas relacionadas a essa temática, dirimindo dúvidas sobre EAD (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Ainda quanto a importância da formação profissional, destaca-se as contribuições de Oliveira et al (2010) ao enfatizarem a importância da articulação da teoria com a prática na formação do profissional professor do ensino superior e que as competências profissionais precisam ser desenvolvidas em um trecho que se percorre além do caminho do conhecimento técnico-científico, sendo portanto a experiência profissional um fator de importância nesse processo.

A formação do profissional docente também é citada por André (2008) ao afirmar que existe consenso entre os profissionais da educação quanto à consideração da pesquisa como elemento importante da formação do professor, defendendo a idéia do envolvimento em projetos de pesquisa como parte dos trabalhos do professor, embora a própria autora comente que existem questionamentos quanto à forma como estas pesquisas são inseridas na formação e na prática docente, assim como indagações quanto à natureza dos conhecimentos produzidos pela pesquisa e que tipos de pesquisa vêm sendo desenvolvidas, sendo necessário o reconhecimento de condições mínimas que precisam ser dadas ao professor a fim de que o mesmo possa associar a pesquisa ao seu trabalho no dia a dia.

Apesar de não falar especificamente em competências profissionais do professor do ensino superior, mas em saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem, Pereira (2008) afirma que existem saberes inerentes ao docente *on line*, que são: **saberes da mediação pedagógica** (intervenções realizadas pelo docente para favorecer o desenvolvimento dos alunos); **os saberes interativos** (desenvolvimento de práticas docentes que visam potencializar atividades colaborativas na rede, permitindo aos sujeitos envolvidos no processo a autoria e co-autoria, deixando de levar em consideração o modelo clássico de comunicação (emissão, recepção e mensagem), que se apresenta de maneira hierárquica e dicotômica); **saberes colaborativos** (desenvolver cultura de participação nas atividades como um todo, para aprender juntos, para realização de um trabalho em conjunto, em rede e buscar soluções para o coletivo); **saberes virtualizantes** (reconfiguração do papel de professores e estudantes como agentes de virtualização); e ,por fim, os **saberes tecnológicos** (participação intensa de propostas de formação em contextos virtuais, a fim de poder utilizá-los de forma crítica e criativa em sua prática pedagógica, criando uma cultura tecnológica básica para o manuseio das tecnologias).

Para se trabalhar em uma abordagem mais ampla do conceito de competência profissional docente têm-se os aportes de Paiva (2007) que foram inspirados em Cheetham e Chivers (1996, 1998, 1999, 2000).

Cheetham e Chivers (1996) mencionam que o conceito de competência, em qualquer âmbito do trabalho é um conceito difícil de definir, uma vez que existem profissões complexas, que exigem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades muito variadas e descrevem um modelo de competência profissional, integrando várias idéias e abordagens, com o objetivo de buscar elementos coerentes nas diferentes abordagens e juntá-los em um

modelo holístico, que incorpora tanto as competências funcionais, comportamental ou pessoal, técnico-racional e ética, assim como a abordagem do prático reflexivo e da metacompetência.

O núcleo do modelo provisório foi desenvolvido com quatro componentes centrais de aptidão profissional, entre eles, competência cognitiva ou conhecimentos, funcional, comportamental ou pessoal e a competência ética/valores, que na realidade estão interligados e de certa forma são dependentes uns dos outros e podem representar papéis de maior ou menor importância, dependendo da categoria profissional que estiver sendo analisada (CHEETHAM; CHIVERS, 1996). Em cada um dos componentes centrais de aptidão profissional, consideram-se grupos de habilidades mencionadas abaixo:

- Competência cognitiva /conhecimento – competência técnica/teórica/especialista (conhecimento formal base de profissão); conhecimento tácito/prático (dificuldade de articular ou passar, sempre ligado com a performance de funções particulares); conhecimento procedural (rotinas básica – como, o quê, quem, quando, etc); conhecimento contextual (organização, setor, geografia, base de clientes, etc); e aplicação de conhecimento (habilidades de síntese, transferência e conceitualização);
- Competência funcional – específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); processual/organizacional/administrativa (planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo, etc) mental (capacidade de ler/escrever, de operar com números, de diagnosticar, habilidades em tecnologia da informação, etc); e física (coordenação, destreza manual, habilidades de digitação, etc);
- Competência comportamental ou pessoal - social/vocacional (autoconfiança), persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa, etc); e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional, etc);
- Competência ética/valores pessoal (aderência a lei e aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros, etc); e profissional (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, autoregulação, sensibilidade ambiental, foco em cliente, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se atualizado e em ajudar no desenvolvimento de neófitos na profissão, julgamentos sobre colegas, etc).

Ainda de acordo com Cheetham e Chivers (1996), sobre os quatro componentes principais existem uma série de metascompetências, entendidas no estudo como competências que incluem uma vasta gama de outras competências, que abrangem a comunicação, auto-desenvolvimento, análise, criatividade e resolução de problemas, entre outros, mas que o modelo aceitaria a inclusão de outras metascompetências e dentro de cada componente central, há sub-grupos de competências individuais, que interagem para produzir resultados (macro/micro) que podem ser observados ou percebidos por outros e pelo próprio indivíduo e atestam a competência profissional por parte de um indivíduo, apresentando também o modelo a possibilidade de se chegar a resultados parciais, em que a auto-percepção da competência assessorada pelo *feedback* de outros levaria a reflexão e o indivíduo poderia refletir sobre seu desempenho em função de qualquer um dos componentes do núcleo, ou sobre as metascompetências ou até mesmo sobre sua competência profissional geral, refletindo sobre, depois e até mesmo no meio da atividade, como proposto por Schon (1987), reflexão na ação.

Cheetham e Chivers (1998) acrescentam que sobre as quatro componentes principais do modelo estariam as metascompetências e passando pelo meio de todas elas, as transcompetências que abrangem a comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão, e apontam como necessário ao modelo (Figura 01) a presença de elementos como personalidade e motivação, uma vez que as mesmas influenciam nas decisões pessoais do indivíduo sobre as necessidades e possibilidades reais e potenciais para alcance dos objetivos, como também avaliam como importante levar em consideração o contexto de trabalho e seu ambiente de trabalho.

Cheetham e Chivers (1998, p. 273) mencionam o conceito de contexto como “a situação particular na qual um profissional é requisitado a operar”, assim como o ambiente relacionado “as condições físicas, culturais e sociais que envolvem um indivíduo no trabalho”.

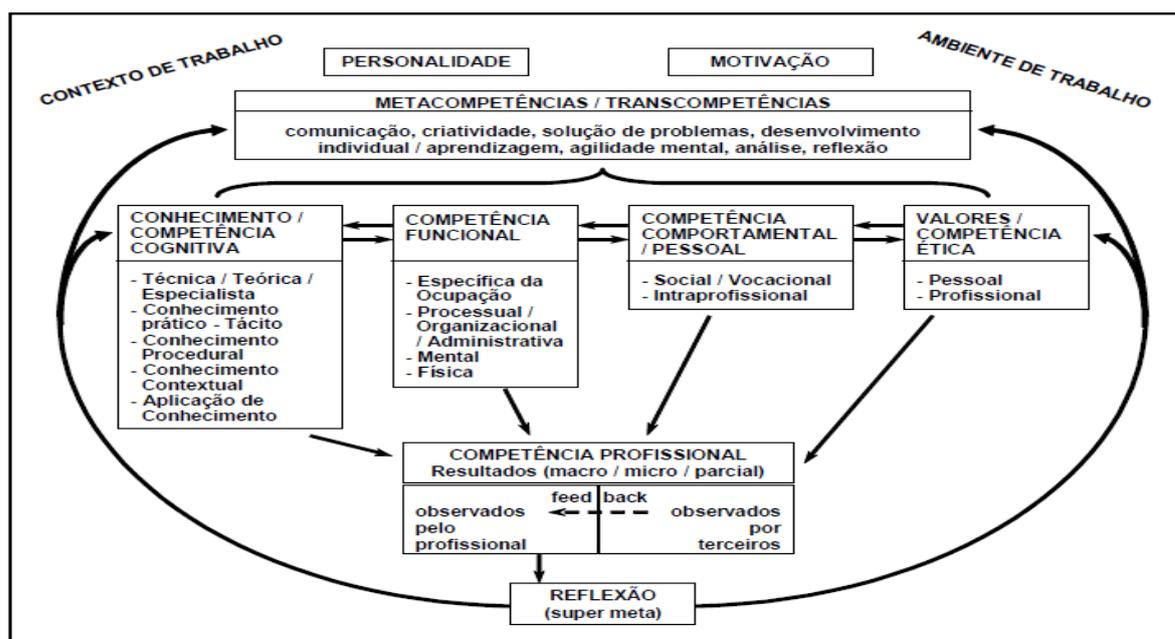


Figura 01 – Modelo de competência profissional

Fonte: Cheetham e Chivers (1998, p. 275)

Esse modelo possibilita a investigação da forma como o profissional adquire vários componentes de sua competência profissional e como o desenvolvimento de programas formais de desenvolvimento podem ajudar ou dificultar nesse processo (CHEETHAM; CHIVERS, 1999).

Após a apresentação e discussão dos resultados de suas pesquisas, Cheetham e Chivers (2000, p.374) enfatizam que a utilização do modelo possibilitou examinar:

a natureza da prática profissional (como os profissionais operam); a natureza das profissões modernas; a competência profissional; como as pessoas reconhecem a competência profissional nas outras; e como as pessoas adquirem sua competência profissional (um exame da contribuição do desenvolvimento formal e de outros tipos de experiência formativa).

O modelo proposto por Paiva (2007, p. 46) apreende todo o modelo de Cheetham e Chivers (1998) de competência profissional e volta seus estudos para as competências profissionais docentes, acrescentando ao modelo a competência política com o objetivo de levar em consideração o ambiente em que o docente atua e as relações de poder que existem em qualquer organização e, então, identificar as formas de atuação desse profissional na “teia política intra e interorganizacional”.

Paiva (2007, p. 45) propõe também um conceito de competência profissional como uma meta-reunião de diversas competências combinadas de vários saberes, ou ainda:

mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), e socialmente (comunitário).

Paiva (2007) ressalta ainda que as competências profissionais docentes não se constituem de forma desarticulada com sua realidade prática e simbólica, fazendo com que as competências desse profissional estejam sensivelmente vinculadas ao exercício de sua prática.

Complementando o caminho de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 1999), a componente política incluída por Paiva (2007, p. 46) foi idealizada conforme abaixo:

Competência política – pessoal (percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional etc.); profissional (adoção de comportamentos apropriados a manutenção do profissionalismo etc.); organizacional (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas atividades produtivas etc.); e social (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder etc.).

De acordo com Paiva (2007), esse modelo está voltado para quatro atores sociais e suas atuações mais relevantes, entre elas: os docentes universitários e suas competências profissionais em contínuo processo de reflexão; as instituições de ensino consideradas e suas políticas e práticas internas, pedagógicas e de gestão de pessoas, que seriam responsáveis tanto pela formação e desenvolvimento das competências profissionais do indivíduo como pela absorção do mesmo ao mercado de trabalho; as instituições de interesse coletivo, envolvendo as associações profissionais e o sindicato de professores que estão relacionadas à manutenção de competências profissionais coletivas; e o Estado por meio da LDB-1996 e pareceres do CNE-Conselho Nacional de Educação e, assim, apresentam-se os níveis de análise que são indispensáveis à compreensão da realidade estudada, que envolve o macrocontexto (relação entre Estado e as instituições), o ambiente de trabalho (diretrizes do dia-a-dia das instituições diante dos docentes, demarcando sua atuação e possibilidades de crescimento) e o contexto de trabalho (cotidiano dos docentes e sua atuação efetiva, tanto de maneira individual como coletiva por meio das instituições de interesse coletivo).

Vale salientar que os estudos de Paiva (2007) visavam a compreensão, na percepção do professor, da relação entre as instituições de ensino e suas políticas e práticas internas pedagógicas e de gestão de pessoas, o Estado, as instituições de interesse coletivo e o

profissionalismo docente, cuja pesquisa foi aplicada em instituições de ensino superior de natureza jurídica diferenciada, ou seja, universidade pública e particulares confessionais e comunitária.

É importante destacar que Paiva e Melo (2008), com a intenção de relacionar competência profissional, gestão de competências e profissionalismo, apresentam o modelo teórico conceitual proposto para a pesquisa que agrupa diferentes atores sociais, alguns aspectos relativos a sua atuação em relação a competências e profissionalismo, as relações entre os diferentes atores e os contextos em que atuam, podendo-se então aferir que o modelo proposto gere desdobramentos tanto na formação como no desenvolvimento de competências profissionais, acrescentando o papel significativo do próprio professor e, duplamente, o papel das instituições de ensino, já que as mesmas são responsáveis tanto pela certificação de competências individuais como se constituem nas organizações e suas políticas e práticas de gestão de pessoas, como pode ser visualizado na Figura 02 abaixo:

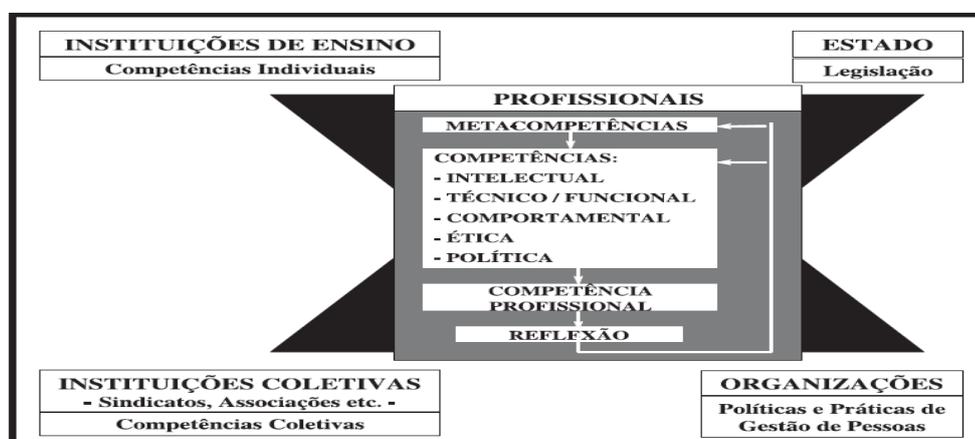


Figura 02 – Modelo de competência profissional

Fonte: Paiva e Melo (2008, p.358)

Desta forma, para fins de utilização nesta pesquisa, foi abordado o modelo de Paiva e Melo (2008), pois se analisou como apropriado para a identificação das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração (pós-graduação *lato sensu*) para atuação na EAD *on line*, levando-se em consideração a opinião de professores executores e coordenadores sobre as competências profissionais do professor executor do ensino superior e como as instituições avaliadas, as organizações, os sindicatos ou associações de professores, conselhos profissionais e o Estado por meio da legislação em EAD, assim

como as metacompetências influenciam na formação ou desenvolvimento dessas competências.

Assim, diante do que se propôs defender neste trabalho, faz-se necessário um maior atrelamento entre competências profissionais do professor do ensino superior e a EAD *on line*, sendo discutido conforme se segue.

2.3 Educação a distância *on line*

Oliveira (2010) menciona que a EAD no Brasil e no mundo se apresenta cada vez mais expressiva, apresentando-se em vários modelos e formatos. Diante de novas demandas advindas de uma sociedade voltada cada vez mais a redes sociais diferenciadas e da perspectiva de uma universidade multifacetada, isso acarreta a necessidade do desenvolvimento de uma educação sem fronteiras (OLIVEIRA, 2010).

Nunes (2009) afirma que a principal inovação desenvolvida na educação nos últimos tempos foi o aperfeiçoamento de novas gerações de sistemas em EAD, abrindo possibilidades de promoção de novas maneiras de se ensinar para um grande volume de indivíduos, não só voltadas para critérios quantitativos, mas também qualitativos, em que o aluno possui flexibilidade de horário, material didático de qualidade, liberdade de auto-avaliação contínua, entre outros.

Com objetivo de maximizar as vantagens decorrentes da democratização do ensino por meio da utilização da EAD é importante a utilização de meios de comunicação específicos, novas metodologias de ensino-aprendizagem, atividades de tutoria, interação, entre outros, garantindo-se com isso alguns princípios básicos de qualidade (NUNES, 2009).

Ainda de acordo com Nunes (2009), ao se falar sobre a história da EAD têm-se como primeira notícia registrada para o ensino a distância “o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA)”, descrevendo, em seguida, a participação de muitos países como Cuba, Rússia, Japão, Inglaterra, China, Estados Unidos, Venezuela, Brasil, entre outros, no desenvolvimento de várias gerações de sistemas em EAD.

Estas várias gerações de sistemas em EAD foram desde a utilização de material impresso enviado pelos correios, como por rádio, televisão, telefone, internet e fibra ótica, e

apresenta as experiências desses vários países ampliando a utilização da EAD, desde cursos de aperfeiçoamentos, de formação e qualificação de técnicos e trabalhadores, cursos não formais, para cursos de graduação e pós-graduação, concluindo, então que a EAD está em todos os lugares do mundo e em constante desenvolvimento (NUNES,2009).

Moore e Kearsley (2007) também falam da evolução dessa modalidade ao longo de cinco gerações: a primeira estaria ligada a estudos por correspondência e em casa; a segunda voltada para a transmissão por rádio e televisão, com quase nenhuma interação entre professor e aluno, a não ser por correspondência; a terceira geração com o surgimento das universidades abertas, que uniam áudio, vídeo e correspondência, com orientação face a face e abordagem sistêmica; o surgimento da quarta com o uso da teleconferência por áudio, vídeo e computador, gerando o primeiro momento de interação entre docente e discente, em tempo real; e, finalmente, a quinta, que seriam as classes virtuais *on line* com a utilização da internet, com a união de texto, áudio e vídeo em uma mesma plataforma de comunicação e com a perspectiva de utilização de métodos construtivistas de aprendizado.

A história da EAD no Brasil pode ser visualizada como referido por Alves (2009) por um caminho de muito sucesso, sendo acompanhada por momentos de estagnação devido à falta de implementação de políticas públicas vinculadas ao setor e seu primeiro registro oficial aconteceu com o início das atividades das Escolas Internacionais em 1904.

Inicialmente, os materiais didáticos eram encaminhados por correspondência, por meio dos correios, mas posteriormente em 1923, com a revolução via rádio por meio da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro surgiu o segundo meio de transmissão a distância do ensino, desmontada pelo surgimento do sistema de censura que praticamente desestruturou a rádio educativa e foi responsável pela queda do Brasil no ranking internacional do desenvolvimento da EAD (ALVES, 2009).

Alves (2009) ressalta também que não há quase nada a se declarar quanto a participação do cinema educativo na história da EAD nacional, mas aborda de maneira positiva a utilização da televisão, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, e por fim descreve cenários empolgantes em função do uso de computadores e internet para a consolidação do ensino a distância, tanto para o sistema educativo no Brasil, quanto no exterior, afirmando que apesar de existir um número significativo de entidades com cursos ministrados a distância, há ainda lugar para muitas organizações registrarem suas histórias nessa modalidade de aprendizagem.

A crescente e acelerada ampliação da aprendizagem por meio da EAD levou Litto (2009) a acreditar que provavelmente os profissionais envolvidos com esta modalidade não possuem uma educação formal na área, ressaltando que a tendência de realização de cursos *on line*, com cada vez mais participantes, proporciona um ambiente mais atrativo para a aprendizagem e que as multipossibilidades e a interatividade advindas da internet permitem pensar uma nova visão com ênfase na aprendizagem (construção do conhecimento adquirido pelo aluno) em detrimento ao ensino (que seria o fornecimento de conhecimento ao aluno), com diversos conteúdos disponíveis via web, onde os alunos poderão realizar seus estudos, estando matriculados ou não e até mesmo sem a influência ou ajuda de um docente ou da instituição de ensino.

Borba, Malheiros e Zulatto (2008) acreditam que, quando um aluno escolhe realizar seus estudos formais por meio da EAD, ele precisa ter algumas responsabilidades para obter o aprendizado, cujas características estão vinculadas às questões de autonomia e disciplina e consideram importante o acompanhamento do aluno nesta modalidade como vital para a evolução do aprendizado.

Para Moore e Kearsley (2007) o aluno da EAD é diferente, precisa ter capacidades distintas e agilidade na comunicação, necessitando, portanto de suporte e auxílio para a resolução de problemas diversos.

Moore e Kearsley (2007) alertam também para a questão do distanciamento entre alunos e professores e que medidas devem ser tomadas para gerenciar e administrar programas desta modalidade, como por exemplo, a criação de novas políticas, novos departamentos, parcerias interinstitucionais, entre outras.

No que se refere a legislação que trata da EAD no Brasil têm-se a primeira LDB nº 4.024, de 20/12/1961 e a Lei nº 5.692, de 15/08/1971, seguida da segunda Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20/12/1996, a Lei Darcy Ribeiro, que foi responsável por uma nova perspectiva da EAD, antes considerada clandestina ou excepcional, com posterior regulamentação pelo Decreto nº 2.494, de 10/02/1998, sem grandes avanços referentes ao tratamento diferenciado para a EAD, (GOMES, 2009).

Mattar (2011) acrescenta ainda a regulamentação do Decreto 2561, de 27/04/1998 e a Portaria Ministerial 301, de 07/04/1998. Chega-se então ao Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, em que conforme Gomes (2009, p.25) abre-se um espaço maior para essa modalidade de aprendizagem e a EAD foi definida neste documento como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Além disso, Gomes (2009) ressalta que, apesar do reconhecimento neste decreto da EAD como modalidade educacional e a referência quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), seu conteúdo ainda reflete um caráter de desconfiança, intensamente acentuado no processo educacional brasileiro, em que apesar da ocorrência de avanços em alguns aspectos, o decreto é caracterizado por acentuadas regras e exigências que se aplicam a educação presencial.

A afirmação de Gomes (2009) pode ser corroborada pelas contribuições de Borba, Malheiros e Zulatto (2008, p. 22) quando mencionam que o Decreto 5.622 ainda aborda a questão de “momentos presenciais para avaliação dos estudantes, estágios obrigatórios e defesas de trabalhos de conclusão de curso”, e ressaltam a exigência na legislação de mesma duração para curso e programas tanto na modalidade EAD, quanto na presencial.

Ainda de acordo com Gomes (2009, p. 23) outro marco importante da legislação para a EAD no Brasil foi o Decreto nº 5.800, de 08/07/2006, que trata sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em que o objetivo básico seria o desenvolvimento de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Este termo UAB também é abordado por Mattar (2011) como um consórcio de organizações de ensino que promovem cursos de EAD em muitos pólos espalhados pelo país.

No Brasil, o que predomina atualmente nos cursos ministrados na modalidade a distância que estão dentro da perspectiva da UAB é o desenvolvimento de metodologias voltadas para ambientes virtuais, em que se utiliza como material didático, textos, vídeos e áudios. Normalmente, nos editais referentes a contratação para UAB se estabelece a seguinte nomenclatura: professores regentes (ou executores) ou até mesmo formadores, tutores presenciais e tutores a distância, entre outros (RODRIGUES; PADILHA, 2008).

Especificamente quanto aos professores executores, foco deste estudo, autores como Vieira e Silva (2010) mencionam que o professor executor planeja a disciplina e acompanha o desempenho do professor tutor. Silva (2009, p. 6) se utiliza do termo professor orientador de percursos de aprendizagem, também conhecido como professor formador ou professor executor, cuja função “consiste no acompanhamento dos percursos de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o gerenciamento do trabalho dos tutores” atuando de maneira

colaborativa para estimular a aprendizagem dos alunos. Fichmann (2009) utiliza-se do termo professor formador cuja função é desenvolver o curso e a mediação das atividades, acompanhar e orientar os participantes, entre outros.

Entretanto, é importante salientar que alguns países ao redor do mundo, combinando acessibilidade e EAD, possuem universidades abertas que adotam princípios levando em consideração a experiência da Universidade Aberta do Reino Unido, fundada na década de 1960, que em poucos anos conseguiu se tornar um modelo para as demais instituições, tomando como norte, por exemplo, que todos podem se matricular, sem levar em conta sua formação anterior, com o estudo realizado em qualquer lugar em que o aluno preferir, as orientações e os materiais são produzidos por especialistas, o investimento objetiva atingir níveis nacionais e normalmente advindo de recursos públicos, com matrícula de um grande quantitativo de alunos e o uso de tecnologias diversas e com foco na qualidade (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Quanto à questão do investimento mencionada por Moore e Kearsley (2007), destacam-se as contribuições de Rocha (2012) quando aborda os aspectos econômicos da EAD, buscando demonstrar a importância de se compreender e lidar, de maneira ética e sábia com os transtornos advindos da formação do mercado lucrativo de educação e negócio vinculados não só aos aspectos econômicos, mas aos índices de resultados, considerando o impacto desses aspectos sobre a sociedade de maneira geral e sobre a concepção, desempenho e novos caminhos da EAD, em decorrência do avanço acelerado das TICs.

Voltando à legislação brasileira que trata da EAD pode-se visualizar no site do Ministério da Educação (MEC) o Decreto nº 6.303, de 12/12/2007, que altera dispositivos do Decretos nº 5.622, de 19/12/2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e do Decreto nº 5.773, de 9/05/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, além das seguintes portarias:

- Portaria normativa nºs 01 e 02 (revogada) que dispõem sobre os ciclos avaliativos do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, do credenciamento das instituições para a oferta de EAD e do funcionamento dos pólos de apoio presencial;

- Portaria normativa nº 40, de 13/12/2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação;
- Portaria nº 10, de 02/07/2009, que fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências.

Ainda de acordo com informações retiradas do site do Ministério da Educação (MEC) em 18/10/2001, por meio da portaria nº 2.253 (revogada) foi regulamentada no ensino superior a oferta de disciplinas à distância para atender a 20% da carga horária em cursos superiores reconhecidos, sendo seguido pela Portaria nº 4059, de 10/12/2004 que autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos.

Mattar (2011) acrescenta que foi por meio da Resolução nº 1, de 03/04/2001, do Conselho Nacional de Educação que foram estabelecidos normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação no Brasil, em que os cursos estão submetidos a exigências de autorização e reconhecimento, diferentemente dos cursos de especialização, em que existem várias instituições de ensino superior credenciadas, ofertando vários cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, como pode ser visualizado no site do MEC.

Mattar (2011, p. 3) menciona também que existem diferentes definições que são utilizadas para a EAD, entre elas uma que une várias definições: “modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”, fazendo com que a separação temporal esteja cada vez mais afastada da definição, considerando a utilização de ferramentas por alunos e professores, interagindo no mesmo momento, como o uso de chats, skype, MSN, vídeos e webconferências, a interação em mundos virtuais em segunda ou terceira dimensão, como o Second life e Club Penguin, entre outros.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da TIC proporciona a utilização de atividades de aprendizagem experienciais não planejadas pelas organizações, como observar vídeos no You Tube, jogar games, participar de fóruns de discussão que podem, de certa maneira, ser consideradas atividades de aprendizagem, mas que utilizar isso na EAD é vê-la com um ponto de vista bem mais amplo do que as considerações de muitos autores que preferem adotar técnicas planejadas, conteúdos devidamente elaborados, atividades estritamente propostas e avaliação planejada, e que, apesar dessa sincronia também com o uso da TIC, muitos

professores tem se organizado em conjunto para ensinar alunos, sem a mediação das instituições (MATTAR, 2011).

Outra contribuição relevante de Mattar (2011) está relacionada à sua divisão da história da EAD em três gerações: a primeira voltada para curso por correspondência; a segunda caracterizada pelo uso de novas mídias e a criação das universidades abertas; e a terceira, foco desta pesquisa, que é a EAD *on line*, em que surge um novo caminho para a educação, baseado no ambiente virtual da aprendizagem, aberto, flexível, interativo, participativo, colaborativo, tendo o aluno como fator central, promovendo a criação ou o desenvolvimento de muitas instituições que oferecem desde disciplinas isoladas a cursos de graduação e de pós-graduação, acarretando também o surgimento de universidades totalmente voltadas para o ensino a distância virtual (click universities), assim como o aparecimento de universidades corporativas, utilizadas pelas empresas na qualificação de seus trabalhadores.

Outro desdobramento do desenvolvimento da TIC e da ampliação do uso da internet é o surgimento dos Learning Management Systems (LMs) ou sistemas de gerenciamento de aprendizagem, que no caso do Brasil a denominação mais comum são os Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVAs), que são os sistemas utilizados em EAD, em que ficam disponíveis o conteúdo, a realização das atividades, o sistema de avaliação e a interação entre alunos e professores e muitas instituições também se utilizam de LMs comerciais, sendo o Blackboard uma das referências do mercado, apesar de no Brasil muitas empresas possuírem seus próprios AVAs comerciais, como é o caso da webaula e do Portal Educação, sendo uma tendência, não só no Brasil, mas no restante do mundo, a utilização de LMs gratuitos de códigos abertos e livres, como é o caso do Moodle, criado em 2001 e bastante utilizado no Brasil devido ao reforço dado pela UAB que passou a adotá-lo, além da utilização de softwares como o Sakai, TelEduc, AulaNet, havendo uma tendência para a integração das LMs com outras ferramentas a ponto de alguns especialistas considerarem o uso da geração AVAs concluída (MATTAR, 2011).

Associadas às LMs, outras ferramentas estão sendo utilizadas na EAD como blogs, wikis, microblogs como o Twitter, redes sociais como Orkut e Facebook, como formas alternativas de realização de atividades, interação, discussões, estabelecimento de redes de relacionamento, construção coletiva de documentos, entre outros (MATTAR, 2011).

É importante salientar o alerta dado por Silva, Pesce e Zuin (2010) quando abordam que a crescente oferta de cursos na modalidade *on line* está provocando várias reações, entre

elas: os que acreditam em uma modalidade revolucionária e os que pensam a mesma reforçando apenas os velhos padrões de ensino a distância, mas com a aparência de digital; há os que vêem a modalidade como uma nova perspectiva de melhoria da formação docente e do processo de ensino e aprendizagem; e outros apenas a visualizam como uma oportunidade de atender a determinada demanda educacional sem a barreira do espaço e do tempo; e ainda os que acreditam que essa modalidade só funciona com pequenos grupos reunidos em uma sala de aula virtual, sendo coordenada por docente; e os que a entendem como uma oportunidade ideal para superar lacunas profissionais ou educacionais de uma grande quantidade de pessoas, utilizando-se o sistema de autoaprendizagem e monitoramento por tutorias.

Entretanto, diante da ocupação de um espaço cada vez mais largo, crescente, central no universo universitário, tanto na graduação como na pós-graduação, em instituições de ensino particular e público, se faz necessário refletir sobre todas as suas aplicações, instrumentos, tendências, entre outros aspectos, que mobilizam um número cada vez maior de pesquisadores não só no Brasil, mas também fora do país, evidenciando a importância de pesquisas para o tratamento da modalidade *on line* em educação (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010).

Outro ponto passível de ser considerado é que provavelmente certas atividades de ensino e aprendizagem a distância sejam específicas de determinado curso, considerando as particularidades de determinadas profissões, em que, por exemplo, o ensino da administração possivelmente apresente algumas características específicas, sendo necessário portanto um maior aprofundamento sobre o assunto.

2.3.1 Ensino da Administração

Kuazaqui (2006) menciona que as escolas de uma maneira geral vêm passando por constantes mudanças, pois antes o que se tinha em curso de graduação era uma estruturação de caráter mais filosófico que prático, mas em nível de discussão que pragmático e que, com o passar dos tempos, aconteceram grandes transformações que ocasionaram diversas situações competitivas e cursos, como o de administração, por exemplo, que sofreram mudanças e transformações na tentativa de que o conteúdo teórico fosse mais aplicável ao mercado de trabalho e isso gerou a internalização de disciplinas como empreendedorismo e ética, entre

outras, com o objetivo de promover a conscientização dos valores humanos, responsabilidade social e justiça. Kuazaqui (2006) acrescenta ainda que o profissional formado em administração deve possuir ao mesmo tempo um perfil generalista e técnico, sendo sabático no sentido de perceber, entender e interagir com o ambiente mutável e os constantes desafios que surgem em sua prática profissional.

Miranda e Vasconcelos (2008) argumentam que o profissional de administração apresenta-se como importante no cenário das organizações, que diante de tantas incertezas decorrentes da intensidade da velocidade em que circula as informações, deve ter um perfil dinâmico (de planejamento, análise, acompanhamento, controle) para utilizar todos os recursos disponíveis de tecnologia de informação, principalmente quando se referir a informação para perceber novas oportunidades e novos métodos de atuação e de tomada de decisão.

Além disso, Miranda e Vasconcelos (2008) mostram a importância dada pelos professores entre a compatibilidade e integração das TICS com a atividade de administração, no que se refere ao domínio de sistemas, processos e recursos de tecnologia da informação e que as organizações ao tomarem decisões sobre investimentos em TI, os mesmos devem estar diretamente associados a um objetivo organizacional, a fim de que se possa obter êxito no seu alcance.

Os cursos na área de administração no Brasil possuem uma história muito curta se comparada com a história dos Estados Unidos (EUA), uma vez que enquanto em 1941 se iniciava o ensino da administração no Brasil, os EUA já formavam cerca de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores anualmente em administração (CASTRO, 1981).

Castro (1981) acrescenta ainda que, na medida em que a economia se torna mais complexa, isso gera uma redução da procura da proporção de indivíduos ocupados em atividades produtivas, ocasionando, portanto, um aumento do número de pessoas que de alguma maneira atuam na área gerencial ou influenciam na tomada de decisão, não sendo claro o que as mesmas precisam saber para atuar na posição gerencial, mas que provavelmente o ensino da administração possa representar uma alternativa para ajudá-las na ocupação dessas posições.

Neste contexto, se faz necessário alertar para o tipo de profissional que se está colocando no mercado para atuação em atividades gerenciais e executivas, assim como que processo de formação está sendo estruturado para os formadores da graduação e pós-

graduação, a fim de que seja proporcionado cursos de qualidade e com maior nível de profundidade de conhecimentos (CASTRO, 1981).

Tamashiro et al (2006, p. 108) afirmam que a ascensão do ensino superior no Brasil e em particular o de Administração:

é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre essa expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Essas empresas, equipadas com tecnologia complexa, com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com essa realidade.

Outra contribuição quanto ao ensino da administração no Brasil pode ser visualizado em Andrade e Amboni (2004) que abordam a existência de diferentes ciclos dos cursos de graduação em administração. O primeiro estaria ligado ao surgimento e reconhecimento da profissão de administrador que ganhou contornos mais claros a partir da década de 1940, com a acentuação da necessidade de mão-de-obra qualificada, gerando como desdobramento a necessidade da profissionalização do ensino, formando um profissional apto ao processo de industrialização, estando, portanto o ensino de administração vinculado ao processo de desenvolvimento de país. Outro ponto importante que também determinou a expansão de curso de administração na sociedade brasileira foi a concentração desse ensino em certas regiões, como as sudeste e sul do Brasil, em decorrência de que nessas regiões havia uma maior concentração e diferenciação produtiva e conseqüentemente maiores oportunidades de trabalho para essa profissão (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Ainda de acordo com Andrade e Amboni (2004), o segundo ciclo dos cursos de graduação em administração seria a implementação da Resolução nº 2, de 04/10/1993, que fixa o conteúdo do novo currículo mínimo do curso de administração e a duração do curso.

O terceiro momento ocorreu em função da elaboração, aprovação e instituição de diretrizes curriculares nacionais e a intenção era garantir nas instituições de ensino superior a flexibilidade, criatividade e responsabilidade pela criação de suas propostas curriculares por curso (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Andrade e Amboni (2004, p.35) enfatizam ainda a formação generalista especializada do administrador, em que a autonomia profissional do administrador e sua participação na atividade são importantes, e aproxima-se

do conceito de politecnia, em que o administrador não apenas domina diferentes técnicas, equipamentos e métodos, mas conhece a origem de cada um, os princípios científicos e técnicos que embasam os processos

produtivos, apreende as implicações de seu trabalho para toda a organização e seu conteúdo ético, compreendendo não só como fazer, mas o porquê de fazer.

Evidencia-se, desta maneira, que a busca por referenciais que captem as competências, articulações e mecanismos necessários para atuação em diversas áreas pelo administrador constitui o seu desafio e dos professores ensinantes desse profissional para torná-lo não um especialista, mas um administrador especialista generalizado (ANDRADE; AMBONI, 2004).

No que se refere ao ensino de administração na graduação, Longo (2008) menciona que existem muitas instituições de ensino superior no Brasil que se utilizam tanto da modalidade presencial, semi-presencial ou a distância e que muitas não possuem nem plano de utilização da modalidade EAD.

Longo (2008) alerta que as universidades que concentram suas atividades também na EAD devem possuir gestores capazes de elaborar políticas para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem apoiadas pela TIC, dando apoio tanto as atividades vinculadas ao ensino presencial como por cursos formatados para serem realizados a distância.

Quanto à pós-graduação, Longo (2009) menciona que o profissional da administração, além de necessitar captar conhecimentos comportamentais e contextuais, ele precisa desenvolver habilidades e ser capaz de optar por técnicas gerenciais ideais nos campos organizacional, de gestão de pessoas, financeiros, de produção, de mercado e de gestão pública, fazendo com que os cursos de pós-graduação *lato sensu* possam contribuir para a formação de uma mentalidade científica, de uma postura voltada para a investigação, possibilitando ao aluno plena formação, não só no âmbito cognitivo, mas em relação também aos seus interesses e demandas culturais.

Outras contribuições quanto à graduação e à pós-graduação na área de administração é dada por Oliveira et al (2010) quando afirmam a importância dada nos últimos anos à questão da união entre teoria e prática nos cursos de graduação e pós-graduação, como uma maneira de despertar o aluno ao aprendizado e mostrá-lo à realidade de sua profissão no mercado de trabalho. Destaca-se também que Paiva (2007) menciona, dentre muitos dos resultados de sua pesquisa, a ênfase dada pelo profissional professor de conscientizar, de sensibilizar o discente para o mercado de trabalho, assim com de alertar o aluno quanto à realidade desse mercado.

Na próxima seção será apresentada a metodologia a ser utilizada neste estudo.

3 Procedimentos Metodológicos

Apresentam-se a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação do problema proposto e para cumprir os objetivos geral e específicos da pesquisa.

3.1 Delineamento da Pesquisa

A abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa na coleta e análise de dados. Utiliza-se a abordagem qualitativa segundo Silva, Gobbi e Simão (2005, p.71) para “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares”, assim como Silverman (2009) afirma que o ponto chave da pesquisa qualitativa está voltado para a aptidão em estudar fenômenos que não se encontram disponíveis em outro lugar. Complementando têm-se as contribuições de Bauer, Gaskell e Allum (2002) quando afirmam que a pesquisa qualitativa trabalha com interpretações presentes na realidade social, assim como Denzin e Lincoln (2006, p. 17), mencionam que:

Pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interacionais e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa pode proporcionar, então, uma fonte muito rica de dados que possam ajudar na identificação das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* e sua relação com atores institucionais, metacompetências e habilidades profissionais propostos no modelo de Paiva e Melo (2008), adotado neste estudo. A pesquisa qualitativa pode empregar vários métodos e técnicas, estando à escolha vinculada ao tipo de investigação e a partir do momento em que os dados são coletados e interpretados, talvez seja necessário a realização de novos levantamentos (LAKATOS; MARCONI, 2004).

Este trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva por expor características de determinada população ou determinado fenômeno (VERGARA, 2009). Ainda quanto à

identificação do trabalho como pesquisa descritiva, Cooper e Schindler (2003, p. 31) afirmam que neste tipo de estudo “o pesquisador tenta descrever ou definir um assunto, normalmente criando um perfil de um grupo de problemas, pessoas ou eventos”, e mencionam ainda que os mesmos “podem envolver a relação da interação de duas ou mais variáveis” de pesquisa.

O *locus* escolhido para esta pesquisa foi a Região Metropolitana do Recife. As unidades de pesquisa consideradas foram duas, a categoria professor executor de disciplina definido pela UAB e a categoria coordenador de curso, vinculados a unidades de EAD *on line* de instituições de ensino superior públicas e particulares que possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de administração. A escolha se deu pelo fato deste estudo fazer parte de um projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPE, intitulado “Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de administração na graduação e pós-graduação”, aprovado pela CAPES por meio do Edital Pró-Adm. 09/2008, cuja coordenação geral da equipe UFPE está sob a responsabilidade do orientador deste estudo, Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça, assim como pela oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, na área de administração, na modalidade EAD *on line* se encontrarem também oferecidos na Região Metropolitana do Recife, além de adequar-se ao fenômeno estudado.

É importante salientar que foi solicitada permissão por escrito para a realização da pesquisa às Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana do Recife, de acordo com modelo constante no Apêndice A.

O foco principal deste estudo são os professores executores e coordenadores, profissionais de unidades de EAD *on line* em Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana do Recife, que após terem sido pesquisados foram identificados como participantes do processo de ensino aprendizagem a distância em 03 (três) instituições públicas e 02 (duas) instituições particulares, para identificação das competências profissionais do professor do ensino superior, na EAD *on line*, para o ensino de administração na pós-graduação *lato sensu*.

Como foram levados em consideração as opiniões de professores executores e coordenadores, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos. Assim Stake (2000, p. 445) menciona que “quando há interesse em se estudar mais de um caso individual, um número de casos pode ser estudado conjuntamente para investigação de um fenômeno,

população ou condição geral”. Stake (2000) afirma ainda que se trata de um estudo de caso múltiplo ou estudo de caso coletivo e que este estudo é um instrumental que pode ser estendido a vários casos. Outra contribuição é dada por Patton (2002, p.447) ao mencionar que o estudo de caso “constitui um modo específico de coletar, organizar, e analisar dados: assim, ele representa um processo analítico”, e enfatiza também que “o propósito é coletar informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre cada caso de interesse”.

Desta maneira, um caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, uma cultura, entre outros, como também pode ser um incidente crítico, um determinado período na vida de uma pessoa, ou seja, qualquer coisa que possa ser definida como algo específico, único e com “fronteiras” determináveis (PATTON, 2002).

Vergara (2009, p.44) aborda ainda que o estudo de caso pode ser “circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade, ou mesmo país”, possuindo ainda segundo a autora um estilo de detalhamento e profundidade e Martins (2006) menciona que o estudo de caso pressupõe uma avaliação qualitativa uma vez que seu objetivo é realizar uma análise sobre uma unidade social de maneira profunda e intensa.

Desta maneira, diante do acima exposto, acredita-se que a uso de uma abordagem qualitativa e a estratégia de estudo de caso representou o caminho mais adequado para investigação do tema de pesquisa proposto neste estudo.

Como a presente pesquisa visa identificar quais as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* em IES na Região Metropolitana do Recife, na opinião de professores executores e coordenadores, definiu-se como sujeitos da pesquisa para a primeira categoria os indivíduos que se enquadram como professores executores em qualquer disciplina, em cursos de pós-graduação *lato sensu* vinculados a área de administração das unidades de EAD *on line* em IES da Região Metropolitana do Recife, assim como para a segunda categoria, qualquer coordenador de curso de especialização ligado a área de administração, em especializações que são ministradas por professores executores, de unidades de EAD *on line*, em IES da Região Metropolitana do Recife.

3.2 Trabalho de Campo

Adotaram-se como técnicas de coleta de dados a entrevista, com a utilização da técnica de incidente crítico, inspiração na técnica projetiva de associação e a pesquisa documental.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas envolvendo os coordenadores de cursos das unidades de EAD *on line* e professores executores. A entrevista semi-estruturada, também conhecida por entrevista semi-aberta, é caracterizada por possuir um roteiro com questões que ajudam a direcionar a entrevista. Este método, de acordo com Duarte (2005) apresenta como vantagem a criação de uma estrutura que possibilite a realização de comparações posteriores das respostas dadas pelos pesquisados e articulação dos resultados, assim como permite ao pesquisador exercer certo controle sobre a linha de questionamento, conforme abordado como vantagem por Creswell (2007).

Assim, inicialmente foi criado um roteiro específico de entrevista para os coordenadores de cursos das unidades de EAD *on line* (Apêndice B) e outro roteiro para ser utilizado com os professores executores (Apêndice C). No momento da realização do pré-projeto e defesa foi estruturado um quadro que estabelecia a relação entre as perguntas a serem realizadas nas entrevistas e os objetivos específicos a serem atingidos, cuja elaboração das perguntas foi subsidiada pelo roteiro de entrevista utilizado por Paiva (2007), mas com algumas adaptações e atualizações para a realidade da pesquisa, assim como o roteiro foi validado por um especialista. Apesar da identificação de perguntas em relação aos objetivos específicos propostos, não se deixou de levar em consideração aptidões profissionais, metacompetências, atores institucionais, caso fossem identificados em outras perguntas ou em algumas considerações realizadas pelo pesquisado no momento da coleta de dados.

Entretanto no momento de realização das entrevistas e após o termino da coleta dos dados e início das análises, foi percebido pela pesquisadora que as competências, metacompetências e a identificação do perfil de competências dos professores da pós-graduação *lato sensu* para atuar na EAD *on line* na área de administração, perpassavam e puderam ser identificadas em todas as questões da entrevistas, permanecendo a identificação de perguntas em relação aos objetivos específicos propostos apenas quanto à contribuição da

participação dos atores institucionais, especificamente nas perguntas 03, 09, 10 e 11 dos roteiros de entrevistas criados.

É importante salientar que todos os profissionais entrevistados foram consultados quanto à possibilidade de gravações das entrevistas e as mesmas foram transcritas na íntegra, sendo solicitado a cada professor entrevistado a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D) que se refere ao sigilo de sua participação, sendo assegurado que sua identidade não foi ou será revelada.

Assim, no início da coleta de dados, foram realizadas primeiramente, entrevistas com os coordenadores das unidades de EAD *on line*, a fim de detectar possíveis inclusões, em que se detectou inicialmente que alguns dos entrevistados mencionavam a questão da interdisciplinaridade, como mais uma forma de interação e união entre os professores, passando a perguntar a partir deste momento aos professores e demais coordenadores se havia interdisciplinaridade entre as disciplinas, na concepção do curso, mais sempre com enfoque na captação de mais uma forma de interação entre coordenadores, professores e alunos, sendo inserida sempre entre as perguntas 05 e 06 dos roteiros de entrevistas elaborados.

Salienta-se a realização de uma pergunta nas entrevistas, baseada na técnica de incidente crítico, utilizada também como mais uma maneira de identificação das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, na pós-graduação *lato sensu*, a distância *on line*. De acordo com Rodrigues, Fleith e Alves (1993) a técnica de incidente crítico tem sido muito utilizada em pesquisas sociais, em que se busca obter impressões consideradas significativas, tanto de conteúdo positivo como negativo, no sentido de promover a identificação de perfis ou variáveis relacionadas a uma dada função ou fenômeno, e do mesmo modo Flanagan (1954) descreveu a técnica de incidente crítico como um conjunto de procedimentos utilizados na coleta de observações diretas do comportamento humano que seriam usados para se resolver problemas práticos e gerar princípios psicológicos.

As entrevistas foram iniciadas com questões abertas, com um total de 13(treze) perguntas, seguidas da coleta de dados acerca do perfil sócio demográfico profissional dos entrevistados.

Quanto aos procedimentos, as entrevistas foram marcadas com antecedência, de modo a proporcionar ao entrevistado uma situação mais conveniente e adequada a sua agenda, sendo realizadas tanto presencialmente como virtualmente, utilizando-se da ferramenta skype

e assim como as demais entrevistas foi gravada e transcrita posteriormente, corroborando com Vergara (2009) quando aborda a questão da necessidade da presença física de entrevistador e entrevistado para a realização de entrevista, mas se há disponibilidade de mídia interativa, essa necessidade da presença se torna dispensável. Desta maneira, apesar da possibilidade de realização das entrevistas por meio da utilização da tecnologia disponível, como o uso do skype ou msn, entre outros, apenas um professor de uma instituição particular concordou e até mesmo sugeriu a realização da entrevista de maneira virtual no skype e autorizou a gravação de toda a entrevista.

A realização das entrevistas iniciou-se em 01 de julho de 2011 e só foram concluídas em 08 de dezembro de 2011, com tempo médio de realização em torno de 40 (quarenta minutos), sendo a maior entrevista realizada em uma hora e meia e a menor em dezoito minutos.

Como o estudo tinha como foco a opinião de professores e coordenadores voltados para a EAD na pós-graduação *lato sensu* na área de administração, foram realizadas entrevistas com 18 (dezoito) profissionais, sendo 09 (nove) com coordenadores e 09 (nove) com professores, tanto no ambiente de instituições públicas como de instituições particulares. Das entrevistas realizadas, 07 (sete) foram com professores executores de Instituições Públicas, 02 (duas) com professores de instituições particulares, 05 (cinco) com coordenadores de instituições públicas, 04 (quatro) com coordenadores de instituições particulares.

Salienta-se que a diferença no número de professores entrevistados em relação às instituições públicas e particulares foi ocasionada devido à concepção do modelo de EAD presente nas particulares, em que as atividades realizadas ou responsabilidades do professor executor existentes na UAB estão distribuídas entre coordenadores gerais, coordenadores de EAD e de cursos, assim como sob a responsabilidade de tutores, inexistindo, portanto a figura do professor executor, ou até mesmo instituições em que a EAD é uma estrutura matricial, um pólo operacional e não há professores ou tutores de EAD na cidade do Recife, estando todos os professores na sede destas instituições, contando as mesmas com coordenadores locais de EAD, com nenhuma ação específica na gestão dos cursos, apenas coordenando ações operacionais ou de suporte ao aluno, conforme informações obtidas no momento da coleta de dados, na realização das entrevistas com professores e coordenadores.

Mesmo assim foram realizados vários encaminhamentos por email a estas instituições particulares, solicitando o envio das entrevistas por email para as sedes no Rio de Janeiro, São Paulo ou Brasília, na tentativa de que os professores que fazem parte do modelo EAD respondessem e enviassem as entrevistas, mas não houve retorno.

Ao final de cada entrevista, especificamente na última questão foram mostradas figuras aos entrevistados a fim de que os mesmos registram-se suas percepções a respeito da profissão docente do ensino superior de um professor executor na EAD *on line*, tudo isso inspirado na técnica projetiva de associação que, de acordo com Paiva (2007, p. 75) proporciona “registrar percepções e concepções que normalmente não são verbalizadas na entrevista”. As imagens foram escolhidas levando-se em consideração o modelo de Paiva (2007) e foram validadas por um especialista da área de EAD *on line*.

A utilização de técnicas projetivas é planejada com o objetivo de acessar os motivos principais dos seres humanos apesar das racionalizações inconscientes ou dos esforços de encobrimento consciente (SCHIFFMAN; KANUK, 2000).

Outra contribuição quanto à técnica projetiva é dada por Malhotra (2001, p. 165) que a define como “uma forma não estruturada e indireta de perguntar que incentiva os entrevistados a projetarem suas motivações, crenças, atitudes ou sensações subjacentes sobre os problemas em estudo”, assim como por Vieira e Tibola (2005, p. 23) quando mencionam como vantagens para a utilização de técnicas projetivas os seguintes os seguintes itens:

Provoca uma resposta que o indivíduo não daria ou não poderia dar se soubesse o objetivo do estudo; muito proveitosa quando para motivações, crenças e atitudes estão agindo em um nível subconsciente; fornece as verdadeiras razões de um determinado problema.

Desta maneira, inspiradas na utilização da técnica projetiva, foram selecionadas um grupo de 10 (dez) imagens em um banco de ilustrações, o Gettyimages (2011), validadas por um especialista em EAD *on line*, que reproduzem várias atividades docentes realizadas para o ensino e em alguns momentos atividades a distância e assim constituem em um conjunto significativo, estimulativo ou até mesmo provocativo, para fins de maior captação das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, que de outro modo provavelmente não poderiam ser percebidas. Desta maneira o entrevistado ficava livre na escolha de qualquer uma das imagens, ou a quantidade que achasse pertinente, descrevendo posteriormente o porquê da escolha.

De acordo com Loizos (2002) a utilização de imagens libera memórias submersas, criando um momento de construção compartilhada entre o entrevistador e entrevistado que podem conversar juntos, provavelmente de maneira mais descontraída do que se não houvesse o estímulo pelo uso das imagens. Loizos (2002, p. 143) enfatiza ainda ao discutir o emprego de imagens fotográficas que a sua utilização:

Pode servir como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa documental as fontes são diversificadas e dispersas e podem existir documentos que ainda não ganharam tratamento analítico, estando nesta categoria documentos guardados e conservados em arquivos de órgãos públicos, instituições privadas, igrejas, entre outros, como também documentos como fotografias, gravações, regulamentos, boletins, ofícios (GIL, 2009). Creswell (2007) afirma também que o pesquisador qualitativo pode colher documentos públicos, como jornais, atas de reunião, relatórios oficiais ou documentos privados.

Desta maneira a pesquisa documental foi realizada com o objetivo de se verificar a existência de algum tipo de informação registrada que pudesse servir como orientação para identificação de competências profissionais do professor do ensino superior ou se havia alguma informação voltada para capacitação ou qualificação docente, sendo realizadas pesquisas em documentos oficiais sobre legislação em relação a EAD, mais especificamente em leis, decretos, portarias normativas, resoluções da Presidência da República, do Ministro de Estado da Educação, do Ministro da Educação e do Desporto e do Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que versassem sobre EAD. Vale ressaltar que a pesquisa documental foi baseada nas contribuições de Mattar (2011), assim como retiradas do site do Ministério da Educação.

Na seção posterior será apresentada a maneira pela qual os dados foram analisados e interpretados.

3.3 Análise e Interpretação dos Dados

Considerando-se que a pesquisa é de natureza qualitativa, a análise dos dados obtidos realizou-se com base na análise do conteúdo das entrevistas e do material encontrado, leis, decretos, portarias normativas, resoluções da Presidência da República, do Ministro de Estado da Educação e do Ministro da Educação e do Desporto e do Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em virtude da realização da pesquisa documental sobre legislação em EAD.

De acordo com Chizzotti (2008, p.33), “a análise de conteúdo construiu um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares”. O autor menciona também que nessa análise a mensagem pode ser obtida ao se decompor o documento em fragmentos mais simples, que mostram detalhes contidos nos textos.

De acordo com Bardin (2004, p. 16), a célebre definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 1940-1950, por meio de Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, afirmando que “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Posteriormente, surgem outras tentativas de definição, como em Bardin (2011, p. 37):

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Outra afirmação de Bardin (2004) é que análise de conteúdo se constitui em um método que tanto pode ser utilizado na abordagem quantitativa, em que a informação obtida está relacionada com a frequência com que surgem determinadas características de conteúdo, como na investigação qualitativa, em que é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características em certo fragmento de mensagem é que é levado em consideração.

Desta maneira, dentre as técnicas que compõem a análise de conteúdo utilizou-se para a análise dos dados descritos acima a análise temática com a ajuda do *software* ATLAS.ti. De acordo com Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) este *software* foi desenvolvido pela *Scientific Software Development*, com o objetivo de construir teorias, possibilitando aos pesquisadores a realização de auditoria para comprovação da validade e confiabilidade dos resultados, por meio da emissão de dois relatórios, contendo o histórico do processo de análise e de codificação, assim como a descrição e comentários dos elementos da teoria. Esses autores

descrevem os elementos constitutivos do ATLAS.ti, conforme pode ser visualizado no Quadro 3 abaixo, cuja compreensão se faz necessária para o entendimento dos relatórios gerados.

Elementos	Descrição
Unidade hermenêutica (<i>Hermeneutic unit</i>)	Reúne todos os dados e os demais elementos
Documentos primários (<i>Primary documents</i>)	São os dados primários coletados. Em geral, são transcrições de entrevistas e notas de campo e de checagem. São denominados de Px, onde x é o número de ordem.
Citações (<i>Quotes</i>)	Trechos relevantes das entrevistas que geralmente estão ligados a um código. Sua referência é formada pelo número do documento primário onde está localizada, seguido do seu número de ordem dentro do documento. Também constam da referência as linhas inicial e final.
Códigos (<i>Codes</i>)	São os conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador. Podem estar associados a uma citação ou a outros códigos. São indexados pelo nome. Apresentam dois números na referência. O primeiro se refere ao número de citações ligadas a ele; e o segundo, ao número de códigos. Os dois números representam, respectivamente, o grau de fundamentação (<i>groundedness</i>) e o de densidade (<i>density</i>) do código.
Notas de análise (<i>Memos</i>)	Descrevem o histórico da interpretação do pesquisador e os resultados das codificações até a elaboração final da teoria
Esquemas (<i>Netview</i>)	São os elementos mais poderosos para exposição da teoria. São representações gráficas das associações entre os códigos (categorias e subcategorias). O tipo das relações entre os códigos é representado por símbolos.
Comentário (<i>Comment</i>)	Todos os elementos podem e devem ser comentados, principalmente os códigos, fornecendo informações sobre seu significado.

Quadro 3 – Principais elementos constitutivos do ATLAS.ti

Fonte: Bandeira-de-Mello e Cunha (2003)

Bandeira-de-Mello (2006, p.439) afirma que:

A sigla ATLAS, em alemão, *Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagsprache*, pode ser traduzida por “arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem cotidiana”. A sigla “ti” significa text interpretation ou interpretação de texto.

No ATLAS.ti existem quatro princípios que norteiam os procedimentos de análise pelo pesquisador, entre eles: visualização, integração, casualidade e exploração (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006).

De acordo com Muhr (1991) *apud* Walter e Bach (2009), em seu projeto original, o ATLAS.ti foi influenciado pela *grounded theory*. Entretanto o mesmo pode ser utilizado em diversas estratégias de pesquisa, estando o objetivo do *software* não vinculado a automação do processo de análise, mas ao desenvolvimento de uma ferramenta capaz de apoiar e facilitar a interpretação humana.

Walter e Bach (2009) também fazem considerações de que o *software* ATLAS.ti permite a análise e o gerenciamento de diferentes tipos de documentos, entre eles textos (respostas de questionários aplicados não-estruturados, transcrição de entrevistas, relatórios com observações de diário de campo, documentos, cartas), áudios de entrevistas, reuniões, músicas, imagens como fotos, desenhos, pinturas, vídeos referentes a pesquisas semiexperimentais, filmes, reportagens de televisão, entre outros. Desta maneira optou-se pela utilização do software ATLAS.ti nesta pesquisa, por ser uma ferramenta de análise de dados qualitativos útil na organização, reagrupamento e gestão de todos os dados obtidos na pesquisa documental, nas entrevistas e no uso da técnica projetiva, permitindo o contato direto com todo o material coletado, de maneira ao mesmo tempo criativa e sistemática, proporcionando provavelmente um maior aprofundamento das análises.

Uma abordagem que considera o uso de programas de computador para análise de conteúdo pode ser visualizado em Vergara (2008, p. 16), que menciona entre outras características principais da análise de conteúdo que “grandes quantidades de dados podem ser tratadas, bem como armazenadas com o auxílio de programas de computador. A interpretação, contudo cabe ao pesquisador”.

A medida que as entrevistas iam sendo transcritas, iniciou-se a análise no ATLAS.ti, organizando os documentos em pastas com nomes em siglas no Windows Explorer, sendo necessário portanto a criação de um arquivo no Excel para catalogação do material em que foi dado nomenclatura aos arquivos e pastas criadas. Salienta-se que todas as nomenclaturas criadas no ATLAS.ti que foram utilizadas na análise dos resultados nesta dissertação encontram-se disponíveis na lista de abreviaturas e siglas.

É importante deixar registrado que, devido ao compromisso firmado com todos os entrevistados, em que todas as suas identidades e das instituições de ensino superior em que trabalhavam ou citavam seriam preservadas, conforme consta no Apêndice A, optou-se por chamar professores, empresas, universidades, faculdades, coordenações, cursos, cidades,

Campus, disciplinas, citados nas entrevistas em ordem crescente das letras do alfabeto na medida em que fossem apresentadas no trabalho e incluídas no ATLAS.ti.

Após a organização dos documentos no Windows Explorer, procedeu-se a entrada no ATLAS.ti para a concepção de uma unidade hermenêutica, sendo denominado de Projeto Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior para atuar na Educação a Distância, utilizando-se a sigla ProjCPDEAD, sendo criada em 01 de dezembro de 2011.

Em seguida iniciou-se a análise, com a introdução das entrevistas e identificação das categorias, denominadas no ATLAS.ti como *Codes*, iniciadas sempre com SUS - Seleção de Unidade de Sentido, sendo criadas duas famílias de códigos: a que emergiu (denominada de SUSE- Seleção de Unidade de Sentido Emergente) e a da fundamentação teórica (denominada de SUST – Seleção de Unidade Sentido da Teoria). Também foram introduzidos *Memos* (histórico da interpretação do pesquisador) e *Comments* (elementos que podem ser comentados com informações sobre seu significado), quando se julgou necessário.

Assim por meio da criação de 41 (quarenta e uma) codes no programa foi possível inclusive a identificação de outras categorias, como o surgimento de outra provável metacompetência, a autonomia, característica significativa do modelo de educação a distância.

Desta maneira foram inseridas no ATLAS.ti 18 (dezoito) entrevistas com professores e coordenadores de instituições públicas e particulares e as 10 (dez) Figuras constantes nos roteiros das entrevistas sempre que iam sendo mencionadas. Partes das Figuras foram selecionadas, à medida que iam sendo citadas pelos entrevistados, que enfatizavam determinado objeto ou situação como representativo da atividade profissional docente na EAD, estando também registradas em algumas figuras as competências identificadas pelos entrevistados.

Portanto na apresentação dos resultados optou-se, para responder aos objetivos específicos, pela demonstração dos resultados na opinião de professores e coordenadores de uma maneira geral, considerando que não há a intenção de realizar comparações entre a perspectiva pública e particular, apenas de descrever a opinião de todos os participantes selecionados para a pesquisa.

As categorias (*codes*) criadas foram obtidas a partir do Modelo de Paiva e Melo (2008), nomeando-se a família de competências profissionais com as *codes* competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política), a família metacompetências com as *codes* comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem, autodesenvolvimento,

análise, reflexão e autonomia, a família atores institucionais com as *codes* Instituições de Ensino, Associação/Sindicato de Professores, Conselho Profissional, Estado e sua legislação e professores. Para facilitação da demonstração, foram criadas também famílias referentes a entrevistas com coordenadores e professores de instituições públicas e particulares.

Após a identificação das *codes*, quotations, memos e comments, procedeu-se então a criação de famílias para a formação das networks geradas no ATLAS.ti. Com a identificação das networks foi possível a exposição dos resultados encontrados, que foram disponibilizadas após a exposição de quadros e seus respectivos comentários, visando a facilitação do entendimento, que serão apresentados na seção a seguir. Salienta-se que a network referente ao ProjCPDEAD também está disponibilizado no Apêndice E.

É importante salientar que foi criada uma nova unidade hermenêutica referente legislação pertinente a EAD para verificação se havia menção a capacitação, qualificação docente ou termos semelhantes, sendo denominada de PROJLEGEAD – Projeto Legislação sobre EAD. Desta maneira esta pesquisa foi realizada com o objetivo de se verificar em leis, decretos, portarias normativas e resoluções voltadas para a EAD, a existência de algum tipo de informação registrada que pudesse servir como orientação para identificação de competências profissionais do professor do ensino superior na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line* ou se havia alguma informação voltada para capacitação ou qualificação docente para atuação na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*, sendo realizadas por meio da utilização do ATLAS.ti com o recurso de contagem de palavras disponível no programa.

Durante o processo de análise dos dados, foram criadas conexões entre os códigos, citações, notas de análise entre os documentos primários, servindo de apoio à demonstração dos resultados. Os conectores utilizados nesta pesquisa encontram-se no Quadro 4 a seguir.

Símbolos	Descrição das relações
[]	O código-origem é parte do código-destino
<>	O código-origem contradiz o código-destino
==	O código-origem é associado ao código-destino

Quadro 4 - Conectores de códigos e seus símbolos utilizados no estudo

Fonte: adaptado de ATLAS.ti 2004 versão 5.0, p. 238.

Após a explanação da maneira pela qual a análise e interpretação dos dados foram conduzidas, serão apresentadas as limitações desta pesquisa.

3.4 Limitações da Pesquisa

Esta pesquisa apresenta algumas limitações gerais relativas aos métodos de pesquisa da coleta e de análise dos dados.

Creswell (2007) estabelece que o apontamento de limitações é importante para a identificação de prováveis pontos fracos da pesquisa, podendo-se identificar limitações decorrentes dos métodos de pesquisa da coleta e análise dos dados. Este autor destaca ainda a importância do pesquisador e o intitula como instrumento primário na coleta de dados, em que a identificação de valores pessoais, vieses e interesses podem atuar de maneira positiva, e que não há como se separar o eu pessoal do eu pesquisador, sendo o foco da pesquisa qualitativa a busca pelas percepções e experiências dos indivíduos e como os mesmos entendem as suas vidas. Diante desta afirmação, apesar da ocorrência de saturação nas entrevistas, pelo número de professores e coordenadores entrevistados e pela repetição das informações nas entrevistas dos mesmos de uma maneira geral, assim como pela compreensão de que na EAD *on line* o processo que se desenvolve de ensino aprendizagem é multidirecional, envolvendo vários atores participantes e muitos processos de troca, o foco deste trabalho foi voltado para a opinião de professores e coordenadores, por uma questão de operacionalização do estudo, não sendo possível a coleta de dados com alunos e professores tutores, entre outros, com o objetivo de identificar o seu posicionamento perante algumas questões que emergiram nas entrevistas, assim como suas opiniões sobre a identificação das competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Outro fator limitador se deve ao fato de não se ter conseguido a realização de entrevistas com professores das instituições particulares estudadas em suas sedes nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, entre outros, apesar de ter sido feitas várias solicitações presencialmente nas unidades em Recife e por email, mas sem nenhum retorno, ficando as informações coletadas restritas aos coordenadores dos pólos e alguns poucos professores de instituições particulares. Salienta-se que apesar de não existirem professores denominados executores nas instituições particulares, percebeu-se que professores e coordenadores ao mencionarem as suas atividades e responsabilidades, compartilham de certa

forma, entre outras atuações, as responsabilidades do professor executor na educação a distância *on line* na perspectiva das instituições públicas.

Acredita-se também que as entrevistas poderiam ter sido realizadas a distância, caso os entrevistados se dispusessem a realizá-las, mas alguns deles justificaram indisponibilidade e não aceitaram utilizar nenhum recurso tecnológico para responder a entrevista, apesar dos sujeitos da pesquisa atuarem na perspectiva a distância *on line*, justificando até que preferiam o contato presencial, sendo sugerido por apenas um entrevistado a entrevista *on line*.

Apesar das limitações apresentadas tentou-se amenizá-las, levando em consideração as contribuições de Gaskell e Bauer (2002, p. 481) quanto aos indicadores de qualidade da pesquisa qualitativa, entre eles: “triangulação e reflexividade, transparência e clareza nos procedimentos, construção do corpus, descrição detalhada, surpresa pessoal e validação comunicativa”.

Na seção posterior serão apresentados e analisados os principais resultados encontrados.

4 Apresentação e análise dos resultados

Para Duarte (2005, p.78) “analisar implica separar o todo em partes e examinar a natureza, funções e relações de cada uma”. A apresentação dos resultados constitui-se na maior parte do trabalho, deve ser descrita por meio de uma estrutura lógica e seqüencial dos resultados e as descobertas podem ser apresentadas por meio da utilização de quadros, tabelas, textos e figuras (MATTAR, 2001).

Diante do exposto nesta seção, serão apresentados e analisados os principais resultados encontrados na análise dos dados obtidos por meio da utilização das técnicas de coleta de dados mencionadas, realizadas por meio da utilização do *software* ATLAS.ti, sob a ótica do modelo de Paiva e Melo (2008).

Desta forma, inicialmente, serão descritas algumas características dos profissionais entrevistados, seguidas da identificação das competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração na pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião de professores executores e coordenadores, com posterior análise da contribuição da participação dos atores institucionais sobre a formação do professor do ensino superior, a análise da influência das metacompetências e dos cinco componentes de aptidão profissional sobre as competências profissionais do professor do ensino superior necessárias para o ensino de administração na pós-graduação *lato sensu*, assim como definir o perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior na EAD *on line* para lecionar administração, na pós-graduação *lato sensu*, da Região Metropolitana do Recife, buscando-se responder a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e específicos formulados neste estudo.

Na busca pela melhor contextualização dos sujeitos de pesquisa estudados, apresenta-se a seguir o tópico relativo à caracterização os mesmos.

4.1 Caracterização dos profissionais entrevistados

Como o foco deste estudo foi a opinião de professores executores e coordenadores, profissionais de unidades de EAD *on line* em IES da Região Metropolitana do Recife, para identificação das competências profissionais do professor do ensino superior na EAD *on line*,

para lecionar administração na pós-graduação *lato sensu* e como foram coletados dados sócio-demográficos e profissionais desses sujeitos de análise seguem abaixo algumas informações retiradas dos resultados coletados.

Observa-se assim que dos nove coordenadores entrevistados, cinco eram do gênero masculino e quatro eram do gênero feminino. Entre os homens dois se encontravam na faixa etária entre 31 e 40 anos e três na faixa etária entre 41 e 50 anos. Apenas um dos coordenadores do gênero masculino não tinha a graduação em administração, e um deles possui também graduação em outra área além de administração. Todos os entrevistados possuíam o mestrado como maior titulação e seis coordenadores possuíam mestrado na área de administração, assim como em outras áreas como marketing, informática e economia.

Em média os entrevistados possuíam significativo tempo de experiência em docência do ensino superior na modalidade presencial, apresentando seis entrevistados de 06 a 10 anos de experiência, mas com pequena, em torno de 08 meses a 02 anos, de atuação na docência do ensino superior a distância ou até mesmo experiência inexistente, como é o caso do entrevistado 01 da instituição particular, evidenciando provavelmente o momento inicial em que se encontra o ensino a distância *on line* na pós-graduação para estes entrevistados. Exceção pode ser visualizada no entrevistado coordenador de instituição particular 04 que desde o início de sua atuação docente trabalha com foco na modalidade EAD e na presencial, trabalhando sempre na mesma instituição, demonstrando provavelmente grande conhecimento e experiência na área.

Em relação à caracterização dos professores entrevistados, percebe-se que a faixa etária gira em torno de 31 e 40 anos, deles seis entrevistados estavam nesta faixa etária, dois estavam entre 41 e 50 anos e apenas um na faixa etária de 20 a 30 anos.

Destaca-se então que eram professores jovens e em fase de consolidação da carreira, idade relativamente inferior quando comparada a faixa dos coordenadores, evidenciando talvez a necessidade de maior tempo de experiência em docência do ensino superior para atuação como coordenador ou que talvez profissionais mais novos e de outras gerações percebam maior facilidade de atuação na EAD e acreditem mais na concepção do modelo, tendo em vista que alguns deles possam até ser nativos digitais ou atuar com eles, ao contrário de muitos professores que são imigrantes digitais, como mencionado por Martins e Giraffa (2008) em seus estudos sobre formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais, apresentando uma proposta de formação docente voltada para reflexões sobre como a

tecnologia pode contribuir na construção de um ambiente de maior interação e construção do conhecimento entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Pode-se visualizar também entre os professores, que de 09 entrevistados, 08 pertencem ao gênero masculino e que tal fato possa ser um indício de que talvez haja um interesse maior por parte dos professores do sexo masculino em atuar na EAD do que dos professores do sexo feminino.

Ainda em relação aos professores pesquisados percebe-se que 06 entrevistados apresentam sua formação voltada para a área de administração, apesar da identificação de outras áreas como economia e ciências contábeis, possuindo os entrevistados desde a especialização até o doutorado como maior titulação, predominantemente em administração como também em áreas diversas, como economia, gestão pública e de varejo, entre outros, apresentando um tempo de experiência em docência do ensino superior na modalidade presencial no geral significativa, com 08 professores do gênero masculino apresentando experiência em torno de 04 a 15 anos de atuação e um professor do gênero feminino apresentando apenas 02 anos de experiência, mas com razoável tempo inferior de experiência na EAD, girando em torno de 04 meses a 02 anos, quando comparado a experiência total na docência, evidenciando provavelmente um perfil de professores iniciantes na docência em EAD. Exceção feita a 03 entrevistados do gênero masculino, especificamente o entrevistado professor de instituição particular 01, que apresenta significativo tempo de docência na EAD, 04 anos, quando comparado ao seu tempo de experiência como um todo, 07 anos, assim como pelos demais entrevistados. No Apêndice F encontra-se um quadro resumo com as características mais predominantes dos profissionais entrevistados obtidas nas entrevistas.

Uma vez finalizada a caracterização dos profissionais entrevistados, serão contextualizados a seguir os principais resultados obtidos com o estudo quanto à opinião dos sujeitos de pesquisa sobre as competências profissionais do professor do ensino superior necessárias para lecionar administração na pós-graduação *lato sensu*, para atuar na EAD *on line*. Destaca-se que no tópico a seguir serão discutidos os resultados obtidos para atendimento aos objetivos específicos 01 e 02 deste trabalho.

4.2 Competências profissionais do professor executor para lecionar administração na pós-graduação *lato sensu* (EAD on line)

Creswell (2007) menciona que na análise e interpretação dos dados devem-se conduzir análises baseadas no aprofundamento cada vez maior dos resultados obtidos, procedendo-se a uma interpretação do significado de maneira mais ampla dos achados encontrados. Desta maneira, a seguir será apresentado a análise das entrevistas com professores executores e coordenadores, em seguida a análise das figuras e logo depois um quadro consolidado e comparativo quanto ao demonstrado nas entrevistas e na técnica projetiva de associação.

4.2.1 Análise das entrevistas

A seguir apresenta-se o Quadro 5 que resume o que foi constatado em relação a análise das entrevistas para identificação das competências profissionais do professor executor para o ensino de administração na especialização, na EAD *on line*, na opinião de professores executores e coordenadores, respectivamente.

Tipo de entrevistado	Características chave identificadas	Competências
Professor	1. Ter capacidade de contextualizar a disciplina a ser ministrada	Cognitiva
Professor e Coordenador	2. Ter formação específica nas disciplinas que leciona	Cognitiva
Professor e Coordenador	3. Ter domínio de conteúdos diversos e ter formação multidisciplinar	Cognitiva
Professor e Coordenador	4. Ser capacitado e titulado em EAD	Cognitiva
Professor e Coordenador	5. Ter prática em ensino, pesquisa e extensão na realidade presencial e a partir daí ter uma complementação na formação para o ensino a distância	Cognitiva, Funcional
Professor e Coordenador	6. Ter experiência em docência do ensino superior, na sua área de atuação.	Cognitiva
Professor e Coordenador	7. Ter prática extra-acadêmica	Cognitiva, Funcional

Professor e Coordenador	8. Ter capacidade de correlacionar teoria e prática (vivência profissional) para melhor entendimento do aluno sobre determinado assunto	Cognitiva, Funcional, Comportamental
Professor e Coordenador	9. Ser o facilitador e mediador da aprendizagem, construir o conhecimento com o aluno, percebendo o seu desenvolvimento e o resultado positivo do trabalho do professor	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética
Professor e Coordenador	10. Dar suporte, apoio, monitorar, fiscalizar e coordenar as atividades desenvolvidas por tutores e alunos	Cognitiva, Funcional, Ética, política
Professor e Coordenador	11. Ter comprometimento com o ensino e controle emocional e de estresse para atuar na EAD	Comportamental, Ética
Professor e Coordenador	12. Colaborar com o outro, trocar experiências para o aprendizado de todos e o bem comum	Cognitiva, Comportamental, Ética
Professor e coordenador	13. Ter habilidade na elaboração, e reformulação de projetos pedagógicos de maneira compartilhada com outros professores, tutores e coordenadores	Cognitiva, Funcional, Política
Professor e Coordenador	14. Trabalhar em equipe e promover a integração entre todos sob sua coordenação para o bem comum	Comportamental, Funcional, Ética, Política
Professor e Coordenador	15. Ter habilidade e dominar as ferramentas em tecnologia de informação	Funcional, Comportamental
Professor e Coordenador	16. Estar disponível e ter agilidade na velocidade de resposta a todas as solicitações dos alunos	Funcional, Comportamental
Professor e Coordenador	17. Ser humilde e admitir que não sabe tudo	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política
Professor e Coordenador	18. Ter facilidade de comunicação verbal, não-verbal e escrita com os alunos	Comportamental, Funcional
Professor e Coordenador	19. Ter habilidade de estabelecer relacionamento interpessoal com professores e seus superiores	Comportamental, Política
Professor e Coordenador	20. Ser curioso, ter disposição e vontade de ir em busca de novas informações e conhecimentos, ser autodidata, para sua melhoria contínua e para melhoria da qualidade do ensino ao aluno	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política
Professor e Coordenador	21. Ter habilidade de liderança	Funcional,

		Comportamental, Ética, Política
Professor e Coordenador	22. Ter domínio sobre os processos, estruturas e rotinas que ocorrem na EAD da Instituição de Ensino a que está vinculado	Cognitiva, Funcional

Quadro 5 – Análise das entrevistas com professores executores e coordenadores

Fonte: Produção do próprio autor

Como se pode observar no Quadro 5, apenas uma competência foi destacada somente por professores e que a maioria delas foi enfatizada por ambas as categorias, professor executor e coordenador, optando-se então pela apresentação de todas as características chave em um quadro consolidado.

A ênfase na capacidade de contextualização da disciplina pode ser evidenciada nos trechos das entrevistas destacados a seguir:

[...] Para ser um bom formador de educação a distância na Universidade B uma das coisas que eu precisei foi, como é que eu posso dizer, capacidade, uma boa capacidade de contextualização da disciplina. (PEXEC 01)

[...] Contextualizar a disciplina não foi fácil, mediante assim os vários perfis tão diferentes, então assim eu tive que me desdobrar, a disciplina era a disciplina A, então assim criar um ponto de contato com o aluno de variada formação e vivência não foi fácil, esse foi um dos maiores desafios, para preparar lá na Universidade B. (PEXEC01)

[...] Bom. Agente na maioria tenta... criar situações que diminua as fronteiras... porque... quando você tem um contato com o aluno você sente que... para aquele que... tinha uma idéia que EAD[...]. (PEXEC05)

Desta maneira, evidencia-se a importância dada a contextualização (MACHADO, 2009). É dado destaque ao trazer o aluno para a disciplina, informar, enfatizar ao aluno a importância de tudo o que está sendo ensinado para despertar o interesse do aluno, em que deve-se levar em consideração não só as características da educação escolar, da formação variada, em determinado contexto, mas também entender como se dá o processo de interação entre professor, aluno e conteúdo da aprendizagem no ambiente virtual corroboram com as contribuições de Coll e Monereo (2010) e igualmente para Altet (2001) ao enfatizar a importância do profissional em alocar suas competências e se adaptar em qualquer situação, utilizando suas experiências e práticas para dar resposta rápidas ao contexto apresentado e é essa capacidade de adaptação, de acordo com Altet (2001) que se configura como uma característica fundamental para a formação do professor.

Nota-se também que não há consenso entre os professores e coordenadores quando mencionam a questão da formação para atuação na EAD, considerando que alguns mencionam a formação específica em sua área de atuação e outros mencionam a formação multidisciplinar, como pode ser demonstrado a seguir:

[...] Bom, eu entendo o seguinte, eu, como Administrador de Empresas, eu vou puxar sardinha para o meu lado. Eu acho que as disciplinas de Gestão, específicas, deveriam ser lecionadas por um Professor de Administração, com formação na área de Gestão. Agora, as disciplinas que realmente elas... elas... puxam um pouco o lado (.....) Economia... para Contabilidade, deveriam ser lecionadas por professor da área... e agente encontra... agente sabe muito bem disso... que existe uma carência, que nem todo mundo gosta de lecionar em EAD. Então você vai... encontrar professores que tem interesse, mas que não tem a formação específica na área de Administração... então, você pegar... professores formados em História, em Geografia... isso aí, eu acho, que em determinado momento compromete um pouco a qualidade do curso. (PEXEC05)

[...] Sim. Além das questões que eu falei aqui do trabalho docente, ele tem que ter a formação específica da área e a experiência prática na área da disciplina que ele está ensinando. Não é só ter a formação. (COORIPART03)

[...] Na verdade, é... ele tem que ser multifuncional, né? [...] Sim. Creio que sim... porque..... ter... uma experiência variada com diversas disciplinas... e ter um tempo de bagagem também... pelo menos uns três anos de docência no ensino superior... que é para realmente... poder sanar... todas as dúvidas dos alunos, tá?. (PEXEC03)

[...] Alguém que seja multidisciplinar, visualista, tenha uma formação ampla. Você não pode ter uma pessoa que fez administração, gestão empresarial, mestrado em administração na mesma instituição para ser um docente de referência. O ideal é que ele tenha experiências variadas e tenha passagem por empresa de diversos segmentos e que tenha capacidade de entender no nosso modelo a visão nacional [...]. (COORIPART01)

[...] Você precisa ainda ter gente treinado para trabalhar com EAD, porque a cabeça da gente gira em torno da atividade, do curso presencial. O EAD tem uma realidade completamente diferente [...]. (COORIPUB05)

A partir da análise das entrevistas percebe-se a importância dada por alguns professores a formação específica na sua área de atuação, nas disciplinas que ministra, ratificando as contribuições de Belloni (2009) ao apresentar a necessidade de atualização do profissional docente em três dimensões, entre elas a dimensão didática, que diz respeito a formação específica em certo conhecimento científico, assim como a necessidade do

profissional docente de atualizar permanentemente a disciplina, do mesmo modo corroborando com Paiva (2007) quando enfatiza o domínio de um conteúdo específico na percepção dos entrevistados acerca da profissão docente e as competências profissionais relacionadas, como resultado encontrado após a realização da coleta de dados da autora.

Por outro lado, alguns coordenadores e professores evidenciam a questão da formação multidisciplinar, do professor apresentar-se atualmente como desenvolvendo várias funções, corroborando com Belloni (2009, p.79), ao afirmar que diante das inovações tecnológicas e das novas demandas sociais de um aluno que se apresenta cada vez mais autônomo, se faz necessário repensar constantemente o papel do professor nesse processo que passa a ser “chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi preparado”. Do mesmo modo alguns entrevistados mencionam que a experiência em ministrar várias disciplinas diferentes, no sentido de proporcionar ao professor uma visão ampla de diversas áreas pela qual perpassa o modelo de EAD, provavelmente promoverá no professor a habilidade de perceber e se adaptar as várias realidades existentes no Brasil e desta maneira ao atuarem na construção do conhecimento com o aluno, conseguirão contribuir mais significativamente neste processo e no seu próprio desenvolvimento profissional. Estes achados evidenciam as contribuições de Andrade e Amboni (2004) ao mencionarem que o administrador necessita captar competências, articulações e mecanismos necessários para atuar em diversas áreas e que isso se constitui em um dos seus desafios de profissional administrador generalista especializado.

Destaca-se também que apesar da menção da competência em ser capacitado e titulado em EAD, provavelmente nem todos os professores que atuam na EAD apresentam essa formação, confirmando as contribuições de Belloni (2009) ao afirmar que o professor passa a ser chamado a desempenhar várias funções na EAD que não se sente ou não foi preparado a desempenhá-las, assim como pelos aportes de Litto (2009) que acredita na possibilidade dos profissionais envolvidos com a EAD não possuírem educação formal na área, o que pode ser confirmado no trecho retirado da entrevista a seguir:

[...]E se o professor não tiver também essa formação em EAD, ele muitas vezes não consegue. Ele se sente um peixe fora d'água, ele, ele... não consegue se encaixar naquele contexto. Então a formação em EAD também ajuda bastante [...] . (PIPART01)

Existem também outros entrevistados que sugerem uma educação formal no ensino presencial, com experiências e práticas em docência e uma complementação na formação para

o ensino a distância, pois acreditam na experiência e prática da profissão docente e que isso se constitui na formação de vários saberes (TARDIF, 2008). São evidenciadas desta maneira as competências cognitivas e funcionais presentes em Paiva e Melo (2008), assim como pode aferir que alguns entrevistados ainda se encontram atrelados a forte indicação do processo que se desenvolve no ensino presencial, como pode ser visualizada no trecho abaixo:

[...] Bem complicada... uma resposta como essa, mas... tem que partir da experiência, não só à distância, mas... também... presencial. Essa informação é uma construção que vem de formação de graduação, de pesquisa, de trabalho de extensão e da própria docência presencial. A partir daí, sim, eu acho que deve ter uma... uma complementação que não é nossa realidade de... preparação para o Ensino à Distância... acho deve ser todo um processo, mas que as experiências presenciais são fundamentais nesse processo... até chegar ao Ensino à Distância [...]. (PEXEC04)

[...] O... o Professor... na Educação à Distância, no Ensino Superior a Distância ele normalmente tem... tem migrado da Educação presencial... da Educação Clássica... ou seja, eu não conheço uma... uma... formação de professor para Educação a Distância especificamente, tá? O que se faz normalmente é uma... é uma... complementação de conhecimento pra desenvolver aquelas competências para Educação a Distância [...]. (COORIPUB04)

[...] Eu acho que a formação tem que ser a formação presencial, pelo menos boa parte dessa formação presencial. Só a formação do EAD para ser professor, embora eu esteja numa instituição que tenha o curso EAD, inclusive o de pedagogia, 100% EAD, mas eu acho que pra um segundo curso ou pra um ... A pessoa tem que ter, para ser professor, um embasamento da sala de aula, tem que ter uma troca de experiência. Eu não acredito que a ferramenta online ela substitua isso. Para uma coisa tão importante que é ser um professor [...]. (COORIPART03)

Cabe ressaltar que a competência cognitiva apresenta-se como forte indicação dos resultados encontrados nas competências 1, 2, 3 e 4 mencionadas no Quadro 5, considerando Paiva (2007) ao descrever as particularidades dessa competência, estando constituído por grupos de habilidades como conhecimento formal, de base da profissão e o conhecimento contextual, assim como a aplicação desses conhecimentos.

Os entrevistados ainda destacam, além da importância da experiência e prática do ensino superior, a questão da prática extra-acadêmica (NÓVOA, 2009; FREIRE, 1998; PAIVA; MELO, 2008). A prática extra-acadêmica, a prática do mercado e a utilização dessa prática e experiência profissional não-acadêmica, unindo e correlacionando teoria e prática, academia e mercado de trabalho, para melhoria da abordagem com o aluno, não só

contribuindo, mas sendo determinante para o seu aprendizado, inclusive acentuam o fato do curso de Administração está dentro das Ciências Sociais Aplicadas e de certa forma existir provavelmente uma missão do administrador de gerar conhecimento que de alguma maneira possa ser utilizada na prática, como pode ser visualizado abaixo dos trechos retirados das entrevistas:

[...] Porque eu entendo que um professor, para área de administração especificamente, principalmente na área de Gestão Pública, que era onde nós dávamos aula, lá na pós-graduação, é uma condição que ele tem que ter, é experiência de mercado. Ele tem que levar para sala de aula, para os alunos dele, a experiência que ele vive fora [...] (PEXEC07)

[...] Para ensinar especificamente na Administração acho que não é diferente de outras áreas, mas um pouco mais aguçado do que em outras áreas, por que eu vejo que na administração o professor tem que ter uma alta capacidade de correlação da teoria com a prática [...]. (PEXEC01)

[...] A teoria serve a teoria e ao praticante, o praticante que muda a prática, eita lembrei agora de Professor E, não sei se você lembra...., e aí pronto, e aí eu acredito sim nessa questão, mas assim, nosso curso está no ramo da ciência.... social aplicada, e então a gente tem essa missão na administração de gerar um conhecimento que faça de algum modo efeito lá na prática, o caminho que a disseminação desse conhecimento vai percorrer até o da prática aí é outra história, que aí isso metodologicamente pode variar, mas assim definitivamente na administração que o professor tenha essa capacidade de correlação [...] (PEXEC01)

[...] Eu acho que é determinante a minha participação ao mesmo tempo no mercado de trabalho e na academia, por que com isso eu tenho a vivência para entender o que é o real questionamento, já que é um curso de pós-graduação do aluno, como o aluno vai ter vivência aqui e viver na prática dele, então eu acredito que a vivência que eu tenho na parte de consultoria e no relacionamento com outras empresas e outras experiências é determinante, não posso dizer nem que ajuda, é determinante, é imprescindível que você tenha isso para que você possa ministrar num curso de pós-graduação dependendo da expectativa dos alunos[...] (PIPART02)

É importante salientar a grande ênfase também dada pelos coordenadores à questão da contribuição da prática de mercado do profissional sob a forma de atuação dele como professor na pós-graduação, e que isso provavelmente influencia até mesmo a atuação do professor no momento das discussões nos fóruns, chats, mostrando um pouco da sua realidade profissional para o aluno e despertando assim o interesse do discente pelo aprendizado, corroborando com Oliveira et al (2010) ao fazerem referência a importância dada nos últimos anos a união da teoria e da prática em cursos de graduação e pós-graduação como algo positivo no sentido de aproximar o aluno a realidade profissional presente e exigida pelo

mercado de trabalho, do mesmo modo como disposto a seguir nos trechos retirados de entrevistas:

[...] Acho que sobre Administração, inclusive de EAD, precisam de... essa dinâmica menos teórica, [...] se você faz uma coisa extremamente teórica a duzentos mil quilômetros de distância, aí é que o professor não vai assistir mesmo... o aluno não vai assistir mesmo... a evasão aumenta... o cara vai dizer, cara, isso tá desvinculado da minha realidade, o professor fica falando de coisas que não existem... Então, nós temos colocado... buscado colocar alguns professores mais vinculados à realidade... é... professores que são consultores, professores que são funcionários de outras empresas, os funcionários públicos, até, para poder dar uma... uma certa vida [...] (COORIPUB03)

[...] Dentro da mesma área a modelagem do professor é a mesma, o que vai diferir é a experiência. Quanto mais experiência ele tiver, mais fácil vai ser em termos de diálogo, com a pós graduação. O graduado ele tá começar a absorver informações do mercado, o pós graduado já tem informações de mercado e ele quer discutir aquelas informações. O que muda, na minha visão, é o corpo de experiência que o profissional tem. Se você coloca um professor com pouca experiência, fatalmente ele vai se ver perdido em meio a algumas discussões [...] (COORIPART01)

Ratificando as competências mencionadas acima quanto à experiência, Tardif (2008) cita o saber experiencial como o núcleo do saber docente, assim como para Freire (1996) o momento crucial da formação docente é sua reflexão crítica em cima da prática, assim como Fleury e Fleury (2001) ao proporem competências para o profissional mencionem entre outras, a do saber aprender, trabalhando o conhecimento e a experiência, revendo continuamente os modelos mentais e com isso promovendo o autodesenvolvimento. Destaca-se também a presença das competências cognitiva, funcional e comportamental constantes no modelo de Paiva e Melo (2008). Paiva (2007) ressalta também além da importância extra-acadêmica, a ênfase que foi dada pelos entrevistados no que se refere a dar consciência aos alunos também da importância do mercado de trabalho.

Outra competência abordada pelos professores e coordenadores é a ênfase na aprendizagem do aluno, em ajudá-lo e apoiá-lo na construção do conhecimento, em construir o conhecimento com o aluno, assim como o gosto do professor pelo ensino e pelo resultado positivo do seu trabalho (PERRENOUD, 1999; PAIVA, 2007; SCAVAZZA; SPRENGER, 2009). Evidencia-se, então, a presença de várias competências do modelo de Paiva e Melo (2008), entre elas as competências cognitiva, funcional, comportamental e ética, no que se refere ao conhecimento, monitoramento, coordenação, evolução, habilidades interpessoais,

sensibilidade para necessidades de terceiros, empatia, de ajudar no desenvolvimento de neófitos na profissão, podendo-se visualizar nas seguintes afirmações:

[...] Então a coroação digamos assim da disciplina, eita rapaz eu disse, isso ocorreu e me deixou feliz, a gratidão, isso está dentro de qualquer docente, docente, docente de verdade ele fica, ele tem essa recompensa, quando ele vê formado no aluno aquilo que ele desejou, que era objetivo dele, formar aquele tipo de conhecimento. (PEEXEC 01)

[...] Eu acho que é... a... você ver... eu fiz também a... o acompanhamento dos trabalhos de conclusão... então você ver como as pessoas cresceram... o aluno desse curso... que elas conseguiram produzir... eu acho que é fundamental de... de... como professor... você conseguir ver que realmente... aquele ano de trabalho fluiu. (PEEXEC 06)

Os coordenadores e professores particularmente dão ênfase à questão do professor da pós-graduação como o facilitador e mediador da aprendizagem, de construir o conhecimento com o aluno, como mencionado pelo coordenador de instituição particular 3 “[...] Ele está mais como facilitador das coisas, a verdade é essa [...]”, de tal modo como no trecho retirado da entrevista do coordenador de instituição pública 2 “[...] O professor de EAD precisa ter aquela competência de que ele precisa ter mais, ele ser mais o facilitador da aprendizagem, do que aquele depositário da aprendizagem [...], igualmente como a menção feita pelo coordenador de instituição pública 05 de respeitar, de levar em consideração a bagagem trazida pelo aluno e a partir deste diagnóstico, promover o aprendizado junto ao aluno, como disposto a seguir:

[...] É, na pós, mesmo a *lato sensu*, é muito uma coisa assim, o professor é um facilitador na troca de conhecimentos. Você já vem com uma bagagem de conhecimento, eu acrescento outros, reciclo uns conhecimentos que você já tem, mas facilito, devo facilitar a sua aprendizagem [...] (COORIPUB05)

Assim, a questão do professor de pós-graduação ser o facilitador e mediador da aprendizagem se apóia em Coll e Monereo (2010, p. 129) quando definem o papel do professor mediador em ambientes virtuais como “alguém que proporciona auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno, utilizando as TIC para fazer isso”, do mesmo modo corrobora com Moore e Kearsley (2007) ao afirmarem que os professores a distância podem proporcionar oportunidades aos seus discentes, envolvendo-os em processos de discussões, críticas e na construção do conhecimento, promovendo o aprendizado de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem a distância. Lucena e Fuks (2000)

mencionam a necessidade de um novo professor para cursos na *web*, que necessita modificar o seu papel de provedor de conteúdo para o de facilitador e provocador da aprendizagem.

Outra competência mencionada por alguns professores e coordenadores se refere a responsabilidade do professor no acompanhamento, monitoração, fiscalização e coordenação das atividades desenvolvidas pelos tutores e alunos, estando relacionadas às competências cognitiva, funcional, ética e política do modelo de Paiva e Melo (2008), quanto ao conhecimento, monitoramento, delegação, coordenação, sensibilidade para necessidades de terceiros, adoção de comportamentos apropriados a manutenção do profissionalismo, como pode ser visualizado no trecho retirado da entrevista do professor executor 07

[...] Ele precisa é a responsabilidade, é fundamental. Muita gente entende que porque é EAD que é tudo mais fácil, não é. É tão trabalhoso quanto. Mas também não é mais difícil não. É tão trabalhoso quanto. Você tem que cumprir os horários, tem que cumprir as datas que são marcadas para que você possa efetivar as suas ações. Você tem que cumprir o que você prometeu no plano de ensino, para que você possa passar o conteúdo, você tem que cobrar dos alunos, porque se ele não sentir a cobrança do professor-executor, fica muito solto e depois você não consegue puxar isso, entendeu? Então todo esse processo aí de responsabilidade presencial mesmo (a gente diz que é presencial no computador) ele tem que ter[...] (PEXEC07)

Assim, no relato percebe-se a preocupação do professor executor 07 e sua responsabilidade e comprometimento com o aprendizado do aluno (PAIVA, 2007). O professor executor 07 tenta acompanhar e se mostrar presente, mesmo que virtualmente, monitorando todo o processo, corroborando com a abordagem de muitos para muitos mencionada por Borba, Malheiros e Zulatto (2008), em que o professor acompanha constantemente os seus alunos, provocando-os em desafios e estimulando a participação de grupos para realização de atividades.

Nota-se, ainda, que alguns coordenadores percebem que os professores provavelmente monitoram mais as atividades dos tutores do que dos próprios alunos, evidenciando talvez um relacionamento mais próximo dos alunos com os tutores do que com os professores executores, como ressaltado por alguns entrevistados, conforme pode ser visualizado a seguir:

[...] O professor, ele coordena o grupo de tutores dele, que esses sim, ficam fazendo um relacionamento mais próximo com o aluno. O professor media, ele acompanha, ele interfere no momento necessário, mas ele dá autonomia pra que os tutores possam fazer essa interação. Então, aqui agente trabalha assim, não é?... Quando um tutor falha, né?... ou quando o tutor não tá dando assistência necessária, é obrigação do professor ir suprir aquela necessidade... de responder ao aluno, de interagir com ele... tal... mas ele

tem... o papel dele mesmo é de coordenar a equipe de tutores [...] (COORIPUB02)

[...] O normal mesmo é uma vida meio que isolada e uma relação muito direta entre o executor e o coordenador porque o coordenador de curso tem essa função mesmo, é ele que interage com os executores, já com os tutores é só na exceção porque o padrão é o tutor interagir com o executor ou tutor interagir com o coordenador de tutoria [...] (COORIPUB01)

Dando ênfase ao comprometimento do professor executor 7 mencionado acima, a próxima competência citada pelos professores e coordenadores foi o comprometimento com o ensino e o controle emocional e de estresse para atuar na EAD, que estão diretamente relacionadas com as competências comportamental e ética do modelo de Paiva e Melo(2008), principalmente no que se referem ao controle emocional, as normas de comportamento profissional e a adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo.

Alguns entrevistados sugerem como outra competência o colaborar com o outro, trocar experiências no sentido de promover o aprendizado de todos, ratificando as contribuições de Pereira (2008) ao afirmar que existem saberes inerentes ao docente *on line*, entre eles os saberes colaborativos que se refere ao desenvolvimento de uma cultura de participação, para aprender juntos, realizar trabalho em conjunto e buscar soluções coletivas, assim como corroborando com as competências cognitiva, comportamental e ética constantes do Modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere a conhecimento e sua aplicação, habilidades de escuta e interpessoais e coletividade, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros e ações relacionais, além de Paiva (2007) ao evidenciar em sua pesquisa a responsabilidade da contribuição para a formação de uma pessoa (competências comportamental e ética) e o colaborar com o outro, trocar experiência, ser organizado, rigoroso, disciplinados, comprometido, sério (competências cognitiva, comportamental e ética), podendo-se, então, observar em trecho da entrevista a seguir:

[...] A educação a distância no Brasil ela tem que criar relacionamentos e ela tem que conseguir lidar com o desenvolvimento de conhecimentos mediante várias realidades. Eu vejo aqui várias pessoas com coisas diferentes a mão, mas que conseguem se encaixar e isso vai gerar bom senso e vai me trazer algum tipo benefício global [...]. (PEEXEC01)

[...] Acho que foi a... a troca de experiência, até porque tinha alguns alunos que eram Secretário de Estado, Secretários Municipais e teve essa troca de experiência profissional, até, né?... Foi interessante isso aí.né? [...] (PEEXEC03)

Em relação à participação dos professores na elaboração ou reformulação de projetos pedagógicos de maneira compartilhada com outros professores, tutores e coordenadores, essa consideração está presente também nas contribuições de Nunes (2001) quando menciona que a complexidade da prática pedagógica e os saberes docentes buscam o resgate do papel do professor não só na abordagem acadêmica, mas também no envolvimento do professor na formação pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, estando relacionada as competências cognitiva, funcional e política presentes no Modelo de Paiva e Melo (2008), quanto ao conhecimento, coletividade, evolução, adoção de comportamentos apropriados ao profissionalismo, notadamente no seguinte trecho:

[...] É... a coordenação geral foi muito boa... muito prestativa... ela sentou mesmo conosco... sempre que tínhamos dúvida ela sanava essa dúvida... já que ela era uma pessoa de Tecnologia da Informação, né?... Informação de Sistemas... e aí ela... ela rodou... mas a parte... lógica da coisa, não a parte pedagógica... a parte pedagógica ficou um pouco a desejar [...] (PEEXEC03)

Faz-se necessário destacar que alguns coordenadores mencionam o fato que atualmente já existem professores que participam da construção ou reformulação de projetos pedagógicos da rede nacional de EAD das instituições em que trabalham e podem discutir nos fóruns, tecer opiniões e propor mudanças aos projetos pedagógicos, contribuindo para a melhoria da matriz curricular dos cursos de maneira geral e conseqüentemente cooperando para a melhoria da qualidade do ensino, cujas considerações seguem abaixo:

[...] Pois é, aí tem uma novidade. Embora tenha os encontros presenciais, isso a gente sabe que tem porque nós vamos ao Rio participar de alguns encontros desses, como fóruns de práticas pedagógicas, e tem muita gente do EAD lá junto. Nós temos um sistema de gestão do conhecimento, SGC, que é um sistema na internet, onde estão todos os projetos pedagógicos de todos os cursos da Faculdade F estão lá hoje e que são nacionais. E dentro desse SGC tem um espaço que é um fórum. Quem é que entra nesse fórum? Todos os integrantes do núcleo docente estruturante dos cursos, que é aquele grupo de professores que dão suporte ao trabalho do coordenador. São professores mais envolvidos com os cursos. Então eles são cadastrados no SGC, e eles entram lá para fazer discussões a respeito do projeto pedagógico, ajudar a fazer matriz curricular, ajudar a construir plano de ensino[...] E eles discutem, junto com os coordenadores, naquele ambiente [...] (COORDPIPART03)

Desta maneira, evidencia-se que a perspectiva de professor executor de apenas executar determinado conteúdo já estabelecido talvez se configure como algo um pouco inflexível e que necessite evoluir no sentido de ter maior participação de todos os envolvidos

no processo, inclusive nas questões pedagógicas, destacando sempre a maneira compartilhada de construção do conhecimento, não só com alunos, mas também com outros professores, coordenadores, equipe técnica, entre outros, visualizada a seguir:

[...] É... Na verdade... o curso é por módulos e aí a gente tem pouco tempo da coisa... de ter uma coesão... do curso... funcionar.... daí da gente ter essa coisa.... mais coesa... mas, por exemplo, quando a gente trabalhou duas disciplinas ao mesmo tempo e aí era um uma relação muito mais próxima, porque agente planejava... fazia reuniões juntos então... todos os tutores das duas disciplinas participavam dessa reunião e aí a gente conseguia fazer um planejamento maior [...] (PEEXEC06)

[...] A gente bate muito com os nossos professores, com nossos instrutores, é que o Fórum é uma ferramenta para você discutir com o... o... o aluno... discutir com o grupo e melhorar e... e... e... fazer com que eles possam... desenvolver coletivamente o conhecimento [...] (COORIPUB02)

Conforme as informações colhidas nas entrevistas com professores e coordenadores outra competência sugerida e enfatizada como importante pelos entrevistados é trabalhar em equipe (NÓVOA, 2009; PERRENOUD, 1999). Do mesmo modo promover a integração entre todos, em que estão presentes as competências comportamental, funcional, ética e política do Modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere a planejamento, delegação, evolução, habilidades interpessoais, adoção de atitudes apropriadas, auto-regulação, adoção de comportamentos adequados a manutenção do profissionalismo, cujo trecho da entrevista com ênfase a esta competência está presente na fala do professor executor 02 ao destacar que “[...] A melhor coisa mesmo é quando a gente trabalha em equipe, a gente bola as coisas juntos, decide juntos” ou posteriormente quando o mesmo menciona “[...] Fortalecer a idéia da equipe, o executor tem que trabalhar com a equipe, como uma equipe mesmo [...]”, destacando, portanto, a importância da integração da equipe de trabalho, provavelmente formada por pessoas com uma diversidade de saberes, que a partir de suas experiências possam compartilhar idéias e gerar conhecimento coletivo.

Quanto às opiniões dos entrevistados acerca da habilidade e o domínio das ferramentas em tecnologia da informação, estas corroboram com Belloni (2009) e Lucena e Fuks (2000) quando abordam as habilidades em tecnologia da informação necessárias ao profissional professor, percebendo-se nas entrevistas não só uma ênfase no domínio e utilização da ferramenta, do Moodle para promoção do aprendizado, mas também de outras ferramentas como as redes sociais no sentido de interagir com o aluno, de se aproximar mais de sua

realidade, na tentativa de cuidar do aluno, despertar seu interesse e facilitar o seu aprendizado, destacando com isso a competência funcional e comportamental presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), de domínio da tecnologia e de habilidade de escuta e interpessoal, como se pode observar em trecho de entrevista a seguir:

[...] Eu sempre tive um cuidado, como eu lhe disse eu trabalho muito com redes sociais, tenho mania mesmo disso, de usar, sempre costumo diminuir as distâncias de forma que..., que ajude, que você consegue trabalhar de forma boa utilizando a tecnologia, e eu preciso dizer sempre que para dizer que ama, não precisa tá perto, né? Basta se comunicar [...] (PEXEC07)

A utilização de outras ferramentas além do Moodle, como por exemplo, o uso alternativo de redes sociais corrobora com as contribuições de Mattar (2011) ao destacar o emprego de outras ferramentas associadas as LMs na EAD, entre elas, as redes sociais, Twitter, entre outros, para proporcionar maior interação entre alunos e professores, discussões, construção compartilhada de documentos, redes de relacionamento, observando-se então que provavelmente há uma tendência de integração de muitas mídias, como formas alternativas de atuação junto a EAD, para promover processos e projetos inovadores de EAD.

O professor entrevistado de instituição particular 02 enfatizou a tecnologia até mesmo como uma habilitação, uma formação, ao afirmar que “[...] O professor tem que estar habilitado para lidar com novas tecnologias [...]”, destacando não só a competência funcional, mas de certa forma a competência cognitiva, de conhecimento técnico, formal do modelo de Paiva e Melo (2008).

Outra consideração a ser ressaltada nas entrevistas é a habilidade do professor em utilizar as redes sociais para interagir, evidenciado também nas contribuições de Mattar (2011) e, além disso, percebe-se também nas entrevistas o estabelecimento de relações interpessoais com os alunos, mas não de utilizar apenas para estabelecer contato com o discente, mas de se habituar ao uso das redes sociais, para de certa maneira entender o aluno e sua realidade virtual e conseguir envolvê-lo no aprendizado, utilizando-se de várias ferramentas disponíveis na internet que são muito acessadas por todos de maneira geral, conforme se pode verificar no trecho de entrevista a seguir:

[...] Está habituado com a questão do relacionamento online, que é diferente, não tem essa interação física, não tem essa troca de experiências direta e não utilizar uma ferramenta, mas várias. Hoje eu trabalho na EAD, eu uso a ferramenta, no caso, o Moodle, mas eu uso também e-mails, eu uso MSN, eu uso o skype, eu uso todas as ferramentas possíveis para gerar essa interação com o aluno [...] (PIPART02)

É importante registrar que um coordenador de instituição pública 2 mencionou o fato de não só dominar ou utilizar a tecnologia, mas ter o hábito de acessar a internet, assim como de gostar de informática e a partir deste gosto e hábito, ter a habilidade de utilizar isso para interagir com todos, estabelecer uma boa rede de relacionamento (MATTAR, 2011). Como evidenciado abaixo a característica de estabelecer redes de relacionamentos é muito procurada por muitos pelos interessados em uma pós-graduação, como pode ser observado nos trechos retirados das entrevistas abaixo:

[...] A questão de ter network também, isso é o que diferencia mais. Porque o aluno da pós o que ele busca mais é o network. Claro que busca o conhecimento, mas ele quer conhecer pessoas da mesma área, ele quer fazer contatos, ele as vezes quer mudar de emprego, então se ele não tiver um professor com uma boa rede de relacionamentos aquele ensino pra ele vai ficar muito equiparado a uma graduação, eu acho [...]. (COORIPART02)

[...] Primeiro, antes de tudo, gostar de Informática, tá?... segundo ter o hábito de acessar internet... não é?... o hábito de ler e-mails ou de ler mensagens no ambiente virtual... é... outra habilidade que ele precisa ter, é a habilidade de saber interagir, né?... virtualmente... ahhh... porque... a gente nota às vezes que o professor não sabe interagir... trabalhar com o ambiente virtual, né?... conhecer o que é o Fórum, né?... para que é o fórum... o que pedagogicamente o Fórum deve ser desempenhado, o que é o Chat?... como fazer Vídeo-aulas?... então... tudo isso o professor dessa área precisa ter o conhecimento dessa tecnologia [...]. (COORIPUB02)

Outro ponto destacado pelo coordenador de instituição pública 3 é que alguns modelo de EAD já são inspirados nas ferramentas disponíveis na internet, no sentido de facilitar o entendimento, a aceitação do aluno, cabendo ao professor a habilidade de interagir com o aluno e envolvê-lo em um ambiente propício ao aprendizado:

[...] Segundo ele tem que entender um pouquinho de como é que se comunicam principalmente esses jovens hoje na internet, essas redes de relacionamento, facebook, etc. Porque esses modelos de EAD são muitos pautados nessas experiências que já existiam de relacionamentos. Os fóruns que você faz. Eu acho que ele tem que ta muito antenado com essa geração Y, com essa forma de se comunicar, com essa coisa da conectividade, pra que ele possa gerar um ambiente na sala de aula virtual que envolva esses alunos [...]. (COORIPART03)

Além do domínio das ferramentas de tecnologia de informação, os professores e coordenadores mencionam como outra competência a habilidade de estar disponível, demonstrar rapidez, clareza nas demandas (mensagens) solicitadas ou enviadas pelos alunos (BELLONI, 2009). A rapidez nas respostas promove de certa maneira, segurança para o

aluno, para que ele sinta que o professor está monitorando suas atividades, que de certa forma “está presente” no ambiente e isto provavelmente dá a idéia de que o relacionamento está existindo, acontecendo, enfatizando as competências funcional e comportamental do modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere a monitoramento, coordenação, domínio de tecnologia, relacionamento interpessoal, como pode ser observado no trecho do professor de instituição particular 1 “[...] Mas eu sempre procurei, assim, me colocar à disposição e ter principalmente um negócio que é chave no EAD, chama-se velocidade de resposta, capacidade de resposta [...].”, do coordenador de instituição pública 4 ao afirmar que “[...] A... disponibilidade... é... outro exemplo...[...]”, corroborando com Belloni (2009) quando apresenta entre três dimensões dos saberes docentes, a dimensão pedagógica, que entre outras características aborda a questão da demonstração de rapidez, clareza e correção na resposta às perguntas e mensagens enviadas, assim como pode ser visualizado no trecho de entrevista a seguir:

[...] Eu acho que o principal é você estar sempre à disposição. Na EAD como muitas vezes não tem horário, não tem dia[...] então eu verifico o sistema e abordagem dele com os alunos de manhã, de tarde, de noite, de madrugada, a hora em que eu estiver disponível [...] agora [...] eu recebi o e-mail com uma postagem do aluno lá no ambiente para que eu possa, sempre que eu veja dar uma resposta mais rápida para eles, passar muito a segurança ao aluno, que o aluno vai ter, que o professor está presente, que ele está lá para ajudar, que a solicitação que está sendo feita e a postagem que ele está colocando no ambiente está sendo vista e que haverá uma resposta e isso dá a idéia de que o relacionamento no ambiente está funcionando [...] (PIPART02)

A consideração feita pelo professor de instituição particular 2 quanto ao fato de que a velocidade de resposta de certa maneira evidencie que o relacionamento está funcionando, que o professor está disponível, também está presente, evidencia ainda mais as dificuldades ocorridas com a demora nas respostas de professores as solicitações e demandas dos alunos, presente nas palavras do coordenador de instituição particular 01 “[...] Quando há uma demora na resposta do professor, o aluno reclama por falta de acompanhamento. Isso às vezes se torna uma dificuldade [...]”

Outra competência enfatizada pelos professores e coordenadores se refere a ter humildade e admitir que não sabe tudo, presente também nos resultados de pesquisa de Paiva (2007), evidenciando as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política do modelo de Paiva e Melo (2008), quanto ao conhecimento, evolução, persistência,

reconhecimento dos limites da própria competência e adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo, sendo demonstrada a seguir:

[...] A educação a distância ela lida bastante com a questão da humildade do professor, no sentido de ele mostrar aos alunos que ele é uma pessoa, que apesar de ter um conhecimento um pouco mais avançado daquele assunto, ele está disposto a ajudá-los na construção daquele conhecimento, então a idéia de professor messias morre também com a educação a distância[...] (PEEXEC01)

[...] Essa até é... é humildade do professor de reconhecer que... que ele tá mostrando apenas um caminho pra se alcançar alguma coisa e naquilo pode não ser... o melhor caminho. Mas é um caminho que foi escolhido pra... pra... pra... o caminho às vezes... o caminho das pedras... então [...] (COORIPUB04)

Fleury e Fleury (2001) abordam como competência para o profissional o saber comunicar, como sendo o compreender e transmitir informações, conhecimentos, habilidade também destacada pelos entrevistados no sentido de estabelecer uma relação informal e direta com o aluno, novas formas de comunicação, promovendo assim uma maior interação entre todos. Essas características chave identificadas relacionam-se com a competência comportamental constante no modelo de Paiva e Melo (2008), quanto ao relacionamento interpessoal, como pode-se visualizar no trecho retirado da entrevista do professor executor 2 “A minha relação com os alunos é direta.”, evidenciando a dimensão pessoal dos saberes docentes de Belloni (2009) quanto a habilidade de estabelecer relações menos hierarquizadas do que as constituídas no ensino presencial, destacando também a competência política presente no modelo de Paiva e Melo (2008), assim como enfatizada na declaração abaixo:

[...] A gente tende a ser mais formal na escrita e a forma de desenvolver um relacionamento assim, mais informal para o aluno ver que tem construção de relacionamento no ambiente de aprendizado é importante. Deixar o aluno mais a vontade para que ele seja ele mesmo [...] (PIPART02)

Um ponto interessante comentado por outro entrevistado se refere ao fato do professor ter a habilidade em desenvolver uma escrita clara que transmita segurança e proximidade com o aluno, corroborando com Belloni (2009) e sua dimensão lingüística dos saberes docentes, relacionando-se assim com a competência funcional do modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere à capacidade de escrever, cujo trecho da entrevista é evidenciado a seguir:

[...] O primeiro ponto é referente à linguagem por que a linguagem falada é uma e a linguagem escrita é outra e na EAD a escrita é muito forte apesar de que a gente não tem esse contato direto com o aluno em alguns pontos que eu

dei aula, mas hoje não tem, o contato que se dá é meramente pela forma escrita, então essa habilidade de desenvolver a escrita de uma forma que passe segurança, mas que também passe proximidade com o aluno é muito importante [...]. (PIPART02)

O relacionamento interpessoal entre professores e seus superiores também merece destaque entre as competências citadas pelos entrevistados, relacionadas à competência comportamental, em termos de habilidades sociais, habilidades de escuta e interpessoais e competência política no sentido de fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder, presentes no Modelo de Paiva e Melo (2008) e exemplificadas na entrevista do professor executor 4 ao afirmar que “relação... tranqüila... para os professores que eu mantive contato” assim como no trecho abaixo:

[...] Eu não tive dificuldades no relacionamento, nem problemas efetivamente. Agora, como eu te disse, na Faculdade F eu vejo uma coordenação muito mais presente, a coordenação lá é muito mais também de resposta, de acompanhamento [...]. (PIPART01)

[...] Foi uma relação de... de partilha mesmo... de responsabilidade... de interesse... quer dizer: como Coordenadora da UAB que aí eu trabalhei um pouco com eles junto com o Professor H, ele como Coordenador do Curso e eu como Coordenadora da UAB, minha relação com os professores e com os tutores foram sempre muito boas, tá certo?... agente se interagiu... agente conversava... eles mandavam perguntar por ambiente virtual as coisas... agente respondia... quer dizer, nunca teve atrito nenhum, com nenhum professor... quer dizer... então... pra mim é assim, as coisas fluíram bem [...]. (COORIPUB02)

Cabe destaque a resposta de alguns entrevistados, evidenciando a competência política, demonstrando certa dificuldade de relacionamento dos professores com seus superiores, assim como se percebe as relações que se estabelecem em qualquer estrutura organizacional diante de determinadas funções gerenciais assumidas e de algumas posturas individuais diferenciadas, como demonstrado a seguir:

[...] Em regra geral quem está lá em cima é um servidor da instituição e assim em regra geral ele não vai exitar em trocar as peças do xadrez, caso ele veja algum tipo de resistência em relação a ele [...]. (PEEXEC01)

[...] Ahhh... muito bom! Primeiro é o seguinte, são colegas meus... é... eu diria... como Eduardo Portela disse, não sei se lembra, quando Eduardo Portela teve a primeira greve de professores, na época do... sei lá... quem era... acho que era Geisel... era... Presidente... não, Figueiredo... ele disse, eu não posso ir de encontro aos meus colegas... eu estou Ministro... eu sou

professor... eu acho... eu estou coordenador, eu sou professor igual a eles... então, nosso tratamento é muito cordial [...] (COORIPUB03)

Uma competência também abordada pelos professores e coordenadores se refere a curiosidade e disposição de ir sempre em busca de novas informações e conhecimento, atualizar-se, ir em busca do autodesenvolvimento, para sua melhoria contínua e para o progresso do ensino, estando relacionada com as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política constantes no modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere a conhecimento, competências específicas da ocupação, persistência, reconhecimento dos limites de sua própria competência, dever em manter-se atualizado, adoção de comportamentos apropriados para a manutenção do profissionalismo, como pode ser observado abaixo em partes retiradas das entrevistas:

[...] E de reflexão também de uma melhoria contínua, num é? Onde é que eu preciso melhorar?... onde é que eu preciso buscar, para oferecer uma... um ensino de qualidade para o meu aluno, na plataforma de EAD? [...] (PEXEC05)

[...] Então... é... eu vejo assim... eu busco, num é? sempre está me aprimorando, sempre tá estudando, sempre tá refletindo, no que é que eu posso mudar, no que é que eu posso fazer diferente, no que é que eu posso usar de novas tecnologias que possam me ajudar o todo o desenvolvimento da minha... da minha prática. Não posso lhe dizer se é totalmente certo ou não porque só quem pode julgar isso é quem está, né?... do outro lado. Mas, pelo que eu tenho lido, eu estou, pelo menos indo pelo caminho certo [...] (COORIPUB02)

Esta questão de melhoria contínua citada pelos professores e coordenadores parece ratificar também com Machado (2009) ao afirmar que em se tratando de competências profissionais do professor do ensino superior existe um conjunto específico de competências que necessitam ser desenvolvidas, que estão intimamente relacionados nos últimos anos, não só aos universos de conhecimento, mas aos do trabalho e que há cada vez mais consensos na literatura quanto a necessidade desse profissional de trabalhar a educação continuada, assim como a própria concepção do trabalho está vinculada a uma formação permanente.

Cabe destacar que Buarque (2012) alerta que o profissional docente do futuro será cobrado não por seu aprendizado permanente e contínuo na sua área de atuação, como também pelo seu comprometimento e dedicação ao magistério e que o professor terá que desenvolver a capacidade permanente de reaprender, em que além de ser formado, ele necessite ser reformado e reinventado constantemente.

Foi mencionado por professores e coordenadores nas entrevistas as habilidades de liderança do profissional e do gerenciamento das atividades desenvolvidas pelo mesmo (CHEETHAM; CHIVERS, 2000). Assim, foi dada ênfase ao saber lidar com diversas situações no ambiente virtual e conduzir de uma maneira que haja o gerenciamento das atividades tanto de tutores, quanto dos alunos, estando relacionada às competências funcional, comportamental, ética e política, no que se refere a monitoramento, delegação, coordenação, habilidades interpessoais, adoção de atitudes apropriadas e domínio e fluência de fontes pessoais, relacionais, estruturais e normativas de poder, apresentadas no modelo de Paiva e Melo (2008), podendo-se visualizar esta competência na resposta dada pelo coordenador de instituição particular 4 “[...] Competências em termos de liderança, de mobilizar, de argumentação, ele tem que[...]”, ou do trecho retirado da resposta dada pelo professor executor 2 ao mencionar que “[...] Lembrar é que ele é um gestor [...]”, ou do coordenador de instituição pública 1, afirmando que “[...] Ele tem que ter essa função mais de gestor, é é é....., tem que ser um agregador[...]”, acrescentando ainda que o professor necessita exercer o papel do maestro, que vai gerenciar determinada equipe de maneira singular, corroborando com Lucena e Fuks (2000) que mencionam a necessidade do professor para atuar na *web*, precisa modificar o seu papel de provedor de conteúdo para o de facilitador e provocador da aprendizagem, mudando da atuação de solista para maestro, assim como demonstrado a seguir no trecho retirado da entrevista:

[...] Então o executor na realidade é o cara que vai intermediar esses problemas, tentar achar uma solução melhor, já que ele por exemplo define os prazos para que as atividades virtuais sejam realizadas, então ele vai dar novos prazos, combinando com os tutores, quer dizer é um papel que eu brinco com eles, é o papel do maestro, que vai fazer aquela equipe de 10 pessoas rodarem redondinho junto com seus alunos [...] (COORIPUB01)

A competência domínio sobre os processos, estruturas e rotinas que ocorrem na EAD, mencionadas por alguns professores e coordenadores, está relacionada às competências cognitiva e funcional, quanto ao conhecimento procedural (rotinas básicas), processual, presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), a fim de que os professores possam compreender todo o sistema EAD da instituição a que estão vinculados e a partir desse domínio conseguirem atuar melhor e por meio da reflexão sobre sua prática de ensino, sobre o novo papel do professor na EAD, reverem seus modelos mentais e irem em busca da melhoria contínua.

As entrevistas que evidenciam a questão do domínio sobre processos, estruturas e rotinas na EAD podem ser resumidas pelo entrevistado coordenador de instituição pública 2 ao enfatizar que “[...]Dentro da instituição ele deve conhecer como é que trabalha a instituição dentro da sua organização acadêmica [...]”, assim pelo trecho retirado das entrevistas e disponibilizado abaixo:

[...] Ter uma formação sobre EAD, uma questão mais pedagógica mesmo, primeiro entender o sistema EAD, quem são as pessoas, os componentes dele como um todo, a estrutura como é que funciona e a prática como é que funciona [...] (PEXEC02)

4.2.2 Análise das figuras

No que se refere à utilização da técnica projetiva de associação, após a realização de cada entrevista foi entregue aos entrevistados 10 figuras que poderiam escolher uma ou quantas julgasse conveniente para descrever a atuação do professor executor de pós-graduação *latu sensu* a distância *on line*, sendo obtido o Quadro 6 a seguir:

Figuras utilizadas	Características chave identificadas	Competências	Metacompetências
Figura 03	1)Interagir com públicos distintos em momentos de discussão para socialização do conhecimento; 2)Estabelecer comunicação clara por meio do uso das TIC entre todos os participantes da EAD; 3)Produzir conhecimento de forma compartilhada com alunos, estabelecendo relações de parceria e de troca para o bem da disciplina e do curso.	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Política.	Comunicação
Figura 04	1)Ter capacidade de evoluir, usar a imaginação e a criatividade para ensinar na EAD <i>on line</i> ; 2)Ter comprometimento e responsabilidade pela formação do aluno.	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética	Criatividade, Reflexão, Comprometimento

Figura 05	1)Ter habilidade de aprimorar seus conhecimentos, de aprender continuamente para melhoria do aprendizado do aluno; 2)Ter habilidade de estabelecer comunicação com alunos por meio do uso da TIC	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política	Aprendizagem, Autonomia, Comunicação, Autodesenvolvimento
Figura 06	1)Ter habilidade de transmissão do conteúdo a ser ministrado na EAD <i>on line</i> ; 2) Ter autoconfiança na atuação como professor na EAD <i>on line</i> ; 3)Ter liberdade e tranquilidade para atuar na EAD <i>on line</i> .	Cognitiva, Funcional, Comportamental	Autonomia
Figura 07	1)Ser humilde e admitir que não sabe tudo	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política	-
Figura 08	1)Ter habilidade de estabelecer relacionamento interpessoal com todos os envolvidos na EAD <i>on line</i> ; 2)Atuar como mediador para a promoção da aprendizagem coletiva.	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética.	Aprendizagem, Comunicação.
Figura 09	1)Ter habilidade e dominar ferramentas em tecnologia da informação; 2)Repassar conhecimento a um grande número de pessoas.	Cognitiva, Funcional, comportamental	Comunicação, Comprometimento
Figura 10	1)Ter comprometimento com o ensino e controle emocional e de estresse para atuar na EAD; 2)Ter habilidade e dominar as ferramentas em tecnologia de informação	Funcional, Comportamental, Ética	Comprometimento, Comunicação

Figura 11	1) Promover a aprendizagem, admitir que o mais importante é o aluno, ser organizado, disciplinado, comprometido e dedicado para o bem geral de todos.; 2) Ter capacidade de refletir sobre sua atuação na EAD <i>on line</i>	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política	Aprendizagem, Reflexão, Comprometimento.
Figura 12	1) Promover a integração com alunos para o bem de todos. 2) Construir o conhecimento de maneira compartilhada com o aluno; 3) Ter a capacidade de desenvolver conhecimentos mediante várias realidades trazidas pelos alunos, promovendo um benefício global para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem a distância.	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política	Reflexão, Comunicação

Quadro 6 – Análise das Figuras com a utilização da técnica projetiva de associação

Fonte: Produção do próprio autor

Observa-se ao se visualizar o Quadro 6 que algumas das competências identificadas pelo uso da técnica projetiva podem ser também notadas nas análises das entrevistas. Entretanto algumas características-chaves identificadas de certa forma não se relacionam ou até mesmo contradizem algumas afirmações retiradas das entrevistas, assim como existem metacompetências transitando entre as competências identificadas, mas que apesar de identificadas neste momento, serão analisadas posteriormente no tópico relativo a compreensão da influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor do ensino superior .

Observa-se então com a análise da Figura 03, que os entrevistados de uma maneira geral, sugerem a questão da construção do conhecimento de maneira compartilhada com alunos, corroborando com Belloni (2009) ao evidenciar o professor como um parceiro dos

alunos no processo de construção do conhecimento. Outras características identificadas diz respeito a troca de informações, experiências entre alunos e professores, interagindo os professores com públicos diversos, estabelecendo uma comunicação clara com alunos, em que o professor da EAD provavelmente deixa de assumir a responsabilidade de único detentor do conhecimento, para o de orientador da busca e da construção do conhecimento (TARCIA; CABRAL, 2012). E com esse papel de orientador, o professor consegue trazer a realidade do aluno para dentro de determinada disciplina, obtendo êxito no aprendizado de todos, evidenciado nas palavras destacadas abaixo:

[...] Figura 03 - que diz respeito a formação de um conhecimento compartilhado, o professor não é na EAD não é um professor que vive naquele mundo dele, com as idéias dele que necessitam ser absorvidas pelo aluno, ele traz um pouco dos conhecimentos dos alunos para conseguir formar um todo de conhecimento que deve ser desenvolvido naquela determinada disciplina e conseqüentemente do curso [...] (PEEXEC01)

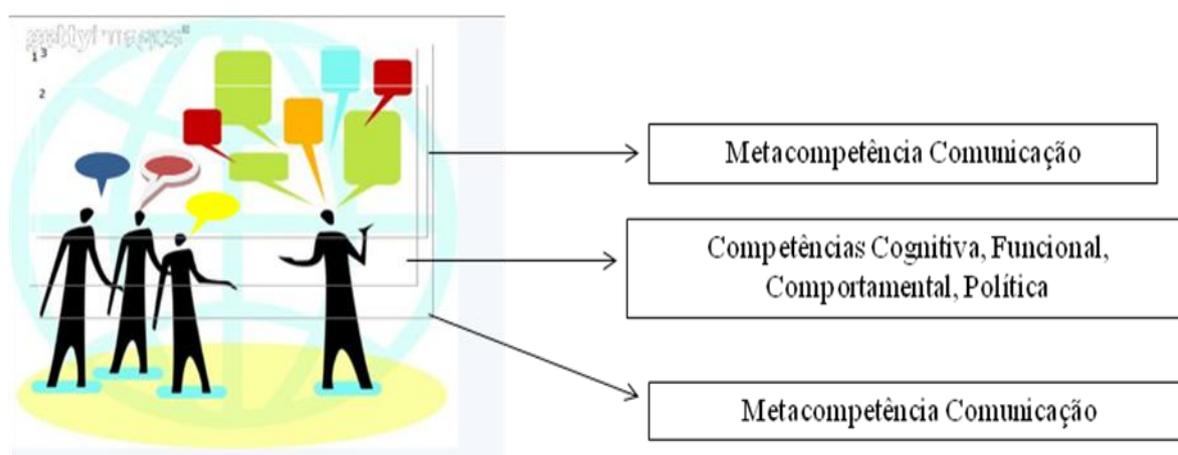


Figura 03 – Atividade na EAD *on line* 1 analisada no ATLAS.ti

Fonte: Gettyimages (2011)

A análise da Figura 03 está relacionada às competências cognitiva, funcional, comportamental e política presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere ao conhecimento, formação, habilidades em tecnologia da informação, habilidades interpessoais e adoção de comportamentos apropriadas a manutenção do profissionalismo.

Quanto a Figura de nº 04 percebe-se que a maioria dos entrevistados mencionam o uso da criatividade e imaginação para atuar na EAD e a citam como aquela que apesar de haver o comprometimento do professor com todo o processo de EAD, o mesmo não está preparado para utilizar algumas ferramentas, ratificando as afirmações de Belloni (2009) que muitas vezes o professor passou a ser requisitado para várias funções que não se sente preparado a

exercê-la. Desta maneira, isso causa confusão (papel, lápis, caneta espalhados), desespero (a forma como se posiciona o professor correndo) e pressão (peso do livro) pois gostaria de fazer algo diferente pela formação do aluno, mas algumas vezes não consegue pois não é dada a condição para isso, mencionando assim a ocorrência do estresse, talvez até mesmo do peso da profissão, de ser professor no Brasil atualmente, enfatizada pelo tamanho do livro sobre o professor, como visualizado a seguir no trecho retirado da entrevista e na análise da Figura 04 realizada no ATLAS.ti:

[...] É essa aqui. Puxado que é (a nº 4) é... que é... ser... um Professor do Ensino à Distância no Brasil, na condição que é dada hoje, num é? e... a preparação que é dada... quando... muita gente acha que é... ahhh... é tranquilo... você tá... Professor à Distância... fica lá... só é preparar o ambiente virtual e... beleza!!! Botar as tarefinhas e... pode ser pra alguns que não tem comprometimento. Mas, pra quem tem comprometimento e que não é preparado para utilizar os recursos adequadamente é isso que ocorre: a confusão, o desespero, a pressão muito grande, porque se sentem responsável por fazer alguma coisa diferente para a formação do aluno. Quando não consegue, porque não é dada a condição, então, vai ocorrer desespero, né?... o estresse [...] (PEXEC 04)

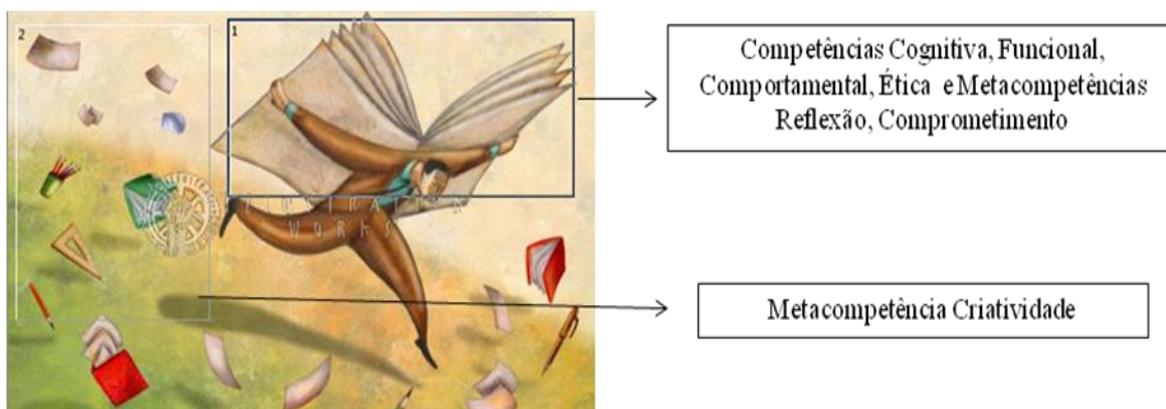


Figura 04 – Atividade na EAD *on line* 2 analisada no ATLAS.ti

Fonte: Gettyimages (2011)

Assim a Figura 04 está relacionada as competências cognitiva, funcional, comportamental e ética, quanto a conhecimento, evolução, persistência, coletividade e sensibilidade para necessidades e valores de terceiros.

Outro ponto de destaque dos entrevistados está relacionado a capacidade de usar a criatividade para ensinar na EAD *on line*, visualizando as nuvens como tranquilidade e liberdade no ambiente virtual, que de certa forma contradiz com as afirmações de alguns

entrevistados quando mencionam que na EAD não existe criatividade pois o conteúdo está dado, já foi elaborado e ao professor é apresentado uma ferramenta pronta, perdendo o professor um pouco de liberdade de atuação como evidenciado a seguir:

[...] O EAD como libertação não. Por que ele tira do professor a capacidade de criar e inovar a partir do momento que ele pega a ferramenta pronta, diminui de uma certa forma essa interação [...] (COORPIPART03)

Salienta-se também que a maioria dos entrevistados visualiza a Figura 05 como aquela que representa a solidão no ambiente virtual, mas que isso é uma característica própria da ferramenta e o professor precisa trabalhar com a melhoria contínua, evidenciando as contribuições de Machado (2009), estabelecendo comunicação com um grande número de pessoas. É dado também grande ênfase aos os números que saem da cabeça do professor como o meio da interface, com o uso de ferramentas de tecnologia da informação para movimentação das informações, proporcionando provavelmente certa autonomia, de realizar e fazer as atividades de maneira individualizada e solitária, como pode ser observado no trecho retirado da entrevista, assim como pela análise da figura 05 realizada no ATLAS.ti:

[...] E a 5 também, porque agente tá... sozinho, mas com um alcance muito grande... tá?... muito números... o binário... que acaba sendo o... o... o meio de interface... né?... a linguagem do sistema, num é? ela é binária... eu acho que é isso [...] (PEEXEC06)

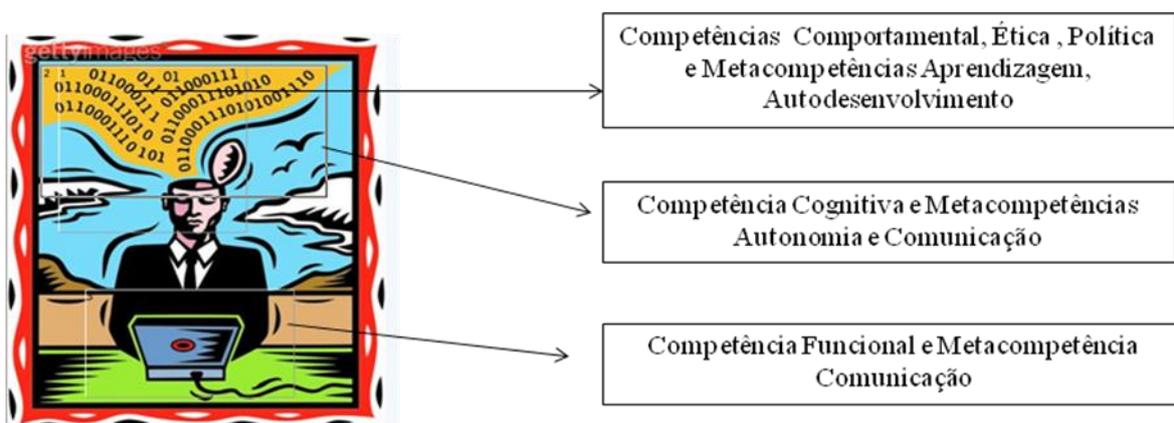


Figura 05 – Atividade na EAD *on line* 3 analisada no ATLAS.ti
 Fonte: Gettyimages (2011)

Desta maneira, a análise da Figura 05 no ATLAS.ti está vinculada as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política, constantes no modelo de Paiva e Melo

(2008), quanto ao conhecimento, habilidades em tecnologia da informação, habilidades de escuta e interpessoais, dever em manter-se atualizado, ações relacionais e afetivas de poder.

A Figura de nº 06 foi citada pela maioria dos entrevistados também como aquela que apresenta a solidão no ambiente virtual, em um ambiente muito tranquilo e que o ensino a distância proporciona liberdade, evidenciando provavelmente a questão da autonomia na EAD, como mencionado a seguir no depoimento e pela análise da Figura 06 no ATLAS.ti.

[...] É essa aqui. Figura 6, que é o professor nas nuvens. Certo? Porque é um ambiente virtual... e muito tranquilo. Acho que... não pela falta de contato, mas... o Ensino à Distância dá uma certa liberdade [...] (COORIPUB03)

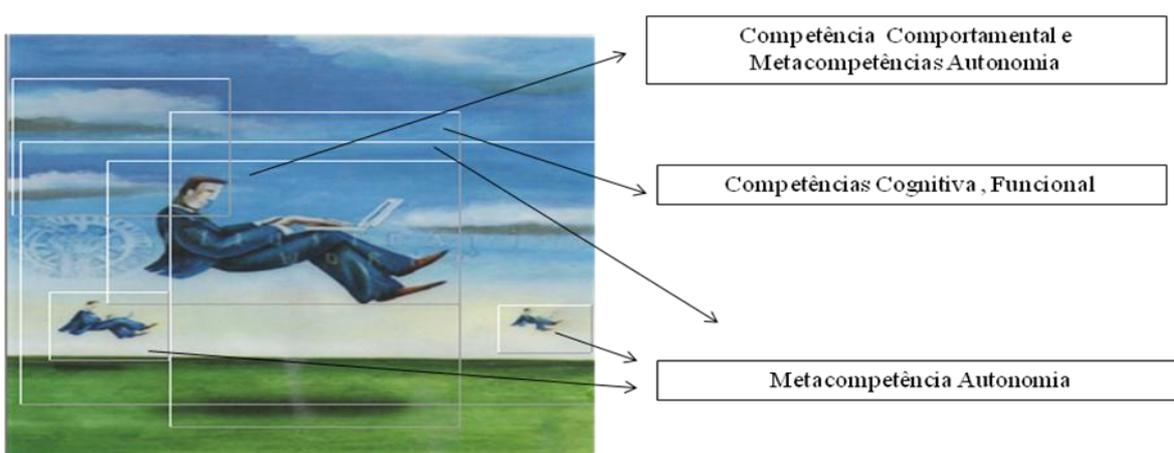


Figura 06 – Atividade na EAD on line 4 analisada no ATLAS.ti
Fonte: Gettyimages (2011)

A análise da Figura 06 no ATLAS.ti evidencia as competências cognitivas, funcional, comportamental vinculadas ao modelo de Paiva e Melo (2008) nas questões relacionadas conhecimento, formação, administração do próprio tempo e autoconfiança.

Alguns entrevistados destacam as nuvens como um momento de transição das informações, da experiência com a EAD, mas as nuvens vindas depois do tormento, evidenciando provavelmente certo desconforto ou despreparo para atuação em determinadas funções como afirmado por Belloni (2009) quando afirma que muitas vezes o professor passa a ser requisitado para várias funções que não se sente preparado a exercê-la.

[...] E então, no final, esse professor tá assim, feliz da vida, porque ele ficou na Figura 6, ele ficou nas nuvens... e não quer mais sair da EAD de jeito nenhum, sabe?... porque ele agora disse que esse aí ele se identificou como professor e que agora quer continuar aqui, depois que passou por todo esse período aqui de transição... de tormento... ele hoje se sente nas nuvens, e? E confiava no modo dele fazer a Educação à Distância [...] (COORIPUB02)

Na Figura nº 07 grande parte dos entrevistados destacam a questão de ser humilde, de admitir que não sabe tudo (PAIVA, 2007). Assim como da ênfase na questão da inexistência na EAD do professor “messias”, o dono da verdade, do conhecimento, mas sim um professor mais flexível, disposto a ajudar o aluno na construção do conhecimento, cuja análise no ATLAS.ti apresenta-se a seguir:

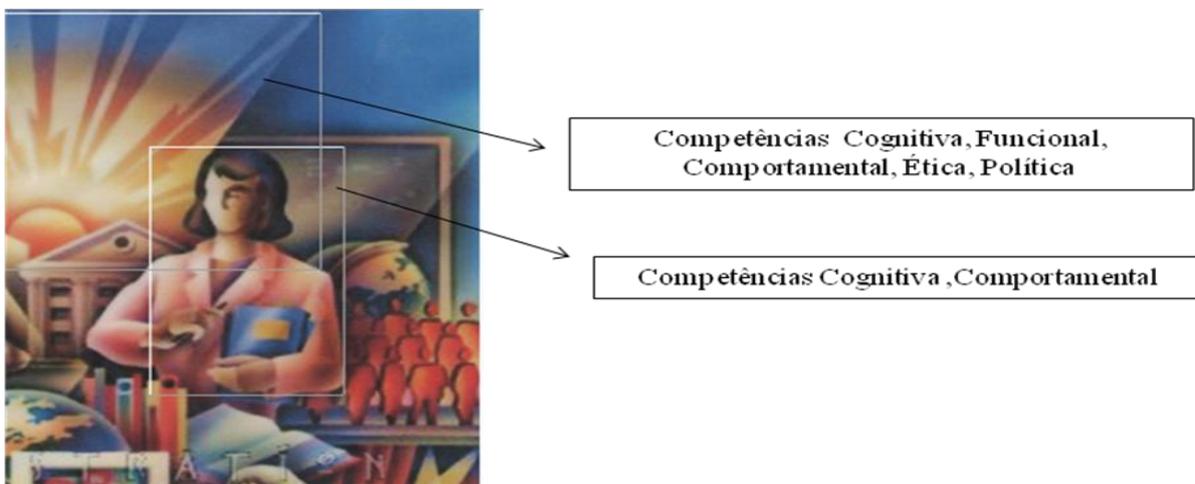


Figura 07 – Atividade na EAD *on line* 5 analisada no ATLAS.ti

Fonte: Gettyimages (2011)

Destaca-se ainda as considerações realizadas pelo coordenador de instituição particular 2 quanto a inexistência da figura do professor como dono da verdade, como figura central, em decorrência da rapidez e velocidade das transformações que ocorrem no mundo de maneira geral, afirmando que “Não tem mais aquele formato do professor ser o dono da verdade, até porque as coisas são dinâmicas numa velocidade tão absurda que até o livro quando sai já tá defasado.”

Do mesmo modo o professor executor 3 destaca a questão da atuação do profissional, do quadro, da luz ao final do túnel, enfatizando a presença do professor como aquele que detêm o conhecimento, que se realça diante dos demais, contrariando a perspectiva adotada por alguns entrevistados quanto a humildade do profissional professor como pode ser visualizado a seguir:

[...] Bom... a 7 ela... ela... ela mostra muito o profissional a frente de tudo, E? O quadro... mostrando conhecimento... o saber... também a... a estrutura física... a luz no final do túnel, não é?... que agente ainda tem muita esperança nesse Brasil... de melhorar um pouquinho e o..... contexto grupal, E? [...] (PEXEC03)

A Figura 07 retirada do ATLAS.ti, evidencia as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política propostas no modelo de Paiva e Melo (2008).

Quanto à Figura 08, os entrevistados a citam, evidenciando termos como interação, conexão, comunicação, mediação, entre outras, com grande ênfase em dar as mãos dentro de um grande círculo, unir-se para promover a aprendizagem de todos, assim como destaque quanto ao círculo fechando nas mãos do professor como pode ser visualizado abaixo:

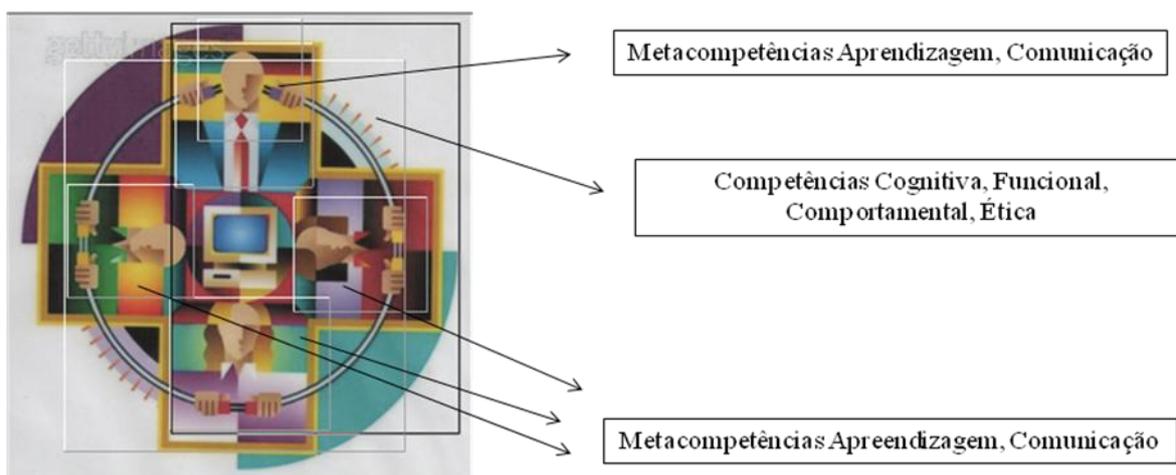


Figura 08 – Atividade na EAD on line 06 analisada no ATLAS.ti
Fonte: Gettyimages (2011)

A Figura 08 retirada do ATLAS.ti, evidencia as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política propostas no modelo de Paiva e Melo (2008), no que refere a conhecimento, monitoramento, habilidades de escuta e interpessoais e reconhecimento dos limites da própria competência.

Quando citada pelos entrevistados, a Figura nº 09 foi identificada como aquela que apresenta vários livros, onde tudo é enorme, tem-se um “tecladão”, um “super megafone”, como se tudo estivesse passando por uma audiência maior, possivelmente sugerindo também a questão das decisões serem tomadas por instâncias superiores, como mencionado no trecho a seguir e na análise da Figura 09 no ATLAS.ti abaixo:

[...] A 09 [...] inicialmente eu pensei como fosse um trombone falando, um negócio que a gente usa para falar mais alto....., é é um megafone, pareceu ser um megafone, a lógica de alguma informação saindo dali, daquele computador, enfim entrando pelo computador porque tá com o apoio dos livros e tudo mais e tal e saindo para um número maior de pessoas, eu acho

que essa lógica tem muito a ver com a EAD, da....., de um para muitos [...] (PEXEC02)

Destaca-se ainda o realce dado ao domínio das ferramentas em tecnologia da informação e a transmissão ou repasse do conhecimento a um grande número de pessoas, não mais havendo menção a construção do conhecimento coletivo e sim ao repasse de informações a um grande público, evidenciando inclusive nas falas de alguns entrevistados a questão da pressão sobre o aprendiz, em que termos como “quebrar a cabeça para obter aprendizado” ou “rezar para que o aluno entenda a teoria” ou “passar o conteúdo” foram identificados, contestando de certa forma a construção do conhecimento compartilhado presente não só nas análises das Figuras, mas também nas análises das entrevistas.

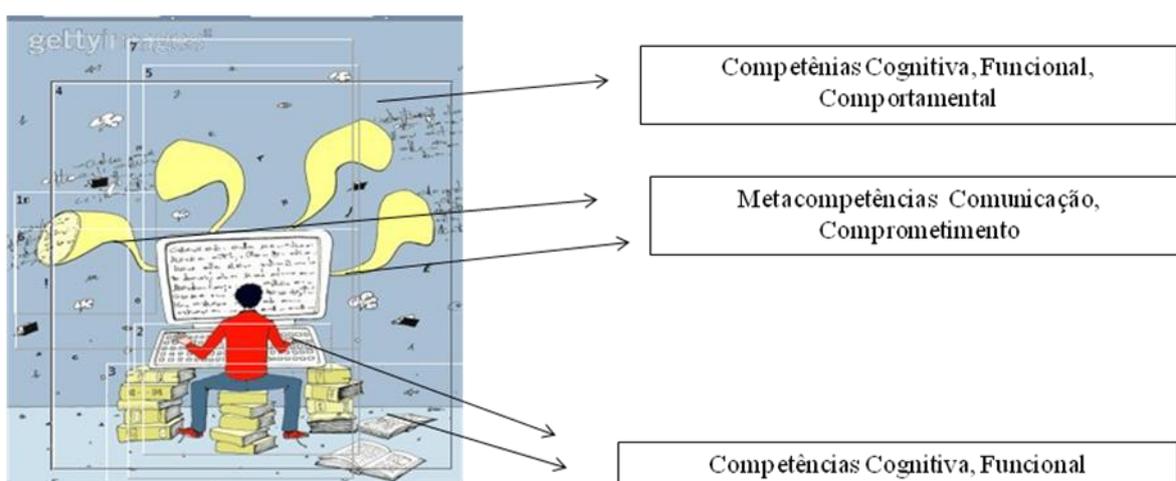


Figura 09 – Atividade na EAD on line 07 analisada no ATLAS.ti

Fonte: Gettyimages (2011)

Ao se visualizar a análise da Figura 10 no ATLAS.ti percebe-se as evidências feitas pelos entrevistados quanto ao desespero, a pressão sob o profissional para o domínio da tecnologia, aos equipamentos de informática como algo de difícil utilização, muitas vezes até pela negação ou resistência em aprender a utilizá-los, quando mencionam em fechar os olhos e não ouvir nada ao que se refere a tecnologia, e alguns entrevistados até utilizam o termo suicídio digital como algo real em momentos de grande estresse, enfatizando o desgaste físico, mental e emocional, destacando-se portanto a resistência por parte de alguns professores no sentido de utilizar ou dominar a tecnologia, como pode ser visualizado abaixo:

[...] A placa é número 10. Isso ressalta um pouco desse desespero que o professor tem quando ele está na frente de um tablet, de um celular, de uma

máquina, enfim de uma tecnologia. Então essa resistência, ela está tapando o ouvido como se ela não quisesse ver, quisesse ficar alheia a isso. Entendeu? [...] (COORIPART03)

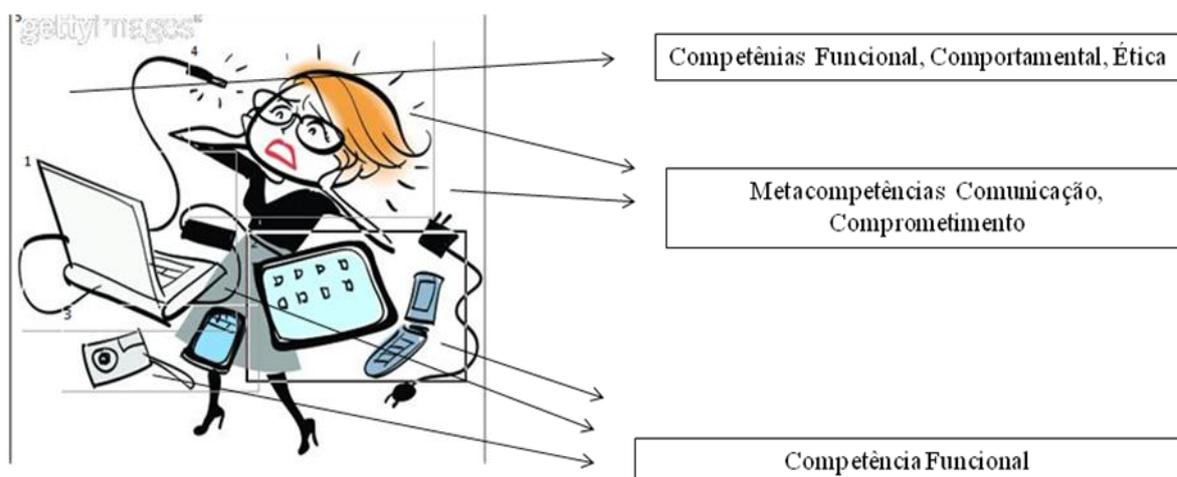


Figura 10 – Atividade na EAD *on line* 08 analisada no ATLAS.ti
 Fonte: Gettyimages (2011)

A análise da Figura 10 evidencia as competências funcional, comportamental e ética propostas por Paiva e Melo (2008) no que se refere a habilidades em tecnologia da informação, controle emocional e de estresse e adoção de atitudes apropriadas.

Quando citada pelos entrevistados, a Figura nº 11 representa o esforço, disciplina, comprometimento, organização do docente, de juntar o quebra-cabeça, para conseguir resultado de aprendizagem significativo, corroborando com Paiva (2007) quando menciona os esforços pessoais exigidos dos professores no desenvolvimento de suas competências docentes, assim como ênfase na reflexão sobre a atuação do professor executor na EAD *on line*, corroborando com Cheetham e Chivers (1996) quando apresentam um modelo de competências profissionais que possui a possibilidade de se chegar a resultados parciais, em que a auto-percepção da competência assessorada pelo *feedback* de outros levaria a reflexão e o indivíduo poderia então refletir sobre seu desempenho em função de qualquer um dos componentes de aptidões presentes no núcleo do modelo desses autores. A seguir têm-se trecho retirado da entrevista do professor e a análise da Figura 11 no ATLAS.ti:

[...] Então assim tem que ter muito esforço, tem que ter muita organização para se conseguir um resultado ótimo, essa foto que estou falando representa a de número 11 pois para mim mostra que tem que ter esforço, que a pessoa tá quebrando a cabeça para conseguir um determinado resultado [...]
 (PEEXEC01)

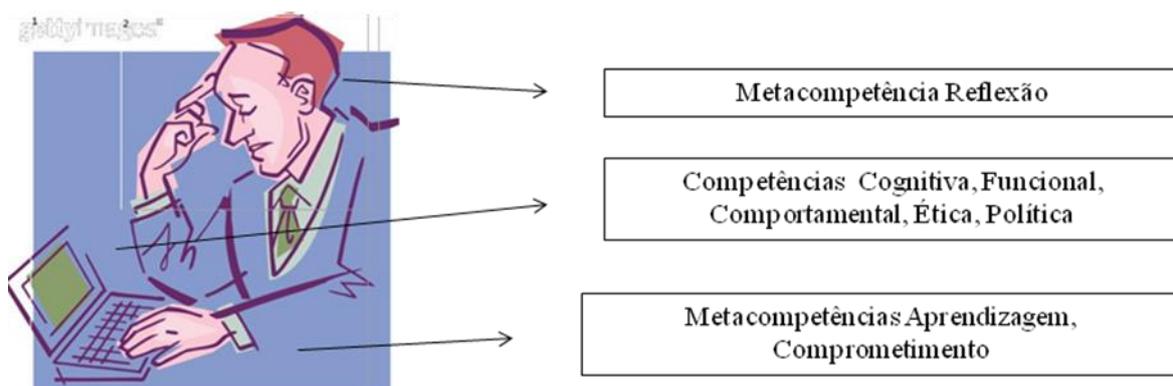


Figura 11 – Atividade na EAD on line 09 analisada no ATLAS.ti

Fonte: Gettyimages (2011)

A análise da Figura 11 destaca a presença das competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política constantes no modelo de Paiva e Melo (2008) quanto ao conhecimento, planejamento, monitoramento, empatia, persistência, foco em cliente, adoção de comportamentos apropriados para manutenção do profissionalismo.

Grande parte dos entrevistados menciona a Figura 12 vinculada à questão de colaborar com o outro, de realidades diversas de pessoas que no final se encaixam para o desenvolvimento do conhecimento de forma compartilhada, promovendo benefícios globais para todos. Alguns entrevistados destacam ainda a existência de peças de cores e formas diferentes, assim como pessoas de cores diferentes, que unidas conseguem construir conhecimento, podendo-se visualizar na Figura 12 a seguir:

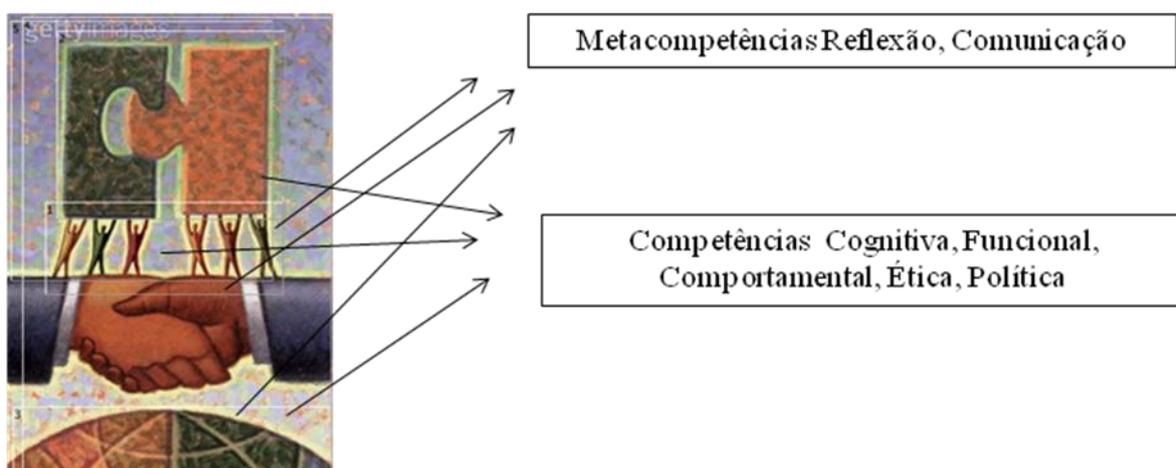


Figura 12– Atividade na EAD on line 10 analisada no ATLAS.ti

Fonte: Gettyimages (2011)

Observa-se então com a análise da Figura 12, que os entrevistados de uma maneira geral sugerem a questão de várias pessoas diferentes (pessoas do lado esquerdo e direito com cores distintas e em posições diferentes), assim como o quebra-cabeça com peças em formatos diferentes, mas que ao final tudo se encaixa, os indivíduos se dão as mãos, juntam as peças e constroem o conhecimento coletivamente, tudo isso gerando um benefício global, enfatizado pelo globo da imagem, evidenciando a questão da colaboração, da troca de experiências entre pessoas, provavelmente de culturas diversas, com experiências profissionais diversificadas que se unem pelo aprendizado de todos, corroborando com Borba, Malheiros e Zulatto (2008) quando afirmam a aproximação e interação entre pessoas de culturas diferentes, unindo-se para troca de experiência por meio do uso da tecnologia de informação, como pode ser visualizado a seguir:

[...] Eu vejo aqui várias pessoas com coisas diferentes a mão, mas que conseguem se encaixar e isso vai gerar bom senso e vai me trazer algum tipo benefício global, pelo menos é isso que eu consigo ver aqui, eu vejo o mundo e as folhas e eu vou terminar falando bem e, e... [...] (PEEXEC01)

[...] A 12 como colaboração, você veja onde as mãos se unem, aí aqui como se fosse pessoas que vão juntando as peças, por que juntos a gente vai construindo, não existe uma construção onde tem apenas um, a construção ela é coletiva [...] (COORIPART04)

Com a análise da Figura 12 no ATLAS.ti, percebe-se a relação com as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética, política, no que se refere a aplicação do conhecimento, evolução, capacidade de escuta e de relacionamento interpessoal, foco em cliente, reconhecimento dos limites da própria competência, adoção de comportamentos apropriados para manutenção do profissionalismo, constantes no modelo de Paiva e Melo (2008).

4.2.3 Análise das características chave identificadas nas entrevistas e figuras

Após a apresentação de todos os resultados encontrados quanto às análises das entrevistas e análises das figuras, apresenta-se a seguir um quadro consolidado e comparativo

para melhor visualização e realização de alguns comentários quanto ao demonstrado nas entrevistas e na técnica projetiva de associação:

Características chave identificadas nas entrevistas	Características chave identificadas nas Figuras	Competências
1. Ter capacidade de contextualizar a disciplina a ser ministrada	-	Cognitiva
2. Ter formação específica nas disciplinas que leciona	-	Cognitiva
3. Ter domínio de conteúdos diversos e ter formação multidisciplinar	-	Cognitiva
4. Ser capacitado e titulado em EAD	-	Cognitiva
5. Ter prática em ensino, pesquisa e extensão na realidade presencial e a partir daí ter uma complementação na formação para o ensino a distância	-	Cognitiva, Funcional
6. Ter experiência em docência do ensino superior, na sua área de atuação.	-	Cognitiva
7. Ter prática extra-acadêmica	-	Cognitiva, Funcional
8. Ter capacidade de correlacionar teoria e prática (vivência profissional) para melhor entendimento do aluno sobre determinado assunto	-	Cognitiva, Funcional, Comportamental
9. Ser o facilitador e mediador da aprendizagem, construir o conhecimento com o aluno, percebendo o seu desenvolvimento e o resultado positivo do trabalho do professor	1. Atuar como mediador para a promoção da aprendizagem coletiva	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética
	2. Ter habilidade de transmissão do conteúdo a ser ministrado na EAD <i>on line</i> . 3. Repassar conhecimento a um grande número de pessoas	Cognitiva, Funcional, Comportamental
10. Dar suporte, apoio, monitorar, fiscalizar e coordenar as atividades desenvolvidas por tutores e alunos	-	Cognitiva, Funcional, Ética
11. Ter comprometimento com o ensino e controle emocional e de estresse para atuar na EAD	2. Ter comprometimento e responsabilidade pela formação do aluno 3. Ter comprometimento com o ensino e controle emocional e de estresse para atuar na EAD;	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política

	4. Promover a aprendizagem, admitir que o mais importante é o aluno, ser organizado, disciplinado, comprometido e dedicado para o bem geral de todos;	
	5. Ter liberdade e tranquilidade para atuar na EAD <i>on line</i> .	
12. Colaborar com o outro, trocar experiências para o aprendizado de todos e o bem comum	6. Ter capacidade de desenvolver conhecimentos mediante várias realidades trazidas pelos alunos, promovendo um benefício global para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem a distância; 7. Produzir conhecimento de forma compartilhada com alunos, estabelecendo relações de parceria e de troca para o bem da disciplina e do curso	Cognitiva, Funcional, Comportamental., Ética, Política
13. Ter habilidade na elaboração, e reformulação de projetos pedagógicos de maneira compartilhada com outros professores, tutores e coordenadores	-	Cognitiva, Funcional, Política
14. Trabalhar em equipe e promover a integração entre todos sob sua coordenação para o bem comum	8. Promover a integração com alunos para o bem de todos.	Comportamental, Funcional, Ética, Política
15. Ter habilidade e dominar as ferramentas em tecnologia de informação	9. Ter habilidade e dominar as ferramentas em tecnologia de informação	Funcional, Comportamental
16. Estar disponível e ter agilidade na velocidade de resposta a todas as solicitações dos alunos	-	Funcional, Comportamental
17. Ser humilde e admitir que não sabe tudo	10. Ser humilde e admitir que não sabe tudo	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política
18. Ter facilidade de comunicação verbal, não-verbal e escrita com os alunos	11. Interagir com públicos distintos em momentos de discussão para socialização do conhecimento; 12. Estabelecer comunicação clara por meio do uso da TIC entre todos os participantes da EAD;	Comportamental, Funcional
19. Ter habilidade de	13. Ter habilidade de estabelecer	Comportamental, Política

estabelecer relacionamento interpessoal com professores e seus superiores	relacionamento interpessoal com todos os envolvidos na EAD <i>on line</i> ;	
20. Ser curioso, ter disposição e vontade de ir em busca de novas informações e conhecimentos, ser autodidata, para sua melhoria contínua e para melhoria da qualidade do ensino ao aluno	14. Ter habilidade de aprimorar seus conhecimentos, de aprender continuamente para melhoria do aprendizado do aluno; 15. Ter capacidade de evoluir, usar a imaginação e a criatividade para ensinar na EAD <i>on line</i> .	Cognitiva, Funcional, Comportamental, Ética, Política
21. Ter habilidade de liderança	-	Funcional, Comportamental, Ética, Política
22. Ter domínio sobre os processos, estruturas e rotinas que ocorrem na EAD da Instituição de Ensino a que está vinculado	-	Cognitiva, Funcional
-	16. Ter autoconfiança na atuação como professor na EAD <i>on line</i>	Cognitiva, Comportamental
-	17. Ter capacidade de refletir sobre sua atuação na EAD <i>on line</i>	Funcional, Comportamental, Ética

Quadro 7 – Competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião de professores executores e coordenadores

Fonte: Produção do próprio autor

Legenda: as células sombreadas indicam contradições entre as falas nas entrevistas e as falas na técnica projetiva.

Observa-se com a visualização do Quadro 7 que a competência cognitiva encontra-se presente na maioria das características chave identificadas tanto nas entrevistas como nas Figuras apresentadas aos entrevistados, evidenciando a preocupação dos mesmos com conhecimento formal base da profissão, conhecimento prático, procedural, contextual e de aplicação do conhecimento, evidenciando assim sua relação direta com todos os grupos de habilidades do modelo de Paiva de Melo (2008).

Nota-se ainda dentro da questão cognitiva que não há consenso entre os entrevistados quanto a ter uma formação específica na área ou ter uma formação multidisciplinar, vinculada a aprendizagem de conteúdos diversos, assim como a presença em algumas falas do enraizamento de características decorrentes da formação presencial, tradicional. Também é significativamente enfatizada pelos entrevistados a prática extra-acadêmica, a prática de mercado e a união da prática com a teoria para atuar na pós-graduação *lato sensu* a distância.

Percebe-se também além da ênfase na competência cognitiva, o destaque das competências funcional e comportamental, muitas vezes relacionadas as habilidades em tecnologia da informação e as habilidades de escuta e interpessoais, apesar dos demais grupos de habilidades serem citados, mas com menor intensidade.

As competências ética e política foram citadas, mas em menor proporção, assim como não foram enfatizadas alguns grupos de habilidades, principalmente aos que se referem a competência política, considerando a própria característica da EAD de autonomia, de individualidade, presente também nas propostas da própria formatação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância *on line*, como citado por alguns entrevistados em que o professor executor é contratado temporariamente e após a disciplina se desvincula da instituição, não havendo tempo hábil para realização até mesmo de alianças ou mobilização dos profissionais ou de lidar com jogos de poder dentro da instituição em seu cotidiano. Apesar de serem visualizadas em algumas falas das entrevistas, nota-se ênfase maior na questão da autonomia, metacompetência que surgiu como característica chave identificada, presente na educação a distância, como enfatizado por Borba, Malheiros e Zulatto (2008) quando mencionam que na formação a distância são requeridas algumas responsabilidades, entre elas a autonomia, especialmente quando a questão do tempo se evidencia como flexível. Nóvoa (1991) enfatiza a questão dos três A que apóiam a identidade docente, ligados a adesão (relacionada a princípios e valores), autonomia (vinculada a julgamentos e tomada de decisões) e autoconsciência (que se refere à atitude reflexiva do professor na ação).

Um ponto de divergência observado nas falas dos entrevistados quando da realização das entrevistas e no momento da utilização da técnica projetiva se refere ao fato de que apesar dos entrevistados afirmarem a importância de ser o facilitador, o mediador da aprendizagem e que todos constroem o conhecimento de forma compartilhada não só com alunos, mas muitas vezes foi citada a construção de conhecimentos com todos os envolvidos na atividade de EAD, percebe-se também a utilização de termos pelos entrevistados no momento em que falam das Figuras como “transmitir conteúdo, repassar conhecimento, ou até mesmo rezar para que os alunos entendam a teoria”, apesar de muitos enfatizarem o tempo inteiro a aprendizagem coletiva.

Vale ressaltar as considerações feitas por um professor executor ao visualizar a Figura 09, que as informações estavam saindo para um grande número de pessoas, tudo desorganizado, informações saindo de todos os lugares pelas mãos de um professor com um

tecladão, falando com um megafone, só no sentido de repasse das informações e conteúdos, estando tudo segurado pelos livros e que a Figura 09 denotava bastante a lógica aplicada por muitas instituições na EAD, que é de um para muitos, corroborando com Borba, Malheiros e Zulatto (2008) ao mencionarem entre as propostas de aplicação das atividades de EAD a de um para muitos, em que não há tanta interação entre aluno e professor, apenas as entregas são feitas em relação aos envios e repostas dos alunos as atividades e alguns momentos de tira dúvidas, estando considerada, segundo o autor, como uma proposta arcaica para utilização nos dias atuais.

Isso explicaria algumas considerações feitas pelos coordenadores que no geral não há tanta interação entre professor executor e aluno, cabendo mais essa atuação ao tutor, restando ao executor a gestão, monitoramento dessas atividades.

Outra característica evidenciada e de consenso que surge tanto nas entrevistas como na utilização da técnica projetiva está relacionada ao comprometimento, responsabilidade, dedicação do professor pela formação do aluno, pelo ensino, corroborando com Fleury e Fleury (2001) ao mencionarem entre as competências para o profissional o saber engajar-se e comprometer-se, em que o profissional consegue empreender e assumir riscos, assim como comprometer-se com as atividades a serem desempenhadas.

Entretanto, cabe ressaltar que, apesar de nas entrevistas ser mencionado que é necessário o professor ter controle emocional e de estresse para atuar na EAD, quando da utilização da técnica projetiva alguns entrevistados mencionam a questão da liberdade e tranquilidade na EAD, sendo um ponto de divergência percebida com a técnica projetiva, considerando que alguns entrevistados quando visualizam até mesmo algumas nuvens nas figuras, chegam a evidenciá-las como o aparecimento das nuvens depois da tormenta.

Outras características que permeiam como consenso tanto nas entrevistas como na realização da técnica projetiva são as relacionadas à questão da integração, interação, comunicação, verbal, não-verbal, escrita clara, objetiva e informal entre todos os envolvidos com a EAD, assim como as habilidades no uso de tecnologia da informação e comunicação, utilizadas não só por meio do Moodle e de seus recursos disponíveis, mas também a utilização de redes sociais, blogs, miniblogs, MSN, Facebook, You Tube, Second Life, entre outros para se relacionar e produzir conhecimento com a colaboração de todos, corroborando com as contribuições de Mattar (2011) ao descrever os ambientes virtuais de aprendizagem, as mídias, ferramentas e tecnologias utilizadas na EAD.

É importante destacar que até mesmo uma característica evidenciada nas entrevistas quanto ao estar disponível e ter agilidade na velocidade de resposta faz parte inclusive da percepção do mundo virtual de se estar sempre conectado, sujeito a uma infinidade de informações, sempre *on line* e que a velocidade não só de informações, mas até mesmo de evolução do mundo de uma maneira geral ocorre continuamente e a educação e a atuação dos seus profissionais não estão fora, nem a parte de tudo isso, necessitando toda a sociedade rever constantemente e refletir sobre sua atuação e colaboração profissional, como um processo continuado e para a vida toda, sendo esta também uma característica de consenso entre as entrevistas e a técnica projetiva, ser autodidata, de ir em busca da melhoria contínua, de aprender continuamente, corroborando com Belloni (2009) quando menciona a necessidade de realização de formação continuada do profissional docente.

Outras características identificadas apenas nas entrevistas se referem às habilidades de liderança e ao domínio sobre processos, estruturas e rotinas que ocorrem na EAD, enfatizando as características de gestão, de coordenação, de monitoramento necessárias ao professor executor e provavelmente de sua ligação um pouco mais significativa, não só em ministrar a disciplina e sair do curso, mas de perceber e ter o domínio de como se dá o processo, quais as estruturas e rotinas da educação a distância na instituição em que está ministrando suas aulas.

Quanto apenas às mencionadas na técnica projetiva tem-se a questão da autoconfiança, da segurança na atuação como professor na EAD *on line*, não percebida nas entrevistas, surgindo a possibilidade de se aferir que talvez o profissional não se sinta preparado suficientemente para atuar na EAD e dessa forma, sendo estimulado pela técnica projetiva expor um posicionamento que talvez não fizesse se não tivesse ocorrido o uso da técnica projetiva, corroborando com Belloni (2009) ao citar o novo papel do professor nesta nova perspectiva de ensino, diante das intensas transformações e inovações tecnológicas e das novas demandas sociais e exigências de um público cada vez mais autônomo no processo de ensino aprendizagem a distância e que isso faz com que o professor seja chamado a exercer várias funções para as quais não se sinta preparado para exercê-las.

Outro ponto que merece destaque é que se percebem as questões pedagógicas mais evidenciadas com a utilização da técnica projetiva de associação do que na realização das entrevistas, evidenciando o caráter estimulativo dessa técnica, corroborando com as afirmações de Vieira e Tibola (2005) quando mencionam que na utilização de técnicas

projetivas o indivíduo responde a determinados questionamentos que normalmente não daria ou não conseguiria responder caso soubesse o objetivo do estudo.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, com o uso da técnica de incidente crítico em uma pergunta e da técnica projetiva de associação para análise das figuras, foi possível identificar relações com as competências profissionais encontradas no Modelo de Paiva e Melo (2008), conforme especificado a seguir na Figura 13, produzida com o uso do ATLAS.ti para identificação das competências profissionais do professor executor para lecionar administração na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*.

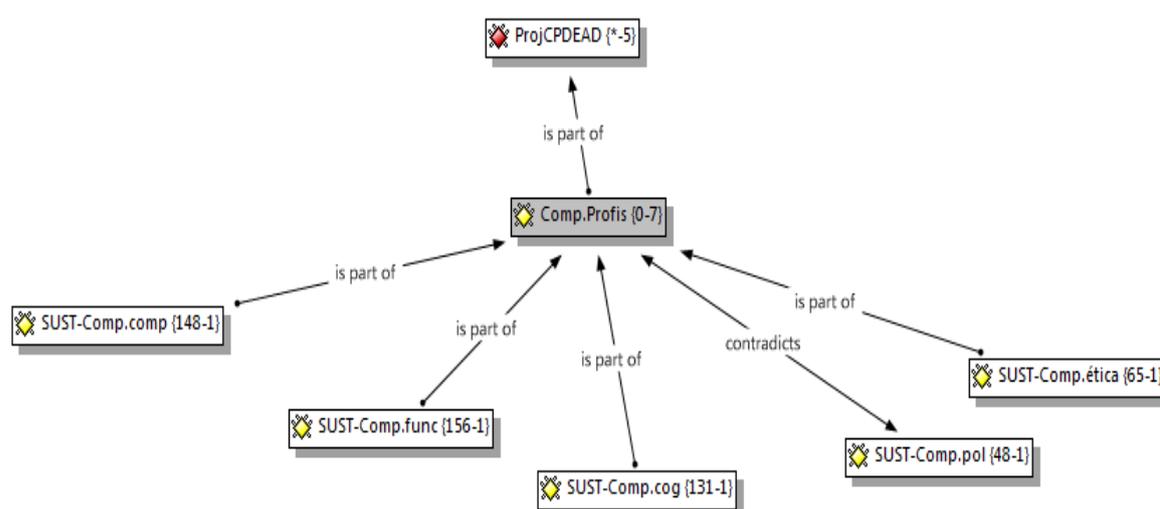


Figura 13 - Competências profissionais do professor executor para lecionar administração na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*.

Fonte: ATLAS.ti

A visualização da Figura 13 indica que as competências profissionais presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), a saber; competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política, estão relacionadas com as competências profissionais do professor executor para o ensino de administração na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*, em que pode-se observar na Figura 13 que foram realizadas várias citações no decorrer das entrevistas, como por exemplo, 156 citações relativas a identificação da competência funcional, 148 da competência comportamental, entre outras, sendo delineadas e resumidas em grupos de habilidades presentes em cada uma das competências do Modelo de Paiva e Melo (2008), ressaltando-se também a utilização dos conectores “é parte de” em que as competências cognitiva, funcional, comportamental e ética foram identificadas como significativas no

desenvolvimento das competências profissionais do professor executor para ensinar administração na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*. Entretanto também foi utilizado o conector “contradiz” no que se refere a competência política pois, apesar de identificada em alguns trechos das entrevistas, não se relacionam a alguns grupos de habilidades presentes no modelo, no que se refere a identificação de jogos de poder dentro das organizações e a formação de alianças para o exercício profissional do professor executor na EAD *on line*, considerando que todos os entrevistados destacam a forma individualizada de atuação e de solicitação de demandas junto aos seus superiores, evidenciando provavelmente o trânsito de outras metacompetências pela competência política, como a autonomia por exemplo, cuja análise será feita no tópico referente a metacompetências.

Desta forma após os resultados apresentados, acredita-se que os objetivos específicos 01 e 02 deste estudo foram atendidos. Assim, finalizada a apresentação da identificação das competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, segue-se o tópico sobre a análise da contribuição da participação dos atores institucionais na formação do professor executor na pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*. Destaca-se que no tópico a seguir serão discutidos os resultados obtidos para atendimento ao objetivo específico 03 deste trabalho.

4.3 Análise da contribuição da participação dos atores institucionais na formação do professor, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Com o objetivo de responder ao objetivo específico de número três quanto à análise da contribuição da participação dos atores institucionais sobre as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião dos professores executores e coordenadores serão apresentados a seguir algumas considerações feitas pelos entrevistados com a análise dos resultados e, em seguida, a network retirada do ATLAS.ti.

No momento da realização das entrevistas foram identificadas várias citações sobre a SUST – PASPFD – Participação da Associação/Sindicato de Professores na Formação

Docente, SUST – PCPFD – Participação do Conselho Profissional na Formação Docente, SUST- PIFD – Participação das Instituições na Formação Docente e a SUST- PESTLEGEAD – Participação do Estado e Legislação EAD na Formação Docente, todas relacionadas ao modelo de Paiva e Melo (2008), sendo selecionadas as mais relevantes, tomando como bases as mais citadas, estando dispostas no quadro 8 abaixo, que resume o que foi constatado em relação a contribuição da participação dos atores institucionais na formação do professor da pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*, na opinião de professores e coordenadores:

Atores Institucionais	Opinião dos entrevistados	Contribuição
PASPFD	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca participação efetiva dos entrevistados em Associação/Sindicato de Professores; - Inexistência de uma associação/sindicato de professores específico para o profissional que atua na EAD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há contribuição da Associação/Sindicato de Professores na formação do professor para a EAD <i>on line</i>.
PCPFD	<ul style="list-style-type: none"> - Filiação a um Conselho, no geral ao Conselho Regional de Administração de Pernambuco-CRA/PE; - Caracterização da atuação do CRA/PE como tímida, isolada, inexistente e com foco no mercado; - Benefícios financeiros pela participação em Conselhos Profissionais; - Obrigatoriedade de filiação para o exercício das atividades profissionais; - Existência de Conselhos Técnico-Científicos em algumas instituições; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há contribuição dos Conselhos Profissionais na formação do professor para a EAD <i>on line</i>.
PIFD	<ul style="list-style-type: none"> - Indagações sobre a autonomia da Unidade de EAD; - Inexistência de ligação com a unidade de gestão de pessoas; - Indagações quanto as prioridades das instituições; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há contribuição das Instituições e suas unidades de gestão de pessoas e práticas internas pedagógicas na formação do professor para a EAD <i>on line</i>.
PESTLEGEAD	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento da legislação sobre EAD; - Afirmções de que a legislação não menciona a questão da capacitação do professor de pós-graduação a distância; - Afirmções quanto a preocupação da CAPES com a capacitação do 	<ul style="list-style-type: none"> - Há pouca contribuição do Estado e da Legislação relacionada a EAD na formação do professor para a EAD <i>on line</i>.

	professor para EAD	
--	--------------------	--

Quadro 8 – Contribuição da participação dos atores institucionais na formação do professor executor, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Fonte: Produção do próprio autor

Pode-se então inferir, a partir das considerações feitas pelos entrevistados quanto a PASPFD, que há pouca participação efetiva dos professores e coordenadores do ensino superior, tanto na perspectiva pública como na particular, nas associações/sindicatos de professores, evidenciando praticamente nenhuma aproximação desses profissionais a esta instância coletiva, apesar de alguns se posicionarem até mesmo como filiados, mas pouco participativos, como é o caso das considerações feitas pelo entrevistado coordenador de instituição particular 02: “[...] Não participo diretamente. Sou filiada, mas não sou de freqüentar, sou uma pessoa um pouco apolítica[...].”

De modo semelhante não há menção de nenhum deles quanto à contribuição efetiva dessas entidades no processo de formação do professor, principalmente no que se refere a EAD, aparecendo até mesmo o descrédito de atuação efetiva dessas entidades presentes nas falas, por exemplo, do entrevistado coordenador de instituição pública 02: “[...]Não. E Sindicato, sinceramente eu não vejo ele se preocupar com isso, sabe? Eu não vejo nenhum. Nem se for do presencial, nem... piorou a Distância. “, assim como no depoimento a seguir, em que o entrevistado comenta que não percebe nenhum movimento, nenhuma atuação dessa entidade coletiva.

[...] Eu vou responder por exclusão... vou responder por exclusão, num é? Como eu não vejo eles trabalhando por isso, tá certo?... eu... eu... imagino que eles não trabalhem por isso, tá certo?... Não posso dizer que eles trabalhem contra, tá certo?... mas pelo menos a favor eu não vejo... eu não nenhum mov... nenhuma presença deles... nada.... nada... nada.... absolutamente [...] (COORIPUB04)

Estes questionamentos corroboram com os dados encontrados por Paiva (2007) quando menciona em sua pesquisa que existem depoimentos que questionam a associação como uma instituição forte e representativa, muitas vezes são filiados, mas não participam efetivamente, entre outros aspectos.

É importante destacar a importância dada pelo professor de instituição pública 2, ao enfatizar a inexistência de uma associação/sindicato de professores específico para o profissional que atua na EAD, quando expõe que “[...] na educação a distância não existe

nenhum fórum, nenhum sindicato específico de professores de educação a distância e não tem contribuição alguma [...]” e que talvez isso indique um caminho a ser tomado pelas associações e sindicatos de professores das instituições no sentido de envolver os seus participantes com focos de atuação mais definidos.

A partir das considerações apresentadas quanto à contribuição da participação do conselho profissional na formação docente, podem-se tecer alguns aspectos observados nas entrevistas, entre eles a de que grande parte dos entrevistados está filiada a algum conselho profissional e a maioria ao Conselho Regional de Administração – CRA, mas percebem a atuação desse conselho de forma bastante tímida, isolada, inexistente e com foco nitidamente voltado ao mercado, sem uma atuação específica para a educação a distância, como pode ser evidenciado nas seguintes falas:

[...] Não... ele não contribui... ele... só ajuda na cobrança. Só, mais nada. Até porque a função dele não é... é... buscar capacitação.... se bem que se você for parar para analisar, ele oferece algumas capacitações, mas não são voltadas... para a parte de EAD... área de EAD não mesmo [...] (PEXEC05)

[...] Sim. Sou membro do CRA e sou da atual diretoria também. Na educação à distância especificamente, zero. Tem alguma coisa até, eu diria a você, de formação profissional, de reciclagem profissional, e de profissionais que atuam com educação, mas, especificamente com educação à distância é zero. Digo-te isso como membro do CRA, da diretoria [...] (PIPART01)

[...] Para ser sincera, no CRA a gente paga a anuidade e recebe o grosso né? A participação do Conselho de Administração aqui de Pernambuco acho praticamente inexistente. Em todos os sentidos, não só na EAD, mas em todos os sentidos que um administrador possa precisar [...] (COORIPART02)

[...] Que eu saiba, nada. Em nada.... aliás... eles, quando é véspera de eleição eles mandam pra gente umas cartinhas... Um bando de gente que não serve para nada [...] (COORIPUB03)

[...] Eu faço parte do Conselho Regional de Administração de Pernambuco. Eu acredito que este conselho não influencie no desenvolvimento das competências do docente para atuação da EAD e está muito mais focado nos direitos do profissional do que para a capacitação em si para..., já que o conselho é mais voltado não para a área de docência, mas... para o administrador em si, eu vejo ele muito mais focado na área profissional do trabalhador,... do administrador...do mercado.. do que na parte da docência, embora esteja diretamente relacionado [...] (PIPART02)

Foram ressaltados também os benefícios financeiros em participar de determinados conselhos, assim como o caráter obrigatório de sua filiação para o exercício de suas atividades profissionais, confirmando os achados de Paiva (2007) quanto à participação dos conselhos profissionais na formação docente, como também na afirmação abaixo,

[...] Nenhuma. Nem na promoção de palestras e fóruns, as iniciativas do CRA são muito tímidas, o que diz respeito ao Conselho. Eu sou associado por que a lei me obriga, depois existem benefícios por ser associado do CRA, fica a contrapartida. Olhando do ponto de vista profissional, o conselho está muito distante da ação prática [...] (COORIPART01)

Um ponto que merece destaque, retirado da análise documental realizada sobre legislação pertinente em EAD, é que há a existência do art. 69, do Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006 que determina o exercício da atividade docente na educação superior como uma atividade não vinculada a inscrição do professor em algum órgão de regulamentação profissional.

Outro ponto a ser considerado é que existem conselhos atuantes internos dentro de certas redes de EAD de instituições particulares, criados na tentativa de realizar melhorias contínuas no processo de ensino aprendizagem como um todo, que provavelmente não tenha as mesmas funções, atuações ou concepções dos conselhos regionais externos a instituição, mas que de alguma maneira contribuem para a formação docente, sugerindo ou indicando determinadas capacitações, sendo desta maneira importante a sua menção, cuja afirmação está presente nas considerações realizadas a seguir:

[...] Na rede EAD nós temos o conselho técnico-científico, então nós temos um conselho de gestores e um conselho técnico científico, esse conselho ele é eleito anualmente, então por dois anos consecutivos eu fui eleita e representei... sou membro do conselho representando a região nordeste, então existe uma votação [...] (COORIPART04)

[...] Olha, é, eu não digo interfere, eu digo sugere, porque nas reuniões como a gente tem representante de tutores, representante de alunos, então ele... a gente leva as nossas sugestões, então daí, vamos dizer assim essa indicação de que os tutores, as pessoas que trabalham conosco e conosco eu digo na rede EAD da Faculdade F, em um dos cursos que ele tenha essa base no curso de tutoria online é uma sugestão [...] (COORIPART04)

Quanto às considerações apresentadas no que se refere à contribuição da participação das instituições na formação docente, podem-se tecer alguns aspectos observados nas entrevistas, entre eles a de que alguns entrevistados mencionam a autonomia existente nas

unidades de EAD, em que algumas são denominadas de unidades acadêmicas e que em termos formais de nomenclatura, elas seriam independentes de suas sedes, e que não há colaboração ou envolvimento da unidade de gestão de pessoas na formação do professor para a EAD, como explicitado a seguir

[...] De jeito nenhum. De forma alguma, mas, mas, eu acho que aí tem que ser feito uma explicação. O EAD funciona, como a gente chama, administrativamente, como Unidade Acadêmica. Em tese, ele é autônomo. Então ele tem uma direção geral, ele tem coordenador geral de curso, e ele tem é, coordenadores de curso. O detalhe é o seguinte: ele funciona tão fechado em si, que os processos com, é..., a nossa gestão de pessoas é a Unidade A, é o nosso departamento. A Unidade A não se envolve com o departamento de EAD com nada, para promover curso, para coisa alguma assim [...] (COORIPUB05)

[...] Não. Em nada, nada, nada. O Departamento de Gestão de Pessoas (pra mim?...)... O Departamento de Gestão de Pessoas daqui, do... do... da Universidade C, ela não verifica nada com relação aos professores ou tutores que executam as disciplinas. Toda formação que tem para se fazer é feita pela Diretoria de Educação à Distância, tá?... e não é feito nem, pelos Recursos Humanos da Diretoria, porque agente praticamente nem tem isso aqui, mas é feito (...) da Coordenação da UAB ou uma Coordenação A, que agente fomenta cursos é... é... de capacitação com os professores antes deles iniciarem as disciplinas [...] (COORIPUB02)

Ainda há de se observar as considerações feitas por alguns entrevistados que as instituições de ensino, diante de tantas outras responsabilidades e atividades, talvez não seja foco, não haja como prioridade a questão da formação docente para a EAD, alguns ressaltando até questões relativas ao retorno sobre o investimento, havendo a preferência por profissionais teoricamente prontos advindos do mercado, como pode ser visualizado abaixo:

[...] Vê só... eu... essa..... é.... vou começar dizendo o seguinte.... “em casa de ferreiro o espeto é de pau”... tá certo?... não existe Unidade de Gestão de Pessoas nem... eu não conheço nem na Universidade A.... assim... no sentido de... pragmaticamente... conheço, né?... é.... e nem na... na... na Universidade B. Não existe, né?... na verdade é o seguinte... que é... que é um erro, tá?... certo?... porque... são duas arrogâncias... uma... de que ... é... é.... não precisa... que dizer, do ponto de vista de gestão... e a outra... do professor também que acha que não precisa, porque ele acha que já tem (.....) só sempre o conhecimento, né?... quer dizer... é... é o cara que já tem todas as competências... também... também ele acha que não precisa... o Gestor também acha que não precisa... e naquela escala de prioridade, num é? [...] (COORIPUB04)

[...] Não. Normalmente, até por questões de retorno sobre o investimento, a empresa procura profissionais prontos no mercado. Ela não tem por hábito a

formação. Os únicos programas que ela tem, são programas de incentivo a pesquisa, mestrado, doutorado. Mas essas atividades não estão focadas para o desenvolvimento dos profissionais de EAD, ela é ampla para a instituição como um todo. Aqueles professores que tem interesse em fazer um mestrado e fazer um doutorado se candidatam e a Faculdade G custeia determinadas bolsas para a qualificação do docente [...] (COORIPART01)

Outro ponto de destaque observado nas entrevistas é que alguns coordenadores mencionam a questão da terceirização dos recursos humanos da EAD como algo que talvez se constitua como ponto de entrave para algumas situações, entre elas provavelmente a de se investir em capacitação com professores que possuem contratos temporários, com pouco tempo de contribuição aos cursos, as disciplinas, justificando possivelmente a consideração feita pelo coordenador de instituição particular 1 quanto a particularidade do retorno sobre o investimento, observado no depoimento a seguir:

[...] Não. Ainda não há nenhuma ligação que permita isso, na realidade como a equipe própria da EAD é muito pequena, a gente conta com um universo enorme de terceirizados, que são os professores bolsistas. Então até para você dizer que está investindo em capacitação, essas coisas assim, é mínimo, é uma reunião ou duas por semestre, que geralmente trata muito mais da parte burocrática da história tal, do que da formacional mesmo [...] (PEXEC02)

Diante das considerações realizadas pode-se inferir que grande parte dos entrevistados sugere que não há contribuição da instituição com sua unidade de gestão de pessoas e práticas internas pedagógicas na formação docente para a EAD, como também visualizado abaixo:

[...] É... a coordenação geral foi muito boa... muito prestativa... ela sentou mesmo com a gente... sempre que a gente tinha dúvida ela sanava essa dúvida.... já que ela era uma pessoa de Tecnologia da Informação, né?... Informação de Sistemas... e aí ela.... ela rodou... mas a parte... lógica da coisa, não a parte pedagógica... a parte pedagógica ficou um pouco a desejar [...] (PEXEC03)

[...] Não, foi a Coordenação do próprio curso, que na verdade ofereceu um... um... curso de preparação para você conhecer a plataforma. Só isso. Mais nada. Mas também não , não foi capacitação... porque em uma hora e meia [...] (PEXEC05)

[...] Bem... eles tentam lidar com duas coisas, uma das coisas que a faculdade faz é o treinamento no sistema na hora de implementar... o sistema... e sempre tem um professor ou tutor que ajuda a gente em todas as questões referentes ao sistema e a relacionamento online, então tem um suporte[...] eu não sei informar se tudo isso é feito pela unidade de gestão de pessoas, mas eu acredito que foi do EAD [...] (PIPART02)

De acordo com o observado nas entrevistas, é concebível afirmar quanto à contribuição da participação do Estado e legislação EAD na formação docente, que há um desconhecimento geral por parte da maioria dos entrevistados quanto ao conteúdo da legislação que fala sobre EAD ou se a legislação detalha algo sobre capacitação do professor para a EAD *on line*, como pode ser nitidamente observável nas afirmações a seguir:

[...] Eu não posso te responder porque eu não tenho conhecimento da legislação sobre EAD, já escutei palestras, inclusive no último encontro de EAD que eu tive na Universidade C, a gente teve palestras que foi sobre a legislação, mas assim eu não tenho domínio de causa para opinar e dizer que isso ou aquilo influi, com o meu procedimento ou opinião [...] (PEXEC01)

[...] Ohhh... primeira coisa que, essas Leis aí... eu falo por mim, e eu tenho quase certeza que muitos professores também, que ninguém conhece nada disso. Só fala da Distância... falar, fala da Distância, mas ninguém conhece essas coisas todas aí... Essas Leis, não conhecem nada disso [...] (PEXEC04)

[...] Olha, eu vou te dizer uma coisa que eu não deveria está dizendo. Mas eu não li a Legislação não... (risos...)... eu sei que isso é falha, né? [...] (PEXEC05)

[...] Eu acho que não, muitas entidades por aí que já tiveram aprovação, desenvolvem um trabalho de melhoria de modernização para tentar adequar o curso de EAD a necessidade do aluno, mas isso se dá muito pela ótica de mercado para não ter a perda, pois na EAD a evasão é maior do que no curso presencial, mas em função de legislação, eu não acredito, eu acho que muito mais em função do mercado. Eu não tenho conhecimento se na legislação sobre EAD se fala sobre capacitação docente [...] (PIPART02)

[...] Não, não, o que a gente vê, o que a gente percebe, eu acho que é... muita gente, talvez seja isso, vamos dizer em termos de Faculdade F a gente tem esse cuidado com essa formação, então nós temos esse cuidado como eu te disse a gente promove é... os cursos, inclusive em termos de recursos financeiros mesmo[...]mas em termos de legislação eu não conheço, você conhece? [...] (COORIPART04)

É importante salientar as considerações realizadas pelo entrevistado professor de instituição particular 2 quando dá ênfase a questão da necessidade de adaptação da instituição, não em função do cumprimento da legislação, mas para não perder mercado, para atender a ótica do mercado, afirmando que a evasão na EAD é consideravelmente grande quando comparada ao ensino presencial e alguns coordenadores explicitam até que as instituições em que trabalham possuem metas de captação de alunos, indicando provavelmente a perspectiva comercial desenfreada da educação do ensino superior no Brasil, do surgimento nas

afirmações de Rocha (2012, p.310) de um “mercado lucrativo de educação e negócio”, como pode ser observado no trecho retirado da entrevista a seguir:

[...] Somos uma empresa que tem metas, que tem indicadores, ilhas de controle tal como uma indústria de bebidas, como uma indústria de varejo, de uma maneira geral, onde o nosso principal produto é educação para os alunos. Então nós temos metas de captação de alunos, temos metas de renovação de alunos, nós temos metas de transferências de alunos para cumprir [...] (COORIPART01)

Vale ressaltar também que alguns entrevistados mencionam a preocupação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em promover a capacitação do profissional da EAD, mas que provavelmente ainda não há uma definição clara ou o estabelecimento de dispositivos ou normas de como isso vai acontecer, ficando a cargo muito mais do profissional docente em si, de ir em busca de seu autodesenvolvimento, de sua melhoria contínua, como afirmado por Machado (2009) ao mencionar a necessidade do profissional de buscar sempre a melhoria contínua, além de ter que viabilizar a EAD, como demonstrado abaixo:

[...] Se melhorou? Que nada, só fez piorar, porque aumentou o número de gente. Eu não tenho conhecimento se na legislação fala sobre capacitação docente, mas assim, por exemplo, pelo que nós discutimos na própria UAB no começo do curso, que nós fomos até a CAPES, pelo que nós discutimos no último fórum, do ano passado, existe uma preocupação de que o professor seja capacitado com EAD. Mas a verdade, a verdade, verdade é que isso não tá acontecendo. Porque isso tá sendo imposto, então alguns professores em e algumas instituições de ensino superior, vêm a oportunidade, interessam-se pelo assunto, ai vão lá e resolvem [...] (COORIPUB05)

Outro ponto considerado pelo entrevistado quanto à legislação em EAD, que afirmou seu desconhecimento no que se refere a existência de alguma legislação específica que mencione a questão da capacitação docente para EAD, mas informou que são adotados na pós-graduação os mesmos critérios de qualificação docente presentes no ensino presencial, ratificando com o art. 9 da Resolução CNE/CES 1/2001, de 03/04/2001, que determina a constituição do corpo docente da pós-graduação *lato sensu* com pelo menos cinquenta por cento dos professores com titulação de mestres ou doutores, sendo observado no depoimento retirado da entrevista a seguir:

[...] Eu desconheço. O que assumimos são os mesmos parâmetros mínimos da obrigatoriedade que temos na pós-graduação presencial, são também cobrados na pós EAD. 50% do grupo são especialista, 50% mestres e doutores [...] (COORIPART01)

Observou-se, com base na realização da pesquisa documental, realizada no ATLAS.ti, a existência de legislação pertinente a EAD de uma maneira geral, chegando-se a inclusão de quinze documentos na unidade hermenêutica denominada ProjLEGEAD, em que utilizando-se o artifício de busca de palavras do ATLAS.ti foram encontrados seis documentos que de alguma forma mencionam o termo pós-graduação *lato sensu*, entre eles o Decreto nº 5622, de 19/12/2005, Decreto nº 6303, de 12/12/2007, Portaria nº 4361, de 29/12/2004, Portaria Normativa nº 02, de 10/01/2007, Portaria Normativa nº 40, de 12/12/2007 e Resolução CNE/CES nº 01/2001, de 03/04/2001.

Outras palavras também foram utilizadas como, por exemplo, formação, capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, titulação, observando-se que alguns termos mencionados acima, como formação, qualificação, titulação, quando presentes na legislação pesquisada, aparecem de forma vinculada a alguma exigência para se realizar determinada atividade, como o credenciamento no Ministério da Educação de instituições de ensino, de novos cursos, novas modalidades de ensino, mas na perspectiva de que a constituição do corpo docente já esteja capacitado e possua a formação, a titulação acadêmica e experiência profissional necessária para atuação neste sentido, como observado na Lei nº9394, de 20/12/1996, no Decreto nº 5622, de 19/12/2005 e não em uma perspectiva de formação de programas de capacitação docente para atuação na EAD.

Entre os documentos pesquisados, deve-se deixar registrado uma exceção quanto a questão da capacitação do professor, em que a Lei nº 9394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta um título VI, dentro do Capítulo V, que se refere aos profissionais da educação escolar básica, sendo feita menção as obrigações da União, o Distrito Federal, o Estado e Municípios, que em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos docentes de magistério, e acrescentam que poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância, assim como nessa mesma legislação, em suas disposições transitórias, há novamente menção aos deveres do Distrito Federal, Estado e Municípios em realizar programas de capacitação a todos os professores em exercício, utilizando caso necessário, recursos de educação a distância, só que desta vez a legislação não menciona a categoria de professores, tornando isso provavelmente uma menção a todos os profissionais professores, da educação básica ao

ensino superior, presencial e a distância, mas ainda sem normatizações de como e quando isso irá acontecer.

Outra observação que também se pode realçar se refere ao Decreto nº 5622, de 19/12/2005, no item credenciamento de instruções para oferta de cursos e programas na modalidade a distância destaca entre os requisitos para pedido de credenciamento da instituição junto ao órgão responsável, a apresentação de um corpo docente qualificado que tenha preferencialmente formação para o trabalho com educação a distância, não utilizando o termo necessariamente, pois provavelmente não haveria profissionais suficientes para atuação na EAD.

Ressalta-se então que de uma maneira geral não há uma menção específica sobre a capacitação do professor que atua na EAD *on line* na pós-graduação *lato sensu* e que após a leitura das legislações, identifica-se mais instruções para credenciamento e descredenciamento de instituições, cursos, autorização de pólos, descrição de atividades presenciais obrigatórias, explicitação de sistemas de avaliação dos alunos, responsabilidades quanto à emissão de diplomas, certificados, informações sobre solicitações de ampliação da abrangência de atuação, competências da União, Distrito Federal, Municípios, Instituições, do Ministério da Educação e suas secretarias, da Comissão Nacional de Educação, avaliação das instituições de ensino superior, entre outros assuntos.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas percebe-se pouca ou nenhuma contribuição dos atores institucionais presentes no Modelo de Paiva e Melo (2008), e que provavelmente se faz necessário um envolvimento, participação e comprometimento maior por parte desses atores no processo de formação do professor do ensino superior, promovendo não só o desenvolvimento profissional do professor, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, mas também da melhoria da qualidade do ensino, da *performance* dos profissionais formados, do sistema educacional, impulsionando e transformando até mesmo a atuação desses atores institucionais, atraindo a participação e a colaboração de todos no processo de desenvolvimento educacional a distância no Brasil.

A seguir têm-se a Figura 14, produzida com o uso do ATLAS.ti que demonstra a pouca ou nenhuma contribuição dos atores institucionais no processo de formação do professor executor de pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, em que foram utilizados os conectores contradiz, fazendo menção a contradição na contribuição da participação dos atores institucionais PASPFD, PCPFD, PIFD, ou seja Associação/Sindicato de Professores,

Conselho Profissional, Instituições/Organizações e suas políticas e práticas de gestão de pessoas no processo de formação do professor e o ator institucional PESTLEGEAD, ou seja, o Estado e a legislação referente a EAD com o conector está associado com, demonstrando alguma ou leve contribuição na participação do Estado e a legislação que trata de EAD na formação do professor vinculado a EAD.

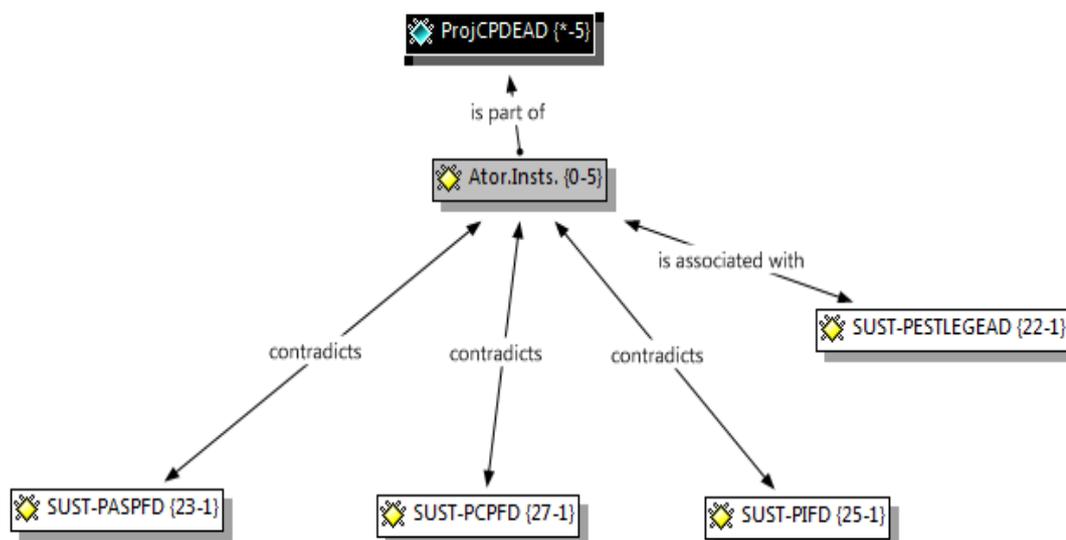


Figura 14 - Contribuição dos atores institucionais no processo de formação do professor executor de pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Fonte: ATLAS.ti

Desta forma após os resultados apresentados acredita-se que o objetivo específico 03 deste trabalho foi atendido. Finalizada a apresentação da contribuição dos atores institucionais na formação do professor de pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, segue-se o tópico sobre a compreensão da influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor do ensino superior. Destaca-se que no tópico a seguir serão discutidos os resultados obtidos para atendimento ao objetivo específico 04 deste trabalho.

4.4 Influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor do ensino superior na EAD *on line*

Com o objetivo de responder ao objetivo específico de número 04 quanto a compreensão da influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião dos professores executores e coordenadores serão apresentados a seguir os principais resultados encontrados e algumas análises, seguidas da network retirada do ATLAS.ti.

O Quadro 9 apresentado abaixo resume as metacompetências identificadas pelos entrevistados, assim como a influência das mesmas sobre as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*. A influência foi caracterizada desde nenhuma significância a intensa significância, identificada não pela quantidade de vezes em que foi citada, mas pela importância e destaque dados pelos próprios entrevistados.

Metacompetências	Características chave identificadas	Influência
SUST – Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Esforçar-se e organizar-se para obter resultados positivos; -Ter experiência em docência do ensino superior; - Ter experiência em pesquisa; -Buscar uma formação pedagógica; -Ter uma formação em EAD; -Atuar como mediador para a promoção da aprendizagem coletiva; -Ter capacidade de desenvolver conhecimentos mediante várias realidades, promovendo o aprendizado de todos. 	Significativa
SUST - Autodesenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> -Refletir e investir no aprimoramento contínuo ao longo de sua vida profissional; -Inovar, usar novas ferramentas tecnológicas, aprender continuamente, para ajudar no desenvolvimento das práticas e experiências de ensino; -Ter capacidade de correlacionar teoria e prática para ajudar no entendimento do aluno sobre determinado assunto. 	Significativa

SUST – Criatividade	-Tornar o conteúdo programático das disciplinas mais atrativo aos alunos; -Usar a imaginação e a criatividade para viabilização do aprendizado.	Pouca significância
SUST – Solução de problemas	-Pouca autoridade administrativa do professor na resolução de problemas que surgem nos pólos durante a atuação com alunos na disciplina.	Pouca significância
SUST – Reflexão	-Refletir sobre suas práticas de ensino na EAD <i>on line</i> ; -Refletir sobre como se apresenta a EAD <i>on line</i> no Brasil.	Intensa significância
SUST – Análise	- Analisar situações ocorridas pelas reações de alunos na EAD <i>on line</i> .	Nenhuma significância
SUST – Comunicação	-Ter facilidade de interação, de estabelecer relacionamento interpessoal, com todos os envolvidos na EAD; -Atuar com informalidade na comunicação; -Interagir utilizando TICs -Estabelecer comunicação com alunos pelas ferramentas do Moodle e por meio de redes sociais; -Ter facilidade de interação com um grande número de públicos diversos.	Intensa significância
SUSE – Autonomia	-Agir de maneira individualizada -Fazer demandas individuais e isoladas a instâncias superiores; -Ter liberdade e tranquilidade para atuar na EAD <i>on line</i> .	Intensa significância
SUSE - Comprometimento	-Ter comprometimento e responsabilidade pela formação do aluno; -Ter comprometimento com o ensino e controle emocional e de estresse para atuar na EAD. -Promover a aprendizagem, admitir que o mais importante é o aluno, ser organizado, disciplinado, comprometido e dedicado para o bem geral de todos;	Significativa

Quadro 9 – Metacompetências identificadas e suas influências sobre as competências profissionais do professor executor para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, na opinião dos professores executores e coordenadores.

Fonte: Produção do próprio autor

Com base nas entrevistas é concebível inferir que quanto à aprendizagem, metacompetência presente no modelo de Paiva e Melo (2008), provavelmente os professores estão diante de um grande desafio quanto a sua formação para atuarem na EAD, necessitando empreender muito esforço, dedicação e organização para obterem resultados significativos na para ensinar, precisam ter experiência na docência do ensino superior e também em pesquisa e buscar não só em uma formação em EAD, mas também uma formação pedagógica, percebendo-se então a correlação desta metacompetência com as competências cognitiva, funcional, comportamental ética e política presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), no que se refere a formação, conhecimento, funções específicas da profissão, persistência, reconhecimento dos limites da própria competência, adoção de comportamentos apropriados a manutenção do profissionalismo, assim como pelas metacompetências autodesenvolvimento, reflexão, comunicação, podendo-se ser observado também nos trechos retirados das entrevistas a seguir:

[...] Ter experiência de ensino. Acho que isso é fundamental. O ensino, pesquisa... acho que... e a pesquisa aí é importante porque no processo de aprendizado, o fazer pesquisa, já possibilita ele ter uma inserção maior na... no mundo... no mundo do Ensino à Distância. Então, essas experiências com a pesquisa é fundamental [...] (PEEXEC04)

[...] Com 20 anos eu fiz concurso para professora... e naquela época, para a Universidade C a gente não precisava ter a graduação. Eu era técnica e já como técnica eu já poderia ser professora, tá certo?... Me comprometi a terminar uma graduação. Durante esse processo, logo quando eu entrei, eu senti muita dificuldade em sala de aula. Aí, surgiu um esquema que chamado de esquema 2, que foi formação de professores. Simplesmente as disciplinas pedagógicas para quem não era... licenciado. E aí eu fiz durante um ano e meio essa formação de professores. E pra mim, foi a melhor coisa do mundo [...] então, esse período de um ano e meio que eu fiz essa formação de professor, me fez refletir muito... e eu mudei totalmente a minha postura em sala de aula, tá certo? [...] (COORIPUB02)

[...] Tem que ter um preparo específico pra isso, agora se esse preparo vai ser online ou presencial não me interessa, mas eu acho que por traz o pano de fundo esse professor tem que ter uma formação no curso presencial e ele tem que ter uma formação para atuar na EAD. Se ele não tiver essa formação ele não vai conseguir. Tem gente que pensa que ser professor do curso

presencial é a mesma que entrar num ambiente web aula, não é, é completamente diferente [...] (COORIPART03)

Cabe ressaltar a ênfase dada pelo executor 4 ao destacar a importância da habilidade de fazer pesquisa e o papel da mesma na formação e na prática dos professores, corroborando com André (2008) ao afirmar que existe consenso entre os profissionais da educação quanto a consideração da pesquisa como elemento importante da formação docente, sendo defendida a idéia do envolvimento em projetos de pesquisa como parte dos trabalhos do professor, embora a própria autora comente que existem questionamentos quanto a forma como estas pesquisas são inseridas na formação e prática docente, assim como indagações quanto a natureza dos conhecimentos produzidos pela pesquisa.

Ainda quanto à metacompetência aprendizagem percebe-se que os entrevistados também a mencionam quando abordam a questão da atuação do professor como mediador para a promoção da aprendizagem de todos, corroborando com Coll e Monereo (2010) ao definirem o papel do professor mediador em ambientes virtuais como aquele que auxilia na construção das atividades com o aluno, por meio da utilização das TICs. Os entrevistados também visualizam a aprendizagem quando citam a capacidade do professor em desenvolver conhecimentos mediante várias realidades trazidas pelos alunos, trocando experiências e promovendo o aprendizado de todos, ratificando as contribuições de Borba, Malheiros e Zulatto (2008) quando mencionam a interação e aproximação entre pessoas de culturas diversas que se unem e trocam experiências, por meio do uso da tecnologia de informação.

Quanto à metacompetência autodesenvolvimento, presente no modelo de Paiva e Melo (2008), relacionada às competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política, assim como as metacompetências reflexão, comunicação, autonomia, aprendizagem, conforme se pode observar quando alguns entrevistados mencionam a questão da melhoria contínua (MACHADO, 2009). Esse desenvolvimento profissional continuado dos professores faz com os mesmos necessitem refletir sobre sua ação, questionando-se em que pode mudar, que novas tecnologias podem ser utilizadas para melhoria da prática de ensino, ratificando as contribuições de Cheetham e Chivers (1996) quando apresentam um modelo de competências profissionais que possui a possibilidade de se chegar a resultados parciais, em que a auto-percepção da competência assessorada pelo *feedback* de outros levaria a reflexão e o indivíduo poderia então refletir sobre seu desempenho em função de qualquer um dos componentes de aptidões presentes no núcleo do modelo, ou sobre as metacompetências,

refletindo sobre, depois e até mesmo no meio da atividade em si, assim como proposto por Schon (1987) a questão da reflexão sobre a ação.

Pode-se ressaltar também que, de acordo com Libâneo (2011), existe uma tendência forte que idealiza o ensino como uma atividade reflexiva que nesta concepção estariam incluídos além da formação docente, elementos como o currículo, o ensino, entre outros, fazendo com que o professor possa repensar a sua prática e desenvolver a capacidade reflexiva em cima de seu trabalho.

[...] Então... é... eu vejo assim... eu busco, num é? sempre está me aprimorando, sempre tá estudando, sempre tá refletindo, no que é que eu posso mudar, no que é que eu posso fazer diferente, no que é que eu posso usar de novas tecnologias que possam me ajudar o todo o desenvolvimento da minha... da minha prática. Não posso lhe dizer se é totalmente certo ou não porque só quem pode julgar isso é quem está, né?... do outro lado. Mas, pelo que eu tenho lido, eu tô, pelo menos indo pelo caminho certo [...]
(COORIPUB02)

[...] Eu acho que realmente... é um caminho... dos... que é praticamente sem volta... e muito interessante, mas é preciso... muita maturidade pra trabalhar com educação à distância... porque o que aparentemente é mais simples, num é?... é mais rápido... ele dá um trabalho dobrado... enquanto agente pega uma turma com 50 alunos na educação presencial e... em uma hora agente prepara uma aula e vai lá e dá essa aula, na educação à distância agente tem um trabalho muito maior, tem um trabalho de pesquisa, agente tem que tá inovando, tem que tá buscando muito mais do que isso [...]
(PEXEC06)

[...] E de reflexão também de uma melhoria contínua, num é? Onde é que eu preciso melhorar?... onde é que eu preciso buscar, para oferecer uma... um ensino de qualidade para o meu aluno, na plataforma de EAD? [...]
(PEXEC05)

Percebe-se também a ênfase dos entrevistados quanto ao domínio de ferramentas tecnológicas para a melhoria de práticas e experiências de ensino, comprovada por Peixoto (2009) ao afirmar a importância dada pelo profissional docente entre a junção da tecnologia e educação, em que o domínio da tecnologia muitas vezes resignifica suas ações em termos de visualização de sentido ao seu trabalho, impulsionando os processos de ensino aprendizagem.

Nota-se ainda a preocupação dos entrevistados em desenvolver habilidades de correlacionar a teoria e prática para melhoria do entendimento do aluno, corroborando com Libâneo (2011) ao mencionar a habilidade do professor de apropriação teórica da realidade estudada, reforçando que o ensino do aprender a aprender estaria relacionado ao desenvolvimento de competências do pensar que estaria correlacionada à reflexão.

A metacompetência criatividade surge também em alguns trechos das entrevistas com professores e coordenadores, embora com menor ênfase quando comparada a outras mais citadas do modelo de Paiva e Melo (2008), estando relacionada às competências cognitiva, funcional, comportamental e ética, assim como a metacompetência reflexão em que alguns entrevistados mencionam a questão do professor necessitar usar a criatividade, a imaginação, para promover o aprendizado do aluno, tornando desta maneira o conteúdo programático das disciplinas mais atrativo, como pode ser visualizado a seguir:

[...] Dependendo do perfil do professor, ele realmente se empenha e dá um plus... dá um adicional, e transforma aquilo ali... aquele material como ponto e partida, que por si só não é ruim, tá certo?... é... é... e transforma realmente numa... num... numa disciplina, vamos dizer assim... muito interessante... eu já tenho vários exemplos disso no curso [...]. (COORIPUB04)

[...] A adaptabilidade de um professor do presencial para o EAD requer dele uma criatividade tal que ele imagine que tá dando aula numa turma, entendeu? Então veja, tem até gente que diz assim para mim “Mas eu não concordo com esse tipo de estrutura, porque eu acho que a pessoa pode dar aula só em EAD.” Depende. Porque ele tem que dominar tecnicamente o que ele vai fazer, mas principalmente, ele tem que conhecer os meios funcionais para isso [...]. (PEEXEC07)

Entre as entrevistas, também foi possível a identificação de algumas considerações quanto a pouca interferência dos professores no sentido de transformar ou mesmo de mudar determinado conteúdo, uma vez que todo material a ser ministrado estava pronto e que provavelmente não podia ser alterado, apenas talvez complementado, mas que na hora da cobrança quanto a questão da avaliação do aluno, o mesmo só pode receber pontuação em cima do que está explícito no plano de aula, possivelmente justificando a pouca citação da metacompetência criatividade entre os entrevistados, podendo-se observar no trecho a seguir:

[...] Tem outro detalhe também, né? Eu não vou conseguir um material aqui para te mostrar, porque quem faz isso é o governo, né? Isso vem de cima para baixo. Ninguém podia fazer nada, a própria coordenação não podia fazer nada. Por quê? Porque todo plano de ensino, plano de aula, tudo já tava pronto, a gente só fazia executar. Daí o nome professor executor. Você não usava nada, não planejava nada, a única coisa que eu planejava era como eu ia dar aquele conteúdo que já estava pronto [...]. (PEEXEC07)

[...] Como o material está pronto, sabe?... o professor não tem muito o que decidir o que vai dar em sala de aula. Ele vai dar em sala de aula, o que está ali, né?... está ali para presente... como ele vai fazer isso, se vai ter Forum, se vai ser um Chat, se vai ser questionário... a melhor opção... o instrumento que ele vai usar para poder trabalhar com os alunos, aí é uma decisão do

professor... mas, o conteúdo tem que ser visto e tem que ser trabalhado [...] (COORIPUB02)

[...] Veja bem, eu queria salientar aqui é que todo professor executor recebe o conteúdo pronto, ele pode até ter sido também conteudista, foi lá e preparou um material de alguma coisa, mas ele enquanto executor, ele recebe material todo pronto, o que a gente pode fazer a mais é criar alguma lista de exercício, usar a criatividade é... é [...], mas na hora da cobrança dos alunos, a gente deve cobrar o que tá no conteúdo do livro texto do aluno [...] (PEEXEC02)

No que se refere à metacompetência solução de problemas, presente no modelo de Paiva e Melo (2008) e perpassando de certa maneira pelas competências cognitiva, funcional e política, quanto ao conhecimento, competência administrativa, competência organizacional, adoção de comportamentos apropriados a manutenção do profissionalismo, percebendo-se que boa parte dos entrevistados estão atrelados a decisões gerais tomadas por todos pólos, de maneira conjunta, alguns até mencionando que as decisões são tomadas pelas coordenações gerais e algumas vezes os professores e coordenadores não sabem como resolver a situação, chegando até a citar que ocasionalmente não conseguem visualizar a solução do problema, que estão “empurrando o problema com a barriga”, como evidenciado nas falas a seguir:

[...] É... eu acho que teve... teve um atrito com uma aluna, lá... com relação a... ela achar que o nível da prova tava alto e ela queria fazer a prova em dupla... então foi muito desgastante neste momento[...] Ahhh.... resolvi dizendo que a prova seria individual e... ponto final. Nesse caso não poderia abrir, né?... até porque, como foi uma decisão num Pólo, a decisão teria de ser em todos os Pólos. Imagine você mudar essa situação... à Distância... às vezes, mais de 300 quilômetros... você tomar uma decisão isolada, num podia, não é? [...] (PEEXEC03)

[...] Foi essa do professor de matemática. Esse foi um problema... esse foi um problema... Vixi Maria!!!... e aí eu... foram contestar que a prova tinha sido feita errada, que a elaboração da prova... uma questão que... foi um rolo... um rolo.... o cara ficou com raiva... disse que não ia mais dar aula pra gente... se negou a dar as últimas notas... num vou fazer nem prova final... olha [...] Agente tá tentando ver se agente repete a cadeira (risos...)... não tem como, nem onde... não tem verba pra professor que vai repetir cadeira... então... agente tá... não sei... tô vendo ainda como é que agente vai a essa solução.... tô empurrando com a barriga [...] (COORIPUB03)

Os entrevistados também mencionam a reflexão como metacompetência, presente no modelo de Paiva e Melo (2008), e a mesma transita também entre as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política de maneira significativa, assim como pelas metacompetências criatividade, autodesenvolvimento, aprendizagem, comunicação,

autonomia e, apesar da reflexão ter sido identificada em diversos momentos durante as realizações das entrevistas, houve também uma pergunta específica sobre a reflexão da prática de ensino do profissional professor, na tentativa de fazê-lo refletir sobre suas ações para o ensino aprendizagem a distância, mas que de maneira geral foi respondida muito mais em cima de considerações de como está a EAD no Brasil e qual a perspectiva da EAD para o futuro, o que necessita ser feito, alguns mencionam que ainda estão “experimentando a EAD”, como citado também por Peixoto (2009) em seus resultados de pesquisa sobre a tecnologia na EAD. Desta maneira percebem-se mais reflexões sobre a EAD no Brasil do que em cima de sua prática docente, mas que isso se torna também interessante, como sugere Libâneo (2011) ao argumentar que uma perspectiva mais ampla quanto às práticas de formação docente está relacionada ao fato dos profissionais além de submeterem sua formação inicial e continuada a uma crítica reflexiva sob sua prática, também possuem a habilidade de apropriação teórica da realidade estudada.

Alguns entrevistados abordam que o grande desafio na EAD é a construção do aprendizado, utilizando menos recursos áudios-visuais e mais recursos escritos e de relacionamento *on line* e mais domínio das ferramentas de EAD, corroborando com Gouvêa e Oliveira (2006) quando citam que apesar da EAD ser relativamente antiga, ela retomou sua atuação com o debate sobre a expansão do ensino superior e o uso de tecnologias de informação e de comunicação para a promoção de processos mais dinamizados de aprendizado, apoiando também a metacompetência identificada como a de ter facilidade de estabelecer comunicação verbal, não verbal e escrita com os alunos, assim como a de ter habilidade e dominar as ferramentas em tecnologia de informação perpassando pelas competências funcional e comportamental, como pode ser observado no trecho retirado da entrevista do professor de instituição particular 2 “[...] Então o desafio é realmente construir o aprendizado com menos recurso audiovisual, com mais recursos escritos e de relacionamentos *on line* [...]”, ou na resposta dada pelo entrevistado abaixo:

[...] Se você me perguntasse hoje, se eu me sinto preparada, por exemplo, para atuar no ensino a distância como professora, eu diria a você que eu não estou preparada para isso. Eu estou experimentando, eu estou fazendo uns cursos, mas não é nada ainda muito consistente [...] (COORPIPART03)

Uma questão levantada por alguns entrevistados que também merece destaque é a de que provavelmente nenhum integrante da EAD estaria preparado, para atuar neste processo,

professores, alunos, tutores, estariam despreparados para lidar com a EAD, desde a questão da necessidade do aluno em ver o professor, de se sentir acompanhado e em contrapartida a EAD ser constituída pela contratação de professores temporários, que atuam na EAD como mais uma atividade, evidenciando a pouca disponibilidade de tempo do professor em se dedicar as atividades da EAD como pode ser visualizado abaixo:

[...] Olhe, veja só, nós temos alguns pontos que, eu notei bastante, durante esse processo todo que já vem desde 2009, na estruturação dessa especialização [...] A questão é a seguinte: nem professores, nem alunos, nem tutores, via de regra, estão preparados realmente para lidar com EAD. O aluno quer ver o professor, quer ter um canal onde ele possa tirar dúvidas com o professor; o professor, por sua vez, pelo menos na nossa experiência aqui, não trabalha único e exclusivamente com EAD, (professor executor, por exemplo) e nem os coordenadores, nem o coordenador de tutoria, nem os próprios tutores. Então é uma coisa que ele faz em tempo livre, e aí, o que acontece? Para que nós tivéssemos uma melhor efetividade no ensino-aprendizado, você teria que ter professores com uma capacitação maior dentro das ferramentas da EAD [...] (COORIPUB05)

Há também a menção de alguns entrevistados ao caráter sacerdotal da profissão, ratificando as descobertas de Paiva (2007) quando menciona que seus entrevistados enfatizaram o caráter missionário ou sacerdotal da profissão, como um dom, uma nobreza, podendo-se observar também no trecho de entrevista evidenciado abaixo:

[...] É como a maioria dos professores sejam e... é... em todos os níveis, seja presencial ou à distância, é... eu me vejo como alguém que... é... que busca... fazer a junção entre aquilo que gosta e que deseja, que é tá na Academia, que é tá dando aula e ao mesmo tempo com as... as. é... [...] com as agruras do... do sacerdócio do ensino... porque a gente quer fazer... eu tô aqui, poderia fazer outras coisas... até pelo... por conta do meu nível, eu poderia fazer outras coisas, mas o que eu quero é Academia, quero é... fazer pesquisas, eu quero dar aula, eu gosto é disso [...] É isso que é o ensino à distância. É isso que eu vejo [...] (PEEXEC04)

Alguns entrevistados também mencionam que não basta ser apenas um professor de administração com sua respectiva formação, se faz necessário o conhecimento e domínio das ferramentas de tecnologia da informação para aplicação delas na forma como vai ser dado determinado conteúdo na EAD, ratificando as afirmações de Miranda e Vasconcelos (2008) ao citarem que a tecnologia da informação encontra-se vinculada a natureza do profissional de administração que necessitam buscar sempre a utilização de novos recursos de tecnologia da informação e ferramentas de análise para a tomada de decisão.

[...] Meu ponto de vista é adequar cada vez mais, não só o conteúdo, mas o uso da ferramenta digital que eu acho que é a base do ensino na EAD, então eu acho que isso deveria, poderia ser aplicado por muitos, por que não basta ser apenas um professor em administração, você vai ter que ser conhecedor do uso dessas ferramentas para a aplicação delas no mundo EAD [...] (PIPART02)

É importante também frisar que alguns coordenadores afirmam que não possuem prática de ensino na EAD, apesar de informarem que atuam como coordenadores há um ano ou dois.

Há também ênfase significativa dos entrevistados quanto à transposição da atuação no ensino presencial para o ensino a distância que os professores tendem a proceder, muitas vezes até sem perceber, dificultando provavelmente o aprendizado do aluno, havendo indagações por parte dos entrevistados da aceitabilidade, da concepção da sociedade sobre a qualidade do ensino na EAD, reforçando a idéia de Gouvêa e Oliveira (2006, p.61) quando afirmam que o impulso dado pela EAD “reacendeu as discussões em torno de suas qualidades e/ou deficiências em comparação com o ensino presencial”, assim como pode ser notado nos trechos de entrevistas a seguir:

[...] Agora o que eu sinto também é o seguinte, é que no Brasil ainda falta muita coisa para andar na EAD, muita. A própria concepção das pessoas. As próprias empresas, quando elas olham o currículo, e tem lá que é em EAD que o cara se formou, elas ficam com o pé atrás. Se for pós, ainda vai, mas graduação, eu duvido muito [...] (PEXEC07)

[...] Olhe, eu ainda acho que agente ainda tem que investir muito com essa formação de professores. Porque eu ainda noto muito que os professores tendem a mudar o presencial para EAD. E... e... a gente nota que isso prejudica um pouco o desenvolvimento da disciplina [...] dificulta o aprendizado do aluno... porque a gente tem que fazer ainda essa transposição [...] (COORIPUB02)

A metacompetência análise, apesar de fazer parte das metacompetências identificadas, foi citada uma única vez nas entrevistas, fazendo menção a análise da situação pelo professor em alguma reação esboçada pelo aluno de resistência a realização de alguma atividade, não sendo caracterizado nas demais entrevistas, sendo desta maneira considerada como exercendo nenhuma influência sobre as competências profissionais do professor executor na pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Quanto à metacompetência comunicação é a que possui maior número de citações nas entrevistas realizadas, sendo mencionadas também em várias figuras utilizadas por meio de

inspiração da técnica projetiva, perpassando por todas as competências profissionais citadas no modelo de Paiva e Melo (2008), assim como transitando pelas metacompetências autodesenvolvimento, aprendizagem, reflexão, autonomia, evidenciando assim a sua influência sobre as competências profissionais do professor do ensino superior para EAD *on line*, comprovando as afirmações de Belloni (2009) ao definir entre algumas dimensões de competências do professor invisível, a dimensão pessoal, que entre outras características, enfatiza a habilidade de interação com o aluno, os estímulos a interação menos hierarquizada, despertando ou estimulando o aluno para o aprendizado.

A maioria dos entrevistados faz menção à questão da interação e do relacionamento interpessoal com alunos de maneira informal e direta, pessoalmente ou pelo uso da tecnologia, evidenciando as contribuições de Moore e Kearsley (2007) ao enfatizarem que a interação entre instrutor e aluno se dá de maneira desejável pela maior parte dos profissionais da educação, já que os professores incentivam e apóiam os alunos, mas que isso depende de fatores situacionais e organizacionais, assim como pode ser visualizado abaixo;

[...] Interação direta assim entre eu através da tecnologia ou eu pessoalmente é a mesma coisa, é a mesma informalidade, aí alguns alunos que vão lá presencialmente na EAD até ficam impressionados assim que a gente trata todo mundo muito igualmente assim, muito numa boa, tipo aproveitando que bom que você está por aqui e tal, então essa forma mais informal acho que facilita as coisas, na verdade eu acho que isso facilita a vida da gente como um todo [...] (PEXEC02)

Alguns professores abordam a existência de uma relação boa e tranqüila entre os envolvidos na EAD, em que a interação com o aluno ocorre primeiramente via tutor e só quando o tutor não consegue em alguns momentos resolver a situação é que há a intervenção do professor executor, cabendo ao professor a gestão desse processo de interação, assim como existe a interação de todos nos fóruns de discussões, e que preferencialmente ocorrem interações virtuais, como pode ser visualizado abaixo em trechos retirados da entrevistas:

[...] Olhe, em geral... bastante afável... o pessoal... sempre procura... é... está em contato com o professor... às vezes tenta passar um pouco pelo tutor... chegar ao professor de imediato... mas em geral é... bem tranqüilo... o pessoal trabalhava muito com mensagem instantânea e não instantânea [...] (PEXEC06)

[...] Trocava, obviamente, claro a informação, mas virtualmente, presencialmente não, a gente se falava muito virtualmente [...] Eu não tive dificuldades no relacionamento, nem problemas efetivamente. Agora, como eu te disse, na Faculdade F eu vejo uma coordenação muito mais presente, a

coordenação lá é muito mais também de resposta, de acompanhamento [...] (PIPART01)

[...] Só à Distância... (risos...) ... são virtuais.... só à distância, num é?... são virtuais.... só à distância... eles... eles... se dão bem.... mas eles têm uma delimitação ali, num é?... ele é circunscrito... aquela turma... existem Fóruns de discussões, num é? Existem Fóruns específicos onde todos participam, inclusive o Professor Executor, a Coordenação, as Coordenações, etc.... mas..... é.... é.... de alguma forma existe um “compadrio”, vou usar esse termo assim, um “compadrio” para preservar, tá certo? [...] (COORPIUB04)

Cabe destacar o destaque de alguns entrevistados quanto ao relacionamento *on line* se dá não só por intermédio das ferramentas disponíveis no Moodle, mas também com a utilização de redes sociais, como Facebook, Orkut, MSN, blogs ou microblogs como o Twitter, entre outros, corroborando com Mattar (2011) quando menciona o uso de ferramentas da *Web* sendo utilizadas de forma integradas as plataformas de EAD e em alguns momentos, as ferramentas disponíveis na *Web* são utilizadas por profissionais no desenvolvimento do aprendizado, assim como pode ser constatado a seguir:

[...] Está habituado com a questão do relacionamento online, que é diferente, não tem essa interação física, não tem essa troca de experiências direta e não utilizar uma ferramenta, mas várias. Hoje eu trabalho na EAD, eu uso a ferramenta, no caso, o Moodle, mas eu uso também e-mails, eu uso MSN, eu uso o skype, eu uso todas as ferramentas possíveis para gerar essa interação com o aluno [...] (PIPART02)

Entre os entrevistados destaca-se ainda a interação com um grande número de públicos diversos, em que existe a possibilidade de interação com pessoas de culturas diferentes que trocam experiências, construindo-se conhecimento a partir das várias realidades encontradas, corroborando com de Borba, Malheiros e Zulatto (2008) quando mencionam a interação e aproximação entre pessoas de culturas diversas que se unem e trocam experiências, por meio do uso da tecnologia de informação. Alguns entrevistados citam também a questão de uma das propostas de atuação na EAD, “de um para muitos” como uma característica da EAD em que estão atuando, sendo importante salientar que Borba, Malheiros e Zulatto (2008) ao abordarem entre as várias propostas de atuação na EAD, citam a “de um para um” e sugerem que esta proposta abrange um grande quantitativo de pessoas e relacionando essa proposta a formação continuada de professores, percebe-se que nestes tipos de cursos com essa abordagem, de “um para um” não há elevação do papel de interação no desenvolvimento profissional de professores.

A questão da autonomia como metacompetência surgiu durante a realização das entrevistas, relacionada às competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política, transitando também pela metacompetência comunicação, aprendizagem, autodesenvolvimento, reflexão, constantes no modelo de Paiva e Melo (2008).

Cabe ressaltar que no geral essa metacompetência surgiu quando da tentativa de colher informações quanto à mobilização dos profissionais da EAD, relacionada à competência política do Modelo de Paiva e Melo (2008), no sentido de viabilizar algumas demandas junto a coordenações de EAD ou a instâncias superiores, em que a maioria dos entrevistados frisaram que geralmente se utilizam de demandas individuais, isoladas em suas solicitações junto aos seus superiores.

Esta constatação leva à reflexão de que provavelmente algumas habilidades referentes às competências políticas descritas por Paiva e Melo (2008) não sejam suficientemente adequadas às competências profissionais do professor do ensino superior necessárias ao profissional da área de administração para atuação na EAD *on line*, na pós-graduação *lato sensu*. Dentre os grupos de habilidades citados por Paiva e Melo (2008), quanto a competência política, a que mais se destaca é a competência política profissional de adoção de comportamentos apropriados a manutenção do profissionalismo e que a contradição se permeia na não identificação de alianças ou jogos de poder dentro da instituição, sendo justificável possivelmente pelo surgimento da metacompetência autonomia, caracterizando a maneira individualizada, autônoma dos profissionais vinculados a EAD *on line*.

Borba, Malheiros e Zulatto (2008) mencionam que na formação a distância são requeridas algumas responsabilidades caracterizadas pelos autores como disciplina e autonomia, especialmente quando a questão do tempo se evidencia como flexível. O termo autonomia é definido por Aulete (2004, p. 82) como “a situação de quem tem a liberdade para pensar, decidir e agir” ou “situação de quem administra a si mesmo sem interferência externa”.

Algumas considerações feitas pelos entrevistados quanto à metacompetência autonomia se refere ao fato de provavelmente a grande maioria dos professores executores possuírem contratos temporários, não havendo, portanto tempo hábil para algum tipo de mobilização, não proporcionando também um sentido de corpo, de parte da EAD como evidenciado pelo coordenador de instituição particular 01 ao afirmar “[...] Só individualmente,

por que o sentido de grupo praticamente não existe nos cursos à distância [...]” e no trecho retirado da entrevista abaixo:

[...] Quando eles falam, quando eles necessitam de alguma coisa, eles falam sozinhos comigo. “Ó Professor R, estou precisando disso.” Mandam um email, vêm falar comigo aqui, mas coletivamente...não. Exatamente porque tem isso, como eles não vão fazer parte da EAD, fazem parte daquele departamento, o EAD não proporciona esse sentido de corpo, “eu faço parte do EAD” [...] (COORIPUB05)

Destaca-se as considerações feitas pelo professor executor 4, que ainda quando há a possibilidade de realização de algum tipo de conversa informal entre os professores, mesmo assim se houver alguma solicitação de algum tipo de demanda ou algum tipo de reivindicação, no geral são realizadas de maneira individual.

[...] Individualmente. Eu pontuei algumas coisas de problemas que ocorreu... algumas necessidades... individualmente. Havia até conversa com outros professores, outros tutores, né? Mas... acabava saindo qualquer tipo de demanda, reivindicação, solicitação, individual... mesmo que houvesse uma conversa informal [...] (PEEXEC04)

[...] É... per aí... eu acho que ... eu acho que... eu nunca vi assim, a característica deles vir assim... deles se juntares em grupo para vir solicitar nada não [...] (COORIPUB02)

Cabe ressaltar ainda que um dos entrevistados, o professor executor 1, mencionou que como professor formador sempre agiu de maneira individual, autônoma resolvendo seus problemas e particularidades junto a coordenação do curso, assim como o coordenador de instituição particular 3 ao citar que geralmente resolve seus problemas individualmente, inclusive dando ênfase de que se “[...] A questão é minha, sou eu que tenho que resolver. Então eu mando individualmente, aí eu vou seguindo as escalas hierárquicas [...]”

Alguns entrevistados também dão ênfase a liberdade e tranquilidade no ambiente virtual e alguns chegam a falar da liberdade de atuação na EAD, cuja característica chave também foi evidenciada na utilização como inspiração da técnica projetiva de associação, com a menção do coordenador de instituição pública 03 a Figura 07, sugerindo nuvens como tranquilidade e liberdade, conforme já mencionado anteriormente na análise das figuras.

Quanto à metacompetência comprometimento, também caracterizada como uma unidade de sentido emergente, alguns entrevistados a mencionam como uma característica necessária para atuação do professor na EAD *on line*, e inclusive dão destaque ao fato de que muitas vezes há o comprometimento do professor, mas como ele não está preparado para

atuar na EAD, tudo se torna uma grande confusão, chegando-se até mesmo ao desespero, como pode ser visualizado no trecho a seguir:

[...] Para quem tem comprometimento e que não é preparado para utilizar os recursos adequadamente é isso que ocorre: a confusão, o desespero, a pressão muito grande, porque se sentem responsável por fazer alguma coisa diferente para a formação do aluno [...] (PEXEC 04)

Dentre os entrevistados também há a menção que é preciso exercer muito esforço, dedicação e comprometimento para se alcançar determinado resultado, estando o professor nesta perspectiva, de comprometer-se com a formação do aluno, com o aprendizado de todos, para o bem comum.

Desta maneira a metacompetência comprometimento transita entre as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política, como pelas metacompetências constantes no modelo de Paiva e Melo (2008).

Após a apresentação dos resultados das metacompetências pode-se inferir que reflexão, comunicação, autonomia são as que estão mais relacionadas e transitam não só pelas competências profissionais, como também transitam entre si e pelas demais metacompetências presentes no Modelo de Paiva e Melo (2008), apesar da maioria das metacompetências serem identificadas como influentes, mas em menor intensidade quando comparadas a comunicação, reflexão e autonomia e que possivelmente as metacompetências autonomia e comprometimento possam ser introduzidas ao modelo para dar consistência ao desenvolvimento das competências profissionais do professor do ensino superior na pós-graduação *lato sensu* a distância *on line*.

Pode-se então também inferir que as metacompetências além de transitar entre as competências do modelo de Paiva e Melo (2008), elas também transitam entre si, se correlacionam mutuamente, circulando ao longo de todo o modelo, corroborando com Cheetham e Chivers (1998) ao explicitarem as metacompetências, entendidas como habilidades para aquisição de outras competências ou competências que transcendem outras competências, que abrangem a comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão.

A Figura 15, produzida com o uso do ATLAS.ti demonstra a influência das metacompetências, com maior e menor intensidade, sobre as competências profissionais do professor executor do ensino superior para lecionar administração na pós-graduação *lato*

sensu na EAD *on line*, em que foram utilizados os conectores “é parte de”, referente a participação da maioria das metacompetências mencionadas no modelo como parte do processo de desenvolvimento das competências profissionais do professor executor, e o conector “está associado com” relativo a associação das metacompetências ao ProjCPDEAD.

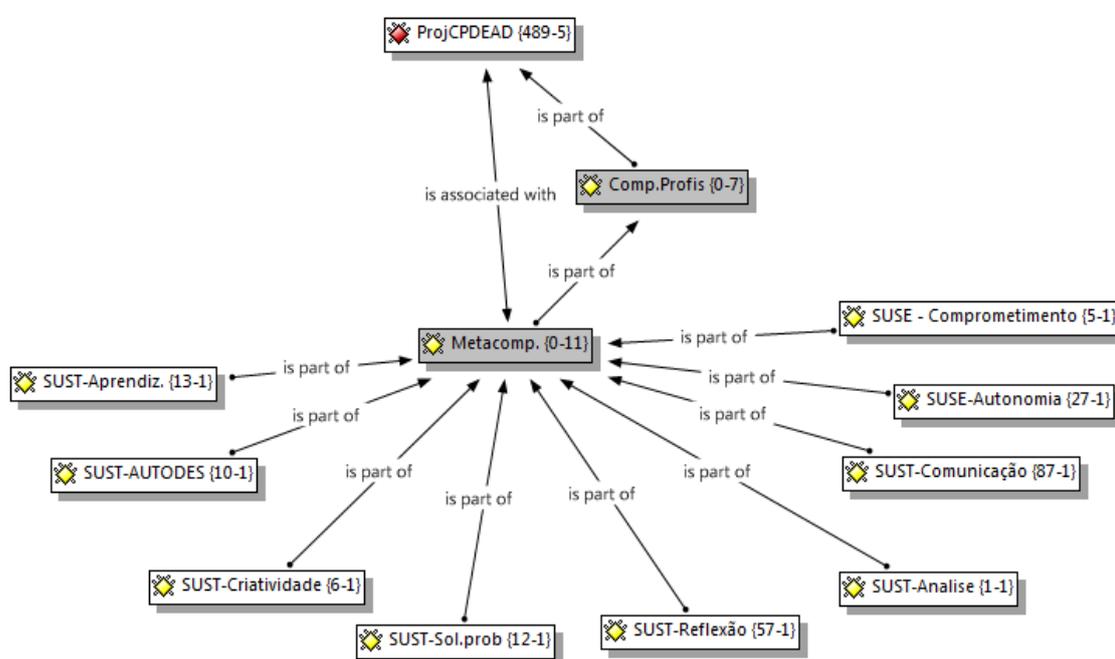


Figura 15 – Influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor executor de pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Fonte: ATLAS.ti

Ao se observar a Figura 15 percebe-se que foram realizadas várias citações sobre a SUST – Aprendiz – Aprendizagem, SUST – AUTODES – Autodesenvolvimento, SUST-Criatividade, SUST- Sol.prob – Solução de problemas, SUST – Reflexão, SUST – Análise, SUST – Comunicação, SUSE – Autonomia, SUSE – Comprometimento, quase todas relacionadas ao modelo de Paiva e Melo (2008), exceção feita a SUSE – Autonomia e a SUSE – Comprometimento, que emergiram dos resultados encontrados nas entrevistas, e que apenas com a visualização sobre a figura percebe-se de certo modo, uma intensificação da presença das metacompetências comunicação, reflexão e autonomia sobre a opinião dos entrevistados

Desta forma após os resultados apresentados acredita-se que o objetivo específico 04 deste estudo foi atendido. Finalizada a apresentação da compreensão da influência das metacompetências sobre as competências profissionais do professor do ensino superior,

segue-se o tópico sobre a definição do perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior na EAD *on line* para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, da Região Metropolitana do Recife. Destaca-se que no tópico a seguir serão discutidos os resultados obtidos para atendimento ao objetivo específico 05 deste trabalho.

4.5 Definição do perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior na EAD *on line*

Com o objetivo de responder ao objetivo específico de número cinco quanto a definição do perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior na EAD *on line* para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, da Região Metropolitana do Recife, levando em consideração os resultados apresentados quanto a identificação das competências profissionais do professor, da contribuição da participação dos atores institucionais e da influência das metacompetências, será demonstrado a seguir a Figura 16 que resume o perfil das competências profissionais do professor da EAD *on line* e em seguida algumas considerações sobre o tema.

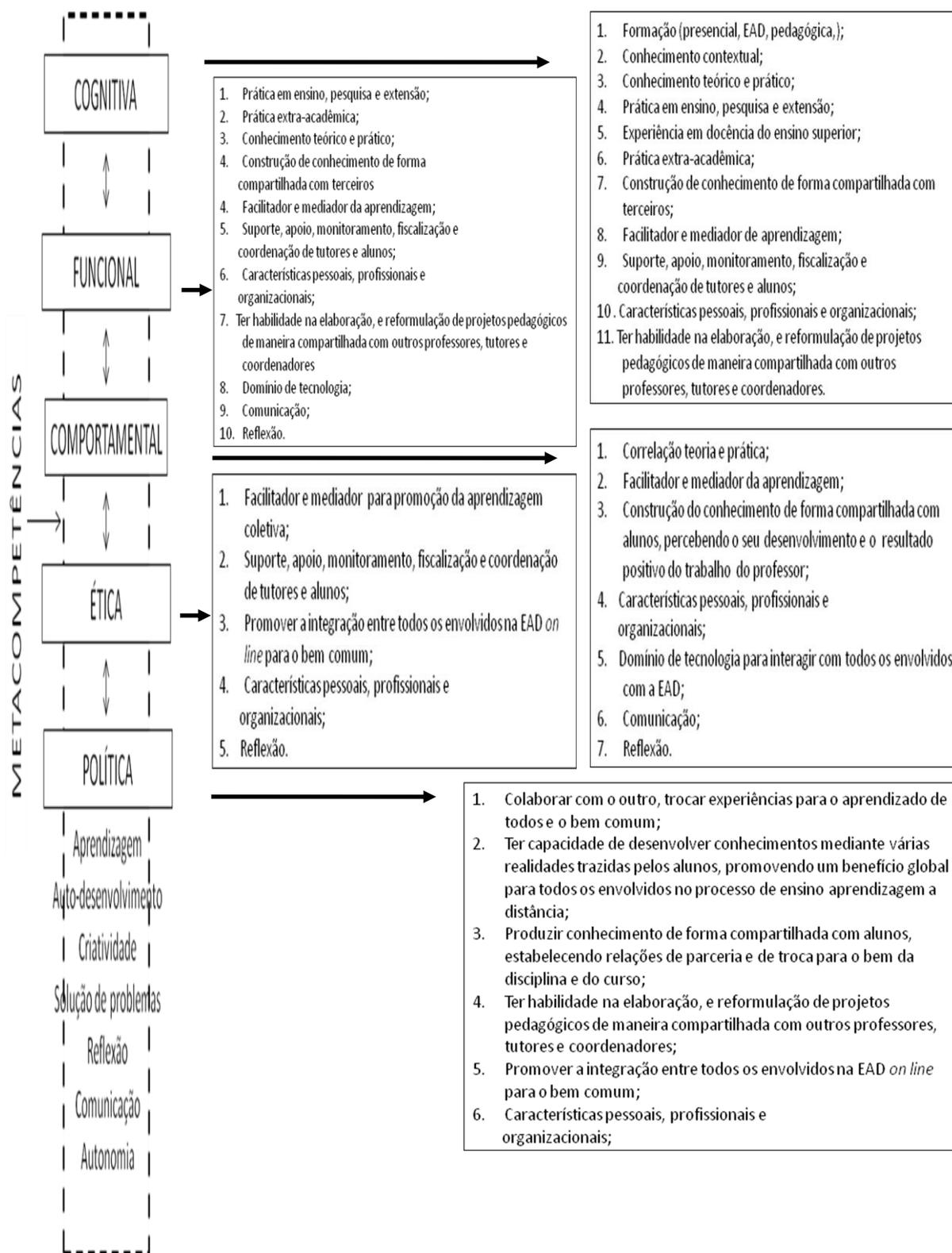


Figura 16 – Perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* para lecionar administração na Região Metropolitana do Recife

Fonte: Produção do próprio autor

Ao se visualizar a Figura 16 percebe-se o contorno tracejado em algumas de suas partes, na tentativa de demonstrar que as metacompetências estão transitando pelas competências, assim como perpassam entre si, assim como que as características chave identificadas estão em constante transformação, considerando as intensas transformações e a velocidade extrema em que circulam as informações, fazendo com que essas características não sejam identificadas individualmente por cada competência, mas fazendo parte de um grupo maior que sempre admite a vinculação a outras características, como se fizessem parte de um processo de desenvolvimento e evolução continuado, em constante transformação, todas relacionadas às competências profissionais do professor executor de pós-graduação a distância *on line*.

A partir da análise dos resultados apresentados e ao visualizar a Figura 16 pode-se inferir que a competência cognitiva (competência técnica, de conhecimento formal, prático, procedural, contextual e de aplicação do conhecimento) é bastante significativa na formação do perfil de competências profissionais do professor executor do ensino superior, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*, assim como as competências funcional (específica da ocupação, competências processuais, organizacionais, administrativas, habilidades em tecnologia da informação, mental e física) e comportamental (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta e interpessoais, empatia, coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional), apresentando-se também como significativas, mas em menor intensidade e representatividade, as competências ética (sensibilidade para necessidade e valores de terceiros, foco em cliente, adoção de atitudes apropriadas, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se atualizado, entre outros) e política (adoção de comportamentos apropriados a manutenção do profissionalismo, ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder, entre outros), ratificando as contribuições de Cheetham e Chivers (1998), Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008).

Assim é concebível afirmar que, a partir da análise dos resultados, que os entrevistados enfatizam a formação e capacitação docente em EAD, a busca por uma formação pedagógica, mas vinculada a uma formação inicial presencial, na contextualização das disciplinas a serem ministradas, a importância dada a experiência em docência do ensino superior e a prática extra-acadêmica como determinantes na construção do conhecimento de maneira compartilhada com alunos, sendo enfatizado também as habilidades de coordenação,

monitoramento e suporte a tutores e alunos, as habilidades e domínio das ferramentas de tecnologia da informação, as habilidades de comunicação verbal, não verbal e escrita com alunos, professores e coordenadores, as habilidades de trabalho em equipe, de liderança, de comprometimento, de colaboração, de domínio dos processos, estruturas e rotinas de uma unidade de EAD, de aprendizagem contínua, coletividade, autodesenvolvimento, autonomia, evolução, imaginação, criatividade autoconfiança, reflexão, domínio de tecnologia e comunicação, assim como transitando de maneira mais intensificada por todas as competências mencionadas estariam as metacompetências autodesenvolvimento, reflexão, comunicação e autonomia, perpassando também as demais metacompetências aprendizagem, autodesenvolvimento, criatividade, solução de problemas, mas em menor intensidade (PAIVA, 2007; PAIVA; MELO, 2008; CHEETHAM; CHIVERS, 1998).

Desta forma após os resultados apresentados acredita-se que o objetivo específico 05 foi atendido. Em seguida serão apresentadas as conclusões sobre os aspectos analisados neste tópico, assim como as recomendações empíricas e teóricas.

5 Conclusões e Recomendações

Esta dissertação procurou identificar quais as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* em IES, da Região Metropolitana do Recife, na opinião de professores executores e coordenadores, sob a ótica do modelo de competência de Paiva e Melo (2008).

A partir da formulação dos objetivos geral e específicos, assim como pelos resultados obtidos por meio das análises das entrevistas e pesquisa documental, chega-se as conclusões e recomendações deste estudo, que são apresentadas a seguir.

5.1 Conclusões

Diante das informações levantadas nesta pesquisa constatou-se que a maioria das competências com seus grupos de habilidades, presentes no modelo de Paiva e Melo (2008) estão relacionadas à identificação das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

Das competências presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), verificou-se que a competência cognitiva é a que permeia grande parte das competências profissionais mencionadas, sendo seguida pela ênfase sobre as competências funcional e comportamental, percebendo-se também a presença das competências ética e política, mas em menor intensidade. sendo sugerido a incorporação da autonomia e do comprometimento como integrantes das metacompetências para melhor compreensão do processo de desenvolvimento das competências profissionais do professor de pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*.

As competências profissionais do professor do ensino superior para atuação na EAD *on line* identificadas na pesquisa, a partir do modelo de Paiva e Melo (2008) se direcionam a sete sub-grupos de habilidades, sendo eles: 1) a questão da formação - capacitação, titulação ou formação complementar em EAD, após a formação presencial, a formação pedagógica, ao domínio de conteúdos diversos, a formação específica na área que leciona, a formação multidisciplinar em conteúdos diversos e em termos de direcionamento profissional, ao conhecimento contextual; 2) conhecimento teórico e prático - relacionado a prática em ensino,

pesquisa, extensão, a experiência em docência do ensino superior na sua área de atuação, a prática extra-acadêmica; 3) a construção do conhecimento – relacionado ao professor atuar como o facilitador e mediador da aprendizagem, construindo o conhecimento de forma compartilhada com alunos, professores, tutores e coordenadores; 4) atividades de suporte - apoio, monitoramento, fiscalização e coordenação de tutores e alunos; 5) características pessoais, profissionais e organizacionais - relacionadas ao comprometimento, controle emocional e de estresse, responsabilidade, organização, disciplina, dedicação, liberdade, tranquilidade, colaboração, troca de experiências, trabalho em equipe, disponibilidade, humildade, curiosidade, disposição, agilidade, liderança, domínio de processos, estruturas e rotinas da EAD, aprendizagem contínua, coletividade, autodesenvolvimento, autonomia, evolução, imaginação, criatividade autoconfiança, reflexão; 6) domínio da tecnologia – relacionado domínio e utilização de ferramentas das plataformas de ensino na EAD, como o Moodle, assim como a utilização de outras ferramentas como como blogs, wikis, microblogs como o Twitter, redes sociais como Orkut e Facebook, entre outros; 7) a comunicação - relacionada a facilidade de comunicação verbal, não verbal e escrita com alunos, a interação e ao relacionamento interpessoal com todos os envolvidos na EAD *on line*.

As metacompetências constantes no modelo de Paiva e Melo (2008) também foram identificadas em sua maioria, como influentes no processo de desenvolvimento das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* e transitam pelas competências identificadas, com maior intensidade de participação das metacompetências comunicação, reflexão, e que possivelmente as metacompetências autonomia e comprometimento, elementos que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas, respondam também ao modelo de Paiva e Melo (2008) para complementação na identificação das competências profissionais do professor do ensino superior da pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line*, sendo seguidas pelas influências das metacompetências aprendizagem, autodesenvolvimento, estando as demais metacompetências apresentando pouca ou nenhuma influência sob as competências profissionais do professor do ensino superior para EAD *on line*.

Cabe salientar que todas as características chave identificadas nas entrevistas, na utilização da técnica projetiva e de incidente crítico, assim como as metacompetências que transitam sobre as competências, entre as competências e sobre si mesmas, se constituem em um ciclo contínuo de permanente atuação e transformação, e que não estão fechadas em si

mesmas, mas fazendo parte de um processo de intensa interação entre todas as competências e metacompetências, admitindo a inserção de outros elementos, quando se fizer necessário para complementação dos resultados a serem obtidos, justificando desta maneira o tracejado e a direção das setas no delineamento do perfil das competências profissionais do professor executor do ensino superior, pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line* para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, da Região Metropolitana do Recife constante na Figura 16 deste estudo.

No que se refere à contribuição dos atores institucionais na formação docente dos profissionais da EAD na área de administração, na pós-graduação *lato sensu*, percebeu-se pouca ou nenhuma representatividade desses atores no processo de formação do profissional docente da EAD *on line*, assim como a inexistência na legislação de normatizações específicas voltadas para o desenvolvimento das competências do profissional de EAD *on line* no que se refere a pós-graduação *lato sensu*. Percebe-se então a necessidade de maior envolvimento, articulação e atuação dos atores institucionais no desenvolvimento das competências do professor para atuação na EAD *on line*, destacando-se ainda que a participação dos sindicatos, associações, conselho profissional, organizações, instituições de ensino, estado e sua legislação são fundamentais não só para o desenvolvimento do professor, mas também para a melhoria da qualidade do ensino, da performance dos profissionais formados e conseqüentemente do sucesso da atuação dos mesmos no mercado de trabalho, gerando reflexos significativos no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Apesar da existência de legislação relativa a EAD, com a ocorrência de avanços em vários aspectos, ainda se percebe a caracterização de várias regras e exigências voltadas ou arraigadas ao ensino presencial, em que se aborda muito mais questões relativas a instruções para credenciamento e descredenciamento de instituições, cursos, autorização de pólos, descrição de atividades presenciais obrigatórias, explicitação de sistemas de avaliação dos alunos, responsabilidades quanto à emissão de diplomas, certificados, informações sobre solicitações de ampliação da abrangência de atuação, competências da União, Distrito Federal, Municípios, Instituições, do Ministério da Educação e suas secretarias, da Comissão Nacional de Educação, avaliação das instituições de ensino superior, entre outros assuntos, do que itens relacionados a capacitação ou qualificação do professor de pós-graduação *lato sensu*.

E mesmo quando há a citação da qualificação profissional em algum momento na legislação, essa aparece de maneira vinculada a alguma exigência para se realizar determinada atividade, mas na perspectiva de que a constituição do corpo docente já esteja capacitado e possua a formação, a titulação acadêmica e experiência profissional necessária para atuação neste sentido e não em uma perspectiva de formação de programas de capacitação docente para atuação na EAD *on line*. Cabe destaque a Lei nº 9394, de 20/12/1996, que em seu item de disposições transitórias trata a questão das obrigações da União, Distrito Federal, Estado e Municípios, que em regime de colaboração, devem realizar programas de capacitação a todos os professores em exercício, utilizando caso necessário, recursos de educação a distância, sem a menção a que categoria de professores, tornando isso provavelmente uma alusão a todos os profissionais professores, da educação básica ao ensino superior, presencial e a distância, mas ainda sem normatizações de como e quando isso irá acontecer.

É importante destacar também o perfil dos professores entrevistados, que são relativamente jovens e estão em fase de consolidação da carreira, apresentando em sua maioria a formação em administração, desde a especialização até o doutorado como maior titulação, evidenciando-se que os profissionais entrevistados apresentam um tempo de experiência em docência do ensino superior na modalidade presencial no geral significativa, mas com razoável tempo inferior de experiência na EAD, quando comparado a experiência total na docência, evidenciando provavelmente um perfil de professores iniciantes na docência em EAD *on line*.

O perfil de competências profissionais do professor do ensino superior identificados para o professor executor na modalidade EAD *on line* para pós-graduação *lato sensu* na Região Metropolitana do Recife se relaciona de maneira geral com as competências cognitiva, funcional, comportamental, ética e política presentes no modelo de Paiva e Melo (2008), distribuídas nos seguintes sub-grupos de habilidades: formação, conhecimento teórico e prático, construção do conhecimento, atividades de suporte, características pessoais, profissionais e institucionais, tecnologia e comunicação.

Dessa forma pode-se inferir, a partir da obtenção e análise dos resultados, que diante das rápidas e intensas transformações ocorridas no mundo e na sociedade brasileira, assim como diante da grande evolução da tecnologia de informação e comunicação, há um grande desafio aos profissionais vinculados a EAD, que necessitam trabalhar e acompanhar continuamente seu processo de educação formal e, ao mesmo tempo, adquirir habilidades não

só de conhecimentos teóricos, mas também de conhecimentos práticos, atuando tanto na academia quanto no mercado de trabalho, refletindo continuamente sobre suas práticas e desta maneira desenvolvendo e revendo constantemente seus valores pessoais, profissionais e institucionais. Cabe destacar também a necessidade desse profissional em utilizar todos os meios tecnológicos necessários ao estabelecimento de comunicação com todos os envolvidos na EAD, promovendo diálogo, interação a distância e colaboração de todos os atores do processo, para a construção do conhecimento de maneira compartilhada e promoção da aprendizagem coletiva.

Entretanto, apesar do destaque e do direcionamento do desenvolvimento profissional do professor estar vinculado a uma perspectiva individualista do próprio profissional, acredita-se na adoção de uma perspectiva compartilhada de atuação de vários segmentos da sociedade também neste processo, entre eles os citados no modelo de Paiva e Melo (2008), para o desenvolvimento da qualificação profissional do professor na EAD *on line*, considerando que o sistema educacional tanto presencial como a distância abrange a sociedade brasileira como um todo.

A educação a distância não deve ser tratada como algo alternativo ou secundário para resolução de problemas educacionais, mas que sua utilização como modalidade de ensino aprendizagem, diante do universo de indivíduos que podem se beneficiar e do campo de possibilidades de empreendimentos tecnológicos que podem ser utilizados, provocando a necessidade de desenvolvimento de uma série de competências, por se só já representa um campo de atuação que precisa envolver vários atores institucionais para implementação da EAD.

Um ponto ainda de destaque é que a legislação que regulariza a EAD, o uso da tecnologia de informação e comunicação e as intensas relações que se estabelecem pelo seu uso, precisam ainda ser objeto de muito debate e discussão, considerando o direcionamento dado pelos entrevistados que refletem não só sobre sua atuação na EAD, mas como se visualiza a EAD no Brasil, afirmando muitas vezes que estão experimentando a EAD, que não visualizam a participação intensiva do governo, da instituição e organizações que trabalham como suscetíveis a discussão. Esses atores institucionais quando atuam, o fazem de maneira muito mais diretiva do que discursiva, estando evidenciado em todas as considerações feitas que se faz necessário um maior aprofundamento de muitas questões que envolvem o processo

de institucionalização de uma perspectiva de ensino tão diferenciada e de significativa repercussão ao sistema educacional como um todo.

Por fim, acredita-se que este estudo tenha respondido a questão norteadora da pesquisa, assim como se espera que os resultados encontrados possam vir a ser utilizados por instituições de ensino públicas e particulares como ponto inicial no direcionamento de ações de nomeações de novos professores para a EAD *on line*, assim como tentar subsidiar possíveis planos de qualificação profissional docente das instituições e servir como referência para professores que, utilizando as metacompetências autonomia, comunicação, reflexão, autodesenvolvimento e aprendizagem, desejem atuar na EAD *on line*, promovendo a sua melhoria contínua e o avanço do processo de ensino e aprendizagem a distância.

5.2 Recomendações

A efetivação deste trabalho colaborou para maiores entendimentos acerca da identificação de quais as competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line* em IES, da Região Metropolitana do Recife, na opinião de professores executores e coordenadores, sob a ótica do modelo de competência de Paiva e Melo (2008).

Entretanto as competências profissionais do professor do ensino superior da EAD *on line* é um tema amplo e em constante transformação e que necessita da realização de maiores pesquisas na realidade brasileira para maior aprofundamento sobre o tema.

Desta maneira, diante das conclusões obtidas neste estudo, algumas sugestões são propostas:

- Instituir programas de capacitação e qualificação profissional para os professores que atuam na EAD *on line* e envolver as unidades de gestão de pessoas das instituições nesse processo;
- Constituir nas instituições um corpo docente permanente, ao menos de professores executores e coordenadores para atuação na EAD *on line*;
- Criar Associações/Sindicatos voltados para profissionais da EAD *on line* ou que as existentes atentem para a problemática e especificidades da EAD *on line*;
- Normatizar procedimentos quanto à qualificação docente do profissional por meio de legislação pertinente;

- Promover o debate pedagógico do sistema EAD *on line* com todos os envolvidos no processo.

Segue abaixo algumas sugestões teóricas como forma de contribuição para futuras investigações:

- Pesquisas relativas a validação das competências profissionais do professor do ensino superior para EAD *on line* identificadas na perspectiva de alunos e tutores;
- Pesquisas que venham a aprofundar o tema sobre as competências profissionais do professor do ensino superior para EAD *on line* relacionadas a tecnologias de informação e comunicação e as metacompetências autonomia, comprometimento, comunicação, reflexão, aprendizagem e autodesenvolvimento;
- Estudos que trabalhem com a identificação de escalas das competências profissionais do professor do ensino superior para atuação na EAD *on line*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 jun. 2010.

ALTET, Marguerite et al. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.) **Formando Professores Profissionais.** Quais estratégias? Quais competências?. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 23-35.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. **EAD e a Formação de Formadores.** In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (Org.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007, cap. 07, p. 117-129.

ALVES, J. R. M. **A história da EAD no Brasil.** In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a Distância o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 2, p. 09-13.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Papyrus, 2008. cap. 3, p 55-70.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

ATLAS.ti. **User's Manual for ATLAS.ti 5.0.** 2ª edição. Berlin: jun. 2004.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. GEISER, Paulo (ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida. **Operacionalizando o método da *grounded theory* nas pesquisas em estratégia**: técnicas e procedimentos de análise com apoio do *software* Atlas.ti, 2003. Disponível em:<http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=56&cod_evento_edicao=13&cod_edicao_trabalho=4866#self>. Acesso em: 23 maio 2011.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, Christiane K, BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

BARDIN, Laurence L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, M.W.; GASKELL, G; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 01, p. 17-36.

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

BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação à distância online**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Decreto-lei no 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n.s 5.622, de 19 de dezembro de 2005, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em:<www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, DOU de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 maio 2011.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06/08/2009, DOU de 07/08/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 9 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação brasileira de Educação a Distância.**

Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>.

Acesso em: 23 maio 2011.

BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância o estado da arte 2.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. cap. 17, p. 145-147.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O ensino de administração e seus dilemas:** notas para debates. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 21 n. 3, jul./set. 1981. Disponível em:<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901981000300007.pdf>. Acesso em: 23 maio 2011.

Censo EAD.br. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. acesso em 20 jan. 2012.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, v. 24, n.7, p. 374-383, 2000.

_____. **Professional competence:** harmonizing reflective practitioner and competence-based approaches, 1999. Disponível em:<http://www-new1.Heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_cp18.pdf>. Acesso em 15 dez. 2010.

_____. **The Reflective (and competent) practitioner:** a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. In: *Journal of European Industrial Training*. v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

_____. **Towards a holistic model of professional competence.** In: *Journal of European Industrial Training*. v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The Massachusetts Institute Technology Press, 1965. Disponível em:<<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=u0ksbFqagU8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=chomsky&ots=5MrFsv6kVx&sig=TeXN-FvgFbUVOKPNRm0cWyR6OXc#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 1º maio 2011.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução Naíla Freitas. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007a.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FICHMANN, Sílvia. A educação formal básica/fundamental e a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 24, p. 172-181.

FLANAGAN, J. C. **The critical incident technique**. Psychology Bulletin, n.51, v.4, p.01-33, 1954. Disponível em:<<http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. Rev. adm. contemp. online, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196. ISSN 1982-7849, 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jul. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GETTYIMAGES. Disponível em:<<http://www.gettyimages.pt/Search/Search.aspx?contractUrl=2&language=pt-PT&family=creative&p=fotos&assetType=image&src=quick>>. Último acesso em: maio 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 13. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 4, p. 21-27.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene de C. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

JARDIM, Jacinto. **Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais**. Estudo para a promoção do sucesso acadêmico. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 34, p. 242-247.

KUAZAQUI, Edmir. **Administração: Ciência ou arte?** Administração para não-administradores. Edmir Kuazaqui (org) et al. São Paulo: Saraiva, 2006. cap. 01, p. 03-15.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LE BOTERF, Guy. **Avaliar a Competência de um Profissional**. Três dimensões a explorar. Reflexão RH, 2006. Disponível em:<<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2010.

LEITE, Lígia Silva; SILVA, Christina Marília Teixeira da Silva. **Professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem**, 2002. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EAD/CAPACITANDOPROFS.PDF>. Acesso em: 24 jun. 2010.

LERNER, Walter. **Competência é essencial na Administração**. São Paulo: Global, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 3, p. 14-20.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 6, p. 137-155.

LONGO, Carlos Roberto Juliano. A EAD na pós-graduação. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 30, p. 215-222.

LONGO, Gilson Luiz Palma. **Tecnologia EAD: reflexos no ensino da administração**. Itajaí, 2008. Dissertação. Disponível em:<http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=451>. Acesso em: 25 maio 2011.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. Professores e aprendizes na Web: a educação na era da internet. Edição e organização: Nilton Santos. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Revista Educação Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, coleção ensaios transversais, n. 37, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F.S. **Educação a distância: O caso open university**. **RAE eletrônica**, 1(1), 2002. Disponível em:<http://eaesp.fgv.br/subportais/interna/paper_marta07.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

McCLELLAND, David C. **Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"**, 1973. Disponível em:<<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINS, Cátia Alves; GIRAFFA, Lúcia M. Martins. Formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais no ensino fundamental. Área temática: Educação: Comunicação e Tecnologia. EDUCERE 2008. Disponível em:<http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/132_220.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**. Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATTAR, João. Guia de educação a distância. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MIRANDA, André Luiz Pires de Miranda; VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de. Habilidades em tecnologia da informação de alunos de administração: uma exigência da

sociedade da informação e do conhecimento. In: VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de (Org.). **Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional**. Vencendo desafios na busca de novas oportunidades de aprendizado, inovação e competitividade. Curitiba: Editora Juruá, 2008. cap. 3, p. 61-87.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial e profissão docente**: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: UNESCO, 2000.

MORAN, José Manuel. **EaD Por que não?** Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil, artigo EAD telemática digital, Campinas, v.10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 51, p. 370.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 41, p. 297-303.

NÓVOA, Antônio. **"Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa"**. In: Actas do PROFMAT, Porto. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1991, p. 1-20.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, v.25, n.1, p. 11-20. ISSN 1517-9702. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_arttext&tlng=in>. Acesso em: 17 jul. 2010.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**, 2009. Disponível em:<http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jun. 2010.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap 1, p. 02.

OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida. **Avaliação da aprendizagem na educação online: Aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora**. Recife, 2010. Dissertação. Disponível em:<http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008_C1%C3%A1udia%20Simone%20Almeida%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

OLIVEIRA, Michelle Cristina de S. M. de; MELO, Marlene Catarina de O. L.; OLIVEIRA, Marcelo Henrique de; PAIVA, Kely César Martins de. A influência da “vivência em docência” na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes: uma percepção de mestrandos em administração. In: MORETTI, Sérgio Luiz do Amaral (editor). **Ensino e Pesquisa em Administração: Propostas sobre a Capacitação Docente**. São Paulo: CAPES; Itu, São Paulo, 2010. cap. 6, p. 129-150.

PAIVA, Kely César M. de. **Gestão de competências e a profissão docente**. Um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007. Tese. Disponível em:<http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EOSA-76BJ82/1/kely_cesar.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

PAIVA, Kely César M. de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas**. RAC, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n2/a04v12n2.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2011.

_____. **Competências profissionais do professor do ensino superior e sua gestão em universidades mineiras**. EnGPR2009, Curitiba, nov. 2009. Disponível em:<http://www.anpad.org.br/trabalho_popup.php?cod_edicao_trabalho=11231>. Acesso em: 25 maio 2011.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods**. 3 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2002.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dirce M. F.; CECÍLIO, Sálua. **Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais**. São Paulo: Editora Alínea, 2009. cap. 9, p. 217-235.

PEREIRA, Socorro aparecida Cabral. AP. cd per. **Saberes docentes em ambiente virtual em aprendizagem**. Dissertação. Salvador, 2008. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2009-07-23T083055Z-1252/Publico/Dissertacao%20Socorro%20Pereira%20_seg.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança**. Prática reflexiva e participação crítica, 1999, Revista Brasileira de Educação, set./dez. 1999, n 12, p. 5-21. Tradução de Denice Barbara Catani. Disponível em:<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Formar+professores+em+contextos+sociais+em+mudan%C3%A7a.+Pr%C3%A1tica+reflexiva+e+participa%C3%A7%C3%A3o+cr%C3%ADtica&btnG=Pesquisar&lr=&as_ylo=&as_vis=0>. Acesso em: 17 jul. 2010.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Dez novas competências para uma nova profissão**, 2001. In Pátio. Revista pedagógica, Porto Alegre, n 17, maio/jul., p. 8-12. Disponível em:<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html>. Acesso em 17 jul. 2010.

PINTO, Mary Elizabeth Pereira. **Docência no nível superior: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. 126 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Enilton Ferreira. Aspectos econômicos da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte 2**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. cap. 35, p. 303-310.

RODRIGUES, Cleide Oliveira; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Didática a distância**: elaboração de material didático para um curso de formação de professores. Abed, 2008. Disponível em:<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/51120084540_9PM.pdf>. Acesso em: 23 maio 2011.

RODRIGUES Jr., José Florêncio; FLEITH, Denise de Souza; ALVES, Kleide Márcia Barbosa. **A dissertação de mestrado**: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.74, n.177, p.437-463, maio/ago. 1993. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/360/365>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

ROMISZOWSKI, Alexander Joseph. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap 57, p. 422-434.

SCAVAZZA, Beatriz Leonel; SPRENGER, Angela. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 37, p. 263-269.

SCHIFFMAN, L. G.; KANUK, L. L. **Comportamento do Consumidor**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2000. p. 476.

SCHON, Donald. **Presentation. "Educating the Reflective Practitioner"**. to the **1987 meeting of the. American Educational Research Association. Washington, DC**. Disponível em:<<http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

SCHROEDER, Christine da Silva; KLERING, Luis Roque. **Ensino a Distância como Estratégia Educacional e Organizacional: O Caso de uma Escola de Administração de uma Universidade Pública Brasileira**. Enadi ,2007. I Encontro de Administração da informação. Disponível em:<http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=292&cod_evento_edicao=34&cod_edicao_trabalho=8125>. Acesso em: 22 mar. 2011.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa**: descrição e aplicação do

método. Organ. rurais agroind., Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em:<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2011.

SILVA, Daniela R.; SENO, Wesley P.; VIEIRA, Marina T. P. **Acompanhamento do aprendizado em educação a distância com uso de data mining**, 2000. Disponível em:<<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Acompanhamento+do+aprendizado+em+educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia+com+uso+de+data+mining.+&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr=>>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Múltiplos papéis dos professores na educação a distância e práticas de letramento digital**. Abed, 2009. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/252009084314.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2011.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio(orgs). **Educação online**. Cenário, formação e questões didático-pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STAKE, Robert E. Qualitative Case studies. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. cap. 17, p. 443-466.

TAMASHIRO, Helenita R. da Silva; JORGE, Fulvia Nassif; PIVA, J. Afonso; CARVALHO, Tânia Lima. **A mudança organizacional e a gestão do ensino superior de administração**: uma análise da atuação docente. In: GERA, Maria Zita Figueiredo; LISBOA, Terezinha Covas (orgs). **Administração**. Franca: Uni-Facef, 2006. cap. 5, p. 101-128.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. cap 18, p. 148-153.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise (1991). **Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux saviors**: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, v. 23, n 1, 1991, p. 55-69. Disponível em:<<http://www.erudit.org/revue/socsoc/1991/v23/n1/001785ar.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petropolis: Vozes, 2008. cap. 13. p. 255-277.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TORRES, L. P.; FIALHO, P. A.; Educação a Distância: passado, presente, futuro. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 61, p. 456.

TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio; SPANHOL, Fernando José; DALMAU, Marcos Baptista Lopez; TOSTA, Humberto Tonani. **Competências docentes para ead: análise da realidade de um curso de graduação em administração a distância sob a ótica dos professores e tutores**. Anpad. Enadi, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=466&cod_evento_edicao=44&cod_edicao_trabalho=10050#self>. Acesso em: 24 abr. 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Sebastião da Silva; SILVA, Roseane Nascimento da. **Formação de professores à distância: um estudo de caso em um curso de licenciatura no sertão de Pernambuco**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC, 2010. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/IVEncontro/anais/comunicacao/forma--o-de-professores-dist-ncia-um-estudo-de-caso-em-um-curso-de-licenciatura-no-sert-o-de-pernambuco.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2011.

VIEIRA, Valter Afonso; TIBOLA, Fernando. **Pesquisa qualitativa em marketing e suas variações: trilhas para pesquisas futuras**. *Rev. adm. contemp. online*. 2005, v.9, n.2, p. 9-33. ISSN 1982-7849. doi: 10.1590/S1415-65552005000200002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n2/v9n2a02.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. **Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola:** Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. Disponível em:<<http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/820.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, dec. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. Tradução Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZERBINI, Thaís; NASCIMENTO, Samuel Brauer; MENESES, Pedro Paulo Murce; ABBAD, Gardênia. **Percepções sobre Educação a Distância:** Limitações e Restrições à Implantação da Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil. In: ENANPAD, 2006. Disponível em:<http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1H66YB_MXF-1WW3MXV-8D/EN06_Percepcoes_Sobre_EAD_implant_UC.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008. Padrões de Competências em TIC para professores. Diretrizes de implementação versão 1.0. Tradução: Cláudia Bentes David. Revisão técnica: Maria Inês Bastos. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

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 mestrado do Programa e minha orientanda Rita de Cássia Braga de Melo, cujo projeto de dissertação intitula-se “Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife” e por meio desta, solicitamos autorização para a realização da referida pesquisa na unidade de educação a distância *on line* desta instituição, com professores e coordenadores que fazem parte das atividades desta modalidade para o ensino de administração na pós-graduação.

Informo ainda que a pesquisa acima mencionada está vinculada ao Projeto intitulado “Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de administração na graduação e pós-graduação”, aprovado pela CAPES por meio do Edital Pró-Adm. 09/2008, 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, ____ de _____ de 2011,

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça

Rita de Cássia Braga de Melo

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com coordenadores

Universidade Federal de Pernambuco

ENTREVISTA Nº _____

Programa de Pós-Graduação em Administração-PROPAD

Mestranda: Rita de Cássia Braga de Melo

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

PESQUISA: Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife.

ENTREVISTA Nº _____

- 1) Como deve ser construída a carreira de um professor do ensino superior na EAD *on line*?
- 2) Em sua opinião quais as características que um bom professor executor de pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line* precisa desenvolver para ensinar em cursos na área de administração?
- 3) Como a unidade de gestão de pessoas da instituição em que você trabalha colabora para o desenvolvimento das competências profissionais do professor do ensino superior que atuam na EAD *on line*?
- 4) Os professores sob sua coordenação desenvolvem além da atividade profissional docente, outras atividades profissionais? E como essas outras atividades profissionais contribuem nas atividades docentes?
- 5) Como é o relacionamento entre professores executores e alunos no ambiente de ensino aprendizagem? Existe algum momento presencial no curso em que professor executor e aluno estejam juntos? Se sim você poderia descrever este momento? Existe interdisciplinaridade entre as disciplinas?
- 6) Como é o relacionamento do grupo de professores que você coordena? Como é a sua relação com os professores que você coordena?
- 7) Os professores se mobilizam coletivamente para solicitar demandas junto a você como coordenador ou as demandas ocorrem individualmente? Eles se mobilizam junto com você para realizar demandas para a instituição ou quando você tem que demandar alguma coisa em nome do curso você faz sozinho, sem o apoio dos professores?
- 8) Você poderia citar uma situação extremamente positiva no seu relacionamento com um professor e uma situação extremamente negativa? E na situação negativa como você resolveu essa situação?
- 9) Você percebe alguma diferença na atuação das instituições de ensino superior após a implementação pelo Governo Federal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB(1996) e suas alterações, assim como na legislação específica sobre a EAD no Brasil no que se refere a capacitação docente para a EAD *on line*? O que mudou para você?
- 10) Você participa de algum sindicato/associação de professores? Se sim em sua opinião quais as contribuições do sindicato/associação de professores para a formação do professor do ensino superior em EAD *on line*?
- 11) Você participa de algum conselho profissional? Se sim em sua opinião qual a contribuição desse conselho para a formação do professor do ensino superior em EAD *on line*?

- 12) Que tipo de reflexão você faria sobre a prática de ensino em EAD *on line* dos docentes sob sua coordenação neste momento da educação brasileira? E sobre sua prática de ensino na EAD *on line*?
- 13) Entre estas Figuras, quais você escolheria para representar a profissão docente do ensino superior de um professor executor na EAD *on line*? E o por quê da escolha

Questões sócio demográficas e profissionais:

a) Faixa etária:

Entre 20 e 30 anos ()

Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 anos ()

Entre 51 e 60 anos ()

Entre 61 e 70 anos ()

b) Gênero: M () F ()

c) Formação de origem (Graduação): _____

d) Maior titulação: _____

e) Tempo de experiência em docência do ensino superior: _____

f) Tempo de experiência em docência na EAD *on line* na Pós-Graduação *Latu Sensu* na área de Administração: _____

g) Tempo de docência na(s) instituição(ões) que trabalha atualmente: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores executores

Universidade Federal de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação em Administração-PROPAD

Mestranda: Rita de Cássia Braga de Melo

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

PESQUISA: Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife.

ENTREVISTA Nº _____

01) Como deve ser construída a carreira de um professor do ensino superior na EAD *on line*?

02) Em sua opinião quais as características que um bom professor executor de pós-graduação *lato sensu* na EAD *on line* precisa desenvolver para ensinar em cursos na área de administração?

03) Como a unidade de gestão de pessoas da instituição em que você trabalha colabora para o desenvolvimento das competências profissionais do professor do ensino superior que atuam na EAD *on line*?

04) Além da atividade profissional docente você exerce outras atividades profissionais? E como essas outras atividades profissionais contribuem nas suas atividades docentes?

05) Como você se relaciona com os alunos no ambiente de ensino aprendizagem? Existe algum momento presencial no curso em que você e seus alunos estejam juntos? Se sim você poderia descrever esse momento? Existe interdisciplinaridade entre as disciplinas

06) Como você se relaciona com os demais professores do curso? E como você se relaciona com seus superiores?

07) Você se mobiliza junto aos demais professores da EAD *on line* para obter êxito em alguma solicitação junto a coordenação do curso? Ou você faz solicitação individual a coordenação? Vocês se mobilizam para solicitação de demandas perante a Instituição ou de que maneira essas solicitações ocorrem?

08) Você poderia citar uma situação extremamente positiva no seu relacionamento com um professor e uma situação extremamente negativa? E na situação negativa como você resolveu essa situação?

09) Você percebe alguma diferença na atuação das instituições de ensino superior após a implementação pelo Governo Federal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB(1996) e suas alterações, assim como na legislação específica sobre a EAD no Brasil no que se refere a capacitação docente para a EAD *on line*? O quê mudou para você?

10) Você participa de algum sindicato/associação de professores? Se sim em sua opinião quais as contribuições do sindicato/associação de professores para a formação do professor do ensino superior em EAD *on line*?

11) Você participa de algum conselho profissional? Se sim em sua opinião qual a contribuição desse conselho para a formação do professor do ensino superior em EAD *on line*?

12) Que tipo de reflexão você faria sobre sua prática de ensino na EAD *on line* neste momento da educação brasileira?

13) Entre estas Figuras, quais você escolheria para representar a profissão docente do ensino superior de um professor executor na EAD *on line* ? E o porquê da escolha?

Questões sócio demográficas e profissionais:

b) Faixa etária:

Entre 20 e 30 anos ()

Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 anos ()

Entre 51 e 60 anos ()

Entre 61 e 70 anos ()

b) Gênero: M () F ()

c) Formação de origem (Graduação): _____

d) Maior titulação: _____

e) Tempo de experiência em docência do ensino superior: _____

f) Tempo de experiência em docência na EAD *on line* na Pós-Graduação *Latu Sensu* na área de Administração: _____

g) Tempo de docência na(s) instituição(ões) que trabalha atualmente:

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisa “Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife”

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Rita de Cássia B. Melo. Gostaríamos de contar com 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 identificação das competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação *lato sensu*, na EAD *on line*.

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

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

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você colocasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informada(o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

ENTREVISTADORA
Rita de Cássia Braga de Melo

ENTREVISTADA (O)

_____, ____ de _____ de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Departamento de Administração

Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Av. dos Economistas, s/n - Cidade Universitária - Recife - PE – CEP: 50670-901

Telefone: (81) 21268880

Aluna: Rita de Cássia Braga de Melo – Matrícula: 1016027

APÊNDICE F – Caracterização predominante dos profissionais entrevistados

Características predominantes	Professor	Coordenador
Faixa etária	31 e 40 anos - 06	41 e 50 anos – 05
Gênero	Masculino	Masculino e Feminino
Formação de Origem	Graduação em Administração, Economia	Graduação em Administração
Maior Titulação	Mestrado em Administração	Mestrado em Administração
Tempo de Experiência em Docência presencial	De 04 a 15 anos	De 06 a 10 anos
Experiência com EAD on line	De 04 meses a 02 anos	De 08 meses a 02 anos