



**RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS ELETRÔNICAS DOS PROFESSORES E A  
DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

**BETWEEN THE POWERS REGARDING ELECTRONIC TEACHERS AND EDUCATIONAL-  
TEACHING DIMENSION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**ENTRE LOS PODERES DE LOS MAESTROS QUE ELECTRÓNICOS Y DIMENSIÓN  
EDUCATIVA DE ENSEÑANZA DE LAS IES**

**FERNANDA RODA DE SOUZA ARAÚJO CASSUNDÉ**

Doutora em Administração pela UFPE. Atualmente, é professora Adjunta I do colegiado de Administração da UNIVASF e professora permanente do Mestrado Profissional em Administração Pública

fernanda.roda@univasf.edu.br

**JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA**

Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS) e Pós-Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD/UFPE).

jrcm@ufpe.br

**MILKA ALVES CORREIA BARBOSA**

Doutora e Mestre em Administração pelo PROPAD/UFPE

milka.correia@gmail.com

**RESUMO:** A expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, especialmente com a instalação de diversos campi nas cidades do interior do país e o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tem impulsionado o uso da Educação a Distância (EaD) pelas universidades como forma de responder às novas demandas educacionais, decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Esse novo cenário de ensino-aprendizagem envolve mudança de competências e de formação do professor do ensino superior. O desenvolvimento dessas competências pode ser, portanto, influenciado pelas condições institucionais das universidades nas quais os professores estão inseridos. Assim, a questão que se coloca entre o problema e o campo de investigação é, como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores relacionam-se com a dimensão pedagógico-didática das instituições de ensino superior? Para responder à pergunta proposta, foi realizado um estudo qualitativo interpretativo

básico, pois, procurou-se as perspectivas das pessoas envolvidas em relação à influência da dimensão pedagógico-didática no desenvolvimento de competências eletrônicas docentes. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental e material bibliográfico. Onze professores, vinculados à Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e com atuação na EaD, participaram das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas e os documentos foram examinados pela análise de conteúdo com auxílio de software específico para pesquisa qualitativa, o Atlas.Ti. Os resultados da pesquisa mostram que, para os professores entrevistados, essa dimensão pode viabilizar o desenvolvimento de suas competências eletrônicas, por meio da oferta de cursos e capacitação docente para atuação na EaD, embora pouco ou nada seja feito formalmente pela instituição.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Integração das TICs. Competências Eletrônicas. Educação a Distância. Ensino Superior.

**ABSTRACT:** The expansion of Brazilian higher education institutions, especially with the installation of several campuses in the countryside and the advancement of information and communications technologies (ICT), has stimulated the use of distance education by universities as a way to respond to new educational demands arising from changes in the new world economic order. This new teaching-learning scenario involves change in skills and higher education of professors. The university institutional conditions in which professors are inserted can therefore influence the development of such skills. Therefore, the question that arises between the problem and the research field is how the development of electronic skills of higher education professors is influenced by the pedagogical dimension of higher education institutions? To answer the question posed, a basic interpretive qualitative study was carried out, and the perspectives of the people involved were sought regarding the influence of pedagogical dimension in developing e-teaching skills. Data were collected through semi-structured interviews, document analysis and bibliographic material. Eleven faculty members at Federal University of São Francisco Valley (UNIVASF) that work in the distance education took part in semi-structured interviews. Interviews and documents were examined by content analysis with the help of a specific qualitative research software, the ATLAS.ti. The survey results clearly show that, for this dimension, interviewed teachers can enable the development of their electronic skills by offering courses and teacher training to operate in EAD, but little or nothing is formally made by the institution.

**Keywords:** Teacher Training. Integration of ICT. Electronic Skills. Distance Education. Higher Education.

**RESUMEN:** La expansión de las instituciones de educación superior (IES), en especial con la instalación de varios campus en las ciudades del país y el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ha impulsado el uso de Educación a Distancia (EAD) por universidades con el fin de responder a las nuevas demandas educativas que surgen de los cambios en el nuevo orden económico mundial. Este nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje implica el cambio de las habilidades y la formación de profesores de educación superior. Por lo tanto, el desarrollo de estas habilidades puede ser influenciada por las condiciones institucionales

de las universidades en las que se insertan los maestros. Entonces, la pregunta que surge entre el problema y el campo de investigación es el desarrollo de las habilidades tecnológicas de los profesores se refieren a la dimensión pedagógica-didáctica de las instituciones de educación superior? Para responder a la pregunta planteada, por lo tanto, no había un estudio cualitativo interpretativo básico buscó las perspectivas de las personas involucradas en relación con la influencia de la dimensión pedagógica-didáctica en el desarrollo de habilidades de enseñanza electrónicos. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos y material bibliográfico. Once maestros, vinculados a la Universidad Federal de San Francisco del Valle (UNIVASF) y que opera en la EAD, participaron en entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas y los documentos fueron examinados por análisis de contenido utilizando un software específico para la investigación cualitativa, ATLAS.ti. Los resultados de la encuesta muestran que para los profesores entrevistados, esta dimensión puede permitir el desarrollo de sus habilidades electrónicas, ofreciendo cursos y la formación del profesorado para operar en EAD, aunque poco o nada se hace formalmente por la institución.

**Palabras clave:** Formación del Profesorado. Integración de las TIC. Habilidades Electrónicas. Educación a Distancia. Enseñanza Superior.

## 1 INTRODUÇÃO

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

O apoio que a EaD tem recebido da tecnologia, cujos instrumentos passaram a dinamizar todo o processo de ensino-aprendizagem e a tornar mais próximo o “contato” por intermédio do mundo virtual, tem mudado gradualmente o ensino superior e feito com que as instituições de ensino enfrentem a complexa tarefa de integrar a tecnologia ao contexto tradicional dos cursos (SCHNECKENBERG, 2004; 2008a; WHEELER, 2010). Nessa perspectiva, o processo de passagem de um modelo de educação presencial para outro, a distância, envolve mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem e, sobretudo, de competências e atividades pedagógicas dos professores (ISMAN; ALTINAY; ALTINAY, 2004; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; RAMA, 2008; ZANOTELLI, 2009; GILBERTO, 2013). Assim, em função dessas exigências, qualquer perspectiva de melhoria ou inovação na educação exige uma melhor capacitação dos formadores.

Por isso, é que:

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

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

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

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

1. Dimensão econômica, representada pela eficiência e efetividade no uso dos recursos;
2. Dimensão técnica/tecnológica, representada pela estabilidade e funcionalidade adequadas da infraestrutura técnica;
3. Dimensão organizacional-administrativa, representada pela capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos para implementação da EaD;
4. Dimensão sociocultural, representada pela mudança de cultura para um novo processo de ensino-aprendizagem; e
5. Dimensão pedagógico-didática, representada pelo desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação.

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

Assim, entendendo que o corpo docente desempenha um papel decisivo na estratégia de uma universidade para melhorar e ampliar os seus serviços educacionais com a ajuda da tecnologia (SCHNECKENBERG, 2007; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013), entende-se que a universidade só tem condições de orientar e implementar tecnologias voltadas para inovação no processo de ensino-aprendizagem em EaD, se o desenvolvimento das competências necessárias para os membros tiver respaldo em condições dadas pelos contextos organizacionais (favoráveis à EaD), previamente institucionalizados (dimensões para implementação da EAD em contextos universitários).

Este estudo é, portanto, orientado pela seguinte questão que se coloca entre o problema e o campo de investigação: Como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior relacionam-se com a dimensão pedagógico-didática das instituições de ensino superior?

Nesse sentido, os objetivos deste estudo são: (i) traçar um perfil acadêmico e de competência dos professores universitários; (ii) analisar até que ponto a dimensão pedagógico-didática interfere no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores; e (iii) analisar como as práticas da IES em relação à Educação a Distância relacionam-se com as opções individuais de formação e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores.

Este artigo está organizado em seis seções, incluindo a introdução. Assim, inicia-se com uma contextualização sobre o trabalho e a formação de competências do professor de ensino superior. A terceira seção aborda questões relativas à dimensão pedagógico-didática, considerando os preceitos teóricos apresentados por Seufert e Euler (2003). A quarta seção explicita o método utilizado no estudo. A quinta seção apresenta a discussão dos resultados obtidos com a pesquisa empírica e, por fim, são tecidas as considerações finais na seção seis.

## **2 PROFESSÃO-PROFESSOR:** o trabalho e a formação de competências do professor de ensino superior

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

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

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

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

A política de expansão da educação superior brasileira, por sua vez, também impactou na formação e profissão do professor. Políticas públicas voltadas para a formação dos professores relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (POSSOLLI; ZAINKO, 2011).

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

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

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

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

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

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

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

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

As competências eletrônicas, no entendimento de Schneckenberg (2007, 2010), significam um dos aspectos de um debate mais amplo sobre os modelos que permitem a integração de novas tecnologias às universidades, tendo em vista que um novo contexto eletrônico está paulatinamente envolvendo e modificando o ambiente de trabalho do docente no ensino superior. Embora as competências eletrônicas tenham um foco tecnológico, salienta o autor (2006, 2010), as competências necessárias para o docente não se limitam apenas ao componente eletrônico. Não se está lidando com o nível de conhecimento de cada professor sobre aplicativos e softwares específicos, é algo mais amplo. Diz respeito às competências educacionais que necessitam para fazer julgamentos adequados para integração efetiva das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, “diz respeito à cultura técnica e à capacidade de integrar materiais pedagógicos em suportes tecnológicos mais sofisticados”, destaca Belloni (2009, p. 87).

### **3 SOBRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

No que se refere à IES, Seufert e Euler (2003) apresentam um modelo teórico para a mudança de gestão universitária com o qual argumentam que a instituição de ensino superior precisa desenvolver uma abordagem estratégica que identifique e agregue valor de e-learning às suas atividades centrais, que atenda aos seus contextos específicos e às suas condições. Nessa perspectiva, as condições institucionais que podem viabilizar a implementação da EaD em contextos universitários estão apresentadas na Figura 1 a seguir.

**Figura 1** - Dimensões para a implementação da EaD em contextos universitários



**Fonte:** Adaptado de Seufert e Euler (2003)

Schönwald (2003) afirma que essas cinco dimensões ligadas às condições institucionais formam a estrutura necessária para o processo de mudança e institucionalização da EaD nas universidades, e que elas exercem influência umas nas outras.

A perspectiva pedagógico-didática, de acordo com Seufert e Euler (2003; 2004), é central no processo de implementação da EaD em contextos universitários e é influenciada pelas outras dimensões do modelo, conforme apresentado na Figura 1. A dimensão pedagógico-didática refere-se à qualidade do ensino universitário, com foco na aprendizagem. Nesse sentido, a didática em educação a distância é, para os autores, crucial para as inovações educacionais. Nessa perspectiva, é importante compreender didática como uma expressão da “prática pedagógica que decorre da relação básica entre professor e aluno em um momento histórico determinado”, destaca Toniazzo (2009, p. 62).

Assim, os cenários de aprendizagem na EaD devem ser tão eficazes e eficientes quanto os do ensino presencial, para que se possa conseguir a aceitação dos sujeitos a longo prazo e utilização generalizada dessa modalidade no ensino superior. Essa aceitação passa pelo desenvolvimento de competências de professores universitários, uma vez que a falta de qualificação do corpo docente representa, atualmente, um gargalo para a propagação da EaD.

Importa dizer que as discussões sobre a dimensão pedagógico-didática começam a ser retomadas na EaD, especialmente ao ser considerada a importância de tais reflexões para a formação dos professores, destacam Ferreira e Silva (2009), pois, é fato que o ensino na modalidade a distância é um desafio para a maioria dos docentes, exemplificam Moore e Kearsley (2011), especialmente por esse ser intermediado por uma tecnologia, permeando as práticas

pedagógicas na EaD. Mesmo que os professores do ensino superior não tenham passado por um treinamento formal para exercer a regência na modalidade presencial, a maioria consegue moldar seu comportamento em sala de aula com base nos professores que teve enquanto foi aluno. Porém, até recentemente, dificilmente, uma “pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia. As pessoas que se tornam instrutores na EaD [...] precisam aprender, desempenhando as funções com quase nenhuma orientação” (p. 147), ou seja, os professores, geralmente, deparam-se com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a maioria formou-se no ensino presencial. Nesse sentido, é preciso considerar que as discussões sobre a dimensão pedagógico-didática no contexto da EaD precisam considerar os aspectos organizacionais e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem realizados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

#### **4 METODOLOGIA**

Este estudo foi desenvolvido, considerando-se a abordagem qualitativa tanto para coleta quanto análise dos dados. Assim, ao adotar-se a estratégia de pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo qualitativo interpretativo básico ou genérico, como frequentemente é apresentado na literatura (MERRIAM, 1998; 2002).

Foi escolhido como lócus a Universidade Federal do Vale do São Francisco e, como unidade de análise, o curso de especialização em Gestão Pública, vinculado ao Programa Nacional de Administração Pública (PNAP). É importante salientar que a escolha por essa IFES (Instituição Federal de Ensino Superior) considerou impacto dessa instituição na região em que está inserida, tendo em vista ter sido a primeira Universidade Federal do país criada com estrutura multicampi em três estados diferentes (Pernambuco, Bahia e Piauí). Importa dizer que essa IES tem o semiárido nordestino e o Vale do São Francisco como referenciais de atuação, uma região abrangida por um raio de 250 quilômetros, centrado nas cidades de Petrolina e Juazeiro, englobando um total de 74 municípios em três estados do Nordeste, sendo 35 na Bahia, 30 em Pernambuco e 9 no Piauí.

A área de Administração foi a escolhida em função de seu destaque na atuação em atividades de EAD (CASSUNDÉ; CASSUNDÉ JUNIOR, 2012; PADILHA; HELAL; MENDONÇA, 2012), inclusive sendo o curso piloto de graduação em Administração responsável por inaugurar, efetivamente, a UAB em 2006 (SILVA et al., 2012).

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada mediante pesquisa documental e entrevistas com roteiro semiestruturado. Essas duas técnicas de coleta de dados configuram-se como as principais fontes de dados para uma pesquisa qualitativa, de acordo com Merriam (2002). A escolha por múltiplas fontes de dados segue as orientações de Godoy (1995), Bauer, Gaskell e Allum (2002) e Vieira (2004), quando salientam que, ao ir a campo, o pesquisador deve considerar diversos tipos de dados que precisam ser coletados e analisados, para que seja possível compreender a dinâmica do objeto em estudo. O roteiro de entrevista foi previamente validado com professores com experiência em EaD.

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

Assim, para determinar o corpus de análise, Merriam (2002) sugere que é necessário, inicialmente estabelecer os critérios essenciais na escolha de quem deve ser entrevistado. O Quadro 1, a seguir, apresenta os critérios definidos para este estudo e, conseqüentemente, a definição dos sujeitos, considerando o lócus e o objeto de estudo.

**Quadro 1 – Definição de critérios para seleção do *corpus***

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

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2016)

Os sujeitos que compuseram o grupo de respondentes foram os servidores da universidade e que estavam vinculados, à época, ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública no curso de Gestão Pública. O grupo de respondentes, a quantidade prevista (total de sujeitos) de entrevistas e a quantidade de entrevistas realizadas estão apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Grupo de entrevistados**

Perfil do Entrevistado	Quantidade prevista	Entrevistas realizadas
Coordenadores	03	03
Professores	11	08
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2016)

A fim de garantir a confidencialidade dos respondentes, foram atribuídos códigos de referência para identificá-los durante a transcrição de suas falas na análise de dados. O critério de julgamento para o encerramento da coleta de dados deste estudo foi o da saturação teórica que, de acordo com Bauer e Aarts (2002) e Godoi e Mattos (2006), sugere rigor ao processo de pesquisa qualitativa.

Considerando os objetivos e as técnicas de coleta de dados propostos neste estudo, entende-se que o procedimento mais adequado para a análise dos dados é a Análise de Conteúdo. Nesse sentido, este estudo utilizou a Análise Categrorial, que é uma das técnicas mais

utilizadas e conhecidas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e que, nos últimos anos, vem destacando-se entre os métodos qualitativos de análise, ganhando legitimidade e sendo amplamente reconhecida no campo da produção científica em Administração (MOZATTO; GRZYBOVSKI, 2011).

Com o propósito de garantir maior confiabilidade à análise e proceder a uma interpretação mais qualitativa, na qual o pesquisador prende-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, foi utilizada a estratégia de análise de emparelhamento. Essa estratégia pressupõe a associação dos dados recolhidos a um modelo teórico, possibilitando a comparação, ou seja, essa estratégia supõe a presença de uma teoria forte na qual o pesquisador fundamenta-se para imaginar um modelo de fenômeno ou da situação investigada. Nesse sentido, foram estabelecidos indicadores a priori (Quadro 2) a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo.

**Quadro 2** – Indicadores das dimensões para a implementação da EaD em contextos universitários

Dimensão	Indicadores
Pedagógico-didática	1. Foco na aprendizagem
	1. Didática
	1. Abordagens pedagógicas
	1. Inovações educacionais
	1. Avaliação da qualidade do ensino
	1. Desenvolvimento de competências de professores
	1. Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos

Fonte: Elaborado pelos autores (2016)

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

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

outros professores de carreira têm, em média, dez anos de experiência docente. Já os técnicos apresentam uma experiência média de ensino superior de quatro anos.

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

**Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados**

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

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2016)

Com relação à dimensão pedagógico-didática, os entrevistados Ent\_UNIVASF\_2 e Ent\_UNIVASF\_9 percebem algum tipo estímulo e/ou incentivo dados pela instituição para o desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação em razão do crescimento da oferta de cursos a distância e de um esforço do pessoal ligado à Secretaria de Educação a Distância da Universidade. Nesse sentido, Stalmeier (2006) salienta a importância do compromisso, da partilha de conhecimentos e de ideias e do estímulo ao desenvolvimento de competências eletrônicas por parte da instituição como um todo como sendo fatores cruciais para concretizar e viabilizar o desenvolvimento de competências de seu corpo docente. Os professores, então, devem ser capazes de perceber a inovação educacional baseados nas TICs dentro do contexto organizacional a partir de estímulos e/ou incentivos dados pela instituição de ensino, destaca o autor. Segue fala do Ent\_UNIVASF\_2 sobre esses estímulos e/ou incentivos.

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

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

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

Ent\_UNIVASF\_5

Ofertando cursos, oficinas e encontros para o aperfeiçoamento de competências.  
Ent\_UNIVASF\_9

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

Eu acho que mantendo este curso (de instrumentalização do *moodle*). Ou aprimorando. Porque o ensino a distância está crescendo muito e a cada dia aparece uma coisa nova. Até a plataforma vai se modernizando, vai melhorando. Eu acho que, em manter [...] este curso para o conhecimento da plataforma é uma forma interessante para que o professor conheça as suas competências e apure.  
Ent\_UNIVASF\_2

Agora, eu tenho dificuldade em lidar com a câmera. Eu acredito que deveria ser feito, proporcionar um apoio de passar segurança, capacitar a lidar com a câmera. Um curso mesmo. De postura, de como estar diante da câmera, o que se deve evitar (gestos, por exemplo). Isso seria, para mim, excelente.  
Ent\_UNIVASF\_8

Se ela oferecesse (cursos) dentro da própria secretaria para desenvolver habilidades no assunto, como por exemplo, vídeo conferência, gravação em áudio e vídeo, se a SEaD promovesse esses cursos, essas formações, ela já contribuiria muito para desenvolver as competências.  
Ent\_UNIVASF\_11

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

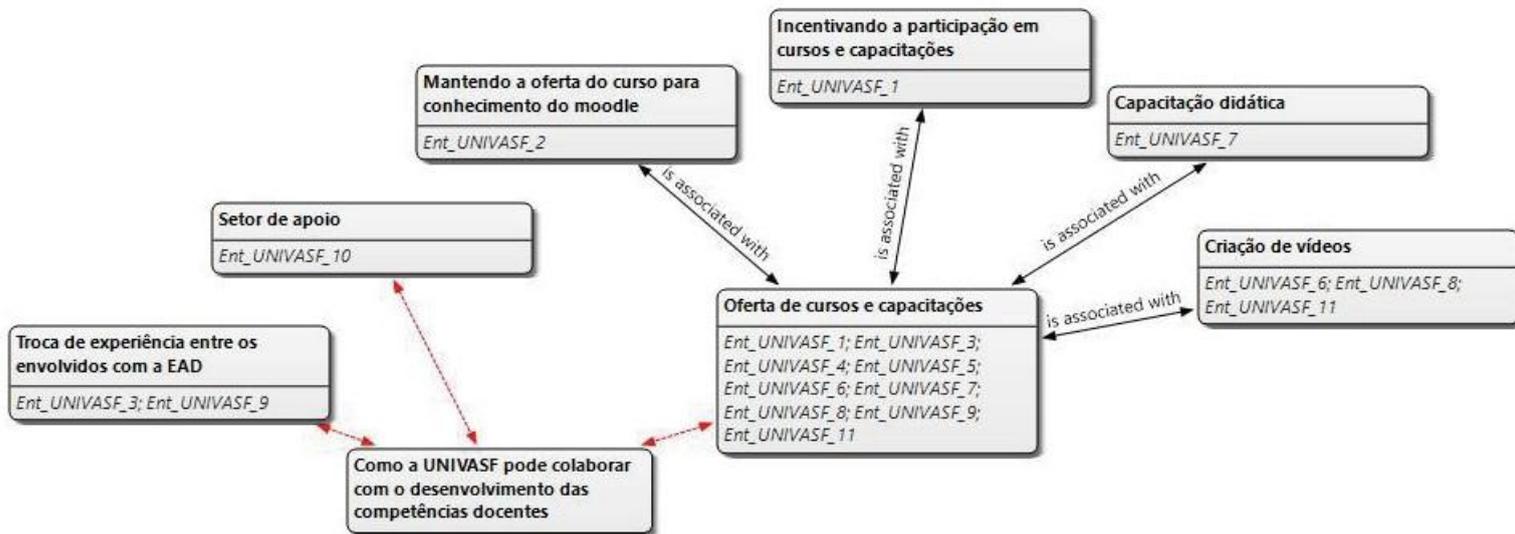
Além dos cursos e capacitações, o Ent\_UNIVASF\_3 e o Ent\_UNIVASF\_9 também propuseram encontros com os envolvidos na EaD para promover uma discussão sobre as respectivas experiências.

Outra coisa [...] é a discussão entre os coordenadores, promover uma discussão, reunião, troca de experiência. Isso também acho que deveria ter. E isso ainda não tem.  
Ent\_UNIVASF\_3

A proposta da troca de experiências parece ser pedagogicamente lucrativa, uma vez que haveria a possibilidade de abrir espaço, para que os sujeitos envolvidos no processo constituíssem um espaço de diálogo e interação, expandindo suas percepções a respeito o cotidiano escolar. Ou seja, mediante a troca de experiências, é possível permitir que os professores expressem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto e, assim, pode-se trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo (MELO; CRUZ, 2014).

A figura 2 apresenta a teia para dar percepção docente sobre a colaboração da UNIVASF no desenvolvimento das competências docentes.

**Figura 2** – Teia da percepção docente sobre a colaboração da UNIVASF no desenvolvimento das competências docentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2016)

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

Em consonância com a análise documental realizada, em que não foram identificadas quaisquer previsões para a capacitação docente para atuação na EaD, os professores Ent\_UNIVASF\_1, Ent\_UNIVASF\_3, Ent\_UNIVASF\_4, Ent\_UNIVASF\_5, Ent\_UNIVASF\_6, Ent\_UNIVASF\_7, Ent\_UNIVASF\_8, Ent\_UNIVASF\_10 e Ent\_UNIVASF\_11 não percebem a existência de tais estímulos ou incentivos por parte da Instituição. A razão atribuída por eles é que falta um reconhecimento da EaD na UNIVASF, ou seja, eles acreditam que a EaD não está plenamente legitimada ao ponto de se tornar uma política institucional à capacitação docente para atuação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Stalmeier (2006) atenta para o fato de que a utilização das TICs no ensino superior não é simplesmente uma questão de incentivar os professores a adotarem novas ferramentas e novas técnicas. O uso da tecnologia muda formas

de trabalho - tanto para o indivíduo quanto para a organização e, nesse caso, toda a organização precisa estar envolvida e engajada nessa mudança.

As falas dos professores Ent\_UNIVASF\_3, Ent\_UNIVASF\_6 e Ent\_UNIVASF\_7 corroboram com esse posicionamento.

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

Ent\_UNIVASF\_3

Não percebo. Eu sinto que a UNIVASF não aposta.

Ent\_UNIVASF\_6

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

Ent\_UNIVASF\_7

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

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

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

Ent\_UNIVASF\_10

Embora a preocupação com a importância e qualidade do ensino tenha sido uma inquietação geral dos professores entrevistados, Seufert e Euler (2003) sugerem que o desenho metodológico e didático dos ambientes de aprendizagem tem sido um dos fatores que mais influencia a didática e o potencial pedagógico, em razão de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação e, que, em segundo lugar, aparece o reconhecimento

de toda universidade para esse novo modelo de ensino-aprendizagem. Assim, os principais destinatários dessa dimensão são, portanto, os professores, que deveriam receber os benefícios duradouros da implementação das TICs no contexto universitário e, com isso, serem capazes de utilizar as TICs na realização de atividades de ensino, bem como avaliar a sua utilização e ainda estimar os efeitos da utilização no processo ensino-aprendizagem (STALMEIER, 2006).

Com base nas análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas realizadas e os indicadores definidos *a priori*, a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo, foi possível estabelecer avaliações para os indicadores dessa dimensão, as quais podem ser observadas na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2 – Avaliação dos indicadores da dimensão pedagógico-didática**

Dimensão	Indicador(es)	Conceitos				
		1	2	3	4	5
Pedagógica	1. Foco na aprendizagem					X
	1. Didática					X
	1. Abordagens pedagógicas					X
	1. Inovações educacionais					X
	1. Avaliação da qualidade do ensino					X
	1. Desenvolvimento de competências de professores					X
	1. Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos					X
		<b>Média</b>				
<p><b>A dimensão pedagógico-didática configura um quadro MUITO AQUÉM ao que expressa o referencial mínimo de qualidade.</b></p>						

Fonte: Elaborado pelos autores (2016)

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

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi orientada pela seguinte questão que se coloca entre o problema e o campo de investigação: como o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que propiciam a integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, relacionam-se com a dimensão pedagógico-didática das instituições de ensino superior?

Do estudo da literatura, conclui-se que, quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, essa adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para isso. Ao se considerar, entretanto, o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço

tecnológico, pelo estímulo ao uso das TICs e pela consolidação da EaD, acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências pedagógico-didáticas no exercício da profissão docente.

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

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

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

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

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

Assim, há, portanto, necessidade de a UNIVASF fortalecer a EaD institucionalmente, seja por meio da expansão de seu quadro de pessoal, na alocação de pessoal técnico-administrativo, junto às Coordenações dos cursos da EaD, seja reconhecendo a carga horária do docente que

atua nessa modalidade ou, ainda, favorecendo o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores.

Como sugestões para futuros estudos, propõe-se: ampliação dos indicadores das dimensões das condições institucionais; entrevistas com os outros atores envolvidos (alunos e técnicos); e a construção de um modelo quantitativo que possa validar os construtos e variáveis analisados e, assim, fazer uma triangulação.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERREIRA, Renilze; SILVA, Ivanda. “Didática” no contexto da Educação a Distância: quais os desafios?

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

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

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

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

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

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009.

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

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

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

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora;

BARBOSA, Milka Alves Correia. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil**: proposta de um modelo integrado. In: 2.<sup>a</sup> Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012a.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora;

BARBOSA, Milka Alves Correia; MARTINS, Marco Antônio Buarque. **Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil**: discussão e proposição de modelo de análise. In: 2.<sup>a</sup> Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012b.

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

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

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

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

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Disponível em: <[www.eca.usp.br/prof/moran](http://www.eca.usp.br/prof/moran)>. Acesso em: 31 jan.2015.

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

OLIVEIRA, Débora Silva. O uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem. **Revista CESUCA Virtual**: conhecimento sem fronteiras, v.1, n. 1, jul/2013. PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; HELAL, Diogo Henrique; MENDONÇA, José Ricardo Costa. Educação a distância em Administração: olhares sobre as pesquisas, vivências e perspectivas. Fórum temático – oportunidades e desafios das práticas e da gestão de ensino de Administração a distância. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 356-365, maio/ago. 2012.

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

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

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

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

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

SCHNECKENBERG, Dirk. **E Competence Development Measures for Faculty in Higher Education** –AComparative International Investigation. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TONIAZZO, Neoremi. **Didática: a teoria e a prática na educação**. Ampére/PR: Artes gráficas, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

## **BIOGRAFIA DOS AUTORES**

**Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé** - Doutora em Administração pela UFPE. Atualmente, é professora Adjunta I do colegiado de Administração da UNIVASF e professora permanente do Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIA/UNIVASF. É revisora de periódicos e eventos acadêmicos da área. Avaliadora ad hoc da FACEPE. Líder do GP: CEOS - Centro de Estudos Organizacionais do Semiárido.

**José Ricardo Costa de Mendonça** - Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS) e Pós-Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD/UFPE).

**Milka Alves Correia Barbosa** - Doutora e Mestre em Administração pelo PROPAD/UFPE. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão organizacional, análise organizacional, comportamento organizacional, competências gerenciais em IES, gestão de IES, gestão de pessoas, gestão em instituições de saúde.