

Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise

José Ricardo Costa de Mendonça, Kely César Martins de Paiva, Maria Auxiliadora Padilha, Milka Alves Correia Barbosa, Marco Antônio Buarque Martins

jrcm@ufpe.br, kely.paiva@unihorizontes.br, dorapadilha@gmail.com,
milka.barbosa@univasf.edu.br, marcobm90@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Faculdade Novos Horizontes (FNH),
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Vale do Rio São
Francisco (UNIVASF), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Palavras-chave

Competência eletrônica; Educação a Distância; Professor; Ensino Superior.

Resumo

A Educação a Distância (EAD) cada vez mais ganha espaço em cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil. A inserção de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e as mudanças advindas de alterações na legislação educacional no país têm impactado a docência nas instituições de ensino superior (IES), sendo este tema recorrente em debates e análises em diversos campos do conhecimento. Na EAD, estudantes e professores encontram-se em locais diferentes durante boa parte do tempo em que aprendem e ensinam, exigindo técnicas especiais, desde a criação do curso até a avaliação da aprendizagem, implicando elevada dependência das TICs (Moore & Kearsley, 2010), para o encurtamento das diferenças de tempo e de espaço. Tais especificidades devem ser consideradas na discussão pedagógica (Sanavria, 2008), uma vez que a interação entre professores e estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) se dá por meio de ferramentas que demandam competências peculiares para o ensino, aqui denominadas eletrônicas ou e-competências (Schneckenberg, 2007). A e-competência descreve a habilidade de usar as TICs de modo significativo na prática educacional rotineira, independentemente do nível de análise (Schneckenberg & Wildt, 2006). Tanto no nível micro/individual como no meso/coletivo (Schneckenberg, 2007), elas variam conforme a estratégia eletrônica (e-estratégia) adotada

pelas IES para lidar com o potencial das TICs. Neste artigo, propõe-se um modelo de e-competências na modalidade EAD para professores do ensino superior, que contempla mediação de informações e formação docente diferenciada e continuada, já que as TICs pressupõem sensibilização e preparação para seu uso (Sanavria, 2008; Harry, Desmond, & Jonh, 2006). Ao integrar contribuições de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva e Melo (2008), e Konrath, Tarouco e Behar (2009), esse modelo procura incluir na concepção de e-competência outros atores sociais envolvidos (discentes, IES) em seu processo de gestão.

1.Introdução

A Educação a Distância (EAD) cada vez mais ganha espaço em cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil. Seu avanço nos últimos anos foi notório, tanto nas instituições de ensino públicas como nas privadas ou particulares, como pode-se perceber por meio da Tabela 1.

Tabela 1- Quantidade de cursos ofertados no país - presenciais, semipresenciais e a distância - em instituições de ensino superior públicas e privadas, entre os anos de 2000 e 2010.

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Curso											
Presencial											
Pública	4021	4401	5252	5662	6262	6191	6549	6596	6772	8228	8821
Privada	6564	7754	9147	10791	12382	14216	15552	16892	17947	19599	19756
Total	10585	12155	13499	16453	18644	20407	22101	23488	24719	27827	28577
A Distância											
Pública	-	-	37	35	36	62	103	107	256	400	424
Privada	-	-	9	17	71	128	246	301	391	444	506
Total	-	-	46	52	107	189	349	408	647	844	930
Semipresencial											
Pública	-	-	137	153	145	171	184	180	124	31	9
Privada	-	-	414	524	529	543	468	429	381	259	216
Total	-	-	551	677	674	714	652	609	505	290	225
Total Geral	10585	12155	14096	17182	19425	21310	23102	24505	25871	28961	29732

Fonte: INEP, 2012.

A inserção de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e as mudanças advindas de alterações na legislação educacional no país têm impactado a docência nas instituições de ensino superior (IES), sendo este tema recorrente em debates e análises em diversos campos do conhecimento. Nesse sentido, Paiva e Melo (2009, p.1) afirmam que

as determinações legais, ou seja, as definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), LDB-96, a qual promoveu uma remodelação geral na educação, tornando-se um marco no cenário acadêmico. No ensino superior, conforme dados do INEP (2000, 2007), seus impactos foram visíveis em termos do crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) principalmente no âmbito privado, o mesmo ocorrendo com o número professores em exercício – tanto daqueles com regime de trabalho integral como parcial - bem como seu nível de escolaridade e a quantidade de discentes por docentes. Este último dado implica dois aspectos: sobrecarga de trabalho para os professores e eficiência das instituições de ensino.

No caso da EAD, os referidos impactos se ampliam, já que estudantes e professores encontram-se em locais diferentes durante boa parte do tempo em que aprendem e ensinam, exigindo técnicas especiais, desde a criação do curso até a avaliação da aprendizagem, implicando elevada dependência das TICs (Moore & Kearsley, 2010), para o encurtamento das diferenças de tempo e de espaço. Tais especificidades devem ser consideradas na discussão pedagógica (Sanavria, 2008), uma vez que a interação entre professores e estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) se dá por meio de ferramentas que demandam competências peculiares para o ensino, aqui denominadas eletrônicas ou e-competências (Schneckenberg, 2007).

Partindo-se do modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), entende-se competência profissional como uma “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas” - pautados em componentes cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e políticas -, que geram resultados reconhecidos em diversos níveis de análise, ou seja, individual-pessoal, coletivo-profissional, organizacional e social (Paiva & Melo, 2008, p. 349). Assim, a competência difere-se da qualificação, pois enquanto a primeira é reconhecida pelos resultados que o sujeito efetivamente apresenta, a segunda relaciona-se ao que o indivíduo é capaz de fazer ou está formalmente habilitado (por meio de certificados) para tal.

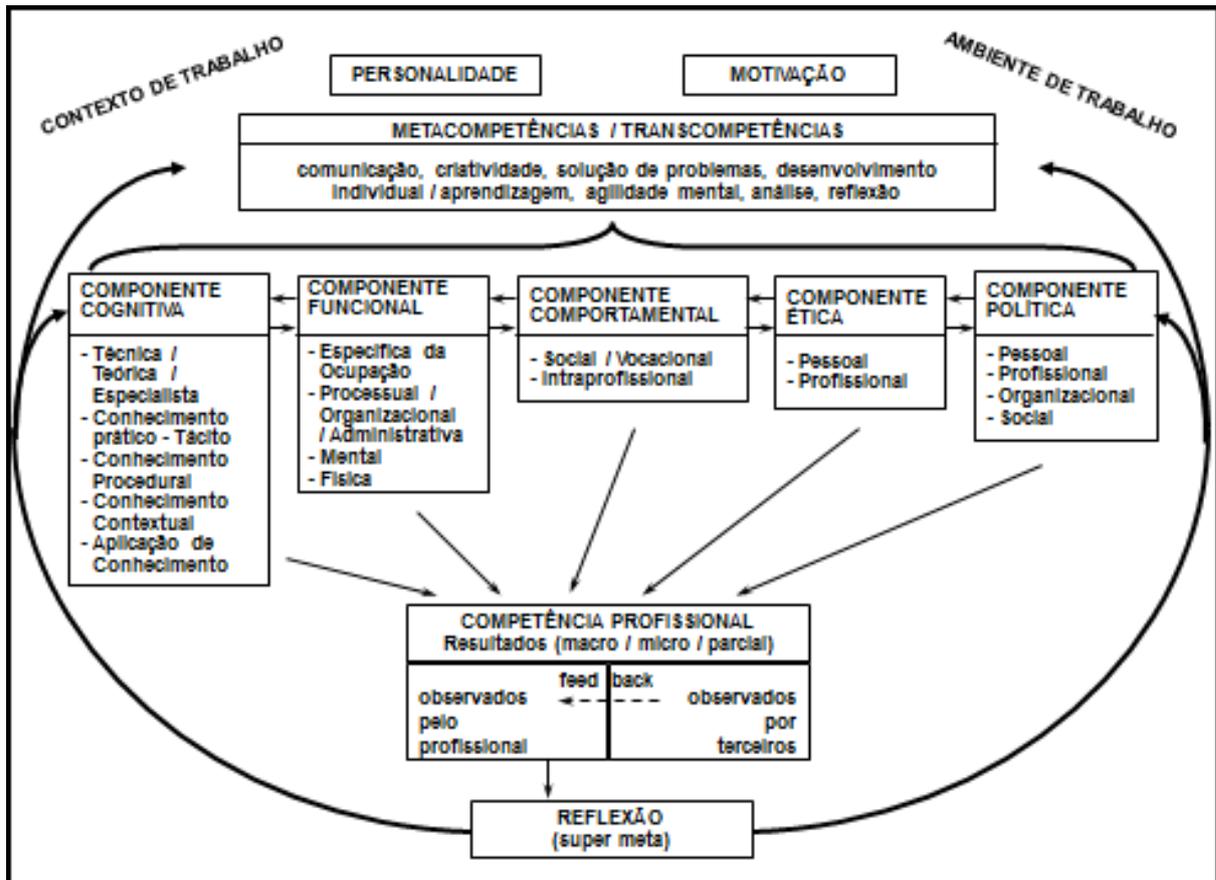
A e-competência, por sua vez, refere-se a habilidade de usar as TICs de modo significativo na prática educacional rotineira, independentemente do nível de análise (Schneckenberg & Wildt, 2006). Tanto no nível micro/individual como no meso/coletivo (Schneckenberg, 2007), elas variam conforme a estratégia eletrônica (e-estratégia) adotada pelas IES para lidar com o potencial das TICs, o que alinha a ação individual do professor ao norte institucional que a legitima.

Neste artigo, após refletir sobre peculiaridades das competências profissionais e das e-competências, propõe-se um modelo de e-competências na modalidade EAD para professores do ensino superior, que contempla mediação de informações e formação profissional diferenciada e continuada, já que as TICs pressupõem sensibilização e preparação para seu uso (Sanavria, 2008; Harry, Desmond, & Jonh, 2006). Ao integrar contribuições de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007), conforme também consta em Paiva e Melo (2008, 2009), e Konrath, Tarouco e Behar (2009), esse modelo procura incluir na concepção de e-competência outros atores sociais envolvidos (discentes, IES) em seu processo de gestão, como apresentado a seguir.

2. Competências e Competências Eletrônicas para a EAD *online* no Ensino Superior

O trabalho professor do ensino superior demanda a construção de um sistema profissional centrado em competências, em cujo cerne sejam harmonizados projetos individuais, institucionais e sociais (Menezes, 2001; Ramos, 2002; Paiva, 2007), já que a competência profissional não se forma nem se desenvolve de modo desconectado da realidade onde ela opera (ambiente e contexto de trabalho), caracterizando-se por ser contextual e contingente (Paiva & Melo, 2008, 2009; Paiva 2007). Essas suas faces também se refletem devido a traços de personalidade do sujeito e de sua motivação para o agir, podendo ele ser capacitado para tal, porém em determinadas situações, sua ação (o que é externalizado, visível, ou seja, as metacompetências ou transcompetências) não ser considerada como competente, tendo em vista os resultados que expõe, tanto na sua própria percepção, como na de terceiros que lhe reportam acerca de sua *performance*. A partir desses *feedbacks*, o sujeito reflete sobre e na sua ação, de modo a mantê-la ou modifica-la, com vistas aos resultados que almeja e à manutenção de sua *performance* (Cheetham & Chivers, 1996, 1998, 2000; Paiva & Melo, 2008, 2009; Paiva 2007). A compreensão do que se entende por competência por meio dessa perspectiva pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de competência profissional



Fonte: Adaptado de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) por Paiva (2007), conforme Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008, 2009).

Conforme pode-se observar, os componentes da competência reportam-se a: saberes teóricos, qualificações para o trabalho (cognitiva); saberes aplicados, de realização de tarefas (funcional); saberes pessoais e relacionais (comportamental); saberes axiológicos (ética); e saberes político-relacionais (política); note-se que as quatro primeiras foram concebidas por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) e a última incluída por Paiva (2007), dadas as relações políticas inerentes às organizações.

Como este ensaio trata de competências específicas - do professor no ensino superior e no contexto da EAD -, a discussão será focalizada no fenômeno em questão. No novo contexto estabelecido pelas TICs e pela EAD, o papel do professor (indivíduo ou grupo de indivíduos) passa a ser o de mediador ao acesso à informação e exige-se que ele possua uma “nova” formação, inicial e continuada. O potencial educativo das tecnologias em EAD pressupõe sensibilização e preparação do professor para o seu uso (Sanavria, 2008; Harry, Desmond & Jonh, 2006). Exige-se dos educadores a distância que estes estejam familiarizados com

programas especializados, operadores de câmera, engenheiros, produtores, *designers* pedagógicos, a fim de assegurar que as tecnologias que transmitirão o ensino operem do modo que devem, ou seja, visando a aprendizagem dos envolvidos. É preciso conhecer um mínimo sobre elas para se realizar os questionamentos necessários, dar sugestões e saber se algo não está funcionando como deveria além de saber sobre o potencial de cada delas (Moore & Kearsley, 2010).

Moore e Kearsley (2010) classificam as funções específicas do educador na EAD em quatro grupos, cujos exemplos e conexões com o modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007) estão dispostos no Quadro 1:

Quadro 1 – Funções Específicas do Educador na EAD

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

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2010), Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008, 2009).

Outro aspecto que merece destaque é a questão da interação na EAD, pois esta modalidade exige do professor uma compreensão profunda da natureza da interação no contexto de ensino. São identificados três tipos de interação na EAD: Estudante-Conteúdo; Estudante-

Instrutor; e Estudante-Estudante (Harry, Desmond & John, 1996). Todas elas são essenciais à aprendizagem do aluno no contexto da EAD, sendo o professor um ator importante na promoção de tais interações, por meio das TICs.

Schneckenberg (2007), por sua vez, apresenta quatro componentes-chave da competência do professor em EAD, quais sejam: competências de conteúdo específico, metodológicas, sociais e comunicacionais, e competências pessoais. As competências de conteúdo específico são definidas como as disposições para agir de modo auto-organizado na realização de tarefas cognitivas e mentais. Estão incluídas nesta competência a aptidão de solucionar problemas com habilidades relacionadas ao assunto específico e a habilidade de classificar e valorar o conhecimento de maneira significativa. As competências metodológicas são disposições para agir de forma auto-organizada em processos reflexivos. Isto inclui o planejamento criativo e a aplicação de métodos em tarefas e soluções e a aptidão em estruturar os processos cognitivos. As competências sociais e comunicacionais são disposições para agir de maneira auto-organizada em processos comunicacionais e cooperativos. Incluem-se nesta competência a aptidão de interagir dentro de um grupo e de se comportar conforme as orientações coletivas. As competências pessoais são disposições para agir de modo auto-organizado em processos auto-reflexivos. Isto inclui a aptidão para entrar em contato com si mesmo, para desenvolver atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas, para demonstrar talento pessoal, motivação e ambição e para aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho (Schneckenberg, 2007).

Além das quatro competências-chave propostas por Schneckenberg (2007) visando a ação competente, propõe-se o acréscimo de uma quinta competência-chave, a avaliativa. Esta competência encontra sustentação nas funções do educador na EAD propostas por Moore e Kearsley (2010), já que uma das funções do educador na EAD é desenvolver o estudante, o que compreende atividades de avaliar a aprendizagem e proporcionar *feedback* sobre o processo. A este respeito, Arredondo e Diago (2009, p. XVIII) salientam que:

Consideramos a avaliação não somente como um processo ou um procedimento para saber quanto os alunos aprenderam, mas, primeiramente, como um meio ou oportunidade relevante de ensino e aprendizagem, de formação e, definitivamente, de educação dos alunos. (...) A função docente dos professores, da qual a prática avaliadora faz parte significativa, não é somente instruir ou transmitir conhecimentos: mas, acima de tudo, a

formação intelectual em conteúdos e estratégias cognitivas e a educação em valores e atitudes dos alunos como pessoas e cidadãos de nossa sociedade.

Arredondo (2002 apud Arredondo & Diago, 2009, p. 37) argumenta ainda que

a avaliação deve permitir, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são a razão de ser da atuação educacional.

Rompendo com uma concepção técnica dos processos educacionais nos quais a avaliação consistia simplesmente na comprovação da conquista de objetivos, a avaliação vem se transformando em um elemento central da didática (Arredondo & Diago, 2009).

Konrath, Tarouco e Behar (2009, p. 3) concordam com essa perspectiva, descrevendo as seguintes atividades dentre as responsabilidades do professor na égide da EAD:

organizar os materiais no ambiente virtual de aprendizagem, orientar os alunos, responder as dúvidas operacionais e sobre o conteúdo, comentar as produções e interagir nas ferramentas de discussão, acompanhar e avaliar os alunos.

Assim, os autores propõem as seguintes competências do professor no contexto da EAD: cognitivas (conhecimento e domínio do conteúdo); técnicas (conhecimento e domínio de ferramentas utilizadas no curso); gestão / gerenciamento (organização da parte pedagógica e gerência das ações do curso; administração de discussões e expectativas em grupos; trabalho com regras e expectativas do curso; avaliação de alunos); pedagógica (desenvolvimento de atos pedagógicos; desenvolvimento de técnicas para facilitar a aprendizagem; acompanhamento do trabalho do tutor; suporte em tarefas cognitivas; promoção da auto-reflexão; acompanhamento do processo do aluno; guia do estudante; instrução); comunicativas (fazendo-se presente nas comunicações, opinando, informando, estabelecendo e mantendo contato a distância, convidando alunos para participarem, corrigindo); e suporte social (avaliação dos efeitos sociais de comunicação – impessoal, interpessoal e hiperpessoal).

No Quadro 2, apresenta-se uma síntese das contribuições de Schneckenberg (2007) e Konrath, Tarouco e Behar (2009), pautando-se na classificação de Schneckenberg (2007), analisada à luz do modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007):

Quadro 2 – Classificação, atributos e sustentação das competências-chaves do professor em EAD

Tipo de competência	Atributos da competência	Principais componentes das competências que sustentam a ação
Conteúdo específico	• Solução de problemas na área tema	• Funcional
	• Conhecimento qualificado	• Cognitiva
	• Conhecimento valorizado	• Cognitiva
Metodológica	• Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções	• Cognitiva, funcional
	• Aplicação eficiente de ferramentas e métodos em tarefas e soluções	• Cognitiva, funcional
	• Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos	• Cognitiva, funcional
Social	• Comunicação, suporte, cooperação e interação eficiente dentro do grupo	• Comportamental
	• Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas e institucionais	• Comportamental, ética
Pessoal	• Auto-avaliação crítica	• Funcional, ética
	• Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas	• Funcional, ética
	• Revelar talento pessoal, motivação e ambição	• Comportamental, política
	• Aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho	• Cognitiva, funcional, comportamental
Avaliativa	• Monitorar e acompanhar a aprendizagem, notificando o aluno	• Cognitiva, funcional, ética
	• Monitorar e acompanhar a eficácia das atividades do curso, notificando as instâncias responsáveis	• Funcional

Fonte: Schneckenberg (2007, p. 83), Konrath, Tarouco e Behar (2009), Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008, 2009).

Para integrar os componentes em um modelo teórico coerente, no qual os pressupostos das e-competências serão baseados, Schneckenberg (2007) foca no conceito de ação competente, o qual combina os componentes cognitivos e motivacionais em um sistema disposicional coerente e assume um processo de aprendizagem como centro do desenvolvimento da

competência, colocando a ênfase na ação, ou seja, na *performance* (componente visível da competência pelo qual os fatores disposicionais podem ser acessados e interpretados) (Schneckenberg, 2007), ou nas meta ou transcompetências mencionadas por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), em conformidade com Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008, 2009). Assim, a competência individual dos professores do ensino superior, observada em sua *performance*, pauta-se em duas dimensões, quais sejam: a disposicional, de natureza motivacional; e a de *performance*, de caráter comportamental (Schneckenberg, 2007).

Em síntese, a e-competência do professor é entendida como a habilidade de usar as TICs no ensino e na aprendizagem de maneira significativa. A definição de e-competência subsequentemente se subdivide-se em pessoais e institucionais: as primeiras descrevem as habilidades de usar as TICs no desenvolvimento de cursos e no ensino; já as segundas, descrevem as estruturas, os processos e as políticas adotadas, pelas quais a IES integra o uso das TICs em suas atividades de pesquisa e de ensino. Note-se que, em ambos os níveis, considera-se a habilidade de usar com sucesso as TICs à prática educacional cotidiana (Schneckenberg, 2007), ou seja, é a apresentação de tal habilidade que legitima a competência profissional do professor nessa égide didático-pedagógica.

Por outro lado, Schneckenberg (2007) também expõe e-competências dos discentes, os quais interagem com os professores ou com terceiros nos cenários de ensino e de aprendizagem, os quais integram ou dependem do uso das TICs como um contexto específico no qual a *performance* dos professores universitários está situada. A principal diferença entre professores e discentes, em termos de suas e-competências, não repousa na dimensão disposicional, mas na dimensão da *performance*, determinada pelo contexto. O objetivo principal dos professores é, basicamente, ensinar e o objetivo principal dos discentes é aprender. Um aspecto importante nessa relação docente-discente é a eficiência do cenário ambiental de um curso específico, o qual depende em grande parte do grau no qual as e-competências dos professores e dos discentes se ajustam no processo de ensino e de aprendizagem. O termo e-contexto é aplicado ao uso das TICs em cenários de ensino e de aprendizagem dos professores do ensino superior (Schneckenberg, 2007).

Konrath, Tarouco e Behar (2009) também chamam a atenção para a disposição que os discentes devem apresentar no sentido de se dispor a aprender o que os professores, por sua vez, se dispuseram a ensinar. Considerando-se a EAD,

O aluno entra neste cenário como alguém que precisa também ter comprometimento, disciplina e organização do seu tempo e espaço de trabalho para que tenha êxito em seu aprendizado. (Konrath, Tarouco & Behar, 2009, p. 3)

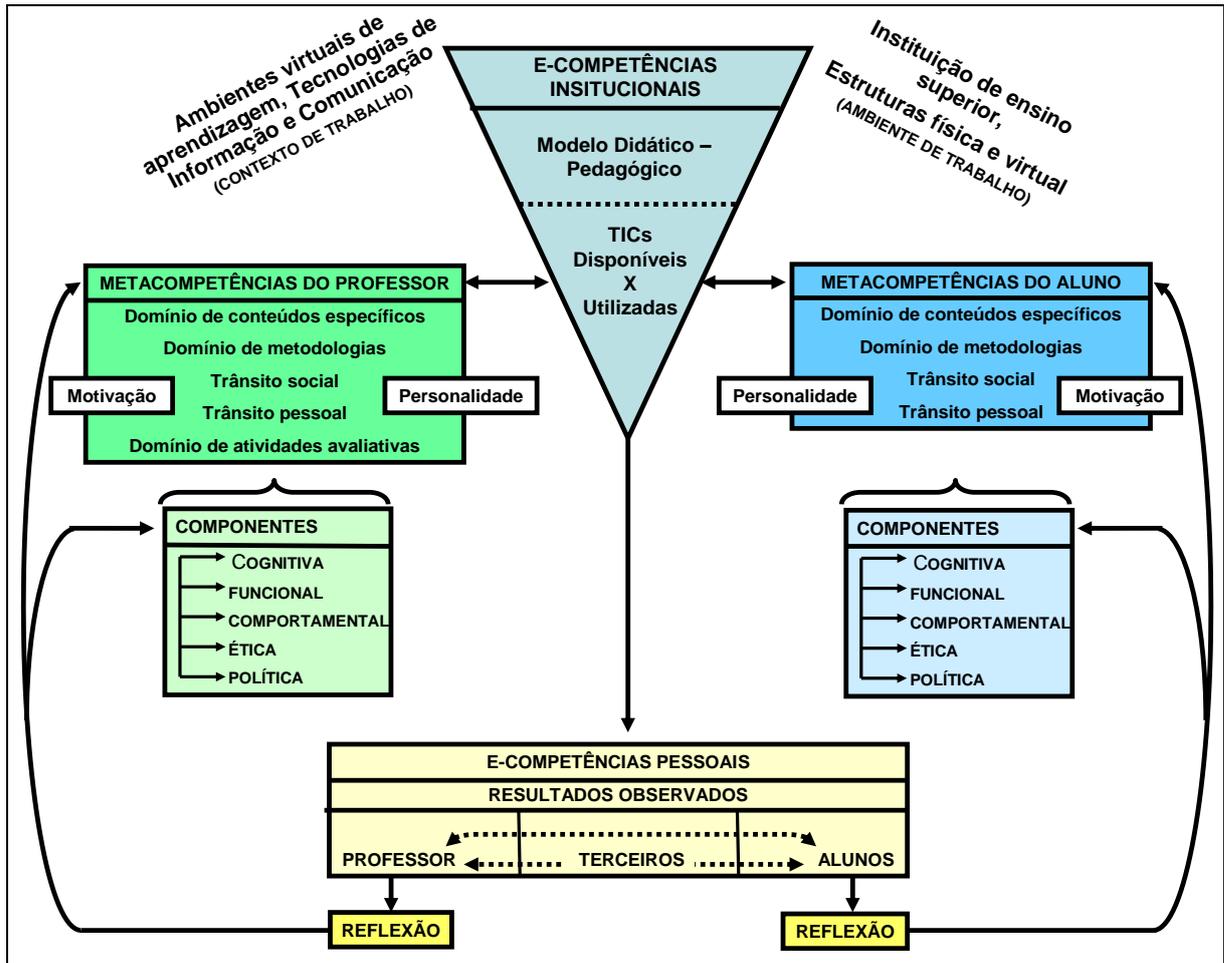
Dentre as e-competências dos discentes, Konrath, Tarouco e Behar (2009) apontam: as de organização (responsabilizando-se por sua aprendizagem; organizando seu tempo de estudo, realização de atividades e interação com o grupo; e tendo postura ativa, criativa e comprometida); comunicativas (participando, questionando, posicionando-se e refletindo); e técnicas (utilizando as ferramentas do curso).

Por fim, quanto aos cenários de ensino e aprendizagem, Schneckenberg (2007) salienta que eles podem ser melhorados e ajustados pelas TICs em função de quatro elementos, quais sejam: a própria tecnologia; a forma como ela é usada e integrada aos ambientes de aprendizagem (o *design*); as habilidades de aprendizagem, disposição e competências dos alunos, individualmente ou em grupo; e o conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Diante dessas contribuições, o modelo integrado proposto para compreensão das e-competências de docentes e discentes apreende também o contexto onde tal processo didático-pedagógico ocorre (AVAs por meio das TICs) e o ambiente (instituição de ensino, por meio de seus polos, ou seja, sua estrutura física, e sítios na internet, isto é, sua estrutura virtual). Além disso, é possível perceber que todos os componentes das e-competências fazem-se presentes no comportamento visível dos atores (metacompetências) - como sintetizado nos quadros apresentados anteriormente -, em maior ou menor grau, dependendo das ações que eles realizam e que são observadas por outros públicos.

O modelo proposto pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Modelo de e-competências no ensino superior



Fonte: Adaptado de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva e Melo (2008), e Konrath, Tarouco e Behar (2009).

Cabe destacar a inclusão da competência avaliativa apenas nas metacompetências individuais do professor, já que formalmente é este sujeito que avalia a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, conforme Schneckenberg (2007), os papéis na interação entre docentes e discentes está situado em lados opostos e complementares do processo de ensino e aprendizagem. A e-competência individual dos discentes apreende resultados observados no seu comportamento em termos de usar as TICs em suas atividades de aprendizagem; já as e-competências coletivas, ou seja, as individuais combinadas dos discentes em um curso em particular constituem as disposições grupais da turma para o uso adequado das TICs em suas aprendizagens.

4. Considerações Finais

O objetivo deste ensaio teórico foi apresentar modelo de e-competências na modalidade EAD para professores do ensino superior. Ao integrar contribuições de Schneckenberg (2007), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva e Melo (2008), e Konrath, Tarouco e Behar (2009), o modelo abraçou tanto docentes como discentes, considerando também peculiaridades do contexto e do ambiente em que tal processo de ensino e aprendizagem ocorre, sustentado pelas TICs.

Acredita-se que a capacidade de descrição, análise e explicação de fenômenos por ele abordados pode ser útil na compreensão da EAD no ensino superior no Brasil e em países com aspectos culturais e aparato legal semelhantes.

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, sugere-se a realização de pesquisas de natureza qualitativa com vistas à identificação de competências específicas em contextos e ambientes didático-pedagógicos peculiares, pois cada instituição de ensino finda por optar por uma estratégia específica de atuação. Pesquisas com abordagens quantitativas também são percebidas como úteis, pois podem facilitar estudos comparativos e longitudinais, o que, ao fim e ao cabo, podem contribuir com avanços no próprio modelo e nas práticas didático-pedagógicas utilizadas, com vistas a promover a aprendizagem no alunato e o desenvolvimento de suas competências profissionais, assim como dos professores envolvidos também, já que a avaliação constante do seu fazer permite aprimorá-lo em ritmo semelhante.

Por outro lado, sugere-se a realização de pesquisas considerando-se espaços diferenciados, como instituições de ensino públicas e privadas. Lembre-se que, no Brasil, a legislação diferencia universidades de centros universitários, faculdades integradas, faculdades e centros tecnológicos, sendo que em todos a EAD vem crescendo, tanto em termos de cursos totalmente realizados a distância como em semipresenciais ou mistos (*blended learning*), o que confere particularidades às ações tanto de professores como de alunos. Como ambos são atores fundamentais nesses processos, suas percepções acerca da EAD que praticam e das e-

competências e sua evolução são temáticas consideradas fecundas em termos de pesquisa acadêmica.

Longe de tentar “encerrar” o assunto em um modelo teórico, a reflexão aqui apresentada pretende contribuir com discussões que sempre estiveram na agenda da educação - relação entre professor e aluno; relação entre ensino e aprendizagem -, sem se furtar dos avanços tecnológicos que marcaram as últimas décadas.

Referências

Arredondo, S. C. & Diago, J. C. (2009). *Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos*. São Paulo: Unesp.

Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A New Look at Competent Professional Practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a Holistic Model of Professional Competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.

Harry, K.; Desmond, K.; John, M. H. (2006). *Distance education: new perspectives*. *Routledge Studies in distance education*. New York, NY: Routledge.

Konrath, M. L. P., Tarouco, L. M. R., & Behar, P. A. (2009). Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*, 7(1), 1-10.

Menezes, L. C. (2001). *Universidade sitiada – A ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2010). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.

Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, 12(2), 339-368.

Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2009). Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. *Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, ANPAD, Brasil, 2.

Ramos, M. N. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

Sanavria, C. Z. (2008). *Avaliação da aprendizagem à distância: concepções e práticas de professores no ensino superior*. Tese de Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

Schneckenberg, K. (2007). *E-Competence Development Measures for Faculty in Higher Education - A Comparative International Investigation*. Tese de Doutorado, Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, Germany.

Schneckenberg, K., & Wildt, J. (2006). Understanding the concept of ecompetence for academic staff. In I. Mac Labhrainn, C. McDonald Legg, D. Schneckenberg, & J. Wildt. *The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development* (pp. 29-35). Galway: CELT.