

# Condições institucionais e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores: um estudo em uma IES Federal

Institutional conditions and teacher's development of electronic skills: a study in a Federal University

**Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Vale do São Francisco, UNIVASF, Petrolina-PE, Brasil

**José Ricardo Costa de Mendonça<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife-PE, Brasil

**Milka Alves Correia Barbosa<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió-AL, Brasil

## Resumo

A expansão das instituições de ensino superior brasileiras, especialmente com a instalação de diversos campi nas cidades do interior do país, e o avanço das tecnologias de informação e comunicação, têm impulsionado o uso da educação a distância pelas universidades como forma de responder às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Esse novo cenário de ensino-aprendizagem envolve mudança de competências e de formação do professor do ensino superior: desenvolvimento acadêmico sólido, experiência profissional e competência pedagógica. O desenvolvimento de tais competências pode ser, portanto, influenciado pelas condições institucionais das universidades nas quais os professores estão inseridos. Este estudo tem o propósito de discutir a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores de ensino superior. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo interpretativo básico. Professores vinculados a uma Universidade Federal e com atuação na educação a distância responderam as entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram examinados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) com auxílio do software o Atlas.Ti. Os resultados do estudo indicam a necessidade de a instituição fortalecer a educação a distância institucionalmente, seja por meio da expansão de seu quadro de pessoal, na alocação de pessoal técnico-administrativo junto às Coordenações dos cursos, seja reconhecendo a carga horária do docente que atua nesta modalidade ou, ainda, favorecendo o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores.

**Palavras-chave:** Condições institucionais. Integração das TIC. Competências eletrônicas. Educação a distância.

## Abstract

The expansion of Brazilian higher education institutions, especially with the installation of several campuses in the countryside and the advancement of ICT, has stimulated the use

1 Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFPE). Professora Adjunta do colegiado de Administração da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: fernanda.roda@univasf.edu.br.

2 Doutor em Administração. Pós-Doutorado em Sociologia. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Administração (UFPE). E-mail: jrcom@ufpe.br.

3 Doutora e Mestre e Graduação em Administração. Docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: milka.correia@gmail.com.

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: solid academic development, work experience and pedagogical competence. The university institutional conditions in which professors are inserted can therefore influence the development of such skills. Therefore, this study aims to discuss, the influence of institutional conditions in developing electronic skills of higher education teachers. To achieve the objective pose, a basic interpretive qualitative study was carried out. Eleven faculty members at Federal University 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. It was found that it is necessary for Federal University to strengthen distance education institutionally, through expansion of its staff, allocation of technical and administrative personnel with the course Coordination's, either by recognizing workload of faculty in this modality or also favouring the development of electronic skills of professors. **Keywords:** Institutional conditions. Integration of ICT. Electronic skills. Distance education.

## Introdução

O paradigma emergente das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem provocado transformações nos costumes da sociedade moderna, reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (GOUROVA et al., 2014; DECMAN, 2015; FARID et al., 2015).

Uma questão fundamental, portanto, está sendo enfrentada pelas instituições de ensino superior (IES): encarar as questões referentes às demandas de novas concepções e modalidades de ensino. São propostas de mudanças na graduação e pós-graduação que refletem as novas relações da sociedade cada vez mais demandante por ensino, por políticas indutoras de transformações institucionais e por mudanças na cultura de trabalho (GOUROVA et al., 2014; FARID et al., 2015).

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

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

De fato, Martins (2008, p. 363) destaca que os professores começaram “sua qualificação para uma nova ambientação sem fronteiras, que se transformou, a cada segundo, e apresentou uma valiosa oportunidade de aprendizado baseado na integração e na colaboração, independentemente do tempo e do espaço”. Em função dessas exigências, qualquer perspectiva de melhoria ou inovação na educação exige uma melhor capacitação dos formadores. Ou seja, essa perspectiva está ligada por uma dependência a um corpo docente altamente qualificado e atento às necessidades específicas de vários aprendizes, e que é capaz de implementar estratégias bem-sucedidas para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é primordial o desenvolvimento de determinadas competências específicas (BELLONI, 2009; EHLERS; SCHNECKENBERG, 2010; UMAR; DANAHER, 2010), denominadas eletrônicas ou e-competências.

Esse tipo de competência é baseado na motivação e capacidade dos docentes em utilizar as tecnologias de informação e comunicação, ou seja, faz referência à habilidade no uso das TIC no dia a dia da prática educacional, seja ela em nível individual ou coletivo (SCHNECKENBERG; WILDT, 2006; SCHNECKENBERG, 2007, 2010b). É, no entanto, uma das competências mais difíceis de serem desenvolvidas no contexto atual do ensino, salienta Belloni (2009, p. 87), porque “diz respeito à cultura técnica e à capacidade de integrar materiais pedagógicos em suportes tecnológicos mais sofisticados”.

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).

Assim, entendendo que o corpo docente desempenha um papel decisivo na estratégia de uma universidade para melhorar e ampliar os seus serviços educacionais com a ajuda da tecnologia (SCHNECKENBERG, 2007; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013), entende-se que uma IES só tem condições de orientar e implementar tecnologias voltadas para inovação no processo de ensino-aprendizagem em EAD se: a) os membros (docentes) estão conscientes sobre a necessidade de adaptar a cultura de trabalho ao ambiente em mudança; b) os ambientes de aprendizagem da EAD estiverem alicerçados em uma infraestrutura diferente daquela que é utilizada na modalidade presencial; c) os membros fazem o uso insistente do potencial da TIC; e, sobretudo, d) o desenvolvimento das competências necessárias para os membros tiver respaldo em condições dadas pelos contextos organizacionais (favoráveis à EAD) previamente institucionalizados.

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 as condições do contexto organizacional das instituições de ensino superior?

Importa dizer neste momento que, embora se reconheça a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a eficiência de um curso é, em

grande parte, dependente da forma como as competências de professores e alunos se relacionam (SCHNECKENBERG, 2004, 2010a), só é possível garantir a aprendizagem do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem se os professores utilizarem, de maneira adequada, as tecnologias disponíveis (SCHNECKENBERG, 2004). Assim, considerando que é responsabilidade e função do professor a definição das estratégias de ensino, de questões pedagógicas (sejam elas presenciais ou à distância) e, conseqüentemente, de como inserir as TIC no processo de ensino-aprendizagem, o foco deste estudo é, apenas, neste ator, o professor (corpo docente).

### **Profissão-professor: o trabalho e a formação 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) complementa que essa categoria profissional surgiu com o propósito de transmitir os saberes e valores próprios de cada grupo social, 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” (ENS; GISI; EYNG, 2011, p. 311).

No Brasil, o início da profissão foi marcado por uma grande preocupação em se encontrar professores competentes para ensinar. Embora até os anos 1970 diversas universidades já estivessem em funcionamento no país, era exigido do candidato a professor de ensino superior apenas o bacharelado e algumas características básicas, tais como: 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 (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 do ensino (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 de paradigma 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).

Nesse sentido, Zabalza (2007) afirma que há dificuldade em se definir programas de formação e treinamento para o professor de ensino superior, pois não há consenso sobre quais dimensões deveriam ser priorizadas em tais programas. Para o autor, a separação entre as dimensões que caracterizam as atividades do professor do ensino superior - a docência, a pesquisa e a gestão - também repercute no tipo de formação oferecida a esse sujeito, privilegiando aquelas centradas nas disciplinas

ou campos científicos em que o professor atua, deixando de fora aspectos fundamentais relacionados à pedagogia em si, às competências gerenciais, por exemplo.

Daí a preocupação com a formação dos professores de ensino superior reflete-se muito mais em documentos formais e publicações sobre gestão universitária do que nas políticas públicas e organizacionais propriamente ditas (ZABALZA, 2007). E, como representação disso, nota-se que considerável parte dos professores que atuam em instituições de ensino ou de pesquisa “foi formada (e atuou) durante um período longo de sua vida acadêmica em uma ambiência que pouco ou nada lhes serve de base no contexto atual” (BIANCHETTI, 2012, p. 274).

Apesar de a formação ir muito além da reciclagem profissional e da mera capacitação técnica ou reprodução de saber instrumental (DIAS SOBRINHO, 2009), em muitas instituições sabe-se que o título de doutor tem sido suficiente para se considerar um professor apto a ingressar na carreira docente e desempenhar a função gerencial em diversos níveis, quer seja reitoria, pró-reitoria, diretorias, coordenações, entre outros.

### **Sobre as competências eletrônicas para a EAD no ensino superior**

Ao se considerar o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço tecnológico, pelo estímulo ao uso das TIC e pela consolidação da EAD, “acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente” (MENDONÇA et al., 2012, p. 7). Paiva (2007) acrescenta que os avanços tecnológicos afetam diretamente o professor, permanecendo como um ponto questionável de sua atividade, uma vez que “a revolução tecnológica está produzindo ‘a fórceps’ uma nova profissionalidade docente” (CUNHA, 2001, p. 87). Assim, os professores, além de reforçarem as competências que já possuem, precisam, também adquirir competências que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação (Schneckenberg, 2010b; VOLK; KELLER, 2010).

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 tecnológico, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; VOLK; KELLER, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011).

O fato é que o ensino na modalidade a distância é um desafio para a maioria dos docentes, exemplificam Moore e Kearsley (2011), especialmente por esse ser intermediado por uma tecnologia, permeando as práticas pedagógicas na EAD. Porém, até recentemente, dificilmente, uma pessoa havia tido experiência ou “recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia. Assim, as pessoas que se tornam instrutores na EAD [...] precisam aprender, desempenhando as funções com quase nenhuma orientação” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 147), ou seja, os professores, geralmente, deparam-se com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a maioria se formou no ensino presencial (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; GILBERTO, 2013). Outros autores (Schneckenberg, 2008; LATCHEN, 2010) também corroboram essa ideia ao afirmarem que são poucos os cursos que preparam os professores para a EAD, especialmente no que se re-

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

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

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

Essas circunstâncias reforçam, portanto, a necessidade do desenvolvimento de competências específicas (LATCHEN, 2010), as chamadas competências eletrônicas, para o docente atuar na EAD.

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

A seguir são detalhadas as condições institucionais do modelo integrado para o desenvolvimento de competências eletrônicas.

### **Detalhando as condições institucionais do modelo integrado para o desenvolvimento de competências eletrônicas**

Schönwald (2003) afirma que são cinco as dimensões ligadas às condições institucionais que formam a estrutura necessária para o processo de mudança e institucionalização da EAD nas universidades, e que elas exercem influência umas nas outras: dimensão econômica, dimensão técnica/tecnológica, dimensão organizacional-administrativa, dimensão pedagógica e a dimensão sociocultural.

Seufert e Euler (2003; 2004) fizeram um detalhamento sobre tais dimensões, a saber:

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

A dimensão técnica/tecnológica lança o olhar sobre a funcionalidade orientada para a EAD e estabilidade da infraestrutura técnica. Um alto grau de facilidade de uso e usabilidade das tecnologias de suporte a EAD representam um fator de sustentabilidade do conhecimento técnico e difusão dessa modalidade de ensino. O fácil manuseio de um ambiente virtual de aprendizagem facilita a adoção da inovação tecnológica de forma mais ampla e deve ser considerado quando se utilizam tanto as plataformas de aprendizagem, bem como quando se desenvolvem os projetos dos cursos específicos em EAD. A estabilidade técnica deve ser garantida pelas estruturas centrais de apoio das universidades (os NTIs - Núcleos de Tecnologia da Informação).

O principal objetivo da dimensão organizacional-administrativa é garantir a capacidade de adaptação e a estabilidade das estruturas e processos a fim de ancorar institucionalmente a EAD em um ambiente organizacional favorável para sua aceitação. Um planejamento que contemple toda a universidade e o estabelecimento de uma estratégia de implementação da EAD é, portanto, um fator chave para garantir a viabilidade dessa modalidade de ensino. É também importante a gestão das partes interessadas, levando em consideração as necessidades dos diferentes atores envolvidos (professores, alunos e técnicos) nesse processo quando do uso (ou suporte) da infraestrutura tecnológica disponível.

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

Por fim, tem-se a dimensão sociocultural. Essa dimensão é relevante porque evidências indicam que as estruturas e culturas existentes nas universidades não permitem o uso direto do potencial das tecnologias aplicadas à EAD. Assim, tal dimensão inclui mudanças socioculturais que podem (e devem) surgir a partir de iniciativas de EAD. Tais mudanças devem ser ancoradas institucionalmente e, nesse caso, o compromisso dos tomadores de decisão das universidades e a aceitação da EAD por parte dos docentes é a medida para a eficácia da EAD no ensino superior.

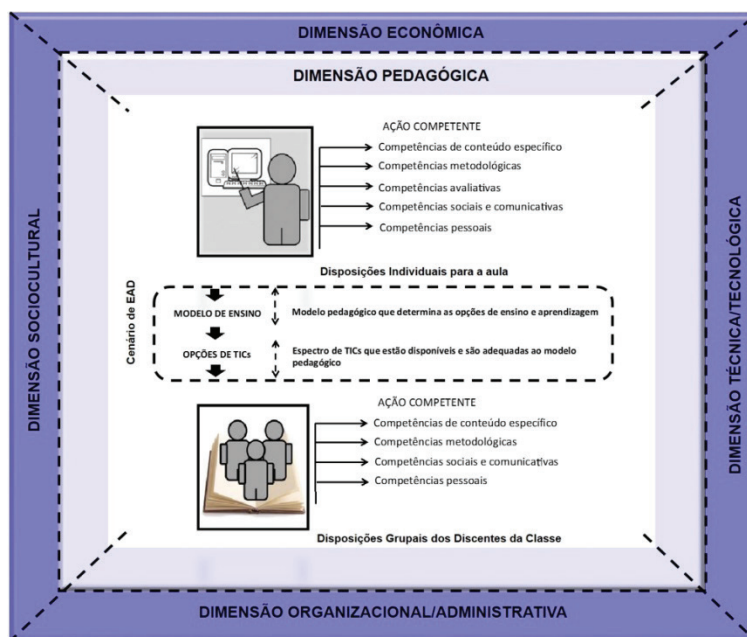
Assim, a análise das cinco dimensões apresentadas fornece um ponto de partida fundamental para identificar e avaliar as condições institucionais do modelo integrado para o desenvolvimento de competências eletrônicas e, sobretudo, analisar de que maneira elas impactam no desenvolvimento de competências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

Considera-se, portanto, a) que é preciso estabelecer o uso das TIC no processo ensino-aprendizagem como parte integrante do ensino nas universidades; caso contrário, a tecnologia sempre será vista como um corpo estranho a este processo (SEUFERT; EULER, 2003); b) que é preciso analisar o contexto organizacional em que as necessidades e os desafios específicos sobre o uso das TIC são definidos e em que a competência individual é desenvolvida (Schneckenberg; Wildt, 2006);

c) que as especificações das competências eletrônicas expostas por Schneckenberg (2007) são definidas em: competências eletrônicas pessoais e competências eletrônicas institucionais; d) que a integração das TIC é uma tarefa de responsabilidade multidimensional (LATCHEM, 2010); e) que o desenvolvimento de competências eletrônicas do corpo docente recai nos incentivos institucionais mais amplos para uso das TIC (Schneckenberg, 2010a); e ainda f) que a universidade só tem condições de orientar e implementar tecnologias voltadas para inovação no processo de ensino se o desenvolvimento das competências necessárias para os membros tiver respaldo em condições dadas pelos contextos organizacionais previamente institucionalizados.

Desse modo, a partir da literatura analisada, propôs-se um modelo integrado para o desenvolvimento de competências eletrônicas, alicerçado em Schneckenberg e Wildt (2006) e acrescido das condições institucionais definidas por Seufert e Euler (2003), e que está apresentado na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Modelo integrado para o desenvolvimento de competências eletrônicas para implementação da EAD em contextos universitários



Fonte: Baseado em Seufert e Euler (2003); Schneckenberg e Wildt (2006).

## Procedimentos metodológicos

Este estudo adota uma perspectiva qualitativa, e como estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo qualitativo interpretativo básico que, conforme descreve Merriam (1998; 2002), exemplifica todas as características da pesquisa qualitativa, isto é, o pesquisador está interessado em compreender como os sujeitos dão sentido a uma situação ou fenômeno. Esse significado é mediado pelo pesquisador, a estratégia é indutiva, e o resultado é descritivo.



Foi escolhido como locus deste estudo uma universidade federal e, como unidade de análise, o curso de especialização em Gestão Pública do PNAP (Programa Nacional de Formação em Administração Pública). É importante salientar que a escolha por essa IES considerou o seu referencial de atuação: o semiárido nordestino, sendo a primeira universidade federal do país criada com missão de desenvolvimento regional e com estrutura multicampi em três estados diferentes: Pernambuco, Bahia e Piauí. Foi considerado ainda o critério de acessibilidade dos pesquisadores e a participação no Projeto Pró-ADM – Capacitação Docente para EAD, financiado pela CAPES em edital específico Pró-Administração de 2008.

O curso de Gestão Pública, do (PNAP), foi escolhido como unidade de análise em virtude de ser considerado, para Silva et al. (2012, p.12), uma forma inovadora para a promoção da qualificação de “portadores de diploma de curso superior que exercem atividades em órgãos públicos ou do terceiro setor ou que tenham aspirações ao exercício de função pública” por meio da educação a distância. Dessa maneira, o programa configura-se como um investimento em pedagogias universitárias inovadoras (EAD) e uma inovação nos campos formativos, científicos e tecnológicos das universidades.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, e análise documental, de modo que foi possível realizar a triangulação das informações, e foram analisados para identificar indutivamente a padrões recorrentes ou temas comuns que atravessam os dados, conforme orienta Merriam (2002) para o tipo de pesquisa escolhido.

Foram analisados os seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2014); Plano de Capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014); Plano Institucional de Formação Docente (2009-2013, 2014-2017); e, Site institucional.

Para determinar o corpus de análise, Merriam (2002) sugere que é necessário inicialmente estabelecer os critérios essenciais na escolha de quem deve ser entrevistado. Nesse sentido, foram selecionados os atores que vivenciam a prática docente a partir das condições impostas pela instituição, ou seja os atores inseridos na prática educacional vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública no curso de Gestão Pública.

Os sujeitos que compuseram o grupo de respondentes foram os servidores (técnicos e docentes) da IES escolhida 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
TOTAL	14	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

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), sugere rigor ao processo de pesquisa qualitativa.

Considerando os objetivos e as técnicas de coleta de dados propostos neste estudo, foi adotada a Análise de Conteúdo para o procedimento de análise dos dados. Quando a Análise de Conteúdo é escolhida, no ponto de vista de Mozatto e Grzybovski (2011), os dados em si são tidos apenas como dados brutos, só apresentando algum tipo de sentido ou valor após serem trabalhados com alguma técnica de análise apropriada. Nesse sentido, este estudo utilizou a Análise Categorical, que é uma das técnicas mais utilizadas e conhecidas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e que, nos últimos anos, vem se destacando entre os métodos qualitativos de análise, ganhando legitimidade e sendo amplamente reconhecida no campo da produção científica em Administração (MOZATTO; GRZYBOVSKI, 2011).

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 se fundamenta para imaginar um modelo de fenômeno ou da situação investigada” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Os indicadores definidos a priori a partir da interpretação do modelo teórico escolhido para este estudo estão apresentados no quadro 1. As categorias de análise correspondem às dimensões.

**Quadro 1** – Indicadores das dimensões para a implementação da EAD em contextos universitários

Dimensões	Indicador(es)
Econômica	Estratégia de implementação
	Investimento inicial
	Financiamento de médio e longo prazo
	Utilização eficiente das estruturas
	Utilização eficiente dos processos
Técnica/tecnológica	Adequação
	Usabilidade
	Funcionalidade
	Estabilidade do sistema
	Suporte técnico
	Difusão

Organizacional-administrativa	Infraestrutura básica
	Infraestrutura tecnológica
	Estruturas de apoio
	Adaptação das estruturas existentes
	Adaptação dos processos existentes
	Planejamento da implantação
	Gestão das partes interessadas (professores, alunos e técnicos)
	Gestão de qualidade
	Transparência nos processos de mudança
	Eficiência das estruturas
	Eficiência dos processos
Pedagógica	Foco na aprendizagem
	Didática
	Abordagens pedagógicas
	Inovações educacionais
	Avaliação da qualidade do ensino
	Desenvolvimento de competências de professores
	Ambientes virtuais de aprendizagem efetivos
Sociocultural	1. Ações proativas para promover mudanças
	2. Mudanças socioculturais (alunos, professores e técnicos)
	3. Compromisso institucional
	4. Disponibilidade para a mudança
	5. Disponibilidade para a inovação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando a legitimidade e a crescente utilização de softwares como apoio para análise do material empírico em pesquisas qualitativas (MAIETTA, 2008), o software ATLAS.ti ofereceu suporte a esta etapa da pesquisa. A análise das entrevistas por meio do programa se conclui com 11 documentos, 2.618 palavras (sem repetições), 123 trechos selecionados e codificados, 99 códigos, 131 categorias, 10 memorandos e 15 redes.

## **Análise e discussão dos resultados**

### *Dimensão econômica*

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

Os professores reconhecem que houve um investimento inicial por parte da CAPES e da instituição; no entanto, desconhecem as estratégias de implementação desses recursos; apenas têm conhecimento de que o recurso que chega até eles é em

forma de bolsa ou custeamento para diárias quando ocorrem as viagens aos polos. Os entrevistados Ent\_3, Ent\_6, Ent\_7, Ent\_10 e Ent\_11 ainda alegaram que não existe interferência alguma da provisão dos recursos para o desenvolvimento de suas competências eletrônicas. Seguem as falas dos entrevistados.

*A informação que eu tenho é que através da UAB<sup>4</sup> a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) possui um orçamento próprio para custear suas atividades. Eu, particularmente, não conheço o método próprio de divisão de recursos de forma a priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências, aquisição de material ou pagamento de pessoal que presta apoio (Ent\_4).*

*Eu não vejo nenhum elo entre os recursos e o desenvolvimento de minhas competências (Ent\_6).*

Apesar dos altos custos relacionados ao desenvolvimento e implementação da infraestrutura da EAD, é importante salientar, de acordo com Seufert e Euler (2003), que essas estruturas permanecem para a universidade mesmo após a conclusão de um projeto específico e que, por isso, a concepção e utilização dos recursos necessários devem estar alinhados com a universidade em toda a sua estratégia. Na universidade em estudo parece não existir uma estratégia clara e definida, conhecida pelos atores, a respeito da utilização dos recursos para a educação a distância, embora o PDI<sup>5</sup> contemple o desenvolvimento da EAD como uma de suas estratégias de ampliação institucional.

#### *Dimensão técnica/tecnológica*

A estabilidade da tecnologia, a facilidade de utilização e a padronização das plataformas são os principais fatores relacionados à dimensão técnica/tecnológica. Nesse sentido, Seufert e Euler (2003) apontam que a facilidade no uso e a manutenção da estabilidade das plataformas de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento de competências docentes para atuação na EAD por meio de uma maior aceitação dessa modalidade de ensino.

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

Assim, a existência de pessoal de apoio e suporte, como programadores especializados, operadores de câmera, engenheiros e produtores, cuja responsabilidade é a de assegurar que as tecnologias que transmitirão o ensino operem do modo como devem é fundamental para dar suporte aos educadores, ressaltam Moore e Kearsley (2011), pois cabe aos professores conhecerem o suficiente a respeito da tecnologia

---

4 Universidade Aberta do Brasil.

5 Plano de Desenvolvimento Institucional.

para serem capazes de formular perguntas, fazer sugestões, saber quando algo não está operando como deveria e, acima de tudo, reconhecer os limites e potenciais de cada uma das TIC disponíveis e não ter um conhecimento especializado a respeito de como as tecnologias operam nem serem capazes de resolver os problemas, caso ocorram.

O que pode ser percebido com as entrevistas é que apesar de perceberem os benefícios e as facilidades da integração da tecnologia ao ensino na modalidade a distância, os professores não conseguem desenvolver suas competências eletrônicas porque não conseguem incorporar as TIC aos cenários de ensino e aprendizagem justamente por não serem familiarizados com as tecnologias. Com isso, a aceitação da tecnologia fica prejudicada, pois, conforme salientam Seufert e Euler (2004), essa aceitação depende da percepção dos benefícios do sistema de TI, da facilidade de uso e incorporação ao processo ensino-aprendizagem, critérios considerados como muito importantes, pelos autores, para a promoção do desenvolvimento de competências eletrônicas dos docentes.

Falta o professor saber que isto existe (a tecnologia), porque eu acho que nem todo mundo sabe. Porque até determinado momento pode haver o convite, mas no meu entendimento, entre o convite que você faz e você mostrar essa ferramenta sendo utilizada, a aplicação dela, isso daí tem uma diferença grande. Porque eu tenho certeza que os professores que percebessem a aplicação dessas ferramentas/equipamentos, sem sombra de dúvida, eles utilizariam, agora falta também gente, na minha leitura, gente para dar esse suporte. Por que eu digo que falta? Porque a gente tem problemas mais básicos no uso da própria plataforma Moodle. Para fazer o trabalho da pós, eu tive que colocar a mão na massa. Fui lá na EAD, o menino está assoberbado com a inclusão de novos alunos, e aí eu pedi para ele criar os links e eu cadastrei todo mundo, que eu contato todo mundo. O pano de fundo quem acabou organizando fui eu. Então, se para isso falta, imagina para montar, editar vídeo, slides e por aí vai.... (Ent\_10).

#### *Dimensão organizacional/administrativa*

O objetivo central da dimensão organizacional/administrativa refere-se à capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos de modo que permita o estabelecimento de uma âncora institucional para o desenvolvimento da EAD em um ambiente organizacional favorável para sua implementação, definem Seufert e Euler (2003).

Assim, da análise documental, percebe-se, claramente, um planejamento da instituição em relação aos avanços da EAD.

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

Embora os professores entrevistados tenham sugerido que o treinamento oferecido foi basicamente para apresentação do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição, o Moodle, e desenvolvimento de aptidões básicas na plataforma,

eles reconhecem que o treinamento foi bastante importante, considerando o fato de que muitos deles não conheciam o AVA<sup>6</sup> adotado. Trechos das entrevistas refletem esse cenário.

*Então a gente aprendeu como se lança uma atividade, como se lança um fórum, como desenvolve todo um roteiro de ministrar uma disciplina (Ent\_2).*

*(...) mas só das competências técnicas, só de uso da plataforma. Nada sobre didática, só o básico mesmo (Ent\_7).*

Os professores também reconhecem que, embora exista o treinamento básico, ele não é capaz de atender à demanda existente na Universidade como um todo. Esse treinamento ocorreu quando da criação e estruturação da SEAD. À época, foi uma aposta de um determinado professor da Universidade, que trabalhava junto a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que estimulou o uso e, para tal, resolveu oferecer os treinamentos iniciais e formar multiplicadores. Os multiplicadores, por sua vez, ministravam os treinamentos e formavam um banco de cadastro, para quando a SEAD começasse a oferecer os cursos. Esse cenário encontrado na instituição é previsto por Moore e Kearsley (2011) como sendo muito comum em instituições que resolvem utilizar a modalidade de ensino a distância. Os autores destacam que a orientação e o treinamento frequentemente se originam de pessoas que sabem um pouco mais do que as outras, mas os instrutores (professores, tutores) geralmente precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia, como também as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia. É comum, ainda que, no caso da educação superior, “a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal” para o uso da tecnologia (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 147).

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

Este cenário contribui para não existir uma unanimidade com relação à legitimação da EAD na instituição. Parte dos professores acredita já ser legitimada em virtude do próprio meio em que alunos, professores e técnicos administrativos estão inseridos e vivenciando as atividades de EAD na instituição. No entanto, também relacionam essa aceitação a questões políticas, quais sejam: mudança de gestão da universidade e as políticas públicas existentes que, por meio do esforço do Poder Público nos últimos anos, há um incentivo para o desenvolvimento de programas na área educacional e muito especificamente da educação a distância para as instituições públicas de ensino superior.

Para aqueles professores que não reconhecem a legitimação da EAD na instituição, a principal questão atribuída é o fato de a comunidade acadêmica acreditar que a EAD é inferior ou sem qualidade quando comparada ao ensino presencial, e, por isso, existe um preconceito geral em torno dessa modalidade de ensino, especialmente para aqueles em que a tecnologia não faz parte do cotidiano, que apresentam

---

6 Ambiente Virtual de Aprendizagem.

certa resistência ao uso de recursos tecnológicos. A própria instituição não reconhece a carga horária do docente quando ele atua na EAD, sendo contabilizadas apenas as horas trabalhadas na educação presencial. Aqueles que trabalham na EAD não têm sua carga horária presencial reduzida e ainda precisam enviar formulário específico de ajuste e compensação de carga horária para a Secretaria de Gestão de Pessoas, destacam os professores entrevistados. Assim, embora a EAD tenha passado a ocupar um espaço cada vez mais significativo no país, ainda é possível encontrar muita resistência e preconceito contra tal modalidade de ensino, vista, muitas vezes, como uma educação de qualidade inferior em razão das inúmeras iniciativas malsucedidas que marcaram o início da EAD no Brasil (CORRÊA; SANTOS, 2009).

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

*Não (percebo aceitação). Minha percepção é bem mercadológica. Os professores estão engajados nesta proposta porque mesmo estando no quadro de dedicação exclusiva eles podem receber uma remuneração extra dentro da própria universidade (Ent\_6).*

### *Dimensão pedagógica*

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

Em consonância com a análise documental realizada, em que não foram identificadas quaisquer previsões para a capacitação docente para atuação na EAD, os professores Ent\_1, Ent\_3, Ent\_4, Ent\_5, Ent\_6, Ent\_7, Ent\_8, Ent\_10 e Ent\_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 instituição, ou seja, eles acreditam que a EAD não está plenamente legitimada ao ponto de se tornar uma política institucional à capacitação docente para atuação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Stalmeier (2006) atenta para o fato de que a utilização das TIC no ensino superior não é simplesmente uma questão de incentivar os professores a adotar novas ferramentas e novas técnicas. O uso da tecnologia muda

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

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

*Não há motivação (para isso). Primeiro que ela nem reconhece a EAD como uma modalidade com qualidade, sempre acha que não vai ter qualidade, que não pode, qualidade só na presencial, e fora isso não tem a qualidade (Ent\_3).*

*Não percebo. Eu sinto que a Universidade não aposta (Ent\_6).*

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 universidade analisada, 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), apesar dessa ser uma das responsabilidades da SEAD.

*Eu não percebo (risos). Então a gente até na EAD recebe a informação, sabe que existe um software novo, sabe que existe um ambiente novo, mas falta funcionar. 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 (Ent\_10).*

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



### *Dimensão sociocultural*

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

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

O que pode se perceber, tendo em vista a análise para essa dimensão, é que os professores acreditam que, apesar de enxergarem algum tipo de mudança da cultura no sentido de legitimar a atuação na EAD (Ent\_1, Ent\_2 e Ent\_7), ela ainda não é entendida como parte da cultura da instituição, uma vez que não existe reconhecimento do trabalho daqueles que atuam na modalidade a distância na Universidade (Ent\_1, Ent\_3, Ent\_4, Ent\_6, Ent\_9, Ent\_10 e Ent\_11), e, até certo ponto, uma marginalização com esse tipo de ensino (Ent\_2, Ent\_5).

Seguem as falas dos professores.

*Primeiro, a própria instituição não entende a EAD como um órgão da Universidade. Ela não trabalha assim. Você vê até o próprio conselho universitário, nós não temos uma cadeira no conselho universitário. Todo coordenador da Universidade é conselheiro, tá certo? Mas, os coordenadores de EAD não são conselheiros. Como é isso? Se no estatuto diz que o coordenador é um conselheiro? É o estatuto da Universidade que diz. Mas a instituição não quer os coordenadores da EAD no conselho. (...) Aí você me diz, qual a diferença de um coordenador a distância e de um presencial? O coordenador presencial tem secretária, tem o colegiado, tem todo um aparato que o ajuda nas tomadas de decisão, o coordenador a distância não tem isso, não tem secretária, não tem colegiado, não tem nada! E é tudo mais complexo. E isso dificulta o desenvolvimento de minhas competências (Ent\_3).*

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

### **Considerações finais**

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.

Sobre as condições institucionais, pode-se concluir que:

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

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

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

– Para a dimensão pedagógica: para os professores entrevistados essa dimensão pode viabilizar o desenvolvimento de suas competências eletrônicas por meio da oferta de cursos e capacitação docente para atuação na EAD. A própria Secretaria de Educação a Distância da instituição pode ficar responsável por essa capacitação, sugerem os docentes, corroborando com uma das responsabilidades formais previstas quando da criação da SEAD, qual seja: o desenvolvimento de competência dos professores. Essa dimensão, portanto, tem condições de influenciar positivamente o desenvolvimento das competências eletrônicas, embora pouco ou nada seja

feito formalmente pela instituição nesse sentido e, por isso, configura um quadro muito aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade para a educação a distância.

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

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

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

Assim, há, portanto, necessidade de a Universidade analisada 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.

Para pesquisas futuras sugere-se que sejam realizadas entrevistas com os outros atores envolvidos (alunos e técnicos não docentes) no processo. Seria importante discutir sobre concepção de educação dos docentes e dos estudantes, afinal esta concepção dos sujeitos define as práticas e os processos de ensino e de aprendizagem. Sugere-se também a construção de um modelo quantitativo que possa validar os construtos e variáveis analisados.

## Referências

BARDIN, Laurence. **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.

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.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? **Educação Unisinos**, v. 6, n. 3, p. 272-279, 2012.

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

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

DECMAN, Mitja. Modeling the acceptance of e-learning in mandatory environments of higher education: The influence of previous education and gender. **Computers in Human Behavior**, v. 49, p. 272-281, 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação no Brasil. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 35-48.

EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. Introduction: Changing cultures in higher education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; Schneckenberg, Dirk. **Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning**. New York: Springer International, 2010.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. 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.

FARID, Shahid et al. Identification and prioritization of critical issues for the promotion of e-learning in Pakistan. **Computers in Human Behavior**, v. 51, p. 161-171, 2015.

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.

GOUROVA, Elissaveta et al. Adapting educational programmes according to e-competence needs: The Bulgarian case. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 11, n. 2, p. 123-145, 2014.

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

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.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 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.

MENDONÇA, José Ricardo Costa et al. 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, 2012.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, Sharan B. **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.

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.

PAIVA, Kely Cesar Martins. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. 2007. 278 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SCHNECKENBERG, Dirk. **eCompetence development measures for faculty in higher education** – A comparative international investigation. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.

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

SCHNECKENBERG, Dirk. 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, 2008.

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

SCHNECKENBERG, Dirk. What is e-Competence? Conceptual framework and implications for faculty engagement. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing cultures in higher education**: Moving Ahead to Future Learning. New York: Springer International, 2010b.

SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. Understanding the concept of ecompetence for academic staff. In: Labhrainn, Mac; LEGG, McDonald; Schneckenberg, Dirk; WILDT, Johannes. **The challenge of eCompetence in academic staff development**. Galway: CELT, 2006.

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

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.

SEUFERT, Sabine. **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 et al. **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, 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.

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

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O trabalho dos professores em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 307-311, 2002.

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.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANOTELLI, Reivani Chisté. **Professores do ensino superior frente às novas tecnologias**: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho. 2009. 145 f. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2009.