

UNIVERSIDADE FUMEC
FACE - FACULDADE DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS
PROGRAMA DE DOUTORADO E
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

DAYSE LIZ DAS GRAÇAS CONCEIÇÃO

INFLUÊNCIA DAS *E-COMPETENCES* DE PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES
NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

BELO HORIZONTE
2017

DAYSE LIZ DAS GRAÇAS CONCEIÇÃO

INFLUÊNCIA DAS *E-COMPETENCES* DE PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES
NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade FUMEC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Gestão Estratégica de Organizações

Linha de pesquisa: Estratégia em Organizações e comportamento Organizacional

Orientadora: Profa. Dra. Cristiana Fernandes de Muyllder

BELO HORIZONTE
2017

Conceição, Dayse Liz das Graças.

C744i Influencia das *e-competences* de profissionais de educação a distância na formação de administradores na percepção dos alunos. / Dayse Liz das Graças Conceição. – Belo Horizonte, 2017.

87 f : il. ; 30 cm.

Orientador: Cristiana Fernandes de Muylder.
Dissertação (mestrado) – Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Empresariais.

Inclui bibliografia.

1. Desempenho – Estudo de casos. 2. Ensino a distância – Estudo de casos. 3. Administradores – Formação. I. Muylder, Cristiana Fernandes de. II. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Empresariais. III. Título.

CDU: 658.3.018



Dissertação intitulada “**INFLUÊNCIA DAS E-COMPETÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS**” de autoria de Dayse Liz Das Graças Conceição, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Cristiana Fernandes De Muylder – Universidade FUMEC
(Orientadora)

Prof. Dr. Jefferson Lopes La Falce – Universidade FUMEC
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé – UNIVASF
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Cid Gonçalves Filho
Coordenador do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração da Universidade
FUMEC

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2017.

REITORIA

Av. Afonso Pena, 3880 - Cruzeiro
30130-009 - Belo Horizonte, MG
Tel. 0800 0300 200
www.fumec.br

CAMPUS

Rua Cobre, 200 - Cruzeiro
30310-190 - Belo Horizonte, MG
Tel. (31) 3228-3000
www.fumec.br

AGRADECIMENTOS

Acabou! Mais um ciclo que se encerra. É um sonho realizado com os esforços de tantas pessoas amadas que agradecer parece pouco para retribuir o tanto que recebo. Finalizar esta etapa é ter a certeza de que sou capaz de vencer obstáculos.

Foi um tempo de muitos não e de abrir mão de momentos únicos, pessoas, conversas, almoços, passeios, tudo em prol de um objetivo maior. Foram muitos medos, angústias e, acima de tudo, superação e entregas, por isso agradeço ao meu Deus, que me mostra o quanto posso ser grande, pois Ele me dá sabedoria, inteligência, discernimento, saúde, família, amigos e vontade para concretizar tudo o que eu sonho.

Às minhas amadas e lindas irmãs, Dul e Dani, sempre meus exemplos, melhores amigas, incentivadoras dos meus projetos, parceiras dos melhores e piores momentos da vida. Muitas vezes abriram mão do que era delas para ser meu.

Aos irmãos que a vida me deu, Italo e Vinicius, que, além do carinho, amizade, cuidado, deram-me também as suas famílias repletas de amor e generosidade.

À minha mãe, mãezinha, uma grande mulher que só sonhou que suas filhas estudassem e fossem independentes. Minha companheira, amiga, cheirosa, sempre falou para eu fazer o mestrado e eu o fiz pelo seu incentivo.

À Cristiana, Cris, minha grande orientadora e amiga. Uma mulher brilhante, inteligentíssima, generosa, parceira, que ampara, que acalma e que resolve. Não deixa nada parado, nem esperando, age na hora certa e do jeito certo. Obrigada, mil vezes! Obrigada por tudo! Por ser muito mais que orientadora.

Ao meu grande amor, Ericson, quem cuida de mim, me apoia, me cobra, me anima; meu maior incentivador neste curso, quem acredita mais em mim do que eu mesma. É meu supercompanheiro de vida e quem, além do seu coração, me deu de presente o carinho da sua família.

Ao meu pai, que tanto se esforçou para dar as melhores condições de estudo às filhas, que sempre se fez presente em minha vida e sempre ajudou nos momentos em que precisei.

As minhas afilhadas Isadora, Moniquinha, Érika e aos meus sobrinhos Pablo e Ana Luiza, por entenderem as minhas ausências e nunca me cobrarem nada.

Aos meus amigos de jornada e de vida e em especial ao Ennius, pelo carinho, ajuda e apoio; e a Maria José, que, no finalzinho da minha jornada, contribuiu tão carinhosamente para que tudo desse certo. A Raphaela que nestes últimos dois anos foi muito mais que uma profissional do esporte, é uma grande amiga e parceira.

A todos os funcionários da Universidade Fumec, em especial ao Júlio, pela disponibilidade e ajuda sempre.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a influência das *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) na formação de administradores de acordo com a percepção dos alunos. A questão norteadora foi: Quais as *e-competences* dos profissionais de educação a distância influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a formação de administradores na percepção dos alunos? Para responder à pergunta, foi realizado um estudo quantitativo descritivo, o método utilizado foi a análise fatorial confirmatória e os resultados apontaram para uma deficiência do modelo na amostra da pesquisa com alunos. Os dados foram coletados por meio de questionários e as questões, todas fechadas, foram as mesmas para toda a unidade de análise, que deveria marcar uma opção de resposta escala Likert de 1 a 5, considerando que 1 significa “discordo totalmente” e 5 significa “concordo totalmente”. Do estudo da literatura concluiu-se que a formação do profissional em Administração é destacada pela ação política, a ação econômica, o ambiente de negócios e as estratégias competitivas, e está mais voltada para fatores relevantes do mercado, o que reduz, ou pode reduzir, a capacidade dos estudantes de desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade. Assim, tanto o professor quanto o tutor, nesses cursos, são influenciadores do processo de formação do aluno, informação confirmada na realização da pesquisa e consolidada na avaliação dos resultados. Nesse sentido, afirma-se que a atividade docente exige o desenvolvimento de competências específicas que são: conhecimentos, conteúdos; habilidades, como comunicação, didática, métodos, processos avaliativos; e atitudes como disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outros. Neste estudo utilizou-se um modelo de *e-competences* do profissional docente, e nele foram analisados os atributos Conteúdo Específico, Metodológicos, Sociais, Pessoais e Avaliativos. Foi realizada uma investigação com o propósito de responder a três objetivos específicos e um objetivo geral. Evidenciou-se que o modelo de mensuração teve problemas de confiabilidade e validade, pois aproximadamente 40% dos indicadores tiveram cargas individuais inferiores ao nível mínimo recomendável de 0,50; a confiabilidade composta para o construto Conteúdo Específico foi de 0,220, o que é inferior ao recomendável, e ainda, a variância média extraída de quatro construtos foi inferior a 0,50. Apesar de ter avanços significativos no modelo da pesquisa, que traz um aspecto inovador quanto à mensuração de fatores relacionados às *e-competences*, nesta amostra específica, o modelo não conseguiu atender aos pressupostos de confirmação das relações iniciais testadas. Ainda se pode destacar que o estudo de natureza quantitativa foi pioneiro quanto à identificação das características dos profissionais de cursos de Administração a distância, ressaltando que as *e-competences* necessárias para o profissional do ensino em EAD, a atuação do professor e a formação profissional do administrador estavam relacionadas as *e-competences* sociais, metodológicas e pessoais, o que corrobora a necessidade de novos estudos e pesquisas que suplantem as dificuldades e limitações encontradas nesta amostra específica. Esses resultados não impediram a verificação da validade discriminante. Ela foi realizada comparando-se as correlações bivariadas entre as variáveis com a raiz quadrada da variância média extraída do respectivo construto. Os resultados indicaram, neste caso, que apenas os construtos Social e Avaliativa tiveram análise favorável e com correlação adequada. Essas limitações não invalidam a pesquisa realizada, uma vez que a proposta não foi generalizar os resultados, e sim iniciar a discussão sobre a operacionalização do modelo frente aos diferentes agentes envolvidos na aprendizagem feita em EaD e sobre as *e-competences* envolvidas no processo.

Palavras-chave: *E-Competence*. Educação a Distância. Modelo de Mensuração. Formação de Administradores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Definição de competências	15
2.1.2 Competências para ação	17
2.1.3 Competência profissional.....	18
2.2 <i>E-competences</i>	20
2.2.1 As <i>e-competences</i> do profissional de EaD	21
2.3 A Educação a Distância	30
2.3.1 A atuação do professor na EaD	33
2.4 A formação profissional do administrador	36
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 Delineamento da pesquisa	39
3.2 População e amostra	40
3.3 Instrumento e coleta de dados.....	40
3.4 Técnica de análise de dados.....	42
4 ANÁLISE DE DADOS	46
4.1 Quanto aos respondentes	46
4.2 Análise confirmatória.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A	69
Questionário de Pesquisa validado por Cassundé	69
APÊNDICE B.....	75
Questionário de Pesquisa validado por Leal.....	75
APÊNDICE C.....	81
Questionário de Pesquisa – após alterações	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Adaptado de Ruas (2005).....	17
Figura 2: As quatro competências-chave e a ação competente	22
Figura 3: Modelo de <i>e-competences</i> no Ensino Superior	28
Figura 4: Modelo de <i>e-competences</i> docentes no Ensino Superior	29
Figura 5: Quadro de referências dos atributos das <i>e-competences</i>	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variáveis incluídas na análise fatorial confirmatória	43
Tabela 2: Análise da área de formação e idade dos respondentes	46
Tabela 3: Situação do respondente no curso atual de EAD.....	47
Tabela 4: Análise de número de disciplinas/cursos por sexo	48
Tabela 5: Análise de número de disciplinas/cursos por idade.....	48
Tabela 6: Resultados do modelo de mensuração.....	51
Tabela 7: Correlações bivariadas do construto Conteúdo Específico	54
Tabela 8: Correlações bivariadas do construto Metodologia	55
Tabela 9: Correlações bivariadas do construto Social.....	56
Tabela 10: Correlações bivariadas do construto Pessoal.....	56
Tabela 11: Correlações bivariadas do construto Avaliativa	56
Tabela 12: Correlações bivariadas do construto Tarefa-Tecnologia.....	57
Tabela 13: Resultados do modelo estrutural	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Funções específicas do educador na EaD.....	23
Quadro 2: Componentes da competência do profissional em EaD	24
Quadro 3: Competências dos profissionais de EaD e os seus principais componentes que sustentam a ação.	25
Quadro 4: Competências do tutor (na opinião dos alunos)	26
Quadro 5: Alterações no questionário	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	A Associação Brasileira de Educação a Distância
AFC	Análise fatorial confirmatória
CFA	Conselho Federal de Administração
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação

1 INTRODUÇÃO

Refletindo o contexto de exigências da educação a distância e a necessidade de estudo de seu crescimento e consolidação para aceitação do egresso no mercado de trabalho, vem à tona a necessidade de uma equipe de profissionais formadores com melhor qualificação, focados nas necessidades do aluno e capazes de implementar estratégias de sucesso para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso torna-se fundamental o desenvolvimento de certas competências chamadas de competências eletrônicas ou *e-competences* (CASSUNDÉ, 2016).

O ambiente atual, segundo Cassundé (2016), também denominado como era digital, fez com que muitos profissionais percebessem a urgência em realizar mudanças e consequente busca por capacidade de adaptação à nova realidade empresarial, que exige a execução de múltiplas atividades, o que cria a necessidade de se obterem competências diferenciadas. Surge, assim, uma atenção direcionada às *e-competences*, que são entendidas como oportunidades de beneficiar o conhecimento pessoal, social, as habilidades metodológicas e, principalmente, as habilidades digitais cruciais nos novos ambientes social e profissional (MORAŃSKA, 2016).

Sendo assim, o tema deste trabalho é a influência das *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) na formação de administradores, segundo a percepção dos alunos. Para entender as *e-competences*, antes de tudo é importante apresentar o conceito de competências. Esse conceito, amplamente discutido, não é difícil de ser encontrado na literatura tanto acadêmica quanto gerencial, discutido por muitos autores que tratam do tema. Em 1973, McClelland publicou um estudo, *Testing for Competence rather than Intelligence*, sobre o qual é possível dizer que foi um grande marco para o início das discussões sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos. O autor definiu competência como uma característica implícita relacionada ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

Em 1995, Le Boterf argumentou que a competência é constituída por uma encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua história de vida e socialização), pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional. Para ele, a competência é a soma do que cada um aprendeu em seu convívio social e comunicacional, somado à aprendizagem e formação acadêmica; contudo é um saber agir responsável reconhecido pelos outros. É a capacidade de mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional (LE BOTERF, 1995).

Fleury e Fleury (2001) acreditam que o conceito de competência está relacionado ao limite do indivíduo, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão em um determinado espaço de tempo, sendo ela sempre contextualizada. Os conhecimentos e o saber fazer não são considerados competências, se não forem utilizados. Assim, pode-se dizer que conhecimento associado a processo de comunicação eficiente gera a competência.

Os verbos e expressões “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica” estão diretamente relacionados ao conceito de competência, que é foco desta pesquisa. Por outro lado, as competências devem acrescentar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Nessa complexidade, Cristobal e Romani (2009) indicam que há certa dificuldade em encontrar definição considerada adequada nos diferentes contextos e requisitos e, mesmo assim, propõem que *e-competences* estão relacionadas às habilidades dos profissionais de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como um recurso necessário para pesquisa, desenvolvimento, concepção, planejamento estratégico, gestão, administração, manutenção, apoio e manutenção dos sistemas de TIC, com vistas ao coletivo ou ao benefício dos envolvidos.

As *e-competences* são baseadas na motivação e capacidade dos profissionais de educação em utilizar TIC na prática educacional, a favor da aprendizagem em nível individual ou coletivo (CASSUNDÉ, 2009). Belloni (2009) alerta, porém, que elas são das competências mais difíceis de serem desenvolvidas porque estão relacionadas à cultura técnica e à capacidade de integrar materiais pedagógicos em suportes tecnológicos mais sofisticados.

E qual motivo torna tão importante a reflexão sobre as *e-competences* no contexto da educação a distância? Essa modalidade educacional tem uma enorme capacidade de atender às demandas de ensino na atual realidade educacional e apresenta-se como uma alternativa para contribuir, apoiar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Santos (2011) argumenta que, apesar da sua concretude inquestionável, os ambientes virtuais são constituídos pelos milhões de pessoas – e não por computadores – de todo o mundo, interligados em rede por meio da internet, e, na educação, as repercussões da emergência desse mundo virtual proveniente das redes globais de computadores, são bastante óbvias, considerando principalmente que o papel da educação é preparar o indivíduo para, autonomamente, buscar informações e transformá-las nos conhecimentos necessários no

momento em que deles se necessita. Os ambientes virtuais são abrangentes, inclusivos, rompem fronteiras, reelaboraram conhecimentos e promovem aprendizagens individuais efetivas.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que vem crescendo e é responsável por possibilitar a formação acadêmica de um grande número de alunos em todo o Brasil. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) publicou, em seu relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil sobre o ano de 2015, que há 148.222 alunos matriculados em cursos totalmente a distância e em semipresenciais somente nos cursos de licenciaturas; 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado); e 410.470 em licenciaturas semipresenciais, totalizando um surpreendente número de 692.954 alunos em 368 instituições de ensino. No total foram contabilizados 29.380 tutores e 18.769 professores distribuídos por todas as regiões do país (14 Estados) com maior representatividade no Sudeste (58%, sendo 32% só em São Paulo) (ABED, 2015).

Esse crescimento na EaD é impulsionado e apoiado pelas TIC, já que seus instrumentos possibilitaram uma maior aproximação entre aluno e escola, favorecendo a disponibilização de conteúdos mais atrativos, que aguçam o interesse do aluno e viabilizam maior interação entre os alunos, professor/tutor, instituição de ensino e conteúdo. Assim, esse modelo de educação a distância com recursos tecnológicos cada vez mais avançados exige mudanças organizacionais, culturais e, principalmente, de competência dos profissionais envolvidos no processo, já que são pessoas influenciadoras da formação profissional do aluno de EaD.

Diante desses conceitos e entendendo o cenário educacional com uso da tecnologia, o problema deste trabalho é: Quais as *e-competences* dos profissionais de educação a distância que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a formação de administradores na percepção dos alunos?

O objetivo geral é analisar se as *e-competences* dos profissionais de educação a distância podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e a formação de administradores na percepção dos alunos.

Especificamente, pretende-se:

- a) Identificar características dos profissionais em um curso de Administração a distância.
- b) Identificar como *e-competences* são percebidas como apoio no processo de aprendizagem.

- c) Analisar as *e-competences* percebidas pelos alunos como influenciadoras do processo de formação profissional.

Justifica-se o tema proposto em três vertentes diferentes, mas complementares: acadêmica, organizacional e social. Academicamente, pode-se ressaltar a relevância do estudo proposto, tendo em vista a demanda do mercado de trabalho, caracterizado por maior volume de atividades e pela necessidade crescente de habilidades acerca de tecnologias, como indicado por Moranska (2016). Pode-se ainda pensar sobre a necessidade de estudos acerca do tema e de problemas indicados em outros estudos e análises realizados na base nacional (Spell) e nas internacionais (EBSCO), quando o termo *e-competences* nos remete a apenas 01 artigo em português e 17 trabalhos em inglês.

Em pesquisa realizada em 13 de março de 2017, na base Spell, foi localizado o estudo realizado por Paiva et al. (2014), que traz como tema as competências e *e-competences* de professores de Administração, cujo objetivo foi analisar como se configuram as competências e *e-competences*, necessárias e efetivas de professores de um curso de graduação em Administração de um centro universitário brasileiro.

Com relação à base internacional EBSCO, em pesquisa realizada dia 20 de março de 2017, dos 17 trabalhos encontrados, somente o 4º trabalho mais relevante trata do assunto *e-competences: Learning Communities in Teacher Education: The impact of e-competence*, sendo que ele relata os resultados de um programa em que professores e pesquisadores trabalharam juntos em 10 comunidades de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em salas de aula de biologia. Assim, além dos encontros presenciais, os computadores foram usados como ferramentas de comunicação e colaboração e utilização prática das *e-competences*.

Outro estudo que sugeriu a ampliação de indicadores das dimensões das condições institucionais e entrevistas com os outros atores envolvidos (alunos e técnicos) foi a tese produzida por Cassundé (2016), intitulada “Desenvolvimento de *e-competences* para o ensino na EaD e a influência das condições institucionais: um estudo em uma IES Federal”.

Nessa pesquisa a autora defende a tese de que o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores é influenciado pelas dimensões econômica, técnica/tecnológica, organizacional/administrativa, sociocultural e pedagógica. Tais dimensões configuram as condições institucionais, ao estabelecerem um cenário mais ou menos propício à integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo ensino-aprendizagem.

Pode-se ainda ressaltar que o estudo proposto busca avançar nos questionamentos gerados a partir de Morańska (2016,p. 56):

Uma escola contemporânea motiva os alunos a estudar? Será que ele suporta alunos em seus interesses e desenvolvimento de paixões? A escola fornece condições para desenvolver as habilidades e habilidades dos alunos? Estimula atividades inovadoras com referência ao novo e ao desconhecido? Qual é o método de Estudos de computador interessa o desenvolvimento e a tecnologia da informação em várias esferas da vida? Qual é o método de implementação dos objetivos ligado ao desenvolvimento do pensamento criativo? Qual é o conhecimento sobre métodos modernos de ensino e sobre aplicações de informação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem? As competências sociais dos alunos têm sido constantemente desenvolvidas?

Na vertente organizacional, justifica-se o estudo devido à necessidade e ao interesse de formar administradores preparados para assumir as responsabilidades e os constantes desafios do ambiente corporativo. Conforme dados divulgados pelo Conselho Federal de Administração (CFA, 2015), dos 20.576 graduados nos anos de 2012 a 2015 e que responderam à pesquisa nacional de perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador e do tecnólogo, 13% desempenham função de gerência, 7% desempenham função de supervisão e 6 % de coordenação, totalizando 26% dos formados atuando em importantes funções gerenciais.

Socialmente, entende-se que aprofundar em estudos que impactam a formação de futuros gestores em um ambiente cada vez mais competitivo e de escassez de oportunidades de emprego (informação comprovada pelo Conselho Federal de Administração [2016] que afirmou que, dos graduados entre 2012 a 2015, 13,1% estavam desempregados), é uma tarefa muito relevante, pois mostrará a importância de se explorarem as *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) responsáveis pela formação desse profissional que irá atuar no mercado de trabalho cada vez mais desafiador e competitivo.

Assim, de forma a entrelaçar os constructos aqui tratados e prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa proposta, o presente projeto está organizado em cinco capítulos. Este primeiro que apresenta tema, problematização, problema, objetivos e justificativas. O segundo trata do referencial teórico. O terceiro discute o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada para sua execução, seguindo-se o quarto, que contém a análise dos resultados e o quinto, que trata da conclusão da pesquisa. Completam o trabalho as referências e os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico para esta proposta de pesquisa discute os tópicos competências, *e-competences* e educação a distância.

2.1 Definição de competências

Falar sobre competências é desafiador, tendo em vista que não é um tema recente, pois nos últimos anos entrou tanto nas pautas acadêmicas quanto nas empresariais, foi alvo de diversos e até divergentes estudos, trabalhado em situações diversas, referenciado por autores consagrados e aplicado em diferentes universos de pesquisas, além da sua crescente e não recente utilização no universo empresarial (FLEURY; FLEURY, 2001; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; RUAS, 2005; LE BOTERF, 2010; NOGUEIRA; MUNIZ, 2017)

Os estudos sobre competência têm seu ponto de partida em 1973, com a publicação do artigo de McClelland, *Testing for Competence rather than Intelligence*, que discutia a superioridade dos diplomas e testes de inteligência para avaliar as capacidades nos processos seletivos (MCCLELLAND, 1973; HONDEGHEM, SCHEEPERS, 2014). Naquele estudo, o autor afirma que competência é uma característica implícita e pode ser relacionada com certo desempenho superior durante a realização de uma tarefa (FLERY; FLEURY, 2001). Dessa forma, McClelland (1973) foi capaz de diferenciar as competências, que são as aptidões aperfeiçoadas pelas habilidades e capacidades de desempenhar uma tarefa (MIRABILE, 1997).

Na Administração, o termo competência começa a ser utilizado a partir dos anos de 1970, com a constatação de que, no processo de desenvolvimento profissional, era necessário que as empresas considerassem aspectos sociais e comportamentais relacionados ao trabalho, e não somente às questões técnicas, numa reação às pressões sociais e ao aumento da complexidade das relações de trabalho (SANDBERG, 2000; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Zarifian (1996) define competência relacionando-a à metacognição e a atitudes. Ele argumenta que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades predefinidas e estáticas. Assim, a competência é o ato de assumir responsabilidades em situações complexas de trabalho; é a capacidade de lidar com os eventos inéditos, surpreendentes e únicos que podem acontecer no cotidiano do trabalho.

Um conceito amplamente difundido explica que a competência é a complexa mobilização do conhecimento (LASNIER, 2000), do saber fazer, saber agir, integrados e utilizados de forma eficaz, de forma que, uma vez combinados esses diversos recursos, conseguem alcançar o resultado esperado, transformando a ação em resultado concreto ou realizando as tarefas profissionais (D'HAINAUT, 1988; TARDIF, 2006; ROEGIERS, 2000).

Para D'Hainaut (1988) e Le Boterf (2010), a definição original e aceitável de competência não é o resultado de um conjunto de conhecimentos específicos de algumas naturezas, mas é um saber agir responsável e competente, capaz de ser reconhecido pelos outros. É a capacidade de saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado (FLEURY; FLEURY, 2001)

Não é possível afirmar que a competência é “apenas” o resultado do conhecimento de algumas naturezas, ou simplesmente o saber agir. As competências vão além, pois é ter a consciência do que é possível fazer algo para tornar uma ação de fato eficaz; é saber pensar e não pode ser limitada à aplicação de uma técnica ou de um procedimento completamente planejado antecipadamente; são as características comportamentais de um indivíduo em relação direta com o cumprimento eficaz ou notório de um trabalho; é o alcance dos resultados esperados a partir da aplicação hábil dos conhecimentos adquiridos (BOYATZIS, 1982; LE BOTERF, 2008).

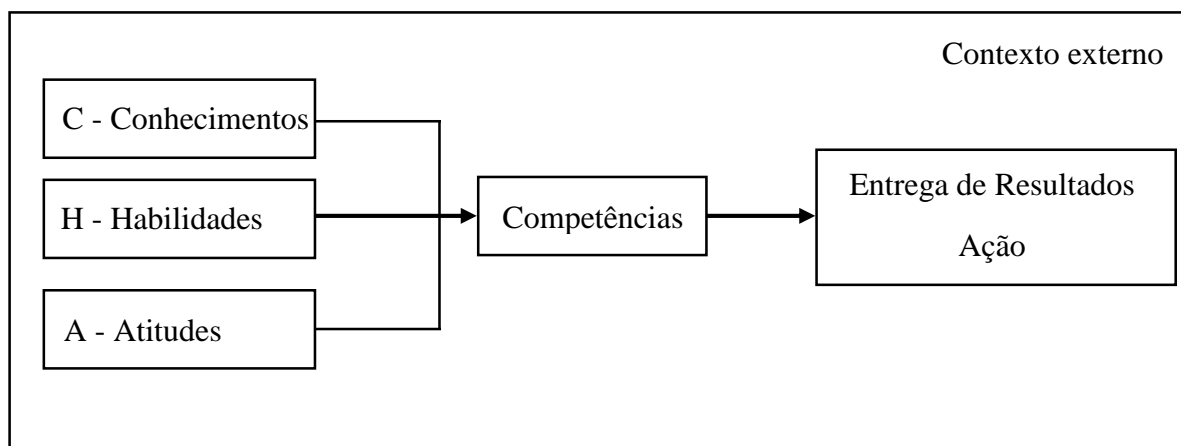
A competência pode ser vista quando o indivíduo sabe tomar iniciativa, assume as responsabilidades diante de situações complexas e tem a capacidade de lidar com o inédito ou em eventos e situações de trabalho adversos. Assim, esse o conceito vai ao encontro da ideia de assimilação do conhecimento das pessoas quando passam por situações adversas e vão enriquecendo a sua própria estrada. Em outras palavras, a competência pode ser definida como uma estrutura aberta que continua a crescer, graças à diversidade de situações e que é caracterizada pela capacidade do sujeito para criar novas soluções em situações reconhecidas. (PERCIER; WAGEMAN 2004; DE CARVALHO, 2009; PIRES et al., 2005).

2.1.1 Competências para ação

Para Le Boterf (2008), agir com competência envolve três áreas: a primeira é o querer agir, ou seja, ter o desejo de que a situação atual seja alterada de alguma forma; o segundo é conhecer e agir, sabendo que isso implica a utilização recursos internos e externos para o fazer; é usar a coisa certa no momento certo. O terceiro quer dizer que há o poder, ou seja, utilizar os meios, as funções e as condições para ser competente.

Moirano (2015) explica que a ação relacionada à competência vai mais além do que a noção de habilidades. Ela é legitimada após o fato, isto é, após uma ação ou situação concreta e real em relação a um resultado esperado, em que os recursos (tangíveis e intangíveis) são priorizados em relação às condições e situações ou contexto. A capacidade de executar uma tarefa está baseada em um conjunto de habilidades mobilizadas. Somente após o resultado é que se pode reconhecer a competência. Para Moirano (2015), os estudos precisam ainda avançar quanto à compreensão do conceito de competência, recorrentemente utilizado conforme se vê na FIG. 1, que segue as dimensões do tripé: conhecimento – saber fazer; habilidades – técnica e capacidade; e atitudes – motivação e querer fazer.

Figura 1- Tripé das competências



Fonte: Adaptado de Ruas, 2005, p 9.

Competência é o conjunto de capacidades humanas, são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, e, a partir da utilização deles são gerados os resultados de alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. As competências podem ser percebidas como estoque de recursos

que o indivíduo detém. A noção de competência associa-se a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Mais do que isso, as empresas esperam que as competências agreguem valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2008).

Para Schneckenberg (2006), o conceito de competência para a ação envolve todos os pré-requisitos cognitivos, motivacionais e sociais necessárias e/ou disponíveis para o sucesso da aprendizagem e da ação. O conceito de ação é entendido aqui como o comportamento realizado, único e visível, que combina sistematicamente as capacidades cognitivas e os componentes motivacionais em um sistema de disposição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os recursos cognitivos de uma pessoa são as condições mentais que estão relacionadas ao desempenho individual, mudanças de desempenho intraindividuais e mudanças interindividuais.

De Souza, Ferrugini, Zambalde (2017) afirmam que elaborar um conceito exato de competências não é algo simples, pois a todo instante surgem várias definições devido à imprevisibilidade de fatores decorrentes do processo de globalização, da abertura dos mercados, das inovações tecnológicas e as novas formas de gestão organizacional, que afetam diretamente a economia, a sociedade e as organizações, exigindo flexibilidade e habilidades diversas dos profissionais. Assim, os autores elaboram seus conceitos de competência baseados no do projeto Tuning – América Latina –, no qual se afirma que competência é uma combinação dinâmica de conhecimentos e habilidades necessárias à preparação dos indivíduos para o pleno exercício das profissões, desenvolvidos em várias etapas do processo de formação (SANT'ANNA, 2002; BENEITONE, 2007).

2.1.2 Competência profissional

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) criaram um modelo de competência profissional considerando os aspectos individuais, coletivos e sociais que incluem resultados diferenciados, considerando quatro componentes centrais: o cognitivo (conhecimentos formais que capacitam para a execução de um trabalho); o funcional (reflete o domínio para executar um trabalho); o comportamental (são as formas que uma pessoa desenvolve para se relacionar com o outro) e a

ética (a aderência a códigos morais da sociedade e das organizações). Paiva (2007) acrescentou ainda a esse modelo a política, que é o reflexo da fluência nas relações de poder no cotidiano do exercício profissional.

Carro et al.(2016) chamam de competência o conhecimento construído formal e informalmente, somado aos valores, ideologias, atitudes e práticas em um contexto histórico-cultural e que resulta em interações pessoais e institucionais que geram resultados dentro e fora das organizações. Esses resultados são reconhecidos e permanecem na vida do indivíduo. Muitas vezes é difícil chegar a acordos sobre como avaliar ou medir com precisão os resultados das competências, no entanto é possível reconhecer as habilidades em situações em são requisitadas.

As diversas tentativas para explicar o que é competência geralmente reproduzem as formas clássicas que trazem a qualificação, negando ou afirmando a tese da desqualificação, tendo como referência o conteúdo e o resultado de algum trabalho. Geralmente o reconhecimento das competências depende de quem as vê, pois são relativas. É uma construção social. Contudo a competência é caracterizada por saber (no sentido do conhecimento), fazer (no sentido da ação) e saber ser (no sentido de querer fazer), sendo que o primeiro tem como referência a regra, a instrução; o segundo, a experiência; e o último, os comportamentos, a conduta (TOMASI, 2004; STROOBANTS, 1993).

Santos (2014) argumenta que, por se tratar de um conceito complexo e multifacetado, a explicação das competências passou a ser um discurso sobre a necessidade de mudanças nas áreas de recursos humanos e carrega a responsabilidade de ser a solução para diversos problemas: remuneração, capacitação e desempenho, motivação. A autora concorda com Zarifian (2010), que situa o conceito em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conhecimentos são as informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo e que lhe permitem entender aquilo que faz, é o saber. A habilidade é o saber-fazer, a capacidade de aplicar o conhecimento em alguma ação para alcançar um resultado. A atitude é o querer, saber e fazer; está diretamente relacionado aos aspectos sociais e afetivos no trabalho. Essas dimensões estão interligadas e são interdependentes em prol de um objetivo ou resultado proposto (BRANDÃO, 2007; ZARIFIAN, 2010).

Para Zapata (2005), é difícil definir competências utilizando um único critério. Como são muito variadas, as definições precisas conseguem representar apenas um viés da questão na tentativa de abranger o conceito de competências com a complexidade que ele requer. Daí competência

pode ser definida como o resultado de um processo de integração dos conhecimentos; habilidades e saber fazer. Porém, para o autor, essa definição não considera o papel fundamental do contexto cultural e social em que o indivíduo está inserido e que influencia o desenvolvimento de competências. Zapata enfatiza que as competências unem o saber, o saber fazer, o saber ser, atitudes e valores, e dessa forma abrange um conjunto de habilidades desenvolvidas por meio de capacitações, entre diversas ações sociais, culturais, afetivas profissionais e produtivas num ambiente que se altera a todo momento e é de alta complexidade (BENEITONE, 2007; DE SOUZA; FERRUGINI; ZAMBALDE, 2017).

Os autores De Rolt, Da Silva, e Pena (2017) afirmam que as competências organizacionais são essenciais para a manutenção da competitividade organizacional, e esse conceito envolve uma gama de conhecimentos organizacionais que estruturam a força de trabalho em uma empresa, e acreditam nas competências organizacionais como estrutura balizadora para a geração de valor ao cliente e diferenciação mercadológica das empresas, impactando diretamente a sua sobrevivência. No entanto as competências individuais vão além de requisitos técnicos, e é necessário considerar aspectos tanto subjetivos como sociais e comportamentais, e elas estão diretamente relacionadas ao desempenho de determinado profissional em suas atividades laborais.

2.2 E-competences

Alguns fatores diferenciam a modalidade presencial de ensino da modalidade a distância. Um deles é o profissional que irá executar o papel do professor e/ou de tutor. O profissional que atua em cursos a distância não consegue saber como o aluno reage ao que foi escrito ou gravado. Assim, pode-se dizer que essa modalidade de ensino é um desafio para a maioria dos docentes (MOORE; KEARSLEY, 2011; CASSUNDÉ, 2016).

A atividade docente exige o desenvolvimento de competências específicas que estejam de acordo com os projetos individuais, institucionais e sociais dos alunos de ensino superior e das instituições de ensino. Essas competências são os conhecimentos, os conteúdos, as habilidades como comunicação, didática, métodos, processos avaliativos, e as atitudes como disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outros. Corroboram esse

entendimento os autores Menezes, 2001; Ramos, 2002; Paiva, 2007; Mendonça et al, 2012b; Cassundé, Mendonça e Barbosa, 2016.

2.2.1 As e-competences do profissional de EaD

Há uma diferenciação fundamental entre a modalidade EaD e o ensino tradicional presencial. É que o profissional da EaD, além de utilizar o seu conhecimento e potencial acadêmico, deverá lidar com as mais recentes tecnologias disponíveis e, assim, construir novos aprendizados. Os avanços tecnológicos interferem diretamente na atuação dos profissionais de educação. Assim, os de EaD, além de utilizarem as que já possuem, adquirirão novas competências que lhes permitem conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC no processo de ensino-aprendizagem (SCHNECKENBERG, 2010b; VOLK; KELLER, 2010; CASSUNDÉ, 2016).

Souza, Sartori e Roesler (2008) afirmam que o profissional docente, quando inicia seu trabalho em EaD, confronta-se com tempos e espaços organizados de maneira diferenciada. Estabelece contato com os alunos, mas sem contar com gestos e trocas de olhares para vislumbrar uma reação imediata, e por isso se faz necessário construir novos saberes didático-pedagógicos que, em alguns casos, colocam em xeque o que foi aprendido para atuar em cursos presenciais. Assim, fica ainda mais compreensível o quão necessário é desenvolver competências para a atuação na EaD, as *e-competences* (LATCHEN, 2010).

Schneckenberg (2007) destaca que as universidades que trabalham com EaD devem implementar um conjunto de componentes-chave e seus pressupostos básicos: processo contínuo de aprendizado, sistema de disposições de ação, motivação, desempenho, contexto, competências-chave. Assim, o autor propõe um modelo de *e-competences* ilustrado na FIG. 2. O processo de aprendizado é o primeiro componente e está no centro da figura. Envolvendo o aprendizado estão o conhecimento, as habilidades e atitudes integrados e inter-relacionados para formar o sistema de disposições de ação.

As competências essenciais de conteúdo específico, metodológica, social e pessoal determinam a performance e o desempenho da ação, que são atributos perceptíveis da competência para a ação, que é a parte externa do círculo e que envolve todas as outras. A motivação está representada por um bloco separado, devido à sua peculiar qualidade como fator condicional independente, que determina a relação entre os componentes da competência. O contexto

determina a ação adequada, por esse motivo é posicionado por trás do núcleo de aprendizagem, do sistema de disposições, das competências essenciais e da competência para a ação (SCHNECKENBERG, 2007).

Figura 2 - As quatro competências-chave e a ação competente



Fonte: SCHNECKENBERG, 2007, p. 86.

Essa FIG. 2 pode ser mais bem descrita da seguinte maneira:

Aprendizagem: como não há desenvolvimento de competências sem aprendizagem, ela aparece no centro de qualquer processo de desenvolvimento.

Sistema de disposições (conhecimentos, habilidades, atitudes): em contextos complexos e autênticos, é a base para a ação adequada e objetiva.

Motivação: é um fator de influência independente e a condição essencial para a competência baseada no desempenho; se o indivíduo não está motivado a agir, não haverá ação.

Performance: é a manifestação visível da ação competente, que deve ser validada e interpretada pela observação do desempenho real.

Contexto: define e especifica as competências necessárias para agir em uma determinada situação. O grau de complexidade do desempenho dentro do contexto é determinado pelo processo de aprendizagem.

Competências-chave: conteúdo específico, metodológica, social e pessoal que, integradas, são determinantes para a qualidade da performance. A tipologia fornece uma subestrutura conceitual para o componente de desempenho; as competências-chave combinadas integram-se na competência para a ação.

“A competência-chave é essencial, pois facilita a compreensão e a aprendizagem de uma variedade de conceitos, regras, princípios, estratégias, habilidades e pode ser aplicada para resolver diferentes problemas em diferentes situações e contextos (WEINERT, 1999, p. 35). As quatro competências-chave citadas acima não são independentes, elas inter-relacionam-se para realizar a ação competente. Dentro de um processo de desempenho, “qualquer atividade mental ou cognitiva relacionada a um assunto específico implica sempre atividades metódicas, sociais e autorreflexivas” (SCHNECKENBERG, 2007, p. 82).

Mendonça et al. (2012, adaptado de Moore e Kearsley, 2010; Paiva, 2007; e Paiva e Melo, 2008, 2009), descrevem a classificação das funções específicas do profissional docente de EaD (QUADRO 1, a seguir).

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	Avaliação da aprendizagem	Cognitiva, funcional, ética
	Feedback sobre o progresso	Funcional, ética, política
	Manutenção dos registros dos estudantes	Funcional
Funcional, política, funções de apoio ao estudante	Auxílio ao estudante no gerenciamento de seu estudo	Funcional, política
	Estímulo à motivação do aluno	Comportamental
Funções controle do sistema	Resposta e encaminhamento de questões administrativas	Cognitiva, funcional, ética, política
	Resposta e encaminhamento de questões técnicas	Cognitiva, funcional, ética, política
	Resposta ou encaminhamento de questões de aconselhamento	Cognitiva, funcional, Comportamental, ética, política

	Representação dos estudantes perante a administração	Funcional, comportamental, ética, política
	Avaliação da eficácia das atividades do curso.	Funcional

Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em MENDONÇA et al, 2012.

Schneckenberg (2007) apresenta quatro componentes da competência do profissional em EaD que estão apresentadas no QUADRO 2.

Quadro 2 - Componentes da competência do profissional em EaD

Competência	Componentes
Conteúdo específico	Disposição para agir de modo auto-organizado na realização de tarefas cognitivas e mentais.
	Aptidão para solucionar problemas com habilidades relacionadas ao assunto específico.
	Habilidade de classificar e valorar o conhecimento de maneira significativa.
Metodológica	Disposição para agir de forma auto-organizada em processos reflexivos.
	Planejamento criativo.
	Aplicação de métodos em tarefas e soluções.
	Aptidão para estruturar os processos cognitivos.
Social e Comunicacional	Disposição para agir de maneira auto-organizada em processos comunicacionais e cooperativos.
	Aptidão para interagir dentro de um grupo.
	Comportamento conforme as orientações coletivas.
Pessoal	Disposição para agir de modo auto-organizado em processos autorreflexivos.
	Aptidão para entrar em contato consigo mesmo.
	Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores.
	Motivos e autopercepção produtivas e positivas.
	Demonstração de talento pessoal, motivação e ambição para aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho

Fonte: SCHNECKENBERG, 2007, p. 265.

Considerando que a eficiência de um processo de ensino-aprendizagem em EaD depende diretamente do ambiente de aprendizagem (SCHNECKENBERG, 2007), Mendonça et al (2012) somam as competências dos profissionais de EaD às competências tecnológicas e

definem funções específicas do profissional docente na EaD apresentadas no QUADRO 3 (CASSUNDÉ, 2016, p. 49).

Quadro 3 - Competências dos profissionais de EaD e os seus principais componentes que sustentam a ação

Tipo de competência	Atributos da competência	Principais componentes das competências que sustentam a ação
Conteúdo específico	Solução de problemas na área tema	Funcional
	Conhecimento qualificado	Cognitiva
	Conhecimento valorizado	Cognitiva
Metodológica	Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções	Cognitiva, funcional
	Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções	Cognitiva, funcional
	Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos	Cognitiva, funcional
Social	Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo	Comportamental
	Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas	Comportamental, ética
Pessoal	Autoavaliação crítica	Funcional, ética
	Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e autopercepção produtiva e positiva	Funcional, ética
	Revelação de talento pessoal, motivação e ambição	Comportamental, política
	Aprendizagem para desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho	Cognitiva, funcional, comportamental

Fonte: MOORE; KEARSLEY, 2011; CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000) adaptado por PAIVA, 2007, citado por CASSUNDÉ, 2006, p. 49.

Simão et al. (2008), em uma pesquisa realizada com alunos de curso a distância, destacaram as principais categorias elencadas por eles não somente em relação às competências dos tutores, mas principalmente referentes às atitudes que deverão revelar no relacionamento com os alunos (QUADRO 4).

Quadro 4 - Competências do tutor (na opinião dos alunos)

Competências do tutor	Frequência
Revelar disponibilidade (estar sempre presente; ter disponibilidade para atender o grupo).	11
Fomentar a motivação do grupo (dinamizar o grupo; fornecer ânimo ao grupo; incrementar o moral do grupo).	9
Acompanhar o progresso do projeto e contribuir com ele (fornecer ideias; ajudar o grupo na tomada de decisões; ajudar na preparação dos pontos de controle; fornecer <i>feedback</i> ao grupo).	6
Apoiar a resolução de problemas do grupo (apoiar nos momentos mais difíceis; manter o grupo unido).	3

Fonte: Adaptado de SIMÃO et al., 2008, p. 83

As informações do QUADRO 4 mostram que os alunos esperam do profissional de EaD uma atitude que empregue os atributos relacionados a outras atitudes como responsabilidade, atenção, preocupação, empenho, organização e interesse em resolver problemas. Contudo e confrontando as expectativas dos alunos e as competências elencadas nos QUADROS 2 e 3, destaca-se que essas atitudes vão ao encontro da contribuição e do favorecimento para o processo de ensino-aprendizagem.

Talbot (2003) e Morgado (2003) argumentam que o profissional docente de EaD deve ser competente no domínio científico, no domínio tecnológico e no domínio da pedagogia do ensino a distância e deve utilizar técnicas e estratégias que facilitem e apoiem a aprendizagem, auxiliando o aluno a autogerir o seu projeto de aprendizagem. Essas competências se diferenciam das competências exigidas de um profissional de cursos presenciais. Na EaD o tutor facilita a aprendizagem. Para isso é necessário compreender o processo online, a comunicação online, dominar os conteúdos e características pessoais, elevar a confiança, proporcionar o espírito construtivo, ser capaz de estimular o desenvolvimento, aplicar o talento de facilitação, ter aptidão para partilhar o conhecimento e a criatividade.

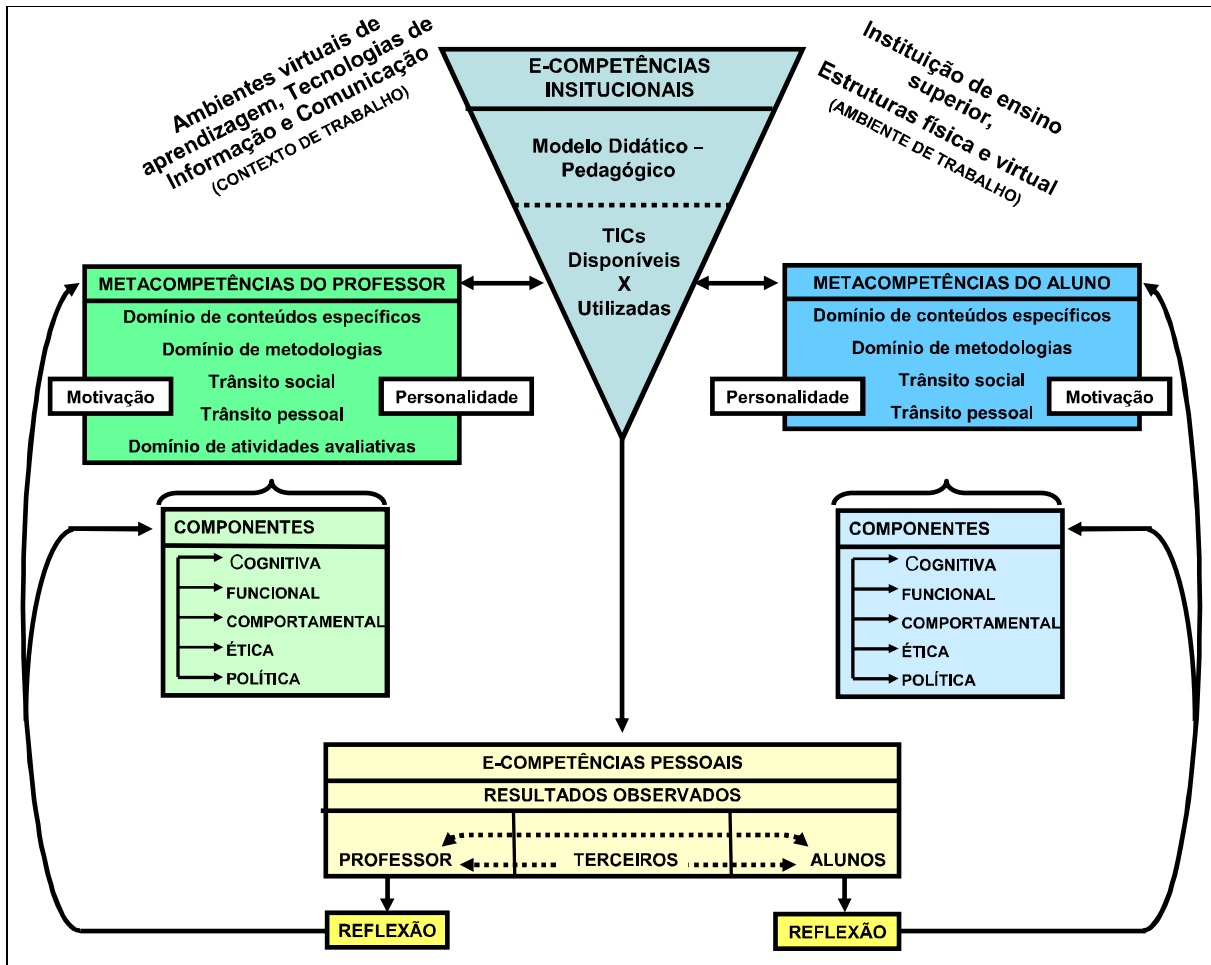
Mendonça et al. (2012), considerando o molde profissional de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007), propõem um modelo de *e-competences* que incorpora um componente político e cria outro modelo de competência profissional do docente. Assim, acrescentam-lhe, além dos quatro componentes-chave da competência do professor em EaD descritos por Schneckenberg (2007), a necessidade de acompanhar e avaliar os alunos para, assim, desenvolvê-los, proporcionando-lhes *feedback* sobre o processo (MOORE; KEARSLEY, 2007). Sendo assim, o componente-chave da competência incorporada ao modelo foi a competência avaliativa.

Mendonça et al. (2012, p. 2) ainda apresentam “um modelo de e-competências na modalidade EaD para professores do ensino superior, que contempla mediação de informações e formação docente diferenciada e continuada.” Nele integram-se contribuições de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), Paiva (2007) e Schneckenberg (2007), Konrath, Tarouco e Behar (2009). Diante dessas contribuições, o modelo integrado faz entender quais são as e-competências de docentes e discentes dentro de um contexto e ambiente didático-pedagógico (MENDONÇA et al., 2012).

O modelo de *e-competences* proposto por Mendonça et al (2012) tem como base um outro, com caráter holístico da competência profissional, arquitetado por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) e adaptado por Paiva (2007), ao qual incorporam o componente política, resultando, assim, em novo modelo de competência profissional de docente. Dessa maneira, os autores aglutinam os quatro componentes-chave da competência do professor em EaD descritas por Schneckenberg (2007): conteúdo específico, metodológicas sociais, comunicacionais e pessoais. A partir das contribuições de Konrath, Tarouco e Behar (2009) referentes ao processo de avaliação, acompanhamento e considerando que uma das funções do docente na EaD é desenvolver o estudante, o que compreende atividades de avaliar a aprendizagem e proporcionar *feedback* sobre o processo (MOORE; KEARSLEY, 2007), Mendonça et al. (2012) acrescentam um quinto componente-chave, a competência avaliativa.

A competência avaliativa consiste em monitorar e acompanhar a aprendizagem, notificando o aluno, e também monitorar e acompanhar a eficácia das atividades do curso, verificando as instâncias responsáveis. Esse modelo é apresentado na FIG. 3.

Figura 3 - Modelo de *e-competences* no Ensino Superior



Fonte: MENDONÇA et al. 2012, p. 12.

A FIG. 4 apresenta o modelo de Mendonça et al. (2012), que descreve o perfil das *e-competences*-chave dos docentes de EaD. Dele excluem-se as competências institucionais e discentes e destacam-se as *e-competences* docentes.

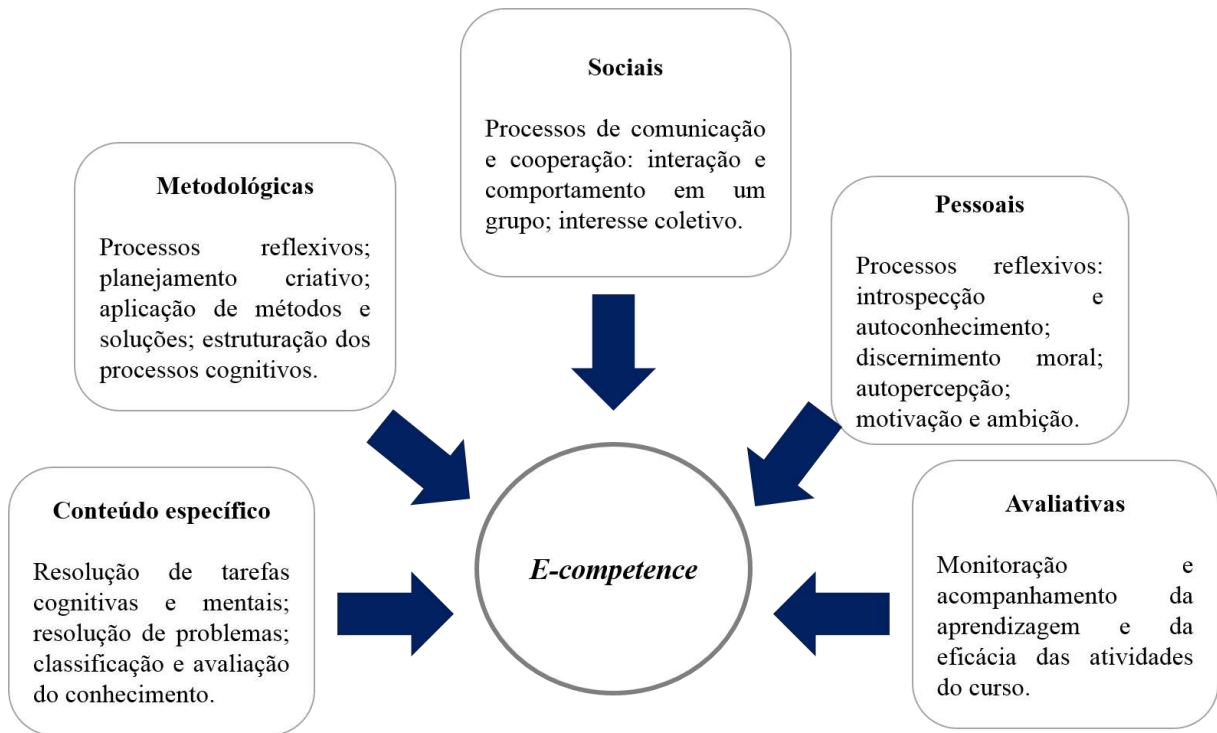
Figura 4 - Modelo de *e-competences* docentes no Ensino Superior



Fonte: Adaptada de MENDONÇA et al. 2112, p. 12.

Leal (2017) elaborou um quadro de referências em que foca a revisão dos conceitos teóricos analisados, considerando as cinco categorias específicas: conteúdo específico, metodológicas, sociais. O quadro de referências está apresentado na FIG. 5.

Figura 5 - Quadro de referências dos atributos das *e-competences*



Fonte: LEAL, 2017, p. 44.

Nessa figura o autor demonstra os atributos que qualifica as e-competências do docente, baseando-se em conceitos já estudados. As cinco categorias específicas: conteúdo específico, metodológicas, sociais e comunicacionais, pessoais, avaliativas, são as norteadoras do questionário e do levantamento das informações.

2.3 A educação a distância

O ensino formal acontece cada vez mais ao longo da vida, de forma contínua, em todos os níveis, modalidades e em todas as atividades profissionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação a distância e suas habilidades são orientadas por sua missão de mudança social e contribuição para a aquisição de competências,

para a empregabilidade, integração social e participação ativa na economia do conhecimento (CERDÁ; SELLENS, 2016)

Para Belloni (2009), educação assume cada vez mais o caráter permanente, contínuo e efetivo, passando a se caracterizar pela difusão de conhecimentos no decorrer de toda existência humana, buscando proporcionar a emancipação dos indivíduos-cidadãos.

É possível afirmar, com base em Nunes (2009), que a EaD se sustenta em possibilidades pedagógicas, oportunidades econômicas, flexibilidade e liberdade na ação dos envolvidos, principalmente alunos e professores, caracterizando-se como uma importante inovação educacional das últimas décadas. Ela se caracteriza como uma troca de saberes, intermediada por tecnologias de informação e comunicação (TIC) entre sujeitos distantes fisicamente, o que implica técnicas diferentes de elaborar cursos (MOORE; KEARSLEY, 2007). A EaD transforma os métodos de ensino e a organização do trabalho dos sistemas convencionais e proporciona diversas possibilidades aos alunos.

A EaD é considerada como alternativa para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, apoiá-lo e facilitá-lo. Traz como principal característica a sua diferenciação de um curso na modalidade presencial: a relação tempo x espaço. Em um curso presencial, todos os alunos devem estar reunidos ao mesmo tempo em um mesmo local. Essas duas variáveis parecem imutáveis, já que o tempo e as salas de aula são fixos. As trocas de experiências e os debates sobre os assuntos propostos pelo professor são feitos frente a frente. No entanto, em um curso a distância, essa necessidade de reunião física não existe ou é reduzida, os alunos recebem os materiais e a orientação para o desenvolvimento das atividades em determinados momentos, geralmente com previa programação (PASSERINO, 2007).

A EaD aproxima a disponibilidade ao aluno, o seu tempo de dedicação aos estudos e a diversificação de opções de quem, o quê, onde e quando executar as atividades propostas para a conclusão do curso, assim, é possível estudar o que quiser, com quem quiser, onde quiser e quando quiser, só dependerá da escolha feita e dos objetivos pretendidos (SILVA e BESERRA, 2017)

Como já foi dito anteriormente, a EaD se sustenta em possibilidades pedagógicas, oportunidades econômicas, flexibilidade e liberdade na ação dos envolvidos e caracteriza-se como uma importante inovação educacional das últimas décadas (NUNES, 2009). É uma troca de saberes, intermediada por tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que implica técnicas diferentes de elaborar cursos (MOORE; KEARSLEY, 2007). Ela permite a

interligação de informações, mas exige organização e conhecimento aprofundados dessas informações, para que tenham significado e relevância. Assim, a EaD pode contribuir para a “transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da informação.

Na era do conhecimento as ferramentas de comunicação viabilizadas pelo uso da Internet permitem sua ampla utilização, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) com grande conjunto de ferramentas de interação e de cooperação que possibilitam o processo de aprendizagem coletivo e a distância.

Assim, a educação a distância (EaD) amplia cada vez mais a sua missão, que é proporcionar atividades educativas com a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, mesmo com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). A proposta fundamental da educação a distância é a possibilidade de ampliar a capacidade do sistema de educação, oferecendo diversos cursos para mais alunos, com a manutenção e garantia da qualidade do ensino e da formação profissional.

A educação a distância contribui efetivamente para a educação geral e fortalece as competências de informação, além de favorecer o crescimento da educação horizontal e dialógica, aumentando a capacidade de interligação capaz de responder aos desafios educacionais contemporâneos. Entende-se aqui que a educação dialógica pode fomentar a problematização, exercendo uma análise crítica sobre a realidade problema, o que ajuda a compreender e assimilar o significado da aprendizagem.

O Censo do Ministério da Educação (MEC) de 2011-2012 revelou que o ensino superior a distância cresce mais do que o presencial, 12% x 3%, respectivamente, e 83,7% dos alunos estão em instituições privadas. Em 2015 o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constatou que o número de alunos na EaD chegou a quase 1,4 milhões e representa 17,4% do total de matrículas. O Mapa do Ensino Superior no Brasil evidenciou a evolução das matrículas de nível superior a distância, registrando, de 2009 a 2013, um crescimento de 37,5%, com um aumento de 50% na rede privada e uma queda de 10,5% na pública. No período de 2012 a 2013, o crescimento na rede privada alcançou 7,2% (subiu de 932 mil matrículas para 999 mil). No entanto na rede

pública ocorreu uma queda de 14,9% nas matrículas (eram 182 mil matrículas em 2012 e chegou a 155 mil em 2013). Das matrículas mais procuradas no período de 2012 a 2013 destacam o curso de Pedagogia, com 262.952 matriculados, e o curso de Administração, com 146.574.

2.3.1 A atuação do professor na EaD

A educação a distância permite a autoaprendizagem e a coaprendizagem, encorajando a gestão autônoma dos alunos em seu próprio caminho para o conhecimento: observação pessoal, comparação e troca, comparação de alternativas, pensamento crítico e desenvolvimento criativo (KAPLUN, 2002; CERDÁ; SELLENS, 2016).

Silva e Beserra (2017) argumentam que, em sua abrangência, a educação a distância pode ser considerada como um recurso de incalculável relevância para atender a grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência do aumento dos alunos.

A EaD é uma relevante alternativa para a construção do aprendizado e formação profissional ou acadêmica, e essa relevância não se faz apenas pelo aspecto da proximidade virtual e pela quebra de barreiras geográficas favorecida pelo uso da tecnologia, mas também pela proximidade temporal. “A virtualidade das tecnologias de informação e comunicação aproximam os alunos e profissionais da educação em contextos geográficos distintos, proporcionando o encontro de figuras, o que não seria possível em um ambiente físico” (RIBEIRO, OLIVEIRA, MILL, 2009, p. 252).

Cunha (2006) faz reflexões e críticas sobre a implementação da EaD, argumentando que, apesar de as tecnologias possibilitarem o acesso ao ensino, rompendo a barreira presencial, há uma outra barreira, a precariedade da inclusão digital no Brasil, além da dependência de material instrucional adequado, que exige estudo de como ser criado e implementado. Numa perspectiva tradicional e falando didaticamente, a EaD diz respeito à ligação mais ou menos integrada de formas de aprendizado: aprender lendo um material impresso, ou por meio de um estudo próprio dirigido, ou utilizando trabalho científico autônomo, ou por meio de comunicação pessoal, ou

com ajuda de meios auditivos e audiovisuais, ou por participação em tradicionais ofertas de ensino acadêmico (PETERS, 2010). São muitas as possibilidades de integração.

Com a contribuição das transformações tecnológicas, que trazem recursos para o ensino a distância, faz-se necessário investigar e entender se há implicações dessas transformações para o discente e o docente. Este último provavelmente teve que adequar sua forma de ensinar ao ambiente virtual, já que educação mediada pelas tecnologias digitais exige conhecimentos e saberes específicos. Um dos grandes desafios enfrentados atualmente é a formação de professores para atuar na modalidade de ensino a distância, uma vez que ela guarda suas particularidades e impactos sobre os alunos (SILVA et al, 2017).

Para Belloni (2009), uma das questões centrais e mais desafiadoras na EaD é o papel do professor, já que ele é chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente e/ou não foi preparado. Porém Mill et al. (2010) argumentam que os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial também fundamentem a docência na educação a distância e são necessários conhecimentos adicionais para o efetivo exercício da docência online. Um profissional de EaD, além do conhecimento-base do docente, precisa acumular saberes, como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes e que mudam muito rapidamente, gestão do tempo e capacidade de trabalhar em equipe (BRIGGS, 2005).

A prática docente na EaD geralmente é realizada em espaços não definidos e em tempos sem pré-determinações. O trabalho docente enfrenta uma série de desafios não somente relacionados ao domínio do conteúdo, mas também ao uso das tecnologias. Assim, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um docente na EaD mobiliza conhecimentos e domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão do tempo e capacidade de trabalhar em equipe. A docência na modalidade virtual está baseada na construção de novos conhecimentos que, incorporados à base do conhecimento docente, contribuem para uma prática pedagógica de sucesso, e novos conhecimentos são requeridos do professor na EaD para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2009; MILL, 2010; OLIVEIRA et al., 2012)

Na prática docente em cursos a distância, muitas vezes há certa confusão entre os papéis do professor e os do tutor, porém cada um tem as suas funções dentro do ambiente virtual de aprendizagem e na formação dos alunos. O professor, tem como funções desenvolver o conteúdo, criar estratégias didáticas a serem aplicadas durante o curso, estruturar o formato da

disciplina (ou módulo) e acompanhar todas as atividades desenvolvidas pelo tutor (BRUNO; LEMGRUBER, 2009; SILVA et al, 2017).

Pela sua grande influência na formação do aluno, é importante explicitar com detalhes a atuação do tutor, cujas funções se concentram principalmente em processos de interação e mediação pedagógica dos conteúdos e estratégias desenvolvidas pelo professor. Tutor não é simplesmente um animador ou monitor, muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Ele atua como mediador pedagógico, assume a docência e deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir na aprendizagem. O tutor pode ser considerado um docente com domínio tecnológico, didático e de conteúdo (BRUNO; LEMGRUBER, 2009; SILVA et al, 2017).

O Decreto 5.622/2005 e os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, instituídos pelo MEC (BRASIL, 2007, p.18), especificaram que, entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dos cursos a distância, deve conter um “[...] corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso.” Conforme o documento, esse profissional desempenha um papel muito importante no processo educacional de cursos superiores a distância, deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica e tem como principal atribuição o esclarecimento de dúvidas, além de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e frequentemente participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

Em 2012, Mattar descreveu as atribuições dos tutores, entre as quais estão as atividades administrativas e organizacionais, como auxiliar os estudantes com o tempo e o acesso ao material; as atividades sociais tais como estímulo à comunicação entre os estudantes, a fim de contribuir com a construção do coletivo; as atividades pedagógicas e intelectuais relacionadas às avaliações, ao incentivo à pesquisa, à elaboração de atividades, ao esclarecimento de dúvidas; as atividades tecnológicas que incluem, entre outras, o desenvolvimento de habilidades com as mídias digitais disponíveis. O tutor é o profissional responsável pelo contato com a turma durante a disciplina ou o curso e é ele quem provoca a interação entre os alunos (MATTAR, 2012; SILVA et al, 2017).

O tutor deve exercer o papel de um professor, um interlocutor, não se reduzindo a um conselheiro ou um facilitador da instrução; deve ser capaz de indicar múltiplas possibilidades de experimentação e expressão, propor problemas, provocar novas situações, arquitetar percursos, mobilizar a experiência do conhecimento. A tutoria implica a existência de docentes

qualificados em nível compatível com o previsto no Projeto Pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais, se necessário, e, durante os momentos a distância, a função da tutoria terá que ser exercida por professores que desempenham um papel de fundamental importância no processo educacional. Ele deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática educacional (VILARINHO; CABANAS, 2008; BRASIL; Deliberação CEE_RJ nº 297/2006; Referenciais de Qualidade para Educação a Distância do MEC; SILVA et al, 2017)

2.4 A formação profissional do administrador

A formação acadêmica em Administração abrange diversos campos do conhecimento que vão desde conhecimentos básicos a conhecimentos específicos sobre processos e estratégias gerenciais complexas e, em algumas situações, é uma oportunidade para legitimar uma posição profissional ou um cargo já ocupado em organizações ou no próprio negócio.

A formação de nível superior - Bacharelado em Administração - pauta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), resolução nº 4/2005, e essas diretrizes exigem que os conteúdos sejam capazes de trazer relações empresariais com a realidade nacional e internacional em uma perspectiva histórica e contextualizada, utilizando tecnologias inovadoras. O Conselho Nacional de Educação (2005) determina que os cursos de Administração devem contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, três eixos centrais de conhecimento:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação (TIC) e das ciências jurídicas.

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da Administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços, pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e

aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração.

III - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando

No mercado de trabalho, os administradores atuam tanto em áreas acadêmicas na regência e na administração da burocracia das universidades quanto nas outras organizações do mercado de trabalho (MENDONÇA; ANTUNES; VIEIRA, 2012; CASTRO, 1981). Contudo e apesar dessas possibilidades, segundo Livingston (1971), de forma geral os profissionais que se graduam em Administração encontram muitas dificuldades em fazer a transição da área acadêmica para a vida empresarial. Isso acontece, muitas vezes, pela grande surpresa que os graduandos em Administração têm quando constatarem a realidade e se certificam de que as soluções racionais que lhes foram apresentadas no mundo acadêmico nem sempre são suficientes para responder às complexas situações organizacionais e precisam muitas vezes contar com fatores humanos como intuição, bom senso e empatia (SERVA, 2012).

As instituições de ensino superior (IES) vêm trazendo para o processo de formação do administrador a inserção de atividades práticas para otimizar o processo de aprendizagem do aluno. Entre elas estão o estágio obrigatório, a elaboração de planos de negócios e a criação de empresas júnior; todas essas atividades com o objetivo de trazer o aluno para mais próximo da realidade organizacional, de modo a facilitar a compreensão das limitações e dificuldades enfrentadas pelo administrador no dia a dia da gestão (NASCIMENTO, 2008).

Após sua formação, o administrador poderá atuar como aquele que trata do estabelecimento das diretrizes gerais da empresa ou que trabalha em nível técnico gerencial como aquele que trata da implementação das diretrizes traçadas pela hierarquia superior, criando rotinas para o nível de competência requerido na resolução dos problemas administrativos (TRAVIS, 2011; CARVALHO, 1962). Para Castro (1974), o administrador é o indivíduo que resolve todos os aspectos das rotinas e regulamentos, principalmente quando estes falham. No entanto o administrador de empresas, dito profissional (PEREIRA, 1966), tem demonstrado conseguir ser aquele indivíduo que, sem ser o proprietário de uma empresa, toma decisões com autoridade sobre seus recursos humanos e materiais, planejando, organizando e controlando suas operações. Segundo Mattos (1965), uma empresa se diferencia das demais e obtém sucesso pela qualidade de seus administradores. Para Naughton e Bausch (1996), é na sua formação que o

futuro profissional de Administração consegue lançar as bases do conhecimento formal necessário para desenvolver as práticas administrativas.

Atualmente e considerando a consolidação do pluralismo característico das sociedades democráticas, a formação do profissional em Administração deve ser suficiente para que ele possa atuar em associações de bairros, cooperativas, comunidades de base, sindicatos, partidos políticos e outros campos novos, à espera de formas organizativas inovadoras, além do tradicional campo das empresas (SIQUEIRA, 1987).

Para Salm (1993), a formação ideal não está clara, mas os administradores serão administradores-diplomatas, administradores-negociadores, administradores-árbitros, em vez de administradores-legisladores do dia a dia e deverão ser capazes de atuar em mercado arriscado, com alto grau de incerteza, suportar tensão sem chegar ao stress, reconhecer diferenciações contextuais, encontrar alternativas rápidas de solução, manejar poder e influência, identificar suas próprias potencialidades e limites, dentro de uma racionalidade mais humanística, o que, segundo Rice (1962), lhe dará uma satisfação a mais. Em debates mais recentes, Godoy e Forte (2007) identificaram novas características que o profissional administrador deve trazer: competências sociais, poder de resolução de problemas, conhecimentos técnico-profissionais e de comunicação.

Tordino (2009) lista o perfil do administrador exigido pelo mercado, destacando a ação política, a ação econômica, o ambiente de negócios e as estratégias competitivas, mostrando a orientação dada à formação do administrador no Brasil. Caggy e Fischer (2014) e Ribeiro e Sacramento (2009) destacam que a formação do administrador no Brasil está muito mais voltada para fatores relevantes do mercado, o que reduz, ou pode reduzir, a capacidade dos estudantes de desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade em que estão inserido ou as mais próximas a eles. Além do contexto profissional, a formação do administrador tem sido chamada a envolver práticas capazes de trazer contribuições, inovações e consequências positivas para a formação crítica de cidadãos para a vida social (GODOY; ANTONELLO, 2009; PAIVA; ESTHER; MELO, 2004).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que são utilizados para responder à pergunta norteadora deste estudo e para alcançar os objetivos propostos. Apresentam-se ainda o delineamento e o lócus da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise de dados e, por fim, o desenho metodológico da investigação.

3.1 Delineamento da pesquisa

Um método é definido por sequência lógica de procedimentos que devem ser seguidos para a consecução de um objetivo, e um método científico é o conjunto de procedimentos aceitos e validados por determinada comunidade científica e que irá assegurar a qualidade e a fidedignidade do conhecimento gerado (VERGARA, 2008).

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

A pesquisa quantitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis (STAKE, 2013). Uma pesquisa quantitativa traduz em números as opiniões e informações, as quais serão classificadas e analisadas através da utilização de técnicas estatísticas. É considerada uma base confiável para outros pesquisadores e fornece um grau de generalidade útil ao pesquisador. Assim, é possível mensurar opiniões, reações, hábitos e atitudes por meio de uma amostra estatisticamente representativa (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006)

Quanto à natureza dos objetivos, é uma pesquisa descritiva em que a investigação delinea e analisa as características de uma população e apresenta a natureza das relações existentes na amostra dessa população. Os dados foram coletados sistematicamente através de questionários de pesquisa enviados por *e-mail* e entregues pessoalmente.

Em uma pesquisa descritiva os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência de quem a realiza. Ela tem como objetivo conhecer e interpretar a realidade sem interferir nela para modificá-la (CHURCHILL, 1987). O interesse de uma pesquisa descritiva é descobrir e observar fenômenos para descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Os dados coletados foram do tipo primário, pois foram coletados pelo próprio pesquisador através de questionário.

3.2 População e amostra

A população definida para esta pesquisa são os estudantes que fizeram ou fazem o curso superior e/ou técnico de Administração a distância. A amostra não foi probabilística, mas sim intencional, por acessibilidade e com um limite mínimo proposto de 100 respondentes alunos de curso técnico ou superior de Administração, que realizam algumas disciplinas ou todo o curso a distância, e não houve pressuposto hipotético para a análise fatorial exploratória.

3.3 Instrumento e coleta de dados

Foi utilizado o questionário para obter as informações necessárias e as questões que o compuseram foram as mesmas para toda a unidade de análise, o anonimato das respostas é garantido, a aplicação foi individual, com questões fechadas para marcação de uma opção de resposta, usando a escala *Likert* de 1 a 5 e considerando que 1 discorda totalmente e 5 concorda totalmente.

O questionário utilizado como base para esta pesquisa foi criado por Leal (2017), tendo como foco inicial apenas respondentes profissionais de educação a distância (Anexo 1). Porém o que foi utilizado nesta pesquisa passou por um pré-teste realizado por 2 especialistas: Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé, Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFPE, 2015, 2004, 2001) e Frederico Franklin Albuquerque Leal, mestrando em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento (2017) e especialista em Administração de Sistemas de Informação (2008).

As alterações sugeridas no questionário foram realizadas a fim de atender aos objetivos deste estudo, que tem como respondentes os alunos de cursos Técnico ou Superior de Administração e que realizam apenas algumas disciplinas a distância ou todo o curso a distância. As alterações foram validadas por Cassundé e Leal e compõem os anexos 2 e 3.

As modificações no questionário partiram da alteração do foco dos respondentes, da necessidade de alterações textuais e da inclusão e exclusão de questões, conforme detalhado no QUADRO 5.

Quadro 5 - Alterações no questionário

Validador	Questão	Descrição da questão	Comentário
Cassundé	5	Quantas disciplinas você já cursou a distância?	Não seria interessante perguntar quantos cursos já fez?
	6	Qual sua situação atual no curso em EaD analisado (somente uma opção)?	Essa questão não deveria vir no bloco anterior? Respondendo a essa pergunta, a anterior (5) não seria desnecessária?
	10	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela formação e qualificação dos profissionais.	“Profissionais” significa os professores do curso? Ou pela qualificação dos profissionais que a instituição forma?
	13	O conteúdo ministrado no EaD tem o mesmo modelo de um plano de aula presencial.	O aluno sabe o que é plano de aula? Penso que isso é importante.
	34	Consigo perceber as limitações do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	Não seria interessante deixar claro limitações com relação a que? Tempo, tecnológicas?
		Quanto à competência avaliativa	Essa competência pode variar de professor para professor.... não será importante avaliar isso?
	48	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	Acredito que ANTES de ter acesso, seria interessante perguntar se o aluno acredita conhecer TODAS as funcionalidades e recursos disponíveis na plataforma.
Leal	11	A forma que recebo o conteúdo programático é similar ao método presencial.	Tenho ciência das vantagens pedagógicas da EaD.
	12	O meu aproveitamento na EaD é igual quando fiz um curso ou disciplinas presenciais.	Meu aproveitamento na modalidade EaD é o mesmo que em cursos presenciais.
	13	O conteúdo ministrado no EaD tem o mesmo modelo de um plano de aula presencial.	Meu aproveitamento na modalidade EaD é o mesmo que em cursos presenciais.
	14	Recebi orientações para o uso do ambiente virtual de aprendizagem na instituição de ensino.	A instituição de ensino me ofereceu treinamento quanto ao uso do ambiente virtual.
	26	Já ocorreu de alterar o planejamento devido a uma necessidade do Professor de EaD.	Excluída.
	27	É comum alterar os formatos de aula em virtude dos interesses dos alunos.	Excluída.
	28	Já ocorreu de usar plataformas diferentes das disponíveis para ampliar o seu interesse em relação aos estudos.	Os professores utilizam mídias e canais de comunicação diferentes para enriquecer as aulas e facilitar o aprendizado.
	29	A frequência com que você recebe as respostas do professor ou tutor supre as suas necessidades.	A frequência com que recebo respostas do professor ou tutor supre as minhas necessidades como docente.
	30	Os correios eletrônicos são conferidos diariamente.	Tenho participação ativa nos fóruns de discussão e grupos de estudo.

	31	Sou assíduo e pontual quanto às atividades coletivas propostas por cada professor.	Nova questão proposta.
	32	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação com o professor/tutor.	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação entre o professor e o aluno.
	43	Algum plano de aula já foi modificado após um resultado avaliativo.	Excluída.
	44	O foco da avaliação é qualificar o aluno.	As avaliações servem para quantificar meu conhecimento.
	45	O foco da avaliação é aferir a metodologia de EaD adotada pela instituição de ensino.	A partir dos resultados das avaliações, recebo sugestões sobre tópicos de estudo que devo rever para reforçar meu conhecimento.
	47	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem diversas práticas metodológicas.	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem as necessidades didáticas dos alunos.
	48	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas específicas para os alunos na plataforma.
	51	De modo geral, você considera a plataforma EaD fácil de usar.	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.
	52	Tenho confiança que as atividades inseridas por mim no sistema EAD não serão perdidas.	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.

Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário utilizado na pesquisa contou com 56 questões divididas nos seguintes blocos: quanto a você; quanto à competência de conteúdo específico; quanto à competência da metodologia; quanto à competência social; quanto à competência pessoal; quanto à competência avaliativa; quanto ao ajuste tarefa-tecnologia.

O questionário foi distribuído presencialmente em universidades que oferecem todo curso ou disciplinas do curso Bacharel e/ou técnico de Administração a distância ou semipresencial e foi distribuído após a autorização das instituições. O questionário foi também disparado virtualmente, utilizando o *e-mail*.

3.4 Técnica de análise de dados

A técnica de análise dos dados utilizada nesta pesquisa foi fatorial confirmatória. Os dados adquiridos através dos instrumentos de coleta de dados foram processados através do software SPSS e investigados através de análise estatística (descritiva, índice KMO, teste de esfericidade de Bartlett, análise fatorial e matriz de correlação).

A partir do modelo testado, as variáveis incluídas na análise fatorial confirmatória foram identificadas, como descrito na TAB. 1

Tabela 1 - Variáveis incluídas na análise fatorial confirmatória

Construtos	Variáveis	Rótulos
Conteúdo específico	Z12	Fiz curso ou disciplina a distância no último ano.
	Z13	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela sua qualidade.
	Z14	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela formação e qualificação dos professores e tutores dos cursos.
Metodologia	Z15	Tenho ciência das vantagens pedagógicas da EaD.
	Z16	A forma que recebo o conteúdo programático é similar ao método presencial.
	Z17	Meu aproveitamento na modalidade EaD é o mesmo que em cursos presenciais
	Z18	O conteúdo ministrado na EaD tem o mesmo modelo de um conteúdo de aula presencial.
	Z19	A instituição de ensino me ofereceu treinamento quanto ao uso do ambiente virtual.
	Z20	As atividades disponibilizadas despertam o meu interesse e aguçam a minha vontade de estudar.
	Z21	Tenho suporte técnico online para dúvidas quanto o sistema.
	Z22	Recebo suporte técnico em tempo hábil.
	Z23	Tenho suporte online para dúvidas quanto ao conteúdo ou alguma atividade.
	Z24	Recebo o retorno referente às dúvidas em tempo hábil.
	Z25	O sistema atende minhas necessidades como aluno.
	Z26	Frequentemente ocorre algum tipo de problema com as aulas online.
	Z27	Existem tutores para auxílio do professor.
	Z28	De modo geral sinto dificuldade quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação no EaD.
	Z29	O planejamento de ensino foi disponibilizado no primeiro dia do início do curso.
	Z30	O objetivo geral de cada plano de aula é alcançado.
	Z31	Já ocorreu de usar plataformas diferentes das disponíveis para ampliar o meu interesse em relação aos estudos.

(Continua)

(Continuação)

Construtos	Variáveis	Rótulos
Social	Z32	A frequência com que recebo respostas do professor ou tutor supre as minhas necessidades como aluno.
	Z33	Participo ativamente dos fóruns de discussão e grupos de estudo.
	Z34	Sou assíduo e pontual quanto às atividades propostas por cada professor.
	Z35	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação entre o professor e o aluno.
	Z36	Há incentivo para os alunos se conhecerem e compartilharem ideias no ambiente virtual.
	Z37	Há o auxílio para que os alunos se familiarizem com o ambiente virtual.
	Pessoal	Z38
Z39		Consigo perceber as limitações tecnológicas do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.
Z40		Sinto que os professores/tutores são competentes para atuar no ensino EaD.
Z41		Consigo me perceber como ator e espectador da própria ação no ato de aprender.
Z42		Sinto-me estimulado para ampliar meus conhecimentos tecnológicos para favorecer o meu aprendizado a distância.
Z43		Meu papel frente ao processo educativo visa a recepção de um conteúdo.
Z44		Meu papel frente ao processo educativo é autônomo e independente.
Z45		Consigo me perceber maduro no processo de aprendizagem.
Avaliativa	Z46	O processo avaliativo se dá por meio de notas.
	Z47	O processo avaliativo está de acordo com o plano metodológico do curso.
	Z48	A partir dos resultados das avaliações, recebo sugestões sobre tópicos de estudo que devo rever para reforçar meu conhecimento.
	Z49	Os resultados das avaliações contribuem para o meu processo de aprendizagem.

(Continua)

(Continuação)

Construtos	Variáveis	Rótulos
Tarefa-tecnologia	Z50	Aprendi rapidamente a usar a plataforma EaD para realizar minhas atividades.
	Z51	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem as minhas necessidades de aprendizagem.
	Z52	Acredito conhecer todas as funcionalidades e recursos disponíveis na plataforma.
	Z53	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas específicas para alunos na plataforma.
	Z54	Sei utilizar todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.
	Z55	É fácil acessar um conteúdo na plataforma.
	Z56	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.
	Z57	Tenho confiança em que as atividades inseridas e realizadas por mim no sistema EAD não serão perdidas.
	Z58	Quando não posto alguma atividade dentro do prazo, é possível enviar de outra forma.
	Z59	Estou satisfeito com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados foram conferidos caso a caso e, após esse procedimento, foram executadas as funções “Identificar casos incomuns” e “Identificar casos duplicados” do SPSS, não sendo encontrados problemas na base de dados da pesquisa realizada.

Adicionalmente, nenhuma variável da base de dados apresentou mais do que 1% de dados ausentes (*missing data*). Por essa razão não foi necessário verificar o grau de aleatoriedade desse tipo de dado.

O próximo capítulo traz os resultados da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados dos questionários aplicados, conforme Metodologia descrita no capítulo 3. Contou-se com 216 respondentes. A base continha 58 variáveis, das quais 48 poderiam ser utilizadas na análise fatorial confirmatória (AFC). Para evitar vieses, essas variáveis utilizadas foram substituídas por escores Z. Esse procedimento não mudou o comportamento dos dados e garantiu que todas as variáveis fossem medidas em uma mesma escala adimensional.

4.1 Quanto aos respondentes

Após analisar a área de formação dos respondentes e a idade deles, pôde-se verificar que existe uma predominância de alunos de Administração de Empresas com idade entre 20 e 25 anos que deve ser o perfil médio do estudante brasileiro (TAB. 2). E verificou-se ainda que os respondentes homens eram predominantemente graduados há 2 anos e as mulheres ainda eram estudantes entre o 5 e 8 períodos (TAB. 2).

Tabela 2 - Análise da área de formação e idade dos respondentes

Área de formação na Administração		Idade				
		Menos de 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 31 e 35 anos	Entre 36 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos
Administração de Empresas	Frequência simples	1	50	27	13	10
	Frequência percentual	0,9	49,5	26,8	12,9	9,9
Administração Pública	Frequência simples	0	1	4	2	6
	Frequência percentual	0,0	7,7	30,8	15,4	46,1
Técnico de Administração	Frequência simples	0	4	3	4	1
	Frequência percentual	0,0	33,3	25,0	33,3	8,4
Total das colunas	Frequência simples	1	55	34	19	17
	Frequência percentual	0,8	43,7	27,0	15,1	13,5

Nota: Qui-quadrado de Pearson: 19,733, com 8 graus de liberdade. *P*-valor: 0,011. O resultado do teste qui-quadrado indica que há associação entre as variáveis consideradas na tabela.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 - Situação do respondente no curso atual de EAD

Situação atual no curso EAD		Sexo	
		Masculino	Feminino
Entre o 1º e o 4º período	Frequência simples	11	17
	Frequência percentual	30,6	69,4
Entre o 5º e o 8º período	Frequência simples	28	71
	Frequência percentual	28,3	71,7
Formado há mais de um ano	Frequência simples	3	2
	Frequência percentual	60,0	40,0
Formado há mais de dois anos	Frequência simples	5	3
	Frequência percentual	62,5	37,5
Formado há mais de cinco anos	Frequência simples	2	4
	Frequência percentual	33,3	66,7
Formado há menos de um ano	Frequência simples	3	11
	Frequência percentual	21,4	78,6
Total das colunas	Frequência simples	60	108
	Frequência percentual	35,7	64,3

Nota: Qui-quadrado de Pearson: 11,991, com 5 graus de liberdade. *P*-valor: 0,035. O resultado do teste qui-quadrado indica que há associação entre as variáveis consideradas na tabela.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando foram analisados os números de disciplinas ou cursos já realizados pelos respondentes na modalidade a distância, pôde-se verificar que a predominância maior foi das mulheres, quando questionados se fizeram de 3 a 50% das disciplinas do curso em EAD (ver TAB. 4).

Tabela 4 - Análise de número de disciplinas/cursos por sexo

Número de cursos já feitos		Sexo		Total das linhas
		Masculino	Feminino	
Até dois	Frequência simples	32	36	68
	Frequência percentual	47,0	53,0	100,0
De três até 50% das disciplinas do curso	Frequência simples	16	52	68
	Frequência percentual	23,5	76,5	100,0
Todo o curso	Frequência simples	12	20	32
	Frequência percentual	37,5	62,5	100,0
Total das colunas	Frequência simples	60	108	168
	Frequência percentual	35,7	64,3	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foi analisada a mesma informação levando-se em conta a idade dos respondentes e pôde-se verificar que a predominância ocorreu entre aqueles com idade entre 20 e 25 anos (TAB. 5).

Tabela 5 - Análise do número de disciplinas/cursos por idade

Número de cursos já feitos		Idade					Total das linhas
		Menos de 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 31 e 35 anos	Entre 36 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	
Até dois	Frequência simples	1	15	15	11	9	51
	Frequência percentual	2,0	29,4	29,4	21,6	17,6	100,0
De três até 50% das disciplinas do curso	Frequência simples	0	33	11	3	4	51
	Frequência percentual	0,0	64,7	21,6	5,9	7,8	100,0
Todo o curso	Frequência simples	0	7	8	5	4	24
	Frequência percentual	0,0	29,2	33,3	20,8	16,7	100,0
Total das colunas	Frequência simples	1	55	34	19	17	126
	Frequência percentual	0,8	43,7	27,0	15,1	13,5	100,0

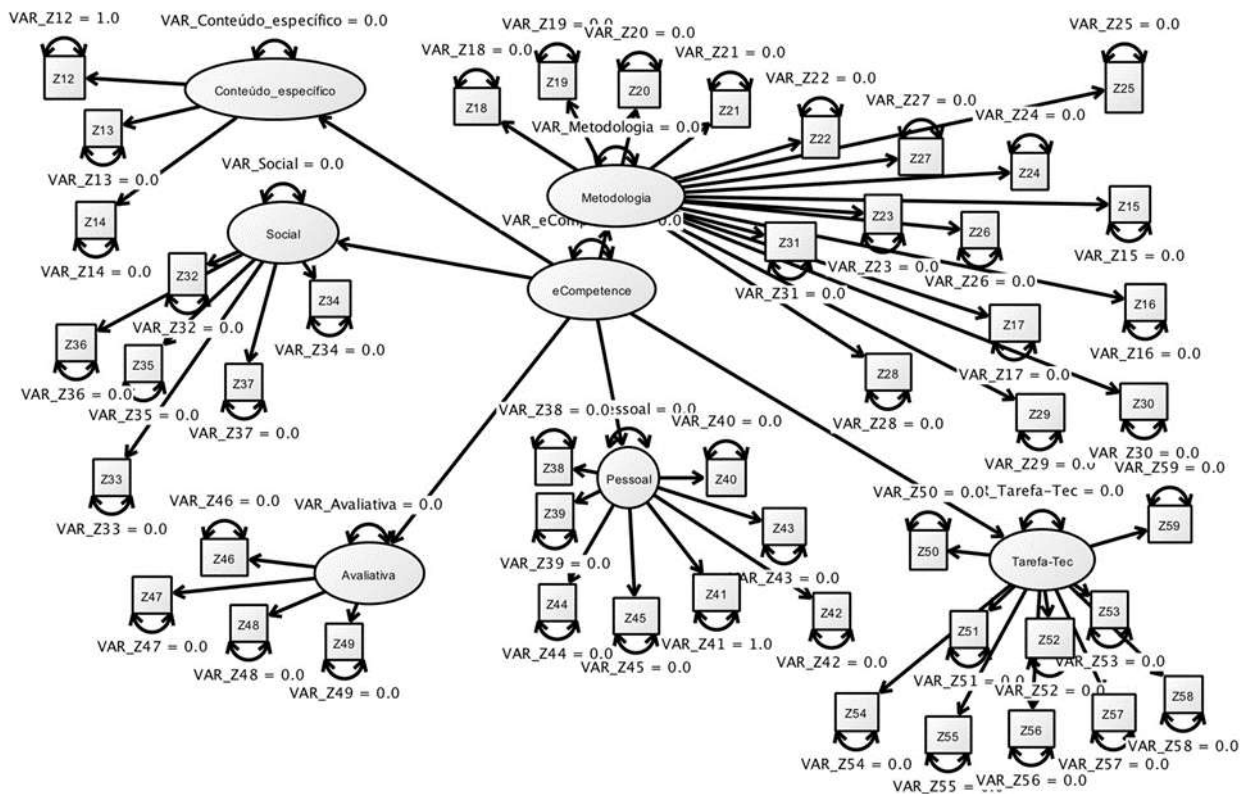
Nota: Qui-quadrado de Pearson: 18,047, com 8 graus de liberdade. *P*-valor: 0,021. O resultado do teste qui-quadrado indica que há associação entre as variáveis consideradas na tabela.

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Análise confirmatória

Para esta análise, tomou-se como base um modelo fatorial de segunda ordem, no qual o construto endógeno *e-competence* se ligava aos construtos exógenos Conteúdo Específico, Metodologia, Social, Pessoal, Avaliativa e Tarefa-Tecnologia. Esse modelo é retratado pela FIG. 6 e variáveis envolvidas (TAB. 6)

Figura 6 - Modelo fatorial de segunda ordem utilizado na análise



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa maneira, o modelo estrutural foi formado por sete construtos também denominados variáveis latentes. Já o modelo de mensuração foi composto por 59 indicadores. Nenhum construto foi mensurado com menos de três indicadores, situação adequada do ponto de vista da literatura (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994; TABACHNICK; FIDELL, 2001).

O tamanho mínimo da amostra recomendada para esse tipo de modelo suscita ambiguidades na literatura. Na verdade, cada autor estabelece esse mínimo de acordo com sua visão sobre as exigências de estimação de modelos fatoriais complexos. Por exemplo, Malhotra (2012) sugere

entre 200 e 400 respondentes, se a estimação for feita pela máxima verossimilhança. Já Hair Jr, Hult, Ringle e Sarstedt (2014) sugerem que a decisão do tamanho da amostra considere mais de um fator quando se estima via PLS. Dessa forma, tendo em vista as seis setas do construto *e-competence*, o coeficiente de determinação mínimo de 0,10 e o nível de significância de 5%, concluiu-se que a amostra deveria ter ao menos 157 elementos para um poder estatístico de 80%. Como a base amostral foi composta por 168 elementos, seu tamanho foi suficiente para a análise.

A primeira etapa da Análise Fatorial Confirmatória foi acessar a confiabilidade e a validade do modelo de mensuração. Para isso, o modelo completo foi rodado no software Onyx, que encontrou a melhor solução via estimação por máxima verossimilhança. A partir das estimativas calculadas por esse software, foi possível avaliar o modelo de mensuração.

Tabela 6 - Resultados do modelo de mensuração

Construtos	Variáveis	Rótulos	Carga das variáveis	Erros-padrão das variáveis	Confiabilidade composta	Variância média extraída
Conteúdo específico	Z12	Fiz curso ou disciplina a distância no último ano.	0,318	0,158	0,220	0,088
	Z13	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela sua qualidade.	0,216	0,041		
	Z14	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela formação e qualificação dos professores e tutores dos cursos.	0,256	0,044		
Metodologia	Z15	Tenho ciência das vantagens pedagógicas da EaD.	0,602	0,069	0,925	0,437
	Z16	A forma como recebo o conteúdo programático é similar ao método presencial.	0,524	0,060		
	Z17	Meu aproveitamento na modalidade EaD é o mesmo que em cursos presenciais	0,594	0,068		
	Z18	O conteúdo ministrado na EaD tem o mesmo modelo de um conteúdo de aula presencial.	0,531	0,061		
	Z19	A instituição de ensino me ofereceu treinamento quanto ao uso do ambiente virtual.	0,655	0,075		
	Z20	As atividades disponibilizadas despertam o meu interesse e aguçam a minha vontade de estudar.	0,393	0,046		
	Z21	Tenho suporte técnico online para dúvidas quanto ao sistema.	0,506	0,059		
	Z22	Recebo suporte técnico em tempo hábil.	0,514	0,060		
	Z23	Tenho suporte online para dúvidas quanto ao conteúdo ou alguma atividade.	0,510	0,059		
	Z24	Recebo o retorno referente às dúvidas em tempo hábil.	0,525	0,061		
	Z25	O sistema atende minhas necessidades como aluno.	0,443	0,052		
	Z26	Frequentemente ocorre algum tipo de problema com as aulas online.	0,393	0,155		
	Z27	Existem tutores para auxílio do professor.	0,640	0,073		
	Z28	De modo geral sinto dificuldade quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação no EaD.	0,413	0,073		
	Z29	O planejamento de ensino foi disponibilizado no primeiro dia do início do curso.	0,951	0,107		
Z30	O objetivo geral de cada plano de aula é alcançado.	0,466	0,054			
Z31	Já ocorreu de usar plataformas diferentes das disponíveis para ampliar o meu interesse em relação aos estudos.	0,900	0,101			

(Continua)

(Continuação)

Construtos	Variáveis	Rótulos	Carga das variáveis	Erros-padrão das variáveis	Confiabilidade composta	Variância média extraída
Social	Z32	A frequência com que recebo respostas do professor ou tutor supre as minhas necessidades como aluno.	0,658	0,076	0,901	0,620
	Z33	Participo ativamente dos fóruns de discussão e grupos de estudo.	0,898	0,103		
	Z34	Sou assíduo e pontual quanto às atividades propostas por cada professor.	0,952	0,110		
	Z35	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação entre o professor e o aluno.	0,480	0,059		
	Z36	Há incentivo para os alunos se conhecerem e compartilharem ideias no ambiente virtual.	0,659	0,078		
	Z37	Há o auxílio para que os alunos se familiarizem com o ambiente virtual.	0,486	0,059		
	Pessoal	Z38	Consigo perceber as limitações de tempo do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	0,827		
Z39		Consigo perceber as limitações tecnológicas do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	0,810	0,094		
Z40		Sinto que os professores/tutores são competentes para atuar no ensino EaD.	0,633	0,075		
Z41		Consigo me perceber como ator e espectador da própria ação no ato de aprender.	0,404	0,050		
Z42		Sinto-me estimulado para ampliar meus conhecimentos tecnológicos para favorecer o meu aprendizado a distância.	0,367	0,046		
Z43		Meu papel frente ao processo educativo visa a recepção de um conteúdo.	0,470	0,057		
Z44		Meu papel frente ao processo educativo é autônomo e independente.	0,664	0,078		
Z45		Consigo me perceber maduro no processo de aprendizagem.	0,475	0,058		

(Continua)

(Continuação)

Construtos	Variáveis	Rótulos	Carga das variáveis	Erros-padrão das variáveis	Confiabilidade composta	Variância média extraída
Avaliativa	Z46	O processo avaliativo se dá por meio de notas.	0,900	0,114	0,873	0,639
	Z47	O processo avaliativo está de acordo com o plano metodológico do curso.	0,738	0,096		
	Z48	A partir dos resultados das avaliações, recebo sugestões sobre tópicos de estudo que devo rever para reforçar meu conhecimento.	0,644	0,084		
	Z49	Os resultados das avaliações contribuem para o meu processo de aprendizagem.	0,550	0,076		
Tarefa-tecnologia	Z50	Aprendi rapidamente a usar a plataforma EaD para realizar minhas atividades.	0,476	0,057	0,772	0,270
	Z51	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem as minhas necessidades de aprendizagem.	0,535	0,064		
	Z52	Acredito conhecer todas as funcionalidades e recursos disponíveis na plataforma.	0,311	0,040		
	Z53	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas específicas para alunos na plataforma.	0,449	0,054		
	Z54	Sei utilizar todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	0,356	0,045		
	Z55	É fácil acessar um conteúdo na plataforma.	0,381	0,048		
	Z56	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.	0,315	0,044		
	Z57	Tenho confiança em que as atividades inseridas e realizadas por mim no sistema EAD não serão perdidas.	0,676	0,079		
	Z58	Quando não posto alguma atividade dentro do prazo é possível enviar de outra forma.	0,256	0,143		
	Z59	Estou satisfeito com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema.	0,611	0,073		

Nota.: Variância composta e variância média extraída, calculadas manualmente, de acordo com as fórmulas apresentadas por Malhotra (2012). As cargas das variáveis superiores a 0,50 estão marcadas em negrito.

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da TAB. 6 evidencia que o modelo de mensuração tem problemas na confiabilidade e na validade. Três fatos sustentam essa afirmação. Em primeiro lugar, dos 48 indicadores, 20 (41,7% do total) apresentaram cargas individuais inferiores ao nível mínimo recomendável de 0,50 (HAIR JR.; BLACK; BABIN; ANDERSON, 2010). Em segundo lugar, a confiabilidade composta do construto Conteúdo Específico foi de 0,220, valor inferior ao recomendável de 0,70 (HAIR JR. et al., 2010; MALHOTRA, 2012). Em terceiro lugar, a variância média extraída de quatro construtos foi inferior a 0,50. Conjugando esses fatos com as cargas individuais menores que 0,50, há indícios de uma validade convergente deficiente (HAIR JR. et al., 2010).

Esses resultados não impediram a verificação da validade discriminante. Ela foi realizada comparando-se as correlações bivariadas entre as variáveis com a raiz quadrada da variância média extraída do respectivo construto. Para haver validade discriminante, nenhuma correlação poderia ser igual ou superior a essa raiz quadrada.

As TAB. de 7 a 12 mostram as correlações bivariadas para os construtos da pesquisa.

Tabela 7 - Correlações bivariadas do construto Conteúdo Específico

Variável	Z12	Z13	Z14
Z12	1,000		
Z13	0,156*	1,000	
Z14	0,143	<u>0,787**</u>	1,000

Nota: * indica correlações significativas ao nível de 0,05 (teste bilateral). ** indicam correlações significativas ao nível de 0,01 (bilateral). As correlações não significativas estão em negrito. Raiz quadrada da variância média extraída: 0,297. As correlações superiores a esse valor estão sublinhadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 8: Correlações bivariadas do construto Metodologia

Variável	Z15	Z16	Z17	Z18	Z19	Z20	Z21	Z22	Z23	Z24	Z25	Z26	Z27	Z28	Z29	Z30	Z31
Z15	1,000																
Z16	0,503**	1,000															
Z17	0,483**	<u>0,713**</u>	1,000														
Z18	0,481**	0,630**	<u>0,671**</u>	1,000													
Z19	0,393**	0,448**	0,332**	0,475**	1,000												
Z20	0,584**	0,532**	0,591**	0,582**	0,505**	1,000											
Z21	0,320**	0,449**	0,297**	0,404**	0,507**	0,529**	1,000										
Z22	0,341**	0,479**	0,327**	0,428**	0,376**	0,530**	<u>0,682**</u>	1,000									
Z23	0,333**	0,399**	0,252**	0,395**	0,430**	0,493**	<u>0,757**</u>	0,589**	1,000								
Z24	0,316**	0,426**	0,332**	0,408**	0,355**	0,463**	0,654**	<u>0,708**</u>	<u>0,724**</u>	1,000							
Z25	0,458**	0,467**	0,428**	0,541**	0,409**	<u>0,669**</u>	0,586**	0,598**	0,561**	0,541**	1,000						
Z26	-0,095	-0,074	-0,048	-0,023	0,048	-0,033	-0,021	-0,104	0,039	-0,035	-0,066	1,000					
Z27	0,331**	0,315**	0,242**	0,305**	0,330**	0,455**	0,517**	0,399**	0,525**	0,416**	0,405**	0,061	1,000				
Z28	-0,037	-0,018	0,014	-0,062	-0,112	-0,012	-0,122	0,058	-0,061	0,016	-0,009	0,189*	-	1,000			
Z29	0,144	0,107	0,024	0,140	0,246**	0,202**	0,238**	0,314**	0,279**	0,351**	0,198*	-0,032	0,365**	-0,098	1,000		
Z30	0,462**	0,498**	0,434**	0,482**	0,320**	0,578**	0,439**	0,512**	0,513**	0,527**	0,642**	-0,043	0,476**	0,007	0,382**	1,000	
Z31	0,246**	0,256**	0,314**	0,287**	0,288**	0,360**	0,221**	0,118	0,256**	0,195*	0,177*	0,048	0,269**	0,008	0,126	0,281**	1,000

Nota: * indica correlações significativas ao nível de 0,05 (teste bilateral). ** indicam correlações significativas ao nível de 0,01 (bilateral). As correlações não significativas estão em negrito. Raiz quadrada da variância média extraída: 0,661. As correlações superiores a esse valor estão sublinhadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 9 - Correlações bivariadas do construto Social

Variável	Z32	Z33	Z34	Z35	Z36	Z37
Z32	1,000					
Z33	0,074	1,000				
Z34	0,172*	0,339**	1,000			
Z35	0,499**	0,227**	0,247**	1,000		
Z36	0,268**	0,170*	0,087	0,515**	1,000	
Z37	0,377**	0,281**	0,239**	0,507**	0,561**	1,000

Nota: * indica correlações significativas ao nível de 0,05 (teste bilateral). ** indicam correlações significativas ao nível de 0,01 (bilateral). As correlações não significativas estão em negrito. Raiz quadrada da variância média extraída: 0,787.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 10 - Correlações bivariadas do construto Pessoal

Variável	Z38	Z39	Z40	Z41	Z42	Z43	Z44	Z45
Z38	1,000							
Z39	<u>0,707**</u>	1,000						
Z40	<u>0,276**</u>	<u>0,268**</u>	1,000					
Z41	0,225**	0,331**	0,559**	1,000				
Z42	0,290*	0,249*	0,506**	0,674**	1,000			
Z43	0,276*	0,343*	0,348*	0,643**	0,594**	1,000		
Z44	0,235*	0,228*	0,228*	0,476**	0,462**	0,477**	1,000	
Z45	0,333**	0,343**	0,370**	0,492**	0,615**	0,587**	0,549**	1,000

Nota: * indica correlações significativas ao nível de 0,05 (teste bilateral). ** indicam correlações significativas ao nível de 0,01 (bilateral). As correlações não significativas estão em negrito. Raiz quadrada da variância média extraída: 0,683. As correlações superiores a esse valor estão sublinhadas.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 11- Correlações bivariadas do construto Avaliativa

Variável	Z46	Z47	Z48	Z49
Z46	1,000			
Z47	0,575**	1,000		
Z48	0,114	0,244**	1,000	
Z49	0,073	0,226**	0,551**	1,000

Nota: * indica correlações significativas ao nível de 0,05 (teste bilateral). ** indicam correlações significativas ao nível de 0,01 (bilateral). As correlações não significativas estão em negrito. Raiz quadrada da variância média extraída: 0,799.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 12 - Correlações bivariadas do construto Tarefa-Tecnologia

Variável	Z50	Z51	Z52	Z53	Z54	Z55	Z56	Z57	Z58	Z59
Z50	1,000									
Z51	<u>0,539**</u>	1,000								
Z52	<u>0,644**</u>	0,471**	1,000							
Z53	0,467**	0,460**	<u>0,661**</u>	1,000						
Z54	<u>0,594**</u>	0,443**	<u>0,809**</u>	<u>0,693**</u>	1,000					
Z55	<u>0,573**</u>	0,432**	<u>0,693**</u>	<u>0,574**</u>	<u>0,660**</u>	1,000				
Z56	<u>0,701**</u>	0,511**	<u>0,712**</u>	<u>0,573**</u>	<u>0,700**</u>	<u>0,818**</u>	1,000			
Z57	0,344**	0,474**	0,382**	0,414**	0,386**	0,492**	0,477**	1,000		
Z58	0,021	0,185*	0,131	0,027	0,058	0,075	0,052	0,204**	1,000	
Z59	0,345**	<u>0,673**</u>	0,476**	0,506**	0,413**	0,386**	0,397**	0,463**	0,309**	1,000

Nota: * indica correlações significativas ao nível de 0,05 (teste bilateral). ** indicam correlações significativas ao nível de 0,01 (bilateral). As correlações não significativas estão em negrito. Raiz quadrada da variância média extraída: 0,520. As correlações superiores a esse valor estão sublinhadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados exibidos nas TAB. de 7 a 12 indicam pouca validade discriminante entre os construtos. Dois fatos corroboram essa afirmação. Em primeiro lugar, há um número expressivo de correlações bivariadas não significativas, indicando baixa linearidade entre as variáveis. Em segundo lugar, praticamente todos os construtos apresentaram correlações bivariadas iguais ou superiores à raiz quadrada da variância média extraída. Isso significa que, à exceção dos construtos Social e Avaliativa, não foi constatada validade discriminante nos demais.

Concluindo a análise, os resultados indicam que a confiabilidade e a validade do modelo de mensuração são deficientes. Por causa disso, em termos práticos, deve-se ter extrema cautela ao avaliar o modelo estrutural dado pelas relações entre os construtos – variáveis latentes. A razão é que a mensuração desses construtos, feita por via dos indicadores, é deficiente. Logo, não há garantia de que o resultado do modelo estrutural seja plenamente válido.

Considerando esse alerta, o modelo estrutural apresentou as relações mostradas na TAB. 13.

Tabela 13 - Resultados do modelo estrutural

Construto	Coefficiente de determinação (R^2) do construto	Estimativas padronizadas da relação com o construto <i>e-Competence</i>
Conteúdo Específico	0,386	0,621
Metodologia	0,862	0,928
Social	0,958	0,979
Pessoal	0,778	0,882
Avaliativa	0,460	0,678
Tarefa-Tecnologia	0,513	0,716

Nota: Qui-quadrado absoluto: 3.071,998. RMSEA: 0,099. CFI: 0,606.

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise se deu sobre um modelo único, razão pela qual o ajuste estrutural foi acessado mediante três índices absolutos: qui-quadrado, RMSEA e CFI. Em relação ao primeiro, não há um valor de corte considerado aceitável, mas é recomendado que ele esteja o mais próximo possível de zero (HAIR JR. et al., 2010). A TAB. 13 mostra que o qui-quadrado absoluto do modelo estrutural foi de 3.071,998, valor significativamente acima da recomendação e que indica provável deficiência no ajuste.

Esse resultado é coerente com o apresentado pelos dois outros índices. Para modelos com mais de 30 indicadores (o desta pesquisa contém 48), o modelo estrutural é considerado bem ajustado, se o RMSEA for menor que 0,07 e o CFI for igual ou maior que 0,90 (HAIR JR. et al., 2010). Os dados da TAB. 13 mostram que esses valores não foram atingidos: o RMSEA foi de 0,09 e o CFI foi de 0,606. Isso indica que, de fato, o modelo estrutural apresentou um ajuste deficiente.

Conseqüentemente, os valores do coeficiente de determinação de cada construto (TAB. 13) devem ser considerados com cuidado. Em termos absolutos, verifica-se que Conteúdo Específico e Tarefa-Tecnologia apresentaram o menor poder explicativo do modelo. No primeiro, o coeficiente de determinação permite concluir que apenas 38,6% das mudanças nesse construto afetam a *e-competence*. No segundo, essa porcentagem é de 51,3%. Mesmo nos demais construtos nos quais os coeficientes de determinação foram maiores, os resultados devem ser analisados considerando-se o ajuste do modelo estrutural.

A partir destes resultados, pode-se refletir sobre a teoria, referindo ao atributo Conteúdo Específico o Conselho Nacional de Educação (2005) aponta que os cursos de Administração devem contemplar os Conteúdos de Formação Básica e Profissional sendo eles relacionados a estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos,

comportamentais, econômicos, contábeis, TIC's, das ciências jurídicas, das teorias da Administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços, pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias. Além disso, este atributo traz como componente a disposição para agir de modo auto organizado na realização de tarefas cognitivas e mentais, desenvolve aptidão de solucionar problemas com habilidades relacionadas ao assunto específico e ainda forma a habilidade de classificar e valorar o conhecimento de maneira significativa (Schneckenberg, 2007).

Sobre o atributo metodologia, constatado como o segundo mais relevante na percepção dos alunos, a teoria Talbot (2003) e Morgado (2003) argumentam que o profissional docente de EaD deve ser competente no domínio científico, no domínio tecnológico e no domínio da pedagogia do ensino a distância e deve utilizar técnicas e estratégias que facilitem e apoiem a aprendizagem, auxiliando o aluno a autogerir o seu projeto de aprendizagem.

Os atributos social e pessoal que recebeu resultados significativos na análise, referem-se a comunicação, cooperação, interação eficiente dentro do grupo, ao comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas e são competências essenciais para determinarem a performance e o desempenho da ação. Além de serem competências chave essenciais, pois facilitam a compreensão e aprendizagem de uma variedade de conceitos, regras, princípios, estratégias, habilidades e podem ser aplicadas para resolver diferentes problemas em diferentes situações e contextos (Weinert, 1999, p. 35); Moore e Kearsley (2011), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007), citado por Cassundé (2006, p.49).

Referente ao atributo avaliação, Konrath, Tarouco e Behar (2009) consideram que uma das funções do docente na EaD é desenvolver o estudante, o que compreende atividades de avaliar a aprendizagem e proporcionar feedback sobre o processo (Moore & Kearsley, 2007) e Mendonça et al. (2012) acrescenta como mais um componente-chave, que é a monitoramento e acompanhamento da aprendizagem do aluno e das atividades do curso.

Refletindo sobre o atributo tarefa tecnologia, Cristobal e Romani (2009) propõe que e-competences estão relacionadas às habilidades dos profissionais de tecnologias de informação e comunicação como um recurso necessário para pesquisa, desenvolvimento, concepção, planejamento estratégico, gestão, administração, manutenção, apoio e manutenção dos sistemas de TIC com vistas ao coletivo ou benefício dos envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema a influência das *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) na formação de administradores na percepção dos alunos. E foi orientada pela seguinte questão norteadora: Quais *e-competences* dos profissionais de educação a distância influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a formação de administradores na percepção dos alunos?

Para responder à pergunta proposta, foi realizado um estudo quantitativo descritivo, e o método utilizado foi a análise fatorial confirmatória. Os resultados apontaram para uma deficiência do modelo nessa amostra da pesquisa com alunos. Os dados foram coletados por meio de um mesmo questionários para toda a unidade de análise, com questões fechados para marcação de uma opção de resposta escala Likert de 1 a 5, considerando que 1 significa “discorda totalmente” e 5, “concorda totalmente”.

O questionário utilizado como base para esta pesquisa foi criado por Leal (2017), tendo como foco inicial respondentes profissionais de educação a distância (Anexo 1). Porém tal questionário, ao ser usado nesta pesquisa, passou por um pré-teste realizado por 2 especialistas: Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé, Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFPE, 2015, 2004, 2001), e Frederico Franklin Albuquerque Leal, mestrando em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento (2017) e Especialista em Administração de Sistemas de Informação (2008).

Do estudo da literatura é possível concluir que a formação do profissional em Administração é destacada pela ação política, a ação econômica, o ambiente de negócios e as estratégias competitivas, muito mais voltadas para fatores relevantes do mercado, o que reduz ou pode reduzir a capacidade dos estudantes de desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade em que está inserido ou realidades mais próximas a ele.

Assim, o professor e o tutor dos cursos de Administração tanto técnicos quanto superiores são influenciadores do processo de formação do aluno, informação confirmada durante a realização da pesquisa e consolidada na avaliação dos resultados. Nesse sentido, afirma-se que a atividade docente exige o desenvolvimento de competências específicas que são os conhecimentos, conteúdos; habilidades de comunicação, didática, métodos, processos avaliativos e exige ainda atitudes como disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outros. Neste

estudo utilizou-se um modelo de *e-competences* do profissional docente, e nele foram analisados os atributos conteúdo específico, metodológicos, sociais, pessoais e avaliativos.

Ao longo da pesquisa, foi realizada uma investigação com o propósito de responder a três objetivos específicos e um objetivo geral.

O objetivo geral foi analisar se as *e-competences* dos profissionais de educação a distância podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. A amostragem foi suficiente para a realização da análise necessária a esse objetivo.

Dentro das etapas e a partir das análises estatísticas realizadas com a amostra coletada, pôde-se evidenciar que o modelo de mensuração teve problemas de confiabilidade e validade, pois aproximadamente 40% dos indicadores tiveram cargas individuais inferiores ao nível mínimo recomendável de 0,50; a confiabilidade composta do construto conteúdo específico foi de 0,220, que é inferior ao recomendável, e ainda, a variância média extraída de quatro construtos foi inferior a 0,50. Logo, apesar de ter avanços significativos no modelo adotado na pesquisa, que apresenta um aspecto inovador quanto à mensuração de fatores relacionados às *e-competences*, nesta amostra específica, o modelo não conseguiu atender aos pressupostos de confirmação das relações iniciais testadas.

Ainda se pode destacar que o estudo de natureza quantitativa foi pioneiro quanto à identificação das características dos profissionais de curso de Administração a distância, ressaltando que as *e-competences* necessárias para o profissional de EAD, a atuação do professor na EaD e a formação profissional do administrador estavam relacionadas às *e-competences* sociais, metodológicas e pessoais, o que corrobora a necessidade de novos estudos e pesquisas que suplantem as dificuldades e limitações encontradas nesta amostra específica.

Destaca-se, entretanto, que esses resultados não impediram a verificação da validade discriminante. Ela foi realizada comparando-se as correlações bivariadas entre as variáveis com a raiz quadrada da variância média extraída do respectivo construto. Os resultados indicaram, nesse caso, que apenas os construtos social e avaliativa tiveram análise favorável e com correlação adequada.

Essas limitações não invalidam a pesquisa realizada, uma vez que a proposta não foi generalizar os resultados, e sim iniciar a discussão de operacionalização do modelo frente a diferentes agentes envolvidos na aprendizagem por meio da educação a distância e as *e-competences* do processo. Os avanços indicam que o modelo pode ser operacionalizado em diferentes públicos,

e novos testes são sugeridos em diferentes amostras para confirmação dos construtos e indicadores.

Nesse sentido, sugerem-se novos estudos acerca do tema, como reavaliar os indicadores empregados na pesquisa, reduzir o número de indicadores, ou ainda, testar proposição de primeira ordem, ao invés de uma de segunda ordem. Isso poderia tornar o modelo mais parcimonioso e com maior probabilidade de obter resultados melhores, até mesmo dentro da mesma amostra.

Novas pesquisas com o mesmo modelo demonstram maturidade no processo de adequação dos indicadores e melhoria no processo de análise quantitativa necessária para contribuir com estudos sobre *e-competences*.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BENEITONE, P. et al. *Reflections on and outlook for higher education in Latin America*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- BOYATZIS, R. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, 1982.
- BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 4.059*, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação das atividades semipresenciais. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. *Referências de qualidade para a Educação Superior a distância*. Brasília, ago. 2007.
- BRASIL. Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. *Censo EAD.BR/Associação Brasileira de Educação a Distância*. 2015. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- BRIGGS, S. Changing roles and competencies of academics. *Active learning in higher education*, Reino Unido, v. 6, n. 3, p. 256-268, 2005.
- BROWN, T. A. *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press, 2006.
- BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. A dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia–UAB-UFJF em perspectiva. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2009, p.13.
- CAGGY, R. C. S. S.; FISCHER, T. M. D. Interdisciplinaridade revisitada: analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 3, p. 501-501, 2014.
- CARRO OLVERA, A. et al. Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, México, v. 25, n. 49, p. 7-28, 2016.
- CARVALHO, A. R. de. O treinamento do administrador para os níveis médio e superior da organização. *Revista de Administração de Empresas*, Campinas, v. 2, n. 5, p. 13-21, 1962.
- CARVALHO, P. C. de. *Empregabilidade: a competência necessária para o sucesso no novo milênio*. Campinas: Alínea, 2004.
- CASSUNDÉ, F. R. de S. A. *Desenvolvimento de e-competências para o ensino na EaD e a influência das condições institucionais: um estudo em uma IES Federal*. 2015. Tese (Doutorado em ...) – Universidade ..., Local , 2015

- CASSUNDÉ, F. R. de S. A.; MENDONÇA, J. R. C.; BARBOSA, M. A. C. Influência da dimensão tecnológica das IES no desenvolvimento de competências docentes para EaD. *Revista EmRede*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 6-23, 2016.
- CASTRO, C. de M. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. *Revista de Administração de Empresas*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 58-61, 1981.
- CASTRO, C. M. A profissionalização do administrador e o amadorismo dos cursos. *Revista de Administração de Empresas*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 59-66, 1974.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, Inglaterra, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. 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*, Inglaterra, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial training*, Inglaterra, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.
- CRISTOBAL, J.; ROMANI, C. Strategies to promote the development of e-Competencies in the next generation of professionals: *European and international trends*. 2009.
- CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 151-153, abr/jun/2006.
- D'HAINAUT, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. F. Nathan: Ed. Labor, 1988.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.
- GODOY, A. S. et al. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de Administração de Empresas. *Gestão & Regionalidade (Online)*, v. 23, n. 68, 2007.
- GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. *Revista de Ciências da Administração*, v. 11, n. 23, p. 157, 2009.
- HONDEGHEM, A.; HORTON, S.; SCHEEPERS, S. Modelos de gestão por competências na Europa. *Revista do Serviço Público*, v. 57, n. 2, p. 241-258, 2014.
- KAPLÚN, M. *Una Pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana (Cuba): Editorial Caminos, 2002.
- KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *RENOTE*, v. 7, n. 1, 2009.
- LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. 2000.
- LE BOTERF, G. *De la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- LE BOTERF, G. *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues*, quinze propositions. Editions Eyrolles, 2010.
- LIVINGSTON, J. S. *Myth of the well-educated manager*. National Emergency Training Center, 1971.
- MARTÍNEZ-CERDÁ, J-F.; TORRENT-SELLENS, J. Empoderamiento mediático mediante e-learning: diseño y validación de una escala. *El profesional de la información*, v. 26, n. 1, p. 43-54, 2016.
- MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MATTOS, F. G. de. Premissas da preparação de administradores. *Revista de Administração de Empresas*, v. 5, n. 16, p. 117-126, 1965.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence." *American psychologist*, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.
- MELLO, M. C. L.; PAIVA, K. M.; ÉSTHER, Â. B. Formação de competências e interdisciplinaridade no ensino de administração: uma visão dos alunos. *Gestão & Planejamento-G&P*, v. 1, n. 10, 2008.
- MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências eletrônicas de professores para educação à distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise. II FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012b, 2012.
- MENEZES, L. C. de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. SciELO-EdUFSCar, 2010.
- MIRABILE, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development*, v. 51, n. 8, p. 73-78, 1997.
- MOIRANO, R. Explorando competencias: una evaluación creativa junto con estudiantes de la Universidad Nacional del Sur, Argentina: práctica de andragogía en la Educación Superior. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*, v. 20, n. 2, p. 137-162, 2015.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view of online learning*. Cengage Learning, 2011.
- MORAŃSKA, D. et al. E-Competences as a condition of the development of information society. In: FORUM SCIENTIAE OECONOMIA. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2016. p. 51-59.
- MORGADO, L. *Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula*. 2003.
- NASCIMENTO, P. T. S. O sentido objetivo da prática administrativa. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2008.
- NAUGHTON, M. J.; BAUSCH, T. A. The integrity of a Catholic management education. *California Management Review*, v. 38, n. 4, p. 118-140, 1996.

- NOGUEIRA, L. C. B.; MUNIZ, H. P. (Des)envolvimento profissional e atividade: pistas para pensar a formação e o desenvolvimento de competências no serviço público federal. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 18, n. 2, p. 191-203, 2017.
- NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009.
- OLIVEIRA, M. R. G. de.; ARAÚJO, C. L. da S.; MILL, D. Proposta de formação continuada em EaD: uma experiência voltada para docentes da UFSCar. 2012.
- PAIVA, K. C. M. de. et al. Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. *Tourism & Management Studies*, v. 10, n. ESPECIAL, p. 121-128, 2014.
- PAIVA, K. C. M. *Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais*. 2007.
- PASSERINO, L. et al. Modelos pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE*, v. 5, n. 2, 2007.
- PERCIER, M.; WAGEMAN, L. Étude de l'acquisition d'une compétence en conduite de processus: comparaison entre deux systèmes d'aide. *Recherches en didactique professionnelle*, p. 85-108, 2004.
- PEREIRA, L. C. B. O administrador profissional e as perspectivas da sociedade brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, v. 6, n. 20, p. 89-110, 1966.
- PETERS, O. Duas mudanças estruturais na educação a distância: industrialização e digitalização. *Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU*, v. 1, n. 2, 2010.
- PIRES, A. L. Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de competência. **Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências**, p. 261-315, 2005.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, D. A.; SACRAMENTO, A. R. S. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. *Gestão & Planejamento-G&P*, v. 10, n. 2, 2010.
- RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. *Reflexão e Ação*, v. 17, n. 2, p. 243-258, 2009.
- RICE, J. H. Existencialismo para o administrador. *Revista de Administração de Empresas*, v. 2, n. 5, p. 125-145, 1962.
- ROEGIERS, X. Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement: De Boek, réédité en 2004. 2000.
- ROLT, C. R. de; DIAS, J. da S. ; PEÑA, F. T. G. O Administrador em empresas de base tecnológica em Santa Catarina. *REA-Revista Eletrônica de Administração*, v. 15, n. 2, 2017.
- RUAS, R. et al. *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SALM, J. F. Paradigmas na formação de administradores: frustrações e possibilidades. *Universidade & Desenvolvimento*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 18-42, 1993.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANT'ANNA, A. S. *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração*. 2002. 366 f. Tese (Doutorado em Administração da FACE) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, A. P. dos. Competências para a carreira de gestores governamentais: desenvolvimento e evidências de validade de uma escala. *REGE-Revista de Gestão*, v. 21, n. 1, p. 27-41, 2014.

SANTOS, G. L. dos. Teaching and learning in the virtual environment: shifting paradigms. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 307-320, 2011.

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

SCHNECKENBERG, D. *eCompetence development measures for Faculty in higher education: a comparative international investigation*. 2007. Tese (Doutorado na Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, 2007).

SCHNECKENBERG, D. What is e-Competence? Conceptual framework and implications for faculty engagement. In: *Changing Cultures in Higher Education*. Springer Berlin Heidelberg, 2010. p. 239-256.

SERVA, M. Paradigma da complexidade e Teoria das Organizações: uma reflexão epistemológica/Complexity Paradigm and Theory of Organizations: an epistemological reflection/Paradigma de la Complejidad y Teoría de las Organizaciones: una reflexión epistemológica. *RAE*, v. 50, n. 3, p. 276-287, 2010.

SILVA, E. M. da.; BESERRA, T. M. Á. C. A Educação a Distância como estratégia pedagógica. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 10, n. 33, p. 198-206, jan/2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/640>> Acesso em 15 de maio de 2017.

SILVA, L. S. da. et al. Formação continuada em educação a distância: percepções sobre as competências na atuação do professor tutor. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 252-265, 2017. Disponível em: <<http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/122>> Acesso em: 04 de abril de 2017

SIMÃO, A. M. V. et al. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, v. 7, p. 75-88, 2008.

SIQUEIRA, M. M. de. O papel das disciplinas de embasamento na formação acadêmica de administradores. *Revista de Administração de Empresas*, v. 27, n. 1, p. 53-55, 1987.

SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 24, p. 327-339, 2008.

- SOUZA, D. L. de.; FERRUGINI, L.; ZAMBALDE, A. L. Formação do administrador: uma análise sobre o desenvolvimento de competências no ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 10, n. 1, p. 150-171, 2017.
- STROOBANTS, M. *Savoir-faire et compétences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1993.
- TALBOT, C. Studying at a distance. **Maidenhead**. 2003.
- TARDIF, J. *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation, 2006.
- TOMASI, A. *Da qualificação à competência*. Campinas: Papyrus Editora, 2004.
- TORDINO, C. A. et al. *Formação em Administração: interdisciplinaridade e institucionalismo*. 2010.
- TRAVIS, E. F. Intellectual dependency and Brazil's trade deficit in management knowledge: foreign influence in graduate business education at public universities in Brazil. **Enapad**. 2011.
- VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. Educação a Distância (EaD): o tutor na visão de tutores. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set/dez. 2008.
- VOLK, B.; KELLER, S. A. 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*, v. 13, n. 1, 2010.
- ZAPATA, W. A. S. Formación por competencias en educación superior: una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 36, n. 9, p. 1, 2005.
- ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. *Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia*. Rio de Janeiro, 1996.
- ZARIFIAN, P. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. In: SALERMO, M. S. (Org.). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac, 2010.

APÊNDICE A

Questionário de Pesquisa validado por Cassundé

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Administração, cujo tema é: Influência das *e-competences* de profissionais de educação a distância na formação de administradores, segundo a percepção dos estudantes, sendo relevante passo para compreender o que o aluno percebe como competência profissional do docente de EAD.

Não será divulgada nenhuma informação individual e, caso deseje receber o resultado da pesquisa, basta enviar um e-mail para dayselizz@gmail.com.

Data da aplicação do questionário:

Quanto ao respondente:

1) Gênero (somente uma opção):

Masculino	
Feminino	

2) Idade (somente uma opção):

Menos de 20 anos	
Entre 20 e 25 anos	
Entre 26 a 30 anos	
Entre 31 e 35 anos	
Entre 36 e 40 anos	
Entre 41 e 50 anos	
Acima de 51 anos	

3) Quanto a área da Administração de sua formação (somente uma opção):

Administração de Empresas	
Administração Pública	
Técnico de Administração	

4) Em qual tipo de instituição de ensino você estuda/estudou primordialmente na modalidade a distância:

Pública		
Pri	Fernanda Roda (02/05/2017)	

Não seria interessante perguntar quantos cursos já fez?

a distância:

Até 2	
De 3 até 50% das disciplinas do curso	
Todo o curso	

Quanto à competência de conteúdo específico:

6) Qual sua situação atual no curso em EaD analisado (somente uma opção):

1° ao 4° períodos	
5° ao 8° períodos	
Formado há menos de 1 ano	
Formado há mais de 1 ano	
Formado há mais de 2 anos	
Formado há mais de 5 anos	

7) Com que frequência acessa ou acessava a plataforma EaD (somente uma opção):

Todos os dias	
Dois dias na semana	
Mais de dois dias na semana	
Semanalmente	
Mensalmente	
Menos de uma vez por mês	

Para as questões seguintes, avalie seu grau de discordância ou concordância com cada afirmação, usando uma escala de respostas em que 1 significa "Discordo totalmente" e 5 significa "Concordo totalmente". Marque apenas uma resposta.

Quanto à competência de conteúdo específico						
#	Questões	Discordo totalmente \longleftrightarrow Concordo totalmente				
8	Fiz curso ou disciplina a distância no último ano.	1	2	3	4	5
9	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela sua qualidade.	1	2	3	4	5
10	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela formação e qualificação dos profissionais.	1	2	3	4	5

Fernanda Roda (02/05/2017)

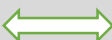
“Profissionais” significa os professores do curso? Ou pela qualificação dos profissionais que a instituição

Quanto à competência metodologia						
#	Questões	Discordo totalmente \longleftrightarrow Concordo totalmente				
11	A forma como recebo o conteúdo programático é similar ao método presencial.	1	2	3	4	5
12	O meu aproveitamento na EaD é igual quando fiz um curso ou disciplinas presenciais.	1	2	3	4	5
13	O conteúdo ministrado no EaD tem o mesmo modelo de um plano de aula presencial.	1	2	3	4	5
14	Recebi orientações para o uso do ambiente virtual de aprendizagem na instituição de ensino.	1				
15	As atividades disponibilizadas despertam o meu interesse e aguçam a minha vontade de estudar.	1				
16	Tenho suporte técnico online para dúvidas quanto ao sistema.	1	2	3	4	5
17	Recebo suporte técnico em tempo hábil.					
18	Tenho suporte online para dúvidas quanto ao conteúdo ou a alguma atividade.	1	2	3	4	5

Fernanda Roda (02/05/2017)

O aluno sabe o que é plano de aula? Penso que isso é desnecessário

19	Recebo o retorno referente às dúvidas em tempo hábil.	1	2	3	4	5
20	O sistema atende minhas necessidades como aluno.	1	2	3	4	5
21	Frequentemente ocorre algum tipo de problema com as aulas online.	1	2	3	4	5
22	Existem tutores para auxílio do professor.	1	2	3	4	5
23	De modo geral sinto dificuldade quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação no EaD.	1	2	3	4	5
24	O planejamento de ensino foi disponibilizado no primeiro dia do início do curso.	1	2	3	4	5
25	O objetivo geral de cada plano de aula é alcançado.	1	2	3	4	5
26	Já ocorreu de alterar o planejamento devido a uma necessidade do professor de EaD.	1	2	3	4	5
27	É comum alterar os formatos de aula em virtude dos interesses dos alunos.	1	2	3	4	5
28	Já ocorreu de usar plataformas diferentes das disponíveis para ampliar o meu interesse em relação aos estudos.	1	2	3	4	5

Quanto à competência Social						
#	Questões	Discordo totalmente  Concordo totalmente				
29	A frequência com que você recebe as respostas do professor ou tutor supre as suas necessidades.	1	2	3	4	5
30	Os correios eletrônicos são conferidos diariamente.	1	2	3	4	5
31	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação com o professor/tutor.	1	2	3	4	5
32	Há incentivo para os alunos se conhecerem e compartilharem ideias no ambiente virtual.	1	2	3	4	5
33	Há auxílio para que os alunos se familiarizem com o ambiente virtual.	1	2	3	4	5

Fernanda Roda (02/05/2017)

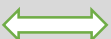
Não seria interessante deixar claro limitações com relação a que? Tempo, tecnológicas?

Quanto à competência pessoal						
#	Questões	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
		1	2	3	4	5
34	Consigo perceber as limitações do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	1	2	3	4	5
35	Sinto que os professores/tutores são competentes para atuar no ensino EaD.	1	2	3	4	5
36	Consigo me perceber como ator e espectador da própria ação no ato de aprender.	1	2	3	4	5
37	Sinto-me estimulado para ampliar meus conhecimentos tecnológicos para favorecer o meu aprendizado a distância.	1	2	3	4	5
38	Meu papel frente ao processo educativo visa à recepção de um conteúdo.	1	2	3	4	5
39	Meu papel frente ao processo educativo é autônomo e independente.	1	2	3	4	5
40	Consigo me perceber maduro no processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5

Fernanda Roda (02/05/2017)

Essa competência pode variar de professor para professor.... não será importante avaliar isso?

Quanto à competência avaliativa						
#	Questões	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
		1	2	3	4	5
41	O processo avaliativo se dá por meio de notas.	1	2	3	4	5
42	O processo avaliativo está de acordo com o plano metodológico do curso.	1	2	3	4	5
43	Algum plano de aula já foi modificado após um resultado avaliativo.	1	2	3	4	5
44	O foco da avaliação é qualificar o aluno.	1	2	3	4	5
45	O foco da avaliação é aferir a metodologia de EaD adotada pela instituição de ensino.	1	2	3	4	5

Quanto ao ajuste tarefa-tecnologia						
#	Questões	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
46	Aprendi rapidamente a usar a plataforma EaD para realizar minhas atividades.	1	Fernanda Roda (02/05/2017) Acredito que ANTES de ter acesso, seria interessante perguntar se o aluno acredita conhecer TODAS as funcionalidades e recursos disponíveis na plataforma			
47	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem diversas práticas metodológicas.	1				
48	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	1	2	3	4	5
49	Sei utilizar todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	1	2	3	4	5
50	É fácil acessar um conteúdo na plataforma.	1	2	3	4	5
51	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.	1	2	3	4	5
52	Tenho confiança em que as atividades inseridas por mim no sistema EAD não serão perdidas.	1	2	3	4	5
53	Quando não posto alguma atividade dentro do prazo, é possível enviar de outra forma.	1	2	3	4	5
54	Estou satisfeito com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema.	1	2	3	4	5

APÊNDICE B

Questionário de Pesquisa validado por Leal

Questionário de pesquisa

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Administração, cujo tema é: Influência das *e-competences* de profissionais de educação a distância na formação de administradores, segundo a percepção dos estudantes, sendo relevante passo para compreender o que o aluno percebe como competência profissional do docente de EAD.

Não será divulgada nenhuma informação individual e, caso deseje receber o resultado da pesquisa, basta enviar um e-mail para dayselizz@gmail.com.

Data da aplicação do questionário:

Quanto ao respondente:

1) Gênero (somente uma opção):

Masculino	
Feminino	

2) Idade (somente uma opção):

Menos de 20 anos	
Entre 20 e 25 anos	
Entre 26 a 30 anos	
Entre 31 e 35 anos	
Entre 36 e 40 anos	
Entre 41 e 50 anos	
Acima de 51 anos	

3) Quanto à área da Administração de sua formação (somente uma opção):

Administração de Empresas	
Administração Pública	
Técnico de Administração	

4) Em qual tipo de instituição de ensino você estuda/estudou primordialmente na modalidade a distância:

Pública	
Privada	

5) Quantas disciplinas você já cursou a distância:

Até 2	
De 3 até 50% das disciplinas do curso	
Todo o curso	

Quanto à competência de conteúdo específico:

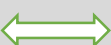
6) Qual sua situação atual no curso em EaD analisado (somente uma opção):

1° ao 4° períodos	
5° ao 8° períodos	
Formado há menos de 1 ano	
Formado há mais de 1 ano	
Formado há mais de 2 anos	
Formado há mais de 5 anos	

7) Com que frequência acessa ou acessava a plataforma EaD (somente uma opção):

Todos os dias	
Dois dias na semana	
Mais de dois dias na semana	
Semanalmente	
Mensalmente	
Menos de uma vez por mês	


Para as questões seguintes, avalie seu grau de discordância ou concordância com cada afirmação, usando uma escala de respostas em que 1 significa "Discordo totalmente" e 5 significa "Concordo totalmente". Marque apenas uma resposta.

Quanto à competência de conteúdo específico		
#	Questões	Discordo totalmente  Concordo totalmente

8	Fiz curso ou disciplina a distância no último ano.	1	2	3	4	5
9	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela sua qualidade.	1	2	3	4	5
10	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela formação e qualificação dos profissionais.	1	2	3	4	5

Quanto à competência metodologia		Frederico Leal (03/05/2017)				
#	Questões	total	totalmente			
11	A forma como recebo o conteúdo programático é similar ao método presencial.	1	Tenho ciência das vantagens pedagógicas da EaD			
12	O meu aproveitamento na EaD é igual quando fiz um curso ou disciplinas presenciais.	1	2	3	4	5
13	O conteúdo ministrado no EaD tem o mesmo modelo de um plano de aula presencial.	1	Meu aproveitamento na modalidade EaD é o mesmo que em cursos presenciais.			
14	Recebi orientações para o uso do ambiente virtual de aprendizagem na instituição de ensino.	1	2	3	4	5
15	As atividades disponibilizadas despertam o meu interesse e aguçam a minha vontade de estudar.	1	A instituição de ensino me ofereceu treinamento quanto ao uso do ambiente virtual.			
16	Tenho suporte técnico online para dúvidas quanto ao sistema.	1				
17	Recebo suporte técnico em tempo hábil.	1	2	3	4	5
18	Tenho suporte online para dúvidas quanto ao conteúdo ou a alguma atividade.	1	2	3	4	5
19	Recebo o retorno referente às dúvidas em tempo hábil.	1	2	3	4	5
20	O sistema atende <u>suas</u> necessidades como aluno.	1	2	3	4	5
21	Frequentemente ocorre algum tipo de problema com as aulas online.	Frederico Leal (03/05/2017) minhas				
22	Existem tutores para auxílio do professor.	1	2	3	4	5
23	De modo geral sinto dificuldade quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação no EaD.	1	2	3	4	5
24	O planejamento de ensino foi disponibilizado no primeiro dia do início do curso.	1	2	3	4	5

25	O objetivo geral de cada plano de aula é alcançado.	1	Frederico Leal (03/05/2017) Não sei se o aluno fica sabendo das alterações realizadas no planejamento de aula. – Não aplicável.				
26	Já ocorreu de alterar o planejamento devido uma necessidade do Professor de EaD.	1	Frederico Leal (03/05/2017) Não sei se o aluno fica sabendo das alterações realizadas no planejamento de aula. – Não aplicável.				
27	É comum alterar os formatos de aula em virtude dos interesses dos alunos.	1	Frederico Leal (03/05/2017) Os professores utilizam mídias e canais de comunicação diferentes para enriquecer as aulas e facilitar o aprendizado.				
28	Já ocorreu de usar plataformas diferentes das disponíveis para ampliar o seu interesse em relação aos estudos.	1	Frederico Leal (04/05/2017) A frequência que recebo respostas do professor ou tutor supre as minhas necessidades como docente.				
Quanto à competência Social							
#	Questões	D	to				
29	A frequência com que você recebe as respostas do professor ou tutor supre as suas necessidades.	1	2	3	4	5	
30	Os correios eletrônicos são conferidos diariamente.	1	Frederico Leal (04/05/2017) Tenho participação ativa nos fóruns de discussão e grupos de estudo.				
XX	Sou assíduo e pontual quanto às atividades coletivas propostas por cada professor.	1	2	3	4	5	
31	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação com o professor/tutor.	1	Frederico Leal (04/05/2017) Nova questão proposta.				
32	Há incentivo para os alunos se conhecerem e compartilharem ideias no ambiente virtual.	1	Frederico Leal (04/05/2017) Os meios de interação virtual pela EaD, são capazes de suprir a relação presencial de interação entre o professor e o aluno.				
33	Há auxílio para que os alunos se familiarizem com o ambiente virtual.	1	2	3	4	5	

Quanto à competência pessoal						
#	Questões	Discordo  Concordo totalmente				
34	Consigo perceber as limitações do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	1	2	3	4	5
35	Sinto que os professores/tutores são competentes para atuar no ensino EaD.	1	2	3	4	5
36	Consigo me perceber como ator e espectador da própria ação no ato de aprender.	1	2	3	4	5

37	Sinto-me estimulado para ampliar meus conhecimentos tecnológicos para favorecer o meu aprendizado a distância.	1	2	3	4	5
38	Meu papel frente ao processo educativo visa à recepção de um conteúdo.	1	2	3	4	5
39	Meu papel frente ao processo educativo é autônomo e independente.	1	2	3	4	5
40	Consigo me perceber maduro no processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5

Quanto à competência avaliativa						
#	Questões	D	1	2	3	4
41	O processo avaliativo se dá por meio de notas.	1				
42	O processo avaliativo está de acordo com o plano metodológico do curso.	1				
43	Algum plano de aula já foi modificado após um resultado avaliativo.	1				
44	O foco da avaliação é qualificar o aluno.	1				
45	O foco da avaliação é aferir a metodologia de EaD adotada pela instituição de ensino.	1	2	3	4	5

Frederico Leal (04/05/2017)
As avaliações servem para quantificar meu conhecimento.

Frederico Leal (04/05/2017)
Não aplicável.

Frederico Leal (04/05/2017)
As avaliações servem para quantificar meu conhecimento.

Frederico Leal (04/05/2017)
A partir dos resultados das avaliações, recebo sugestões sobre tópicos de estudo que devo rever para reforçar meu conhecimento.

Quanto ao ajuste tarefa-tecnologia						
#	Questões	D	1	2	3	4
46	Aprendi rapidamente a usar a plataforma EaD para realizar minhas atividades.	1				
47	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem a diversas práticas metodológicas.	1				
48	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	1				
49	Sei utilizar todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	1				

Frederico Leal (04/05/2017)
A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem as necessidades didáticas dos alunos.

Frederico Leal (04/05/2017)
Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas específica aos alunos na plataforma.

50	É fácil acessar um conteúdo na plataforma.	1	Frederico Leal (04/05/2017) De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.				
51	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.	1	2	3	4	5	
52	Tenho confiança que as atividades inseridas por mim no sistema EAD não serão perdidas.	1	Frederico Leal (04/05/2017) Tenho confiança que as atividades inseridas e realizadas por mim no sistema EAD não serão perdidas.				
53	Quando não posto alguma atividade dentro do prazo, é possível enviar de outra forma.	1					
54	Estou satisfeito com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema.	1	2	3	4	5	

APÊNDICE C

Questionário de Pesquisa – Após alterações

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado Acadêmico em Administração cujo tema é: Influência das *e-competences* de profissionais de educação à distância na formação de Administradores segundo a percepção do aluno.

Esta pesquisa é um importante passo para compreender o que o aluno percebe como competência profissional do docente de EAD em sua formação.

Não será divulgada nenhuma informação individual e, caso queira receber o resultado desta pesquisa, envie um e-mail para: dayselizz@gmail.com.

Data da aplicação do questionário: ____/____/____

Quanto a você:

1) Gênero (somente uma opção):

Masculino	
Feminino	

2) Idade (somente uma opção):

Menos de 20 anos	
Entre 20 e 25 anos	
Entre 26 a 30 anos	
Entre 31 e 35 anos	
Entre 36 e 40 anos	
Entre 41 e 50 anos	
Acima de 51 anos	

3) Quanto a área da Administração de sua formação (somente uma opção):

Administração de Empresas	
Administração Pública	
Técnico de Administração	

4) Em que tipo de instituição de ensino você estuda/estudou primordialmente na modalidade a distância:

Pública	
Privada	
Outra:	

5) Quantos distância você já realizou:

Até 2	
Até 3	

6) Quantas disciplinas você já cursou a distância:

Até 2	
De 3 até 50% das disciplinas do curso	
Todo o curso	

7) Qual sua situação atual no curso em EaD analisado (somente uma opção):


1° ao 4° períodos	
5° ao 8° períodos	
Formado há menos de 1 ano	
Formado há mais de 1 ano	
Formado há mais de 2 anos	
Formado há mais de 5 anos	


8) Com que frequência acessa ou acessava a plataforma EaD (somente uma opção):

Todos os dias	
Dois dias na semana	
Mais de dois dias na semana	
Semanalmente	
Mensalmente	
Menos de uma vez por mês	

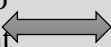
Quanto à competência de conteúdo específico:


Para as questões seguintes, avalie seu grau de discordância ou concordância com cada afirmação, usando uma escala de respostas em que 1 significa "Discordo totalmente" e 5 significa "Concordo totalmente". Marque apenas uma resposta.


Quanto à competência de conteúdo específico						
#	Questões	Discordo  Concordo totalmente totalmente				
9	Fiz curso ou disciplina a distância no último ano.	1	2	3	4	5
10	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela sua qualidade.	1	2	3	4	5
11	Escolhi a instituição de ensino para realizar o curso ou a disciplina EaD pela formação e qualificação dos professores e tutores dos cursos.	1	2	3	4	5

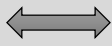
Quanto à competência metodologia						
#	Questões	Discordo  Concordo totalmente totalmente				
12	Tenho ciência das vantagens pedagógicas da EaD.	1	2	3	4	5
13	A forma como recebo o conteúdo programático é similar ao método presencial.	1	2	3	4	5
14	Meu aproveitamento na modalidade EaD é o mesmo que em cursos presenciais.	1	2	3	4	5
15	O conteúdo ministrado na EaD tem o mesmo modelo de um conteúdo de aula presencial.	1	2	3	4	5
16	A instituição de ensino me ofereceu treinamento quanto ao uso do ambiente virtual.	1	2	3	4	5
17	As atividades disponibilizadas despertam o meu interesse e aguçam a minha vontade de estudar.	1	2	3	4	5
18	Tenho suporte técnico online para dúvidas quanto ao sistema.	1	2	3	4	5
19	Recebo suporte técnico em tempo hábil.	1	2	3	4	5
20	Tenho suporte online para dúvidas quanto ao conteúdo ou alguma atividade.	1	2	3	4	5

21	Recebo o retorno referente às dúvidas em tempo hábil.	1	2	3	4	5
22	O sistema atende minhas necessidades como aluno.	1	2	3	4	5
23	Frequentemente ocorre algum tipo de problema com as aulas online.	1	2	3	4	5
24	Existem tutores para auxílio do professor.	1	2	3	4	5
25	De modo geral sinto dificuldade quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação no EaD.	1	2	3	4	5
26	O planejamento de ensino foi disponibilizado no primeiro dia do início do curso.	1	2	3	4	5
27	O objetivo geral de cada plano de aula é alcançado.	1	2	3	4	5
28	Já ocorreu de usar plataformas diferentes das disponíveis para ampliar o meu interesse em relação aos estudos.	1	2	3	4	5

Quanto à competência Social						
#	Questões	Discordo totalmente  Concordo totalmente				
29	A frequência com que recebo respostas do professor ou tutor supre as minhas necessidades como aluno.	1	2	3	4	5
30	Participo ativamente dos fóruns de discussão e grupos de estudo.	1	2	3	4	5
31	Sou assíduo e pontual quanto às atividades coletivas propostas por cada professor.	1	2	3	4	5
32	Os meios de interação virtual pela EaD são capazes de suprir a relação presencial de interação entre o professor e o aluno.	1	2	3	4	5
33	Há incentivo para os alunos se conhecerem e compartilharem ideias no ambiente virtual.	1	2	3	4	5
34	Há auxílio para que os alunos se familiarizem com o ambiente virtual.	1	2	3	4	5

Quanto à competência pessoal						
#	Questões	Discordo totalmente 			Concordo totalmente	
35	Consigo perceber as limitações de tempo do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	1	2	3	4	5
36	Consigo perceber as limitações tecnológicas do professor/tutor quanto ao ato de mediar o processo de ensino.	1	2	3	4	5
37	Sinto que os professores/tutores são competentes para atuar no ensino EaD.	1	2	3	4	5
38	Consigo me perceber como ator e espectador da própria ação no ato de aprender.	1	2	3	4	5
39	Sinto-me estimulado para ampliar meus conhecimentos tecnológicos para favorecer o meu aprendizado a distância.	1	2	3	4	5
40	Meu papel frente ao processo educativo visa à recepção de um conteúdo.	1	2	3	4	5
41	Meu papel frente ao processo educativo é autônomo e independente.	1	2	3	4	5
42	Consigo me perceber maduro no processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5

Quanto à competência avaliativa						
#	Questões	Discordo totalmente 			Concordo totalmente	
43	O processo avaliativo se dá por meio de notas.	1	2	3	4	5
44	O processo avaliativo está de acordo com o plano metodológico do curso.	1	2	3	4	5
45	A partir dos resultados das avaliações, recebo sugestões sobre tópicos de estudo que devo rever para reforçar meu conhecimento.	1	2	3	4	5
46	Os resultados das avaliações contribuem para o meu processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5

Quanto ao ajuste tarefa-tecnologia						
#	Questões	Discordo  Concordo				
		totalmente				totalmente
47	Aprendi rapidamente a usar a plataforma EaD para realizar minhas atividades.	1	2	3	4	5
48	A plataforma EaD possui recursos e funcionalidades didáticas que atendem as minhas necessidades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
49	Acredito conhecer todas as funcionalidades e recursos disponíveis na plataforma.	1	2	3	4	5
50	Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas específicas para alunos na plataforma.	1	2	3	4	5
51	Sei utilizar todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma.	1	2	3	4	5
52	É fácil acessar um conteúdo na plataforma.	1	2	3	4	5
53	De modo geral, considero a plataforma EaD fácil de usar.	1	2	3	4	5
54	Tenho confiança em que as atividades inseridas e realizadas por mim no sistema EAD não serão perdidas.	1	2	3	4	5
55	Quando não posto alguma atividade dentro do prazo, é possível enviar de outra forma.	1	2	3	4	5
56	Estou satisfeito com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema.	1	2	3	4	5