

O valor das competências docentes no ensino da Administração

Marcos Roberto Kühl

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Guarapuava/PR, Brasil

Marlete Beatriz Maçaneiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Guarapuava/PR, Brasil

João Carlos da Cunha

Universidade Positivo – Curitiba/PR, Brasil

Sieglinde Kindl da Cunha

Universidade Positivo – Curitiba/PR, Brasil

Recebido em 15/agosto/2011

Aprovado em 09/agosto/2012

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editor Científico: Nicolau Reinhard

DOI: 10.5700/rausp1121

RESUMO

Considerando a expansão do ensino superior brasileiro, atualmente focando na Educação a Distância (EaD) e a conseqüente pressão sobre a formação docente, o objetivo neste estudo foi analisar a percepção de discentes da EaD quanto às competências docentes. Buscou-se responder à questão: Quais competências docentes são consideradas mais relevantes na opinião de discentes do Ensino a Distância? Para tanto, foi realizado um estudo descritivo, fazendo uso da técnica de levantamento, por meio de questionário estruturado, realizando uma Análise Fatorial Exploratória, por meio do *software* SPSS. Os resultados indicaram a Clareza como a variável com maior média e a Experiência Prática em atividade desvinculada às disciplinas ministradas pelo docente com menor média. Constatou-se ainda que todas as cinco variáveis que compõem o construto Postura tiveram médias altas. Por fim, foram identificadas as competências percebidas pelos discentes de EaD como as mais relevantes na seguinte ordem: Postura, Didática, Relacionamento, Conhecimento e Experiência. Essa classificação difere em vários pontos daquelas identificadas na literatura, diferenciação que pode ser analisada, dentre outros aspectos, como resultado da expressão das percepções dos alunos da EaD, em contraponto às de alunos presenciais.

Palavras-chave: ensino de Administração, competências docentes, ensino a distância.

1. INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior no Brasil está exercendo considerável pressão sobre a formação de profissionais docentes e técnicos do setor. A disponibilidade

Marcos Roberto Kühl, Mestre em Contabilidade e Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná, é Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual do Centro-Oeste (CEP 85015-430 – Guarapuava/PR, Brasil).

E-mail: mkuhl@unicentro.br

Endereço:

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Departamento de Ciências Contábeis

Rua Padre Salvatore Renna – Padre Salvador, 875

85015-430 – Guarapuava – PR

Marlete Beatriz Maçaneiro, Mestre e Doutora em Administração pela Universidade Federal do Paraná, é Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual do Centro-Oeste (CEP 85015-430 – Guarapuava/PR, Brasil).

E-mail: mbeatriz@unicentro.br

João Carlos da Cunha, Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo, é Diretor da Escola de Negócios da Universidade Positivo e Coordenador do Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo (CEP 81280-330 – Curitiba/PR, Brasil).

E-mail: jccunha@ufpr.br

Sieglinde Kindl da Cunha, Doutora em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas, é Professora Titular do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo (CEP 81280-330 – Curitiba/PR, Brasil) e Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná. E-mail: skcunha21@gmail.com

de docentes preparados não cresce na mesma proporção da oferta de vagas, pois aquela não ocorre na mesma velocidade. A solução do mercado é aproveitar profissionais que atuam no setor público ou empresas para atender essa demanda adicional de docentes, com o consequente impacto na qualificação desse contingente extra de docentes. Como afirmam Plutarco e Gradwohl (2010, p. 1), “espera-se que esses docentes possuam preparação compatível com o desafio de formar futuros profissionais gestores”. No entanto, essa esperança dos autores, sabe-se, dificilmente poderá ser atendida, pois a profissão de mestre requer formação específica e não apenas a experiência profissional de gestor.

Grande parte da expansão do ensino superior está acontecendo em cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), a qual exerce menor pressão sobre a demanda quantitativa de docentes. Contudo, incorpora a demanda sobre novos profissionais da educação, tais como os próprios docentes com formação específica para a EaD, especialistas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), *designers* de mídias, tutores, monitores e coordenadores de cursos em EaD.

[...] observa-se que nas últimas décadas tem crescido o interesse das instituições de ensino pelo uso da Educação a Distância. Cada vez mais os países estão lançando mão dessa modalidade de ensino-aprendizagem para: a) melhorar o nível de escolaridade dos indivíduos; b) ajudar na formação e capacitação profissional; c) melhorar o sistema educacional tradicional, ajustando-o às necessidades do mundo atual. O interesse do corpo discente pelo EaD também tem aumentado (Casagrande, Klering & Kruehl, 2008, p. 1).

É compreensível que para um profissional de mercado ensinar de forma presencial um grupo de discentes é sensivelmente mais simples do que, ao mesmo profissional, ensinar um grupo muito maior de discentes sem a comunicação direta presencial. Segundo Queiroz e Mustaro (2003, p.1),

[...] alguns professores acreditam que é possível simplesmente transferir para a *Web* o material (conteúdo curricular) que é tradicionalmente utilizado em sala de aula, sem qualquer ajuste nos meios de comunicação. Cada meio requer abordagens diferentes para ser utilizado.

Por isso, a relevância de conhecer as competências específicas que um docente que atua na EaD deve possuir.

A EaD incorpora novos contingentes e segmentos da sociedade como potenciais discentes do ensino superior, os quais podem possuir percepções diversas das competências docentes mais adequadas ao labor educativo. Os discentes em cursos EaD são dirigentes de empresas, assessores, assistentes técnicos, pequenos empresários e, em termos gerais, profissionais que não têm agenda para dedicar-se a um curso presencial, mas

necessitam do conhecimento para suas atividades profissionais. Teriam esses profissionais uma demanda específica para um tipo de docente especial? Valorizariam esses discentes competências nos docentes diferentes daquelas valorizadas pelos discentes de cursos presenciais? O grande diferencial está em orientar os discentes para um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem. “Para que o professor consiga desempenhar esse papel diferenciado, precisa adquirir e desenvolver determinados saberes, ou seja, um conjunto específico de competências.” (Benetti *et al.* 2011, p. 8).

Segundo Benetti *et al.* (2011, p. 5), as habilidades e competências do docente no modelo a distância ainda não são conhecidas. Casagrande *et al.* (2008) realizaram um estudo comparativo entre a percepção dos discentes de especialização *lato sensu* na modalidade presencial e EaD, sendo que em 9 dos 15 quesitos pesquisados a EaD teve média atribuída superior à do ensino presencial. Além disso, em sete desses quesitos as médias foram estatisticamente diferentes entre a modalidade presencial e a EaD. Apenas dois dos quesitos analisados estão relacionados com os docentes e tutores, um deles mais relacionado a uma das competências.

Então, neste estudo buscou-se responder à seguinte questão: **Quais competências docentes são consideradas mais relevantes na opinião de discentes da educação a distância?** Para responder essa questão, foi realizado um levantamento com discentes de curso de pós-graduação na modalidade EaD e os dados foram analisados por meio de estatística paramétrica. Portanto, o objetivo neste estudo é buscar a percepção de discentes da EaD quanto às competências docentes, no intuito de verificar se eles acompanham a opinião dos discentes presenciais, a partir de outros estudos consultados no levantamento teórico-empírico realizado para este trabalho.

Estudos sobre as competências docentes na EaD justificam-se pelo seu uso no planejamento e seleção de docentes e pela necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos docentes. A relevância e o crescimento da EaD no Brasil também indicam essa necessidade.

Além desta introdução, este estudo contém, na seção 2, uma revisão da literatura; na seção 3, descreve-se a metodologia do estudo; na seção 4, é feita a análise descritiva da amostra; na seção 5, encontra-se a análise dos dados; na seção 6, a conclusão analítica; e, na seção 7, estão as considerações finais do estudo.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Benetti *et al.* (2011, p. 13) perceberam “que a bibliografia mostra-se incipiente quanto às competências específicas para a atuação em EaD”. Então, como a literatura sobre a relação entre competências docentes e a EaD ainda é limitada, a base teórica está alicerçada basicamente nos estudos que focam no ensino presencial.

Esta seção está dividida em duas partes. Na primeira, são apresentadas as competências e os indicadores que as compõem e, na segunda, é apresentado o modelo pesquisado neste estudo, formulado a partir das competências propostas na literatura consultada.

2.1. Competências docentes

As reflexões sobre competências docentes não são recentes. Segundo Pereira (2007, p. 214), há mais de 30 anos se começou a estudá-las de forma mais intensa. Atualmente, ainda recebem atenção constante dos estudiosos, tanto que num dos principais eventos da Administração no Brasil, o Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) (Machado-da-Silva, Guarido Filho, Rossoni & Graeff, 2008), foram identificados pelo menos 11 artigos que tratam direta ou indiretamente do assunto nos últimos cinco anos. No entanto, apenas recentemente, e ainda de forma incipiente, estão sendo incluídas nessas pesquisas as competências dos docentes dos cursos a distância, como é o caso do estudo de Casagrande *et al.* (2008).

Entretanto, a noção de competências docentes é tratada por diversos autores que estudam a prática docente, visualizando necessidades, capacidades e fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Perrenoud (1999, p.7) define competência “[...] como sendo **uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles**” (grifo do autor).

Paulo Freire (1996), em sua *Pedagogia da Autonomia*, aborda questões fundamentais para a formação de educadores. Ele ressalta que ensinar exige metodologia, pesquisa, ética, criticidade sobre a prática, respeito ao educando, bom senso, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, competência profissional, comprometimento, saber escutar e disponibilidade para o diálogo, dentre outros aspectos. **“Competências de um Docente Universitário é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, interdependentes e necessárias para o exercício das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa na educação superior”** (Pereira, 2007, p. 83, grifos do autor). Segundo Masetto (2003, p. 25), as competências docentes “[...] sempre tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades”.

Estudos realizados por Lingard *et al.* (2002) e Ayres *et al.* (2000) identificaram uma série de competências pessoais que fazem a diferença para a qualidade e a eficácia do ensino: conhecimento do assunto; habilidades de comunicação; capacidade de se relacionar com os alunos individualmente; habilidades de autogestão; habilidades organizacionais; competências de gestão de sala de aula; habilidades para resolver problemas; um repertório de métodos de ensino; trabalho em equipe; e habilidades de pesquisa (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OCDE], 2005, p. 101).

É evidente que o bom desempenho docente não depende exclusivamente de suas competências, mas de um conjunto

de fatores, no qual se deve considerar a infraestrutura disponível, o projeto pedagógico, os recursos disponíveis, a competência gerencial da instituição e outros. Entretanto, suas competências constituem fator *sine qua non* da eficácia do trabalho docente.

Para subsidiar o desenvolvimento deste estudo, na sequência são apresentadas as definições básicas de algumas competências levantadas na literatura, sem, no entanto, ter a pretensão de abordar todo o assunto ou abranger todas as competências, mas sim gerar subsídios para a construção de um modelo de análise. Para tanto, na medida em que as definições são apresentadas, foram destacadas, entre parênteses, as variáveis utilizadas para a composição do modelo e para a análise estatística do estudo.

2.1.1. Didática

Segundo Gradwohl, Lopes, e Costa (2009, p. 3), “o conceito básico de didática associa-se ao conjunto de atividades ligadas à transmissão direta do conhecimento do educador ao educando”. Para isso, o educador deve possuir algumas características e tomar algumas atitudes que contribuam para a transmissão do conhecimento. No estudo de Costa, Moreira, e Ethur (2006), a boa didática foi considerada uma das competências mais desejadas pelos discentes de cursos de mestrado e doutorado, para a formação do docente de ensino superior. Da mesma forma, no estudo de Mendes-da-Silva, Bido e Forte (2008), o atributo individual didática levou a uma avaliação de maior nível por parte de discentes do curso de Administração, interferindo no desempenho do docente.

Dentre as características que compõem a didática estão: a **clareza** (Did01) na apresentação dos conteúdos; a proposição e manutenção da **dinâmica** (Did02) de aprendizagem com a presença ativa do discente; a utilização de **técnicas e atividades práticas** (Did03) para facilitar o aprendizado, fazendo uso de instrumentalização técnica; a capacidade de **interligação** (Did04) do conteúdo com outras disciplinas da grade curricular (Costa *et al.*, 2006; Gradwohl *et al.*, 2009; Plutarco & Gradwohl, 2010).

O uso de técnicas e/ou metodologias diz respeito ao domínio da tecnologia educacional. Masetto (2003, pp. 30-31) a define como:

Uso de diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam; aplicação de técnicas que “quebram o gelo” no relacionamento grupal e criam um clima favorável de aprendizagem ou utilizam o ensino com pesquisa, ou exploram e valorizam leituras significativas e o desempenho de papéis; [...] as novas tecnologias de informação e comunicação relacionadas com a informática e a telemática, seja como apoio ao processo de ensino-aprendizagem presencial, seja num processo de educação a distância, na pesquisa.

Especificamente quando se trata da EaD, os profissionais da educação terão de ter competência relacionada a uma “cultura técnica, que significa um domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas cada vez mais mediatizadas” (Blandin, 1990, *apud* Belloni, 2003, p. 87). Essa competência é baseada no uso de ferramentas e equipamentos técnicos para a obtenção e a transferência de conhecimentos, sendo considerada muito importante para melhoria da comunicação no processo de aprendizagem e ensino (Selvi, 2010).

No caso da interligação, é fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange diversos aspectos e subáreas de conhecimento, sua interdisciplinaridade e interação, necessitando que o docente perceba “[...] cada vez mais a ligação que pode haver entre sua disciplina e as demais do mesmo curso” (Masetto, 2003, p. 29).

2.1.2. Conhecimento

O conhecimento é uma das competências centrais, ainda que não seja suficiente para caracterizar as necessárias competências do docente. Segundo Freire (1996, p. 47, grifo do autor), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Conhecimentos, no sentido comum da palavra, “são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (Perrenoud, 1999, p. 7, grifos do autor).

No estudo de Medeiros e Oliveira (2009, p. 5), o conhecimento foi analisado como um “[...] conjunto de informações adequadas e estruturadas pelo indivíduo, responsáveis pela forma como o mesmo enxerga as ações, as pessoas, os conceitos, as relações entre os sujeitos e realidade que ele vive”. Para Plutarco e Gradwohl (2010, p. 4), “na visão centrada na aprendizagem, o docente deixa de ser uma exclusiva fonte de conhecimento e passa a ter a função de ensinar seus alunos a pensar, a aprender e a desenvolver o seu próprio conhecimento”. No trabalho de Pereira (2007, p. 85), conhecimento “[...] é o saber, o saber teórico, adquirido por um indivíduo, ao longo de sua vida, através de aprendizados ou de vivências que são entendidos e incorporados de forma cognitiva”.

Especificamente no contexto da EaD, “a eficácia de um curso *on-line* exige de um professor mais do que apenas conhecimento técnico, mas uma atitude reflexiva e inovadora, que prioriza o processo de aprendizagem centrado no aluno” (Queiroz & Mustaro, 2003, p. 5).

Nesse sentido, são necessários tipos diferenciados de conhecimento para compor um conjunto de saberes indispensáveis à atuação docente. Um deles é o **conhecimento específico** (Conh02) da disciplina, que são os conhecimentos básicos em uma área. A competência em conhecimentos específicos é definida por Masetto (2003) como aquela competência que é adquirida por meio de cursos de graduação e atuação constante

em aperfeiçoamentos, especializações, congressos/simpósios e intercâmbios com especialistas. Além disso, a pesquisa é importante para o domínio de uma área específica, por meio de estudos e reflexões críticas, produzindo conhecimento, divulgando e discutindo com seus pares os estudos realizados. “As competências de investigação dos professores são de grande importância para os alunos na obtenção do pensamento científico e das competências para o processo científico. A investigação ajuda a melhorar todas as demais competências dos professores [...]” (Selvi, 2010, p. 170). No estudo de Pereira (2007), o conhecimento específico foi a competência mais bem classificada entre outras analisadas.

Uma segunda competência desse conjunto é o conhecimento prático (Conh01), baseado mais na experiência que no ensino formal. Conforme Ariza e Toscano (2000), esse conhecimento provém da própria experiência do docente enquanto discente, e da experiência acumulada em sua história, o que constitui a dimensão empírica do docente.

Além desses, o docente deve ter um **conhecimento amplo** (Conh03) da área da disciplina ou das disciplinas do curso, integrando com outras áreas de estudo (Gradwohl *et al.*, 2009; Plutarco & Gradwohl, 2010). Mais especificamente, o docente deve buscar conhecimentos “de diversas disciplinas científicas relacionadas, analisadas cada uma delas desde uma perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica, o que constituirá a dimensão científica do saber profissional” (Ariza & Toscano, 2000, p. 37, tradução nossa).

Por outro lado, é importante o docente possuir um bom nível de **conhecimento geral** (Conh04). O conhecimento geral ajuda na compreensão de diversos aspectos relacionados ao ensino e facilita a transmissão de conteúdos específicos. Auxilia ainda na inserção do conteúdo no contexto do cotidiano, além de contribuir para o desenvolvimento satisfatório da sua prática docente.

2.1.3. Experiência prática

A experiência prática do docente diz respeito às “[...] habilidades adquiridas em anos de trabalho e estudo, por meio do relacionamento entre a prática e o conhecimento, [que] consolidam a experiência de mercado de um professor” (Plutarco & Gradwohl, 2010, p. 4). Grande importância foi atribuída a essa competência, no estudo de Costa *et al.* (2006), entendida como a prática de mercado extra-academia.

Nesse sentido, é importante ter ou estar atuando em atividade externa **NÃO relacionada às disciplinas** (Exp01), ou seja, àquela atividade desvinculada da área de conhecimento/atuação profissional do(s) curso(s) aos quais está vinculado o docente. No entanto, ainda maior importância tem a atuação docente em atividade externa **relacionada às disciplinas** (Exp02), para evidenciar experiências práticas em organizações.

Além disso, uma competência essencial é a capacidade de o **docente aproximar o conhecimento teórico do prá-**

tico (Exp03), no contexto da realidade que os discentes irão vivenciar em sua atuação profissional (Plutarco & Gradwohl, 2010). “Isso significa constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria” (Leite, 2000, p. 59).

Por outro lado, no conjunto de competências ligadas à experiência prática, outro fator importante é o docente utilizar e aplicar, em sala de aula, **exemplos da realidade** (Exp04), aqueles exemplos concretos de aplicações práticas dos conceitos teóricos.

2.1.4. Relacionamento

O relacionamento pode ser definido como a prática da busca do respeito mútuo, do relacionamento interpessoal entre docente e discente e entre discentes. “O relacionamento refere-se ao convívio e à interação de um sujeito com o grupo do qual faz parte” (Gradwohl *et al.*, 2009, p. 5).

No conjunto de competências de relacionamento do docente está incluída a **tolerância** (Rel01), ou seja, a capacidade de se colocar na posição do discente, tendo empatia no trato das questões relacionadas aos acadêmicos. No estudo de Pereira (2007, p. 135), a empatia foi definida como “[...] a capacidade de se colocar no lugar do aluno, e a partir disto criar uma relação de confiança e harmonia que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões”. Além disso, é importante ser **acessível** (Rel02), ter a capacidade de proporcionar abertura à discussão e à reflexão do tema que está sendo abordado.

Na competência de relacionamento também está implícita a disponibilidade e o interesse em **ajudar** (Rel03) o discente em sua formação, possibilitando uma aproximação contínua (Gradwohl *et al.*, 2009; Plutarco & Gradwohl, 2010). Mas, também implica na **flexibilidade** (Rel04) do docente, que “é a capacidade de adaptar-se a novas situações e de rever posturas quando necessário na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem” (Pereira, 2007, p. 136). Ela pode ser percebida:

[...] pelos alunos como a capacidade de tomar decisões de improviso, de saber conduzir problemas em várias circunstâncias, de se colocar também como sujeito e assim, pensar com ele. E quando o professor se coloca como agente ele comunica, deixa claro que possui essa atitude de se dobrar para entender, para compreender (Medeiros & Oliveira, 2009, p. 11).

A flexibilidade do docente na EaD impacta na “flexibilização da aprendizagem, no sentido de exigir do estudante mais autonomia e independência, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem” (Belloni, 2003, p. 106). Nesse sistema, “[...] o aluno é orientado a aprender a ser mais autônomo, mais participativo e responsável pelo seu próprio aprendizado” (Queiroz & Mustaro, 2003, p. 2).

2.1.5. Postura

No estudo de Pereira (2007, p. 85), a atitude, aqui chamada de postura, é definida como “[...] o saber comportamental, relacionado com a disposição de um indivíduo de querer fazer alguma coisa, normalmente ligado a aspectos do campo social ou afetivo”.

No papel de docente, a **ética** (Post01) é uma das competências, do quesito postura, necessárias ao bom desempenho das atividades. Para Pereira (2007, p. 133), a atuação ética do docente “é o comportamento orientado por princípios e valores universais de cidadania, em especial na relação com seus alunos”, demonstrando respeito por todos e utilizando um critério único de avaliação dos discentes. Freire (1996, pp. 59-60), adverte que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitadamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Nesse sentido, a competência docente **ética** foi apontada no estudo de Pereira (2007) como uma das melhores classificadas entre todas as competências analisadas e, no estudo de Medeiros e Oliveira (2009), como totalmente relevante à atuação docente. “[...] Na percepção dos discentes de Administração, a postura ética apresentada pelo professor em sala de aula, ressalta a forma como o mesmo traça a sua atuação profissional (como faz) e consequente comprometimento com o que faz.” (Medeiros & Oliveira, 2009, p. 11). Essa competência está relacionada com a atitude do docente, associada com a afetividade, a sociabilidade, o estado comportamental e a competência do **saber-ser**.

Para Freire (1996), ensinar exige **comprometimento** (Post02). Pode ser utilizado como o comprometimento do docente “[...] com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob a sua responsabilidade” (Medeiros & Oliveira, 2009, p. 12). Em outras palavras, o comprometimento do docente para com o aprendizado do discente de forma igualitária. No estudo de Pereira (2007, p. 131), o comprometimento do docente foi apontado entre as cinco competências mais importantes da análise, que diz respeito ao “[...] comportamento relacionado com o nível de envolvimento na obtenção de resultados positivos nos processos de ensino-aprendizagem sob a sua responsabilidade”.

Outra competência relacionada à postura é a **organização** (Post03). No estudo de Medeiros e Oliveira (2009), esse quesito teve o atributo de organizar sequência lógica das atividades de cada aula lecionada pelo docente. O papel do docente integra a “[...] capacidade de planejar e organizar as diversas atividades do processo ensino-aprendizagem” (Pereira, 2007, p. 130). Segundo Blandin (1990, *apud* Belloni, 2003), no EaD as capacidades de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos são necessárias ao docente, tanto para o trabalho em equipe, como para alcançar os objetivos de qualidade e de produtividade.

Proatividade (Post04) é outra competência essencial às atividades docentes, já que o docente normalmente atua de forma autônoma, sem supervisão direta. Para Pereira (2007, p. 134), “é o comportamento relacionado ao ato de praticar ações concretas por iniciativa pessoal para aprimorar o processo ensino-aprendizagem”.

Outro fator que impacta a postura do docente em sala de aula e faz parte das suas competências é a comunicabilidade, ou a qualidade de ser **comunicativo** (Post05).

Competências de comunicação incluem modelos de comunicação, a interação entre professores, alunos, ambiente social e temas de aprendizagem. Os professores também têm competências na utilização do corpo, oral e linguagem profissional em seus campos. Competências de comunicação incluem voz, linguagem corporal e as palavras como falar, cantar e, por vezes, o tom de voz, linguagem gestual, paralinguagem, toque, contato visual, ou o uso da escrita. Elas incluem as habilidades de comunicação no processamento intrapessoal e interpessoal, ouvir, observar, falar, questionar, analisar e avaliar (Selvi, 2010, pp. 171-172).

No trabalho de Pereira (2007, p. 127), essa competência foi definida pelos pesquisados como uma das cinco competências mais importantes do docente, sendo definida e utilizada como a “capacidade de ouvir, processar, compreender e expressar-se de diversas formas e usar o *feedback* de forma adequada para facilitar a interação com seus alunos”. No estudo de Medeiros e Oliveira (2009), a variável comunicação foi avaliada como totalmente relevante ao bom desempenho docente. Para os autores pesquisados por eles, “[...] o conhecimento do professor por si só não é relevante, pois para o processo de aprendizagem é necessário que o mesmo saiba comunicá-lo, expressá-lo [...]” (Medeiros & Oliveira, 2009, p. 8). Em outras palavras, a comunicação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo-se relações e cognições, desenvolvendo a capacidade de se fazer entender.

Segundo Blandin (1990, *apud* Belloni, 2003), especificamente no caso da EaD, a comunicação interpessoal é importante porque a difusão dos suportes mediatizados habitua os estudantes a certa qualidade comunicacional do docente.

2.2. Modelo proposto a partir dos dados da revisão de literatura

O modelo inicial, demonstrado na Figura 1, é baseado em estudos anteriores (Pereira, 2007; Mendes-da-Silva *et al.*, 2008; Gradvohl *et al.*, 2009; Medeiros & Oliveira, 2009; Plutarco & Gradvohl, 2010), que fornecem o embasamento teórico inicial, assim como em importantes referenciais que tratam das competências docentes (Freire, 1996; Perrenoud, 1999; Ariza & Toscano, 2000; Leite, 2000; Belloni, 2003; Hattie, 2003; Masetto, 2003; Queiroz & Mustaro, 2003; OCDE, 2005; Selvi, 2010). Outras competências também são utilizadas em um ou outro estudo, mas adotou-se neste artigo aquelas mais

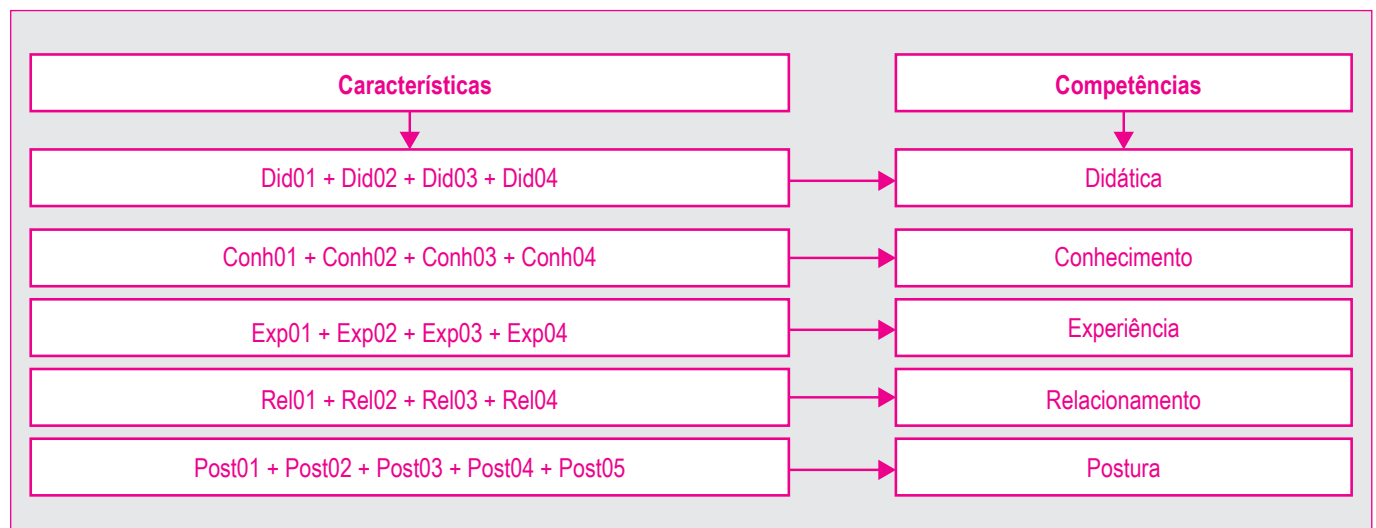


Figura 1: Modelo Construído a partir da Literatura

utilizadas nos estudos analisados. Evidentemente que outros aspectos podem ser relacionados às competências aqui listadas, no entanto, novamente, optou-se por utilizar aquelas que mais apareceram. Parte do questionário usado para mensurar as variáveis que constituem as competências (variáveis latentes), inseridas neste estudo, é baseado no estudo de Pereira (2007).

Como as competências docentes são variáveis latentes, isto é, que não podem ser mensuradas diretamente, então algumas características de cada uma das competências são listadas e mensuradas. A partir da soma das características (variáveis), é possível mensurar as competências (variáveis latentes). No Quadro 1 encontra-se o resumo das características (variáveis) utilizadas neste estudo em relação a cada uma das competências, além do código definido na Figura 1 e na análise dos dados.

Definidos o modelo inicial de pesquisa e a descrição das variáveis, o trabalho segue com o detalhamento da metodologia, para então se realizar a análise dos dados coletados.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A questão que norteia este estudo foi descrita da seguinte forma: **Quais competências docentes são consideradas mais**

relevantes na opinião de discentes da educação a distância?

Para responder a essa questão, optou-se pela realização de um estudo descritivo, fazendo uso do estudo de caso como estratégia de pesquisa e com coleta de dados por meio de um levantamento (*survey*). A análise objetivista hipotético-dedutiva dos dados alicerçou-se na Análise Fatorial Exploratória, por meio da utilização do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), além da utilização de outras técnicas estatísticas paramétricas: teste *t*; Análise da Variância (ANOVA *One-way*); e Alfa de Cronbach. Também foi utilizado o qui-quadrado (*goodness of fit*), ou teste de adequação, não paramétrico. O Alfa de Cronbach e o qui-quadrado foram utilizados para verificação da confiabilidade da escala e da representatividade da amostra, respectivamente. Em todos os testes utilizou-se com padrão 0,05 como nível de significância.

O estudo foi realizado com os discentes de cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), modalidade a distância, vinculados ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas de Guarapuava (SESA/G) e ligados ao Departamento de Administração. Segundo informações fornecidas pela Universidade, no início do período letivo existiam 974 discentes matriculados, divididos em três cursos ofertados em oito polos.

Quadro 1

Variáveis Componentes das Competências

Competências	Variáveis	Código	Descrição
Didática	Clareza	Did01	Apresentar conteúdos de forma clara e objetiva.
	Dinâmica	Did02	Utilizar formas dinâmicas de aprendizagem, que promovam a participação do aluno.
	Metodologias	Did03	Utilizar metodologias e atividades práticas para exposição dos conteúdos que facilitem a aprendizagem.
	Interligação	Did04	Buscar interligar os conteúdos com os de outras disciplinas do curso.
Conhecimento	Prático	Conh01	Ter conhecimento prático baseado em experiências adquiridas fora do ensino formal.
	Específico	Conh02	Possuir profundo conhecimento da disciplina em que atua.
	Amplo	Conh03	Ter amplo conhecimento das outras disciplinas relacionadas à disciplina ministrada.
	Geral	Conh04	Possuir nível elevado de conhecimento geral.
Experiência	Desvinculada	Exp01	Estar ou ter atuado em atividade fora da docência NÃO relacionada às disciplinas ministradas.
	Vinculada	Exp02	Estar ou ter atuado em atividade fora da docência relacionada às disciplinas ministradas.
	Aproximação	Exp03	Aproximar os conteúdos teóricos ao conhecimento prático.
	Aplicação	Exp04	Utilizar em sala de aula exemplos concretos de aplicações práticas dos conceitos teóricos.
Relacionamento	Tolerância	Rel01	Capacidade de colocar-se na posição do aluno.
	Acessível	Rel02	Ser acessível para questionamentos e discussões.
	Ajudar	Rel03	Ter disponibilidade e interesse em ajudar.
	Flexível	Rel04	Ser flexível nas relações com os alunos.
Postura	Ético	Post01	Demonstrar postura ética.
	Comprometido	Post02	Demonstrar comprometimento com a atividade docente.
	Organizado	Post03	Ser organizado nas atividades docentes.
	Proativo	Post04	Ser proativo.
	Comunicativo	Post05	Ser comunicativo.

A coleta dos dados foi realizada por meio da disponibilização de questionário estruturado autoaplicável *on-line*, composto essencialmente de questões fechadas. Trata-se de coleta de dados por adesão, já que todos os discentes das três turmas de pós-graduação a distância, nos oito polos, incluídas no universo de pesquisa foram convidados a participar, mas somente participaram aqueles que se dispuseram. Portanto, trata-se de uma amostra não probabilística (não aleatória).

Antes da disponibilização do questionário para os discentes, procedeu-se a verificação da validade de conteúdo, a partir da avaliação de três especialistas, que avaliaram a composição dos construtos e da escala. A confiabilidade da escala foi verificada a partir do resultado do Alfa de Cronbach. O questionário também foi objeto de um pré-teste, a partir do qual não houve sugestões de alteração.

O questionário foi formatado e disponibilizado no *Google Docs*, sendo o *link* de acesso encaminhado aos respondentes pelo *Moodle*. O *link* poderia ser acessado a partir da última semana do mês de março até o final do mês de abril de 2011. Durante esse período, 200 discentes responderam, correspondendo a 20,5% dos discentes matriculados. Após uma análise preliminar verificou-se que não seria necessário excluir nenhum questionário, ou seja, todos foram considerados válidos.

4. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

O primeiro passo foi a verificação da representatividade da amostra. A primeira verificação levou em conta a composição da amostra por Curso (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão da Saúde), em que foi feita a análise da representatividade da amostra em relação aos dados fornecidos pela Universidade (total de matriculados por Curso). Constatou-se, pelo teste qui-quadrado, que a amostra é representativa por Curso (Chi-Square 3,027; Df 2; Asymp. Sig. 0,220).

A segunda verificação levou em conta a composição da amostra por Polo (Laranjeiras do Sul, Pinhão, Palmital, Nova Tebas, Pato Branco, Bituruna, Flor da Serra e Apucarana), comparando-a, novamente, com os dados fornecidos pela Universidade (total de matriculados por Polo). Constatou-se, pelo teste qui-quadrado, que a amostra é representativa por Polo (Chi-Square 6,957; Df 7; Asymp. Sig. 0,433).

A última verificação da composição da amostra considerou os respondentes por Polo e por Curso, também em relação aos dados fornecidos pela Universidade (total de matriculados por Curso em cada Polo). Constatou-se, pelo teste qui-quadrado, que a amostra é representativa por Curso e Polo (Chi-Square 15,425; Df 23; Asymp. Sig. 0,879).

Tanto nos agrupamentos por Curso e por Polo quanto no agrupamento por Curso e Polo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, segundo a ANOVA ou teste *t*, quando aplicável. Isso indica que a percepção das competências docentes é similar independentemente do Curso e/ou Polo do discente. A ANOVA serve para testar se as médias

de mais de duas populações são ou não significativamente diferentes (Maroco, 2003). “O teste *t*-Student serve para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes” (Maroco, 2003, p. 122).

Em função do resultado do teste do qui-quadrado, confirma-se que a amostra é representativa em todos os quesitos utilizados. Considerando-se os resultados do teste *t* e da ANOVA, confirmados pela análise gráfica (*Error Bar*), que é uma segunda opinião em caso de a diferença entre as médias ser relativamente pequena, é possível utilizar toda a amostra, conjuntamente, para a continuidade do estudo, visto não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos (Curso, Polo e Curso e Polo).

O segundo passo na análise dos dados é a verificação da composição da amostra. Dos respondentes, aproximadamente 18% fizeram graduação em Administração, 11% em Ciências Contábeis, 8% em Serviço Social, 8% em Enfermagem, 6% em Pedagogia e 5% em Direito. Somente esses seis totalizam quase 60% dos cursos de graduação frequentados pelos discentes que responderam ao questionário, no entanto, foram informados outros 34 cursos de graduação diferentes, entre normais e sequenciais. Aproximadamente 58% dos discentes cursaram graduações vinculadas às Ciências Sociais Aplicadas. Do total de respondentes, aproximadamente 3,5% fizeram duas graduações.

Não existem diferenças estatisticamente significativas, segundo o teste *t*, entre os respondentes que cursaram na graduação cursos vinculados ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas e os demais, em nenhuma das variáveis. Isso indica que a amostra não precisa ser analisada separadamente, já que ambos os grupos apresentaram respostas estatisticamente similares, ou seja, a percepção das competências docentes é similar, independentemente do curso de graduação que frequentaram.

Do total de respondentes, 44,5% informaram que já haviam feito outro curso de pós-graduação e 45,0% informaram que ainda não haviam cursado uma pós-graduação. Ainda, 10,5% não responderam a essa questão. Nesse caso, foi utilizada a ANOVA, para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nas importâncias atribuídas a cada uma das variáveis, entre os que já haviam feito outro curso de pós-graduação, os que não haviam feito e os que não responderam essa questão. Como resultado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias das importâncias atribuídas a cada uma das variáveis pelos três grupos, indicando que, também nesse caso, não é necessário fracionar a amostra para as análises subsequentes.

5. ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro passo na análise dos dados é a verificação da importância média atribuída a cada uma das variáveis do estudo, conforme demonstrado na Tabela 1. Para tanto, foi utilizada uma escala intervalar de cinco pontos (1 – Prática-

Tabela 1

Média e Desvio Padrão das Variáveis

Competências	Variáveis	Código	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação %
Didática	Clareza	Did01	4,73	0,584	12,35
	Dinâmica	Did02	4,12	0,938	22,77
	Metodologias	Did03	4,39	0,769	17,52
	Interligação	Did04	3,90	0,891	22,85
Conhecimento teórico	Prático	Conh01	3,88	0,938	24,18
	Específico	Conh02	4,45	0,831	18,67
	Amplo	Conh03	3,49	0,924	26,48
	Geral	Conh04	3,73	0,916	24,56
Experiência prática	Desvinculada	Exp01	2,44	1,040	42,62
	Vinculada	Exp02	3,36	0,946	28,15
	Aproximação	Exp03	4,40	0,709	16,11
	Aplicação	Exp04	4,43	0,720	16,25
Relacionamento	Tolerância	Rel01	4,27	0,843	19,74
	Acessível	Rel02	4,53	0,694	15,32
	Ajudar	Rel03	4,40	0,821	18,66
	Flexível	Rel04	4,17	0,876	21,01
Postura	Ético	Post01	4,58	0,683	14,91
	Comprometido	Post02	4,52	0,729	16,13
	Organizado	Post03	4,53	0,672	14,83
	Proativo	Post04	4,34	0,719	16,57
	Comunicativo	Post05	4,45	0,735	16,52

mente sem importância, 2 – Pouco importante, 3 – Importante, 4 – Muito importante, 5 – Totalmente importante). A partir das médias, é possível identificar quais os fatores apresentam maior peso dentro de cada construto e também o grau de importância atribuída para cada variável, em relação às demais.

Na composição do construto Didática, destaca-se a média da importância atribuída pelos discentes à variável clareza (Did01), a maior de todas as variáveis e bastante próxima à importância máxima (5,0), indicando que essa variável foi considerada totalmente importante pela maioria (78%) dos respondentes. Já a interligação dos conteúdos (Did04) teve média abaixo das demais variáveis desse construto, sendo inclusive uma média baixa em relação às demais variáveis.

Destaca-se também a menor média obtida entre todas para a variável experiência desvinculada (Exp01), ficando abaixo da faixa média da escala, indicando que ela é considerada pouco importante ou praticamente sem importância para a maioria (57,5%) dos respondentes. Na composição do construto Experiência, os discentes atribuíram maior importância às variáveis relacionadas ao compartilhamento da experiência (Exp03 e Exp04), do que às atividades práticas propriamente ditas (Exp01 e Exp02).

Dentro do construto Relacionamento, todas as variáveis obtiveram médias relativamente altas (acima de 4,0). Contudo, destaca-se a média da variável acessibilidade (Rel02) que obteve a maior importância média, pouco acima da disposição de ajudar (Rel03), segunda maior média do construto, sendo aquela a terceira maior média entre todas as variáveis.

Outro aspecto que merece destaque é a proximidade das médias das variáveis do construto Postura. É importante destacar que as médias de importância atribuídas às variáveis que compõem o construto Postura foram todas altas. As variáveis ético (Post01), comprometido (Post02) e comunicativo (Post05) estão entre as cinco maiores médias de todas as variáveis. Esse resultado acompanha o resultado obtido por Pereira (2007) em que essas mesmas variáveis também estiveram entre as cinco com maiores médias, das 13 variáveis analisadas por ele.

No construto Conhecimento, a ênfase atribuída à necessidade do conhecimento específico (Conh02) destaca-se em relação às demais variáveis do construto, todas significativamente abaixo dela. Esse resultado indica que a importância atribuída ao conhecimento específico da disciplina é muito superior à atribuída ao conhecimento prático, ao conhecimento amplo e ao conhecimento geral.

No estudo de Casagrande *et al.* (2008), uma das questões aborda uma variável inserida neste estudo, conhecimento amplo (Conh03), que compõe o construto Conhecimento. Naquele estudo, os autores também utilizaram uma escala intervalar de cinco pontos, sendo que as médias obtidas na questão que se relaciona com a variável aqui utilizada foram 3,94 para os respondentes da EaD (a quarta maior média da EaD) e 3,71 para respondentes da educação presencial (a terceira maior média da educação presencial), resultados estatisticamente diferentes (segundo a ANOVA), sendo que a ênfase dessa questão em ambos os estudos é similar, ou seja, a percepção dos respondentes sobre a familiaridade dos tutores e docentes com as outras disciplinas do curso. Isso possibilita a comparação, desde que respeitados o contexto, a abrangência e as limitações de cada estudo.

Quanto ao coeficiente de variação (calculado dividindo-se o desvio padrão pela média), é possível identificar em quais variáveis as importâncias atribuídas são mais ou menos coesas. Segundo Maroco (2003, p. 29) “o coeficiente de variação é uma medida de dispersão relativa ao valor da média [...]”. Coeficiente de variação próximo a zero indica que todas as importâncias atribuídas pelos respondentes foram praticamente iguais. Então, quanto menor o coeficiente de variação, mais coesa é a importância atribuída. A variável em que a importância atribuída foi menos coesa foi justamente a que obteve a menor média (Exp01). Já a variável com importância mais coesa foi a com maior média (Did01). Nas demais variáveis, o desvio padrão ficou entre 0,6 e 1,0, e o coeficiente de variação entre 14 e 28%, indicando que o nível de coesão das respostas é relativamente próximo e que a maioria dos respondentes tem percepções parecidas para a atribuição de importâncias a cada uma das variáveis.

O passo seguinte foi o de verificar a confiabilidade da escala. A confiabilidade dessa escala foi verificada segundo o Alfa de Cronbach, que é “a medida mais comum de confiabilidade” (Field, 2009, p. 594). O teste Alfa de Cronbach foi realizado para todos os itens constantes na Figura 1. Segundo Field (2009, p. 594), “um valor de 0,7–0,8 é aceitável para o α de Cronbach e valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável”. Os resultados obtidos foram um Alfa de Cronbach de 0,907 para os 21 itens.

Também foi verificada a confiabilidade da escala para cada um dos construtos, conforme a Figura 1 e o Quadro 1. Os resultados estão resumidos na Tabela 2. Observa-se que nenhum dos valores do Alfa de Cronbach constantes são substancialmente mais baixos que 0,7, fato que indica a confiabilidade da escala.

No entanto, esses resultados indicam que podem existir alguns pequenos problemas na construção de cada um dos construtos, construção essa realizada a partir da literatura. Para fazer a verificação desses possíveis problemas, optou-se por realizar uma análise fatorial exploratória. O teste utilizado para verificar a viabilidade da realização da análise fatorial é o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Segundo Kaiser (1974, *apud* Field, 2009, p. 579), para o KMO “os valores entre 0,5 e 0,7 são medíocres, valores entre 0,7 e 0,8 são bons, valores entre 0,8 e 0,9 são ótimos e valores acima de 0,9 são excelentes”. O resultado do teste apresentado pelo SPSS para o KMO foi 0,895 (approx. Chi-Square 2057,122, df. 210, sig. 0,000). Em outras palavras, “devemos estar confiantes de que a análise dos fatores é apropriada para esses dados” (Field, 2009, p. 579).

Os resultados da análise fatorial, no quadro da variância total explicada, indicam que realmente as variáveis se agrupam em cinco construtos, corroborando os números de construtos inicialmente utilizados. A partir disso, foi realizada a análise fatorial, resultando na Matriz de Componentes (Tabela 3).

Pelo que se observa na Tabela 3, três variáveis foram incluídas em construtos diferentes daqueles indicados na literatura. A variável aproximação dos conteúdos teóricos aos conteúdos práticos (Exp03) ficou alocada no construto Postura, o que não é muito coerente, a não ser que se considere que a aproximação desses conteúdos seja uma questão de postura, independentemente da experiência.

A variável interligação do conteúdo da disciplina com conteúdos de outras disciplinas do curso (Did04) ficou alocada no construto Conhecimento, o que pode ser considerado coerente, já que, para que exista possibilidade de interligação, o docente precisa ter conhecimento do conteúdo das demais disciplinas.

Além disso, a variável utilização em sala de aula de exemplos concretos de aplicações práticas dos conceitos teóricos (Exp04) ficou alocada no construto Didática, o que também faz sentido, já que a capacidade de utilizar exemplos de apli-

Tabela 2

Confiabilidade da Escala dos Construtos

Construtos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Baseado em Itens Padronizados	Número de Itens
Didática	0,688	0,696	4
Conhecimento	0,771	0,770	4
Experiência	0,690	0,716	4
Relacionamento	0,864	0,865	4
Postura	0,886	0,887	5

Tabela 3

Matriz de Componentes Rotacionados

Variáveis	Componentes				
	1 Postura	2 Relacionamento	3 Conhecimento	4 Didática	5 Experiência
Post03 - Organizado	0,805				
Post02 - Comprometido	0,755				
Post04 - Proativo	0,752				
Post01 - Ético	0,746				
Post05 - Comunicativo	0,667				
Exp03 - Aproximação	0,396				
Rel03 - Ajudar		0,825			
Rel01 - Tolerância		0,794			
Rel04 - Flexível		0,760			
Rel02 - Acessível		0,700			
Conh03 - Amplo			0,750		
Conh04 - Geral			0,697		
Conh02 - Específico			0,664		
Conh01 - Prático			0,578		
Did04 - Interligação			0,564		
Did02 - Dinâmica				0,805	
Did03 - Metodologias				0,712	
Did01 - Clareza				0,523	
Exp04 - Aplicação				0,480	
Exp01 - Desvinculada					0,798
Exp02 - Vinculada					0,773

Notas: Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

cações práticas dos conceitos teóricos, de forma inteligível, é uma característica da postura didática adotada pelo docente.

Em outras palavras, tanto a composição dos construtos proposta pela literatura quanto a composição obtida pela análise fatorial, com base nos dados do estudo, resultam em uma composição coerente e viável. Ambas as possibilidades serão exploradas para alcançar o objetivo do estudo.

Com essa nova composição dos construtos, verificou-se se o

teste Alfa de Cronbach teria alterações em relação à composição anterior, demonstrada na Tabela 4.

Percebe-se, a partir da comparação da Tabela 2 e da Tabela 4, que apenas três construtos tiveram alterações significativas no Alfa de Cronbach, sendo eles a melhora no valor para os construtos Didática e Conhecimento Teórico e a piora no valor do construto Experiência. O construto Postura também apresentou alteração, no entanto praticamente insignificante. Da mesma

Tabela 4

Confiabilidade da Escala dos Construtos

Construtos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Baseado em Itens Padronizados	Número de Itens
Didática	0,719	0,727	4
Conhecimento	0,783	0,782	5
Experiência	0,603	0,605	2
Relacionamento	0,864	0,865	4
Postura	0,881	0,882	6

forma que destacado anteriormente, nenhum dos valores é substancialmente menor que 0,7, indicando que a escala é confiável.

Depois dessas análises, parte-se então para aquela que busca responder objetivamente a questão de pesquisa, ou seja, a identificação do conjunto de competências que contribuem na construção da **competência docente**. Para esse fim, optou-se por utilizar o resultado da Análise Fatorial, na qual, a partir das cargas fatoriais encontradas, são determinadas a ordem e o grau de importância de cada variável em relação a cada construto, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Podem-se inferir, a partir da Tabela 5, quais fatores respondem em maior proporção pela variância total.

A partir do resultado da Análise Fatorial, constituem-se os construtos com a inclusão ou exclusão de variáveis, calculando-se novamente as médias para eles, obtendo-se assim um nova classificação, conforme apresentado no Quadro 2. Os dados constantes na literatura, também citada no Quadro 2, nem sempre utilizaram a mesma nomenclatura e as mesmas variáveis e, portanto, foi necessária a análise e a utilização da analogia para enquadrar os construtos similares dentro do quadro.

Destaca-se que as duas primeiras colunas do Quadro 2 apresentam os construtos em ordem segundo a média. A informação

dessa classificação ordenada deve ser considerada com certo cuidado porque as médias das três primeiras não apresentam diferenças estatísticas, assim como as médias das duas últimas. Existem apenas diferenças estatísticas (segundo teste *t*) entre as três primeiras e as duas últimas.

Observa-se que Plutarco e Gradvohl (2010) incluem um construto chamado Exigência. No entanto, ele foi deixado de fora deste estudo tendo em vista que as variáveis utilizadas para mensurá-lo estão mais relacionadas às competências necessárias ao ensino presencial e não ao EaD.

Percebe-se pelo Quadro 2 que a **Postura** foi considerada como a principal competência neste estudo e em uma das obras, sendo que nas outras duas ela não estava incluída. Já a **Didática** foi a primeira em duas das obras (Costa *et al.*, 2006; Plutarco & Gladvohl, 2010) e oscilou de posição neste estudo. A **Experiência**, que neste estudo ficou em último lugar, também havia sido o último em uma das obras e penúltimo em outra. O **Relacionamento** esteve, neste estudo, praticamente na segunda e na terceira colocações e, na literatura, esteve praticamente em último lugar. O **Conhecimento**, que ocupou a posição de penúltimo neste estudo, esteve em segundo e terceiro em duas obras da literatura.

Tabela 5

Variância Total Explicada

Componentes	Somadas Rotacionadas das Cargas ao Quadrado		
	Total	Porcentagem de Variância Cumulativo	Porcentagem Cumulativo
1 – Postura	3,913	18,635	18,635
2 – Relacionamento	3,017	14,367	33,002
3 – Conhecimento	2,547	12,130	45,132
4 – Didática	2,313	11,014	56,146
5 – Experiência	1,913	9,108	65,254

Nota: Método de Extração: Análise dos Componentes Principais.

Quadro 2

Comparação da Ordem das Competências

Ordem	Discente de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>		Discentes de Graduação	Discentes de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Egresso da Graduação
	Média pela Literatura	Média pela AFE	Plutarco e Gradvohl (2010, p. 9)	Costa, Moreira e Ethur (2006, p. 10)	Bitencourt e Klein (2007, p. 8)
1 ^a	Postura	Postura	Didática	Didática	Postura
2 ^a	Relacionamento	Didática	Conhecimento	Experiência	Conhecimento
3 ^a	Didática	Relacionamento	Experiência	Relacionamento	Experiência
4 ^a	Conhecimento	Conhecimento	Relacionamento		Relacionamento
5 ^a	Experiência	Experiência	Exigência		

Esses resultados estão indicando que os discentes da EaD atribuem maior importância aos construtos Postura e Relacionamento (competências comportamentais) do que aos quesitos Conhecimento e Experiência (competências técnicas). Já a Didática, que faz parte das competências técnicas, ficou, pela média dos construtos segundo a análise fatorial exploratória, entre as competências comportamentais. A divisão das competências entre comportamentais e técnicas pode ser observada em Pereira (2007). Isso talvez tenha a ver com a própria característica da EaD, ou seja, uma forma diferente de relacionamento docente-discente, cujos aspectos comportamentais são mais importantes do que os aspectos técnicos. Essa percepção é, no mínimo, intrigante, já que na EaD o contato direto entre docentes e discente é mínimo, quando existe. Por outro lado, talvez a importância maior às competências comportamentais deva-se justamente à privação do contato. Deve-se levar em conta, ainda, que os respondentes são oriundos de cursos de graduação presencial e que estão iniciando o curso a distância.

6. CONCLUSÕES ANALÍTICAS E RE-ESPECIFICAÇÃO DO MODELO

Inicialmente é importante destacar que as comparações realizadas aqui precisam ser consideradas com cautela, já que os três estudos incluídos no Quadro 2 referem-se ao ambiente presencial, assim como a maioria dos outros estudos que focam o tema competências docentes, enquanto neste estudo foca-se no ambiente da EaD. Também é importante destacar que as considerações são tecidas em função dos resultados e eles limitam-se à amostra da pesquisa. Logo, qualquer inferência deve levar em consideração as características inerentes a este estudo.

A Postura, identificada como a competência mais relevante, acompanha o que foi identificado por Bitencourt e Klein (2007), mas não estava inserida nos outros estudos analisados. Pereira (2007), apesar de não abordar diretamente a Postura, inclui algumas das variáveis aqui utilizadas, sendo elas indicadas entre as com maiores médias, conforme já destacado anteriormente na seção 5. Uma das possíveis justificativas para a não inclusão dela em outros estudos está no fato de que a Postura pode ser considerada como parte da Didática, como destacado por Plutarco e Gradwohl (2010, p. 3), “A didática envolve assim aspectos de postura e dinâmica docente [...]”. A separação, neste estudo, da Postura e da Didática pode ter resultado na divergência do encontrado na literatura e neste estudo. No entanto, a Postura e a Didática fazem parte de dimensões diferentes, a primeira das competências comportamentais e a segunda das competências técnicas, o que justifica a divisão.

A Didática, identificada como a competência mais importante por Costa *et al.* (2006) e Plutarco e Gradwohl (2010), ficou apenas em segundo e terceiro lugares neste estudo, talvez devido à separação da Didática e da Postura. Esse resultado é intrigante, já que muito se fala nos corredores universitários sobre a importância da didática no ensino.

Então, esse resultado levanta algumas suposições, dentre elas que a didática não é considerada, ou não é percebida, como tão importante pelos discentes quanto a postura, ou ainda que não seja mais um diferencial percebido pelos discentes como o mais relevante.

Por outro lado, pode-se considerar esse resultado como a expressão das percepções dos alunos da EaD, que diferem das dos alunos presenciais. Isso porque a composição do construto Didática foi realizada neste estudo por fatores tais como clareza na apresentação de conteúdos, dinâmica de aprendizagem, utilização de atividades práticas e interligação de conteúdos de outras disciplinas. Esses fatores podem não ser percebidos pelos alunos da modalidade a distância como importantes, já que são dificultados pela restrição de contato pessoal do meio tecnológico utilizado.

Coincidentemente, após a equivalência das escalas e conscientes de que as formas de medição foram diferentes, a Didática obteve a mesma média de importância neste estudo e no de Gradwohl *et al.* (2009). Isso indica que possivelmente o grau de importância percebida pelos discentes (independentemente do curso) é similar para essa competência, mas oscila nas demais. Ainda, considerando que as médias sejam similares para esse construto, então, nos demais, Conhecimento, Experiência e Relacionamento, existem diferenças de percepção (não comprovadas estatisticamente) entre os respondentes deste estudo e do estudo de Gradwohl *et al.* (2009). Uma das possíveis justificativas é a questão presencial *versus* a distância, mas outras questões podem ser relevantes, tais como a composição do instrumento de coleta dos dados e a escala utilizada.

A Experiência, identificada como a competência menos relevante, diverge nos resultados obtidos por Bitencourt e Klein (2007) e Plutarco e Gradwohl (2010), nos quais ficou classificada como a terceira de cinco e quatro competências, respectivamente, e nos de Costa *et al.* (2006) em que ficou em segundo lugar de três competências. Duas de suas variáveis foram realocadas em função dos resultados da análise fatorial exploratória, tendo em vista sua maior proximidade com outros dois construtos, restando duas variáveis que consideram tão somente vinculação a atividade alheia à docência (atividade profissional não relacionada à atividade docente). Isso faz com que se levantem mais algumas considerações, dentre elas que a Experiência, no caso a vinculação a atividade não ligada à docência, não é considerada ou não é percebida como importante pelos discentes, ou os docentes não conseguem refletir no ensino a sua Experiência, principalmente se considerar-se aqui também o fator da modalidade de curso, neste caso a EaD.

O Relacionamento, identificada como última de três competências nos estudos de Costa *et al.* (2006), última de quatro competências nos de Bitencourt e Klein (2007) e em penúltima de cinco competências no estudo de Plutarco e Gradwohl (2010), ficou em segundo lugar neste estudo, indicando a importância atribuída pelos discentes a essa competência. Nesse ponto,

pode existir o viés do EaD, já que a valorização desse construto pode estar relacionada à carência dele.

O Conhecimento, quarto neste estudo, foi identificado como o segundo nos estudos de Bitencourt e Klein (2007) e Plutarco e Gradwohl (2010) e a competência mais bem classificada no estudo de Pereira (2007). Esse resultado não significa que o conhecimento não seja muito importante, mas sim que na percepção dos discentes, em relação às demais competências inseridas neste estudo, esse quesito não está entre os três mais importantes. É relevante lembrar que o conhecimento faz parte do conjunto de competências, conforme destacam os autores pesquisados por Medeiros e Oliveira (2009, p. 8), quando afirmam que “[...] o conhecimento do professor por si só não é relevante, [...]”.

Constata-se então que, conforme o Quadro 2, segundo as cargas fatoriais, a composição e a ordem das competências e das variáveis que as compõem são as demonstradas no modelo reformulado da Figura 2.

O modelo constituído a partir dos dados coletados apresenta apenas pequenas diferenças em relação à composição dos construtos. No entanto, a grande diferença é a ordem com que se incluem as competências no modelo, tendo em vista que na literatura, com base em Bitencourt e Klein (2007) e Plutarco e Gradwohl (2010), com o acréscimo do construto Postura, a ordem apresentou-se em uma sequência diferente, conforme pode ser observado no Quadro 2. Isso talvez tenha a ver com o ambiente do estudo (presencial *versus* a distância) ou, ainda, com o fato de que alguns estudos são realizados com estudantes de graduação e outros com de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, em contextos distintos.

Confirmar ou refutar esse modelo, constituído a partir da teoria, poderá ser objeto de estudo futuro, considerando-se as constatações aqui obtidas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, teve-se por objetivo verificar a percepção de discentes do EaD quanto às competências docentes, por meio de análise estatística paramétrica, utilizando como base estudos com foco no ensino presencial, consultados no levantamento teórico-empírico realizado. Mais especificamente, buscou-se responder à seguinte questão: **Quais competências docentes são consideradas mais relevantes na opinião de discentes da educação a distância?**

Para responder a essa questão, foi realizado um estudo descritivo, por meio da estratégia de estudo de caso, fazendo uso da técnica de levantamento (*survey*). Foi realizada a análise fatorial exploratória, por meio do *software* SPSS, além da utilização de outras técnicas estatísticas paramétricas, tais como o teste *t*, ANOVA e o Alfa de Cronbach, além do qui-quadrado (técnica estatística não paramétrica). O levantamento foi realizado com discentes de cursos de pós-graduação *lato sensu* da área de Administração, ofertados pela UNICENTRO, modalidade a distância (EaD). Foram convidados a responder o questionário um total de 974 alunos, no período de março a abril de 2011, sendo que apenas 200 (20,5%) dos convidados responderam.

Considera-se atingido o objetivo proposto, visto que foi possível identificar quais competências são percebidas pelos discentes de EaD como mais relevantes. Tendo em vista a análise fatorial, os resultados indicam a seguinte ordem, segundo a média dos construtos obtidos a partir dessa análise: Postura, Didática, Relacionamento, Conhecimento e Experiência. Essa classificação difere em vários pontos daquelas identificadas na literatura, como foi demonstrado no Quadro 2, e também da identificada por Gradwohl *et al.* (2009), focando docentes do curso de Contabilidade. Essa diferenciação pode ser analisada

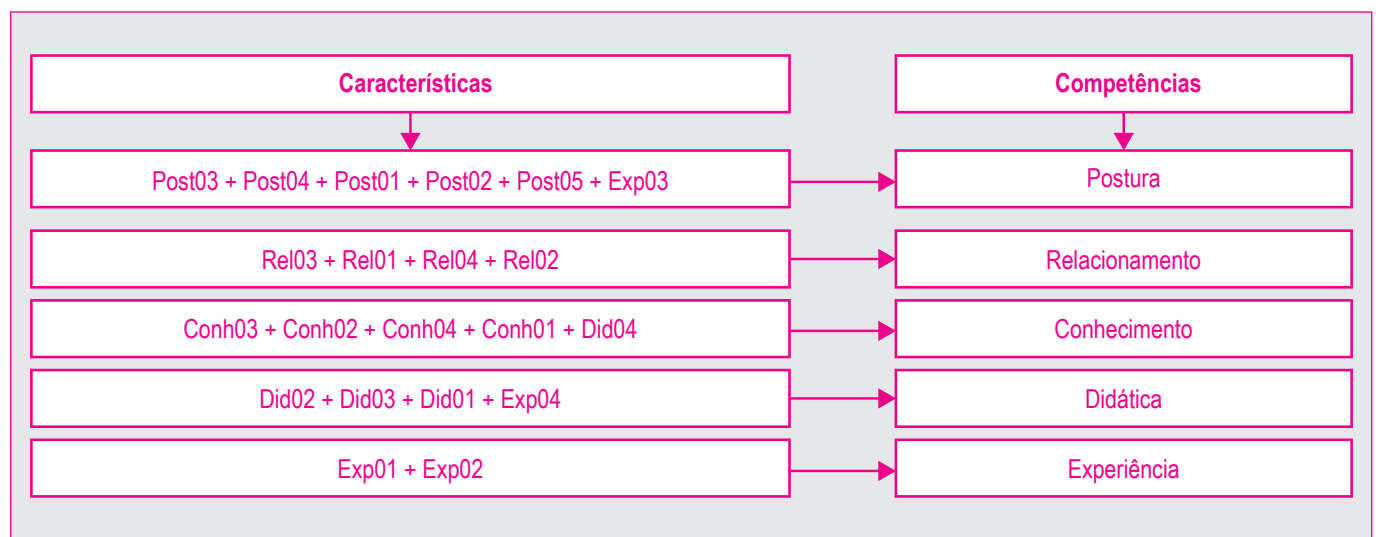


Figura 2: Modelo Construído a partir dos Resultados do Estudo

como resultado da expressão das percepções dos alunos de EaD, que diferem das de alunos presenciais, foco dos três estudos analisados no Quadro 2. Alguns fatores podem não ser percebidos pelos alunos da modalidade a distância como importantes, já que são dificultados pela restrição de contato pessoal do meio tecnológico utilizado.

É importante ter em mente que, apesar dos resultados aqui alcançados, não foram confirmadas diferenças estatisticamente significativas entre as competências, mais especificamente entre Postura, Didática e Relacionamento e entre Conhecimento e Experiência. Apenas entre aquelas três e essas duas é que foi confirmada diferença estatística.

Então, a ordem das competências é um indicativo de quais delas os discentes consideram mais importantes em relação às demais, e não que as últimas não tenham importância, até porque as competências docentes “[...] sempre têm a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem **conjuntamente** [...]” (Masetto, 2003, p. 25, grifo nosso). Nesse mesmo sentido, Hattie (2003) destaca que as competências (atributos) devem ser parte do perfil do docente e nenhuma é a única necessária, tampouco a presença igualitária de todas, mas sim a sobreposição delas compondo o todo. Trata-se da interdependência entre as competências, destacada por Pereira (2007). A exceção é a competência Experiência, cuja média está bastante abaixo das demais, o que talvez indique que ela não seja uma competência tão relevante, mas ainda assim não é possível afirmar isso, se comparada com a competência Conhecimento, por exemplo, e muito menos considerá-la inútil ou descartável. A principal contribuição deste estudo é a tentativa de identificar as competências docentes dos cursos a distância e a inserção dessa relação na agenda de pesquisas sobre o ensino

da Administração. Cabe salientar que as considerações são tecidas em função dos resultados e eles limitam-se à amostra da pesquisa, sendo que qualquer inferência deve levar em consideração as características inerentes a este estudo, além do fato de não ser possível, estatisticamente, considerar uma competência mais relevante do que a outra.

A escassez de estudos é também uma das principais dificuldades, visto que praticamente inexistem estudos que abordem a questão das competências docentes no âmbito da EaD ou, como afirmaram Benetti *et al.* (2011), a bibliografia ainda é incipiente. Dos estudos analisados, apenas Casagrande *et al.* (2008) fazem um comparativo entre o ensino presencial e a EaD, mas a ênfase distingue-se da utilizada neste estudo. Apenas uma das perguntas por eles realizadas pode servir de parâmetro para comparação. Assim também os outros estudos, focando no ensino presencial, foram pouco proveitosos para comparações tendo em vista a forma de construção do instrumento de coleta de dados. Neste estudo foram utilizadas diversas variáveis para medir os construtos (variáveis latentes), enquanto na maioria daqueles se tentou medir diretamente os construtos, além de divergências em termos de escalas utilizadas, contextos dos estudos e outros aspectos.

Por fim, percebe-se que ainda existe muito a se pesquisar na questão das competências docentes dos cursos de Administração, principalmente dos cursos na modalidade a distância. Futuros trabalhos podem buscar comprovar as suposições levantadas neste estudo. Também é plausível que futuros estudos busquem comparar resultados obtidos em outras instituições de ensino superior a distância ou ainda comparar estes resultados com os que seriam obtidos se fossem pesquisados discentes de cursos presenciais. ◆

REFERÊNCIAS

- Ariza, R. P., & Toscano, J. M. (2000). El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In M. C. Morosini (Org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (pp. 35-42). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a distância: coleção educação contemporânea* (3a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Benetti, K. C., Melo, P. A., Spanhol, F. J., Pacheco, A. C. V., Dalmou, M. B. L., & Tosta, H. T. (2011). *Competências docentes para EaD: uma perspectiva teórica*. Recuperado em 08 junho, 2011, de http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/2189.pdf
- Bitencourt, C. C., & Klein, M. J. (2007, setembro). Desenvolvimento de competências: a percepção dos egressos do curso de graduação em Administração. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 31.
- Casagrande, L., Klering, L. R., & Kruehl, A. J. (2008, setembro). Estudo comparativo de percepções de alunos de especialização lato sensu nas modalidades presencial e EaD. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Costa, F. J., Moreira, J. A., & Ethur, S. Z. (2006, setembro). O perfil dos professores de pós-graduação em administração na perspectiva dos alunos. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Salvador, BA, Brasil, 30.

REFERÊNCIAS

- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS* (2a ed., L. Viali). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (39a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gradvohl, R. F., Lopes, F. F. P., & Costa, F. J. (2009). O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. *Anais do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria*, São Paulo, SP, Brasil, 9.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*, Melbourne. Recuperado em 02 maio, 2012, de <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>
- Leite, D. (2000). Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docentes. In M. C. Morosini (Org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Machado-da-Silva, C. L., Guarido Filho, E. R., Rossoni, L., & Graeff, J. F. (2008, setembro/desembro). Periódicos brasileiros de administração: análise bibliométrica de impacto no triênio 2005-2007. *RAC-Eletrônica*, 2(3), 351-373.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Medeiros, A. C. P., & Oliveira, L. M. B. (2009, setembro). Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, São Paulo, SP, Brasil, 33.
- Mendes-da-Silva, W., Bido, D. S., & Forte, D. (2008, setembro). Identificando atributos que influenciam o desempenho do professor de finanças: evidências empíricas por meio de equações estruturais. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). Developing Teachers' Knowledge and Skills. (2005). *Teachers Matter Education and Training Policy – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (pp. 95-140). Recuperado em 02 fevereiro, 2012, de <http://link.periodicos.capes.gov.br>
- Pereira, M. A. C. (2007). *Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de Engenharia Química*. Tese de doutorado em Engenharia de Produção, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Plutarco, F. F., & Gradvohl, R. F. (2010, setembro). Competências dos professores de administração: a visão dos alunos de cursos de graduação. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 34.
- Queiroz, V., & Mustaro, P. N. (2003, julho). Roles and competencies of online teachers. *The Internet TESL Journal*, 9(7). Recuperado em 03 maio, 2012, de <http://trainingthetrainers2010.pbworks.com/f/Roles+and+Competencies+of+Online+Teachers.pdf>
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. Recuperado em 03 maio, 2012, de <http://www.international-journal-of-axiology.net/articole/nr13/art12.pdf>

ABSTRACT

The value of teacher's skills in the teaching of the management

Considering the expansion of Brazilian higher education, currently focusing on distance education and the consequent pressure on teacher training, the objective of this study was to analyze the perception of distance education students on teacher skills. We tried to answer the question: What teacher skills are considered most relevant in the opinion of students of Distance Learning? For this, was conducted a descriptive study, using the survey technique, through a structured questionnaire, conducting an exploratory factor analysis, using SPSS software. The results indicated the clarity as the variable with the highest average and the practical experience in business unrelated subjects taught with discipline by teachers with the lowest average. It was further observed that all five variables that comprise the Posture construct had high mean. Finally we identified the skills perceived by the students of distance education as the most relevant in the following order: Posture; Didactic; Relationships; Knowledge; Experience. This classification differs in several points from those identified in the literature. That differentiation can be analyzed, among other things, as a result of the expression of students' perceptions of distance education as opposed to regular student, not the distance.

Keywords: teaching of the administration, skills teachers, distance teaching.

El valor de las habilidades de los profesores en la enseñanza de la administración

Teniendo en cuenta la expansión de la educación superior brasileña, en la actualidad centrada en la educación a distancia, y la consiguiente presión sobre la formación del profesorado, el objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los estudiantes de educación a distancia de las habilidades de los profesores. Tratamos de responder a la pregunta: ¿Qué habilidades de enseñanza se consideran más relevantes en la opinión de los estudiantes de Educación a Distancia? Por lo tanto, se realizó un estudio descriptivo, utilizando la técnica de levantamiento (*survey*), a través de un cuestionario estructurado, y la realización de un análisis factorial exploratorio, utilizando el *software* SPSS. Los resultados indican la Claridad con el promedio más alto y la Experiencia Práctica en temas de negocios no relacionados a los impartidos por profesores con la media más baja. Además, se observó que en las cinco variables que componen Postura había una media alta. Finalmente se identificaron las habilidades percibidas por los estudiantes de educación a distancia como las más relevantes en el siguiente orden: Postura; Didáctica; Relaciones; Conocimientos; Experiencia. Esta clasificación difiere en varios puntos de la identificada en la literatura, la diferenciación se puede analizar, entre otras cosas, como resultado de la expresión de la percepción de los estudiantes de educación a distancia, frente a los estudiantes regulares, no a distancia.

Palabras clave: enseñanza de la administración, habilidades de los profesores, educación a distancia.

inspiração

**A administração eficaz
concretiza-se em ações,
mas começa com ideias.**

A Rausp está voltada à disseminação de pesquisas e ideias que agreguem valor ao trabalho de acadêmicos e praticantes de Administração.

Assine a Rausp

Para informações ligue (11) 3091-5922 ou 3818-4002
e-mail: rausp@usp.br

www.rausp.usp.br