

Avanços e Democratização das Tecnologias Digitais e Perfil de Competências do Professor do Ensino Superior: uma Discussão Teórica

Advances and Democratization of Digital Technologies and Higher Education Teacher Competency Profile: A Theoretical Discussion

Avances y democratización de las tecnologías digitales y de Educación Superior Profesor Perfil de competencias: una discusión teórica

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé¹
José Ricardo Costa Mendonça²
Cristiana Fernandes De Muijder³

Resumo: Um novo panorama educacional caracterizado por emergente paradigma de utilização de tecnologias digitais provoca transformações nos costumes da sociedade, reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, o uso dessas tecnologias viabiliza inúmeras novas atividades na educação, e verifica-se, impacto não somente nas instituições de ensino superior, como também no trabalho do professor. A passagem de um modelo educacional que não contemplava a integração tecnológica para o atual, envolve aspectos que vão além de mudanças organizacionais, culturais, institucionais, de modelos de gestão, de infraestrutura e de processos de educação. O novo cenário de ensino-aprendizagem envolve, sobretudo, mudança de competências e de formação do professor do ensino superior: desenvolvimento acadêmica sólido, experiência profissional e competência pedagógica. O objetivo deste ensaio é discutir possíveis relações entre avanços e democratização das tecnologias (nos últimos 20 anos) e alteração do perfil de competências dos professores de ensino superior no Brasil. A partir desta discussão foi possível compreender que os professores devem ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial das tecnologias com fins pedagógicos, bem como as melhores técnicas de mediação do conhecimento, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências didáticas.

Palavras-chave: Docência do ensino superior. Perfil de competências. Tecnologias de Informação e Comunicação.

¹ Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFPE, 2015, 2004, 2001). Atualmente é professora Adjunta do colegiado de Administração da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Pesquisadora de projeto apoiado pelo CNPq cujo tema refere-se ao desenvolvimento de competências docentes para EAD. Avaliadora de periódicos e eventos nacionais. E-mail: fernanda.roda@univasf.edu.br

² Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), graduado em Administração pela Universidade de Pernambuco (UPE), graduado em Comunicação Social Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Administração pelo PROPAD/UFPE e Pós-Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGS/FACHIF/UFMG - 2012). Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD/UFPE). E-mail: jrjm@ufpe.br

³ Professora e pesquisadora do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração e Mestrado Profissional em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento da Universidade FUMEC desde 2011. Doutora em Economia Aplicada (UFV - 16/05/2005), Mestre em Economia Rural (UFV - 2001). Editora da área Gestão da Ciência, Inovação e Tecnologia da Revista AOS - Amazônia, Organizações e Sustentabilidade. E-mail: cristiana.muijder@fumec.br

Abstract: *A new educational perspective characterized by emerging paradigm of using digital technologies causes changes in the customs of society, restructuring methodological aspects of teaching and learning. The use of digital technologies enables numerous new activities in education, and this use not only has impact on higher education institutions, but also on the work of the teacher. The transition from an educational model that did not include integration with technologies to the current one, mediated by technology, involves aspects that go beyond organizational, cultural, institutional changes, management models, infrastructure and education processes. The new teaching and learning scenario involves, primarily, changes in the competencies and training of higher education professor: solid academic development, professional experience, and teaching competence. The purpose of this essay is to discuss possible relationships between progress and democratization of technology (in the last 20 years) and changes to the profile and competencies of Brazilian higher education teachers. From this discussion, it was possible to understand that professors must be able to recognize the limitations and potential of technologies for teaching purposes, as well as the best technical mediation of knowledge through digital technologies, reformulating educational practices to enable the creation of new educational experiences.*

Keywords: *Teaching in higher education. Skills profile. Information and Communication Technologies.*

Resumen: *Un nuevo panorama educativo caracterizado por paradigma de la utilización de la tecnología digital emergente provoca cambios en las costumbres de la sociedad, la reestructuración de los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el uso de estas tecnologías permite a muchas nuevas actividades en la educación, y no hay, el impacto no sólo en las instituciones de educación superior, así como el trabajo del profesor. El paso de un modelo educativo que no incluía la integración de la tecnología de la corriente se refiere a aspectos que van más allá de los procesos organizacionales, culturales, institucionales, modelos de gestión, infraestructura y educación. El nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje implica, sobre todo, el cambio de las habilidades y la formación de los profesores de enseñanza superior: desarrollo académico sólido, la experiencia profesional y la competencia pedagógica. El propósito de este ensayo es discutir las posibles relaciones entre el progreso y la democratización de la tecnología (en 20 años) y cambiar el perfil de competencias de los profesores de educación superior en Brasil. A partir de esta discusión era posible entender que los profesores deben ser capaces de reconocer las limitaciones y el potencial de las tecnologías para la enseñanza de los propósitos, así como la mejor mediación técnica de los conocimientos, la reformulación de las prácticas educativas con el fin de permitir la creación de nuevas experiencias educativas.*

Palabras-chave: *La enseñanza en la educación superior. Perfil competencial. Tecnologías de Información y Comunicación.*

Introdução

Uma nova época educacional vem se apresentando nos últimos anos e o paradigma emergente das tecnologias digitais tem provocado transformações nos costumes da sociedade moderna, reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (TORRES; MARRIOTT; MATOS, 2009; FEIXAS; ZELLWEGER, 2010).

Uma questão fundamental, portanto, está sendo enfrentada pelas instituições de ensino superior (IES): encarar as questões referentes às demandas de novas concepções e modalidades de ensino. A revolução do ensino chegou e agita as instituições de ensino brasileiras. São propostas de mudanças na graduação e pós-graduação que refletem as novas relações da sociedade cada vez mais demandante por ensino, das políticas nacionais indutoras de transformações institucionais e de mudanças na cultura de trabalho. De fato, os “professores iniciaram sua qualificação para uma nova ambientação sem fronteiras, que se

transformou, a cada segundo, e apresentou uma valiosa oportunidade de aprendizado baseado na integração e na colaboração, independentemente do tempo e do espaço” (MARTINS, 2008, p.363).

A educação a distância aparece, então, “como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (BELLONI, 2009, p.3). Por isso é que a criação de Centros de Educação a Distância tem sido processo comum das instituições educacionais nos últimos anos no sentido de viabilizar tanto o ensino de graduação quanto o de pós-graduação no país, bem como o investimento de recursos substanciais para explorar os potenciais do ensino a distância na educação superior (SCHÖNWALD, 2003).

O apoio que a EAD tem recebido da tecnologia, cujos instrumentos passaram a dinamizar todo o processo de ensino-aprendizagem e a tornar mais próximo o “contato” por intermédio do mundo virtual, tem mudado gradualmente o ensino superior e feito com que as instituições de ensino enfrentem a complexa tarefa de integrar a tecnologia ao contexto tradicional dos cursos (SCHNECKENBERG, 2004; 2008; WHEELER, 2010).

Na medida em que as potencialidades são viabilizadas com apoio das TIC, inúmeras atividades têm sido permitidas com a EAD, impactando, sobremaneira, tanto as instituições de ensino superior quanto a docência. Assim, o processo de passagem de um modelo de educação presencial para outro, a distância, envolve mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem e, sobretudo, de competências e atividades dos professores (ISMAN; ALTINAY; ALTINAY, 2004; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; RAMA, 2008; ZANOTELLI, 2009; GILBERTO, 2013).

Por isso que,

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

Neste sentido, questiona-se, neste ensaio teórico, como é possível relacionar os avanços e democratização da tecnologia dos últimos 20 anos com a alteração do perfil de competências dos docentes?

Profissão professor: o trabalho e a formação do professor de ensino superior

Para iniciar as reflexões sobre a profissão do professor cabe, primeiramente, discutir, ainda que brevemente, o sentido etimológico da palavra “profissão”.

Etimologicamente, profissão tem origem no latim (*professio*) cujo significado diz respeito a declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego (FARIA, 1962). No entendimento de Ens, Gisi e Eyng (2010, p.46), o conceito de profissão foi evoluindo a partir das mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas por toda a história, e tem, portanto, desde o século XIII, entendimento diferenciado de ofício ou ocupação. Nesse sentido, as autoras acrescentam que as profissões foram se estabelecendo e se organizando, nas sociedades, impregnadas de valores culturais e diretamente relacionadas ao “mundo do trabalho, ao movimento de empregos, das políticas e programas de formação, aos salários, ao prestígio e à consideração profissional”.

Com a expansão das universidades, os termos “profissão” e “ofício” são utilizados em sentidos opostos, exemplifica Dubar (2005, p.124):

as profissões passam a ser ensinadas nas universidades, derivadas das septem artes liberais e cujas produções pertencem mais ao espírito que às mãos. Os ofícios derivados das artes mecânicas, onde as mãos trabalham mais que a cabeça (Rosseau). [Chegando a ser denominados] no século XVIII: ocupações que exigiam a utilização dos braços e que se limitavam a um número de operações mecânicas.

O trabalho do professor, por sua vez, é compreendido como sendo uma profissão do conhecimento, de acordo com Marcelo (2009). O saber, o conhecimento, constitui-se como o elemento legitimador desse profissional e a justificativa do trabalho do professor tem sido baseada no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes, salienta o autor.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) e Ens, Gisi e Eyng (2011, p.311) complementam que essa categoria profissional surgiu com o propósito de transmitir os saberes e valores próprios de cada sociedade, uma vez que a imagem que se tem formado sobre a profissão, desde o seu surgimento até os dias atuais, é a de que o professor exerce uma atividade “fundamental para a ascensão social dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade”.

No Brasil, o início da profissão foi marcado por uma grande preocupação em se encontrar professores competentes para ensinar. Embora até os anos 70 diversas universidades já estivessem em funcionamento no país, era exigido do candidato a professor

de ensino superior apenas o bacharelado e algumas características básicas: estar atualizado nos conhecimentos, ter experiência, ser especializado e pesquisador (produtor de conhecimento), ter capacidade de avaliar (verificar a aprendizagem dos alunos) e ter competência para exercer a docência (MASETTO, 1998; ZANOTELLI, 2009). Ou seja, o professor era o referencial a ser reproduzido por alunos passivos, diante de um plano de atividades a ser cumprido e de uma abordagem que ia do simples ao complexo, de maneira hierarquizada. A atividade do professor estava edificada sob a égide do paradigma conservador e dominante (BEHRENS; PEREIRA, 2011).

Assim como em todas as outras profissões, a atividade de ensino, ao longo do tempo, também sofreu um processo de transformação. As mudanças provocaram evoluções significativas no trabalho do professor, especialmente no do ensino superior, quais sejam: reestruturação do papel do professor, metodologia utilizada em sala de aula, inserção e uso de equipamentos/tecnologias para auxílio da regência (ZANOTELLI, 2009; ENS; GISI; EYNG, 2010).

Dado esse novo contexto, sobre o trabalho e formação do professor, é importante reconhecer no que essas tendências atuais influenciaram na qualidade de sua formação (DANAHER; UMAR, 2010).

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

A política de expansão da educação superior brasileira, por sua vez, também impactou na formação e profissão do professor. Políticas públicas voltadas para a formação dos professores relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2010; POSSOLLI; ZAINKO, 2011).

Ens e Gisi (2011, p.32) analisaram a legislação educacional brasileira sobre a formação de professores e chegaram à conclusão de que “ser professor está se complexificando a cada momento, mesmo com uma política educacional voltada para profissionalizar o professor que nos acompanha desde o final do século passado”. Paiva (2007) ressalta que, especialmente a Lei 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em diversos pontos, atinge direta ou indiretamente os professores universitários.

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

Avanços e democratização da tecnologia dos últimos 20 anos e a alteração do perfil de competências docentes

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

Dessa feita, quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para tal (BERAZA, 2006; GILBERTO, 2013).

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

Assim, os professores, além de reforçarem as competências que já possuem, precisam, também adquirir novas competências que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação (SCHNECKENBERG, 2010; VOLK; KELLER, 2010). Isso porque a EAD em muito difere no tempo e espaço da tradicional educação presencial, e o professor passa a ser um mediador no acesso à informação durante o processo de ensino-aprendizagem, exigindo desse profissional novas competências, uma vez que ele precisa ser sensibilizado e preparado para utilizar todo o potencial educativo das tecnologias disponíveis para a EAD e, assim, provavelmente, novos saberes vão sendo construídos (HARRY; DESMOND; JONH, 2006; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; SANAVRIA, 2008; SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; JAKOBSDÓTTIR; MCKEOWN; HOVEN, 2010; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013). Paiva (2007) acrescenta que os avanços tecnológicos afetam diretamente o professor, permanecendo como um ponto questionável de sua atividade, uma vez que “a revolução tecnológica está produzindo ‘a fórceps’ uma nova profissionalidade docente” (CUNHA, 2001, p.87).

Quando inseridos na EAD, os professores têm que ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial da tecnologia, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio dessa tecnologia, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; TORRES; MARRIOT; MATOS, 2009; VOLK; KELLER, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011), e para isso, novas competências precisam ser desenvolvidas, pois o docente na EAD desempenha papéis de outras complexidades. As competências eletrônicas, portanto, não incluem apenas os aspectos técnicos, mas também a visão mais ampliada sobre a capacidade educativa para a utilização das TIC no ensino e aprendizagem (SCHNECKENBERG, 2010; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013).

O fato é que o ensino na modalidade a distância é um desafio para a maioria dos docentes, exemplificam Moore e Kearsley (2011), especialmente por esse ser intermediado por uma tecnologia, permeando as práticas pedagógicas na EAD. Mesmo que os professores do ensino superior não tenham passado por um treinamento formal para exercer a regência na modalidade presencial, a maioria consegue moldar seu comportamento em sala de aula com

base nos professores que teve enquanto foi aluno. Porém, até recentemente, dificilmente, uma “pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia. As pessoas que se tornam instrutores na EAD [...] precisam aprender, desempenhando as funções com quase nenhuma orientação” (p.147), ou seja, os professores, geralmente, deparam-se com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a maioria se formou no ensino presencial (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; GILBERTO, 2013). Outros autores (SCHNECKENBERG, 2008; LATCHEN, 2010) também corroboram essa ideia ao afirmarem que são poucos os cursos que preparam os professores para a EAD, especialmente no que se refere às questões pedagógicas associadas às TIC. O que se percebe, portanto, muitas vezes, é uma formação inadequada dos professores justamente para integração das TIC aos processos de ensino.

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

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

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

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

Considerações finais

As novas práticas educativas só poderão se concretizar a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica do professor que, ao se apropriar da influência das novas tecnologias e inserir as mídias como ferramentas pedagógicas na sua prática diária, passa a ter um novo papel, o de articulador no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, do estudo da literatura conclui-se que, quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, essa adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para tal. Ao se considerar, entretanto, o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço tecnológico, pelo estímulo ao uso das tecnologias digitais e pela consolidação da educação a distância, acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente. Sua aquisição requer mais do que aprender respectivamente novos conhecimentos, desenvolver novas competências ou a assumir novas atitudes, demanda mudanças significativas no perfil do educador, pois, o estabelecimento do perfil de competências docentes parece ser influenciado por diversos contextos (social, cultural, histórico, político e econômico), nos quais o professor constrói suas relações interpessoais.

Então, além de reforçarem as competências que já possuíam, os professores precisam, também, adquirir novas competências que lhes permitem conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as tecnologias digitais na educação. Ao serem inseridos na educação a distância, os professores precisam ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial de tais tecnologias, bem como as melhores técnicas para a comunicação, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências, e para isto, novas competências precisam ser desenvolvidas, uma vez que o docente na educação a distância passa a desempenhar papéis mais complexos.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, quando intermediada pelas tecnologias digitais, difere da modalidade presencial, especialmente em relação aos papéis e às competências do professor, a nova realidade da sala de aula (que passa a ser virtual, interativa e tecnológica). A eficiência desse processo (de ensino-aprendizagem), portanto, passa a depender diretamente do ambiente de

aprendizagem em que professores e alunos passam a estar situados que, por sua vez, depende em grande parte do ajuste das competências dos docentes neste cenário.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a análise do contexto organizacional em que as necessidades e desafios específicos, sobre o uso das tecnologias digitais, são definidos e em que a competência individual é desenvolvida, analisando a interferência das condições institucionais das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de competências dos professores.

Referências

ARRUDA, H. P. B. Entre o presencial e o virtual: a videoconferência, sentimentos e emoções implicados. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

BEHRENS, M. A.; PEREIRA, L. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERAZA, M. A. Z. **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>. Acesso em: 10 de maio de 2013.

CUNHA, M. I. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

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

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 3.ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FEIXAS, M.; ZELLWEGER, F. Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In: EHLERS, U.; SCHNECKENBERG, D. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.

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

HARRY, K.; DESMOND, K.; JOHN, M. H. **Distance education: new perspectives**. Routledge Studies in distance education. New York, NY: Routledge, 2006.

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

JAKOBSDÓTTIR, S.; MCKEOWN, L.; HOVEN, D. Using the new information and communication technologies for the continuing professional development of teachers through open and distance learning. In: DANAHER, P. A.; UMAR, A. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

LATCHEN, C. Using ICT to train teachers in ICT. In: DANAHER, P. A.; UMAR, A. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

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

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

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C. M.; PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado**. In 2.ª Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012a.

MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C. M.; PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C.; MARTINS, M. A. B. **Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise**. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: 2.ª Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012b.

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

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

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSOLLI, G. E.; ZAINKO, M. A. S. Políticas de expansão da educação superior e formação de professores na modalidade de educação a distância. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Políticas de formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011.

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

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

SANAVRIA, C. Z. **Avaliação da aprendizagem à distância**: concepções e práticas de professores no ensino superior. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SCHNECKENBERG, D. **Competence reconsidered conceptual thoughts on ecompetence 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, October, 25-28. p. 17-33, 2006.

SCHNECKENBERG, D. **eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education: A Comparative International Investigation**. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.

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

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

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

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

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

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

TORRES, P. L.; MARRIOTT, R. C. V.; MATOS, E. L. M. Mediação pedagógica com o uso de mapas conceituais em ambiente virtual de aprendizagem. BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009.

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

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**, p.1-8, 2010.

WHEELER, S. Open Content, Open Learning 2.0: Using Wikis and Blogs in Higher Education. In: EHLERS, U.; SCHNECKENBERG, D. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.

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

Recebido em 7 de abril de 2016
Aceito em 13 de fevereiro de 2017