

Ariane Rodrigues Pereira

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA VIRTUAL  
INDIVIDUAL:  
UM ESTUDO COM FORMANDOS DO CURSO DE  
ADMINISTRAÇÃO/EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em administração.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau

Florianópolis  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Ariane Rodrigues  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA VIRTUAL INDIVIDUAL : UM  
ESTUDO COM FORMANDOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO/EAD DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / Ariane Rodrigues  
Pereira ; orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau -  
Florianópolis, SC, 2013.  
185 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em  
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Competência Virtual Individual . 3.  
Gestão EAD. 4. Formação Profissional Administrador. I.  
Baptista Lopez Dalmau, Marcos. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração.  
III. Título.

Ariane Rodrigues Pereira

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA VIRTUAL  
INDIVIDUAL:  
UM ESTUDO COM FORMANDOS DO CURSO DE  
ADMINISTRAÇÃO/EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração.

Florianópolis, 11 de abril de 2013.

---

Prof. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Andressa Sasaki V. Pacheco, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Fernando José Spanhol, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho a minha mãe – Elza Rodrigues da Silva. Fundamental foi seu apoio e encorajamento para que eu realizasse um dos meus sonhos: fazer o mestrado. Ela me ensinou os alicerces da vida e a trilhar o caminho da esperança.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador – Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau que foi paciente com minhas inquietações e dúvidas na jornada acadêmica. Pelo encorajamento e oportunidade constante de aprendizado. Por compartilhar conhecimentos, por me orientar em minha formação docente. Especialmente, por ter me despertado a atenção para o tema da Educação a Distância. E, pelo incentivo e confiança em mim depositados.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração – CPGA que me acompanharam ao longo das disciplinas cursadas, sou grata pelas orientações e conhecimentos compartilhados, em particular agradeço a atenção, orientação e aconselhamentos providos pelo prof. Luis Moretto Neto.

Também um especial obrigada à Prof. Addressa Pacheco do CAD/CSE que além de me atender para a execução da pesquisa, ofereceu sugestões valiosas e intermediou meu contato com a equipe do EaD/UFSC.

Quanto à equipe do EaD o meu obrigada vai para as duas supervisoras que foram sempre muito amáveis e prontas em me ajudar: Jordana Cardoso e Stephanie Zanichelli.

Sou grata à minha família por me oferecer subsídios para que eu realizasse o mestrado, bem como pelos incentivos e encorajamentos para que eu persista em busca de minha realização acadêmica, profissional e pessoal. Ao meu irmão Ronnie Rodrigues Pereira agradeço o companheirismo nesta etapa de estudos, por fazer sugestões sempre preciosas, e, por ser meu grande amigo. Agradeço a minha irmã Renata de Paula R. Pereira por ser meu anjo da guarda e por ser um exemplo de força e coragem. Ao meu pai – Irlan Pereira por me incentivar e orientar com palavras de ânimo.

Reconheço meus colegas de mestrado, em especial: Flora Moritz da Silva, Karin Vieira, Larissa Zanettin, Luis Eduardo Nunes, Mayara Teodoro e Samuel Felipe, por compartilharmos questionamentos, angústias, dúvidas, alegrias, encorajamentos e apoio mútuo. Também agradeço aos amigos que compreenderam minha ausência e sempre me incentivaram.

Não poderia esquecer-me de agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que me propiciou amparo financeiro neste período através da bolsa CAPES/REUNI.

E, sobretudo, agradeço a Deus que tem sido generoso em suas dádivas para comigo e que tem feito grandes coisas em minha vida.





"A vida é uma oportunidade, aproveita-a.  
A vida é bela, admire-a.  
A vida é um sonho, realize-o.  
A vida é uma conquista, encontre-a.  
A vida é um dever, cumpra-o.  
A vida é um jogo, jogue-o.  
A vida é uma promessa, cumpra-a.  
A vida é tristeza, supere-a.  
A vida é uma canção, cante-a.  
A vida é um desafio, aceite-o.  
A vida é uma tragédia, enfrente-a.  
A vida é uma aventura, ouse.  
A vida é sorte, faça-a.  
A vida é muito preciosa, não a destrua.  
A vida é vida, lute por isso".

(Madre Teresa de Calcutá)



## RESUMO

Esta pesquisa apresenta a análise da contribuição do curso de administração EaD, ofertado pela UFSC, no tocante ao desenvolvimento de competência virtual individual - CVI para o futuro administrador. A investigação contou com as categorias de análise: autoeficácia virtual-AEV, habilidade social virtual-HSV e habilidade com mídia virtual-HMV; que são abstrações que compõem o construto CVI propostos por Wang e Haggerty (2011). Apoiada na vertente fenomenológica a pesquisa é caracterizada como qualitativa e quantitativa, e ainda aplicada e descritiva. É cross-sectional e compreendida como estudo de caso do curso de administração - projeto piloto II . Na coleta de dados houve pesquisa de campo, documental, bibliográfica e na etapa qualitativa privilegiou-se entrevistas semi-estruturada e aprofundada, enquanto que na quantitativa utilizou-se a estratégia survey. O tratamento dos dados contou com a análise qualitativa, conquanto aos quantitativos utilizaram-se gráficos, tabelas e estatísticas. Os sujeitos de pesquisa foram a subcoordenadora do curso de administração, coordenadora da produção dos materiais EaD e a sub-coordenadora de tutoria do curso. Participaram também os tutores a distância e tutores presencias. E, os egressos de 2012.1, formandos 2012.2 e 2013.1. Foram analisadas as percepções destes a fim de verificar a contribuição do curso, bem como obter subsídios para analisar o desenvolvimento da CVI nos alunos. Ademais, foram analisadas as competências virtuais mais requisitas para os administradores: habilidades: para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual; para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual; de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs; para utilizar novos programas; para aprender novos conceitos; de trabalhar em equipe de forma virtual; para se expressar e se comunicar de forma virtual; e, para transferir conhecimento de forma virtual. Os alunos informaram que para todas houve desenvolvimento com predomínio das graduações médio e muito. Os resultados apontam que há 10% de disciplinas, em relação ao total de 40, que mais se destacaram no uso de TICs: matemática, estatística aplicada à administração, seminários temáticos e teoria dos jogos. Foi evidenciado que faz-se necessária uma orientação institucional para tutores e professores que seja uniforme para que os alunos utilizem mais as ferramentas computacionais. Há influência positiva no desenvolvimento da AEV, HMV e HSV. Esta última com o menor índice: 70% de concordância por parte dos alunos, enquanto a AEC e a HMV apresentaram respectivamente 78% e 91%. A análise cruzada de

dados mostrou evidenciação quanto à influência da idade – pessoas acima de 50 anos apresentam maior dificuldade no desenvolvimento da CVI, bem como a natureza da ocupação profissional do aluno – os que possuem atividade na iniciativa privada têm uma percepção mais positiva quanto ao desenvolvimento das abstrações que compõem a CVI. O curso não tem um diagnóstico quanto às competências virtuais que os alunos possuem, por isso além de ações de melhoria, foi proposto um instrumento para realizar o diagnóstico da CVI do aluno em sua admissão e conclusão do curso, a fim de proporcionar subsídios para o curso aprimorar o desenvolvimento desta competência.

**Palavras-chave:** 1. Competência Virtual Individual 2. Gestão EaD 3. Formação Profissional Administrador.



## ABSTRACT

This research presents the analysis of the contribution made by the Distance Education Business Administration major, offered by UFSC, concerning the development of Individual Virtual Competences - IVC to the future business person. The study is composed by the following research categories: virtual self-efficacy - VSE; virtual social ability - VSA; and, virtual media ability - VMA, which are developments that make up the construct Individual Virtual Competence - IVC, as proposed by Wang and Haggerty (2011). The research was carried out according to the phenomenological approach and can be characterized as qualitative and quantitative, furthermore as applied and descriptive. It is a cross-sectional study, comprised of a case study of the pilot project II. The data collection was made up of field work supported by documental and bibliographic research. The qualitative stage used semi-structured and in depth interviews while the quantitative stage used the survey strategy. The qualitative data treatment was performed by means of content analysis while the quantitative used graphs, charts and statistics. The research subjects were the deputy head of the business administration course, the head of the DE contents production and the deputy head of the course tutorship. The on-site tutors and the DE tutors also participated as well as the alumni from 2012.1 and the recent graduates from 2012.2 and 2013.1. The perceptions of all subjects were analyzed in order to estimate the contribution of the course and also to acquire subsidies to determine the development of IVC in the students. Furthermore it was analyzed the virtual competences that are the most wanted in managers: ability to perform collaborative work in a virtual manner; ability to create and maintain virtual social network; to use new software, to learn new concepts, to work virtually in team, to express themselves and to communicate with others in a virtual scenario; and, to transfer knowledge in a virtual manner. The students reported that there was predominantly medium to high improvement in all of them. The results show that, of the 40 courses, 10% of them have stand out in the use of information and communication technologies. The courses are math, statistics applied to management, thematic seminars and game theory. It is duly noted that the institutional orientation to tutors and professors must be uniform so that the students use more computational tools. In general the results shows that there is positive influence in the development of VSE, VMA and VSA. The latter showed the smallest index: 70% of agreement by the students, while VSE and VMA showed 78% and 91%, respectively. The cross-analysis of data showed that

students above the age of 50 have more difficulties in developing IVC and those who work in the private sector have a positive perception on the development of the abstraction which IVC is composed. The major has no diagnostic of the student's virtual competences, this is the reason why not only improvement actions are proposed but also an instrument to evaluate the student's IVC, upon his/hers entry and graduation, in order to provide subsidies to improve its development.

**Keywords:** 1. Individual Virtual Competence, 2. DE Management 3. Manager's professional formation





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do Construto Multidimensional Competência Virtual proposto por Wang e Haggerty (2008). .....	47
Figura 2 – Abordagem quali-quantitativa da pesquisa.....	75
Figura 3 – Caracterização da pesquisa.....	77
Figura 4 – Tratamento dos dados conforme abordagem da pesquisa.....	84



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças de paradigma do treinamento para a aprendizagem. ....	53
Quadro 2 – Mudanças de paradigma do treinamento para a aprendizagem. ....	66
Quadro 3 – Pontos fortes e pontos fracos das diversas tecnologias .....	67
Quadro 4 – Resultados de pesquisa das dimensões que compõem a CVI.....	80
Quadro 5 – Instrumentos de coleta de dados .....	81
Quadro 6 – Esquema do survey para coleta de dados com os alunos. ....	83
Quadro 7 – Categorias de análise qualitativa. ....	84
Quadro 8 – Agrupamento de indicadores por fator.....	92



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil do Aluno por Modalidade de Ensino - Brasil – 2010.....	70
Tabela 2 – Pergunta 24.1– Conhecimentos específicos.....	78
Tabela 3 – Pergunta 24.1– Conhecimentos específicos.....	89
Tabela 4 – Pergunta 24.2– Competências.....	89
Tabela 5 – Pergunta 24.3 – Habilidades.....	90
Tabela 6 – Pergunta 24.3 – Atitudes.....	90
Tabela 7 – Relação de disciplinas do curso de administração/EaD e suas pontuações.....	100
Tabela 8 – Graduação em administração – Percepção dos alunos.....	103
Tabela 9 – Uso de ferramentas TICs pelos tutores.....	107
Tabela 10 – Distribuição de alunos participantes conforme seu ano de formação .....	113
Tabela 11 – Participantes e seus polos de apoio.....	113
Tabela 12 – Faixa etária dos alunos participantes.....	113
Tabela 13 – Análise da autoeficácia computacional.....	115
Tabela 14 – Análise da autoeficácia em Trabalho Remoto.....	117
Tabela 15 – Análise da Habilidade Social Virtual.....	119
Tabela 16 – Análise da Habilidade de Mídia Virtual - usos.....	122
Tabela 17 – Análise da Habilidade de Mídia Virtual - Perguntas 18 a 21.....	123
Tabela 18 – Análise da Habilidade de Mídia Virtual - Perguntas 22 a 25.....	125
Tabela 19 – Canais de comunicação entre os envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.....	127
Tabela 20 – Experiência de estudo virtual cotidiano.....	129
Tabela 21 – Experiência de estudo virtual cotidiano – por dia.....	129
Tabela 22 – Experiência de estudo virtual cotidiano – atividades virtuais e colaborativas.....	130
Tabela 23 – Análise da CVI.....	131
Tabela 24 – Análise Cruzada Habilidade Social Virtual e Idade.....	135
Tabela 25 – Análise Cruzada CVI e Sexo.....	137
Tabela 26 – Competências Virtuais adquiridas no curso de graduação Administração-EaD.....	142
Tabela 27 – Contribuição do curso para o desenvolvimento de Competências Virtuais.....	143



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil do Aluno por Modalidade de Ensino - Brasil – 2010 .....	71
Gráfico 2 – Disciplinas que mais contribuíram para o uso de de TICs .....	99
Gráfico 3 – Análise da autoeficácia computacional .....	117
Gráfico 4 – Análise da autoeficácia em Trabalho Remoto .....	119
Gráfico 5 – Análise da Habilidade Social Virtual .....	121
Gráfico 1 – Análise da Habilidade com Mídia Virtual - Perguntas 18 a 21.....	125
Gráfico 7 – Análise da Habilidade com Mídia Virtual - Perguntas 22 a 25 ....	127
Gráfico 8 – Análise da Competência Virtual Individual .....	133
Gráfico 9 – Análise Cruzada Autoeficácia Computacional e Idade .....	133
Gráfico 10 – Análise Cruzada Habilidade Social Virtual e Idade .....	135
Gráfico 2 – Análise Cruzada Habilidade com Mídia Virtual e Idade .....	137
Gráfico 12 – Análise Cruzada percepção quanto ao desenvolvimento da CVI segundo a ocupação profissional .....	139
Gráfico 13 – Análise Cruzada Habilidade com Mídia Virtual e Idade .....	140
Gráfico 14 – Análise Cruzada percepção quanto ao desenvolvimento da HSV x polo do aluno .....	141
Gráfico 15 – Análise Cruzada percepção quanto ao desenvolvimento da H MV x polo do aluno .....	142
Gráfico 16 – Análise da contribuição do curso para o desenvolvimento de competências virtuais .....	146





## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEC – Autoeficácia computacional  
AETR – Autoeficácia em trabalho remoto  
AEV – Autoeficácia virtual  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CAD – Centro de Ciências da Administração  
CFA – Conselho Federal de Administração  
CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes  
CI – Competências Individuais  
CMC – Comunicação Mediada por Computador  
CRA – Conselho Regional de Administração  
CVI – Competência virtual individual  
EaD – Educação a distância  
HSV – Habilidade social virtual  
HMV – Habilidade com mídia virtual  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MOOC – Massive Open Online Courses  
T&D – Treinamento e Desenvolvimento  
TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação  
TD – Tutor a Distância  
TP – Tutor Presencial  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	27
1.2 OBJETIVOS .....	30
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>30</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>31</b>
1.3 JUSTIFICATIVA .....	31
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	34
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA</b> .....	<b>35</b>
2.1 O ADMINISTRADOR E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO .....	35
2.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	39
<b>2.2.1 Metodologia de desenvolvimento de competências</b> .....	<b>49</b>
<b>2.2.1.1 Educação a Distância</b> .....	<b>54</b>
<b>2.2.1.1.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem e Tecnologias em Ead</b> .....	<b>60</b>
<b>2.2.1.2 Andragogia no ambiente virtual</b> .....	<b>68</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>74</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	74
3.2 POPULAÇÃO E SUJEITOS DE PESQUISA .....	77
3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	78
3.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS .....	83
3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	86
4.1 COMPETÊNCIAS DE TRABALHO PARA O ADMINISTRADOR .....	88
4.3 DESENVOLVIMENTO DA CVI .....	112
<b>4.3.1 Perfil dos formandos do curso EaD/UFSC</b> .....	<b>112</b>
<b>4.3.2 Análise das dimensões componentes da CVI</b> .....	<b>114</b>
<b>4.3.2.1 Autoeficácia virtual</b> .....	<b>115</b>
<b>4.3.2.2 Habilidade social virtual</b> .....	<b>119</b>
<b>4.3.2.3 Habilidade com mídia virtual</b> .....	<b>121</b>
<b>4.3.2.4 Percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento da CVI</b> .....	<b>131</b>
4.4 PROPOSTAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA CVI .....	146
<b>4.3.2 Proposição de um instrumento para mensuração da CVI</b> .....	<b>148</b>
<b>5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	<b>153</b>
5.1 CONCLUSÕES ACADÊMICAS .....	153
5.2 RECOMENDAÇÕES .....	157
<b>APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas</b> .....	<b>167</b>
<b>APÊNDICE B – Esquema do survey - formandos</b> .....	<b>173</b>
<b>APÊNDICE C – Esquema do survey - tutores</b> .....	<b>182</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a contextualização do tema Competência Virtual Individual – CVI e a problematização do assunto no que se refere ao desenvolvimento desta competência no âmbito da educação superior na modalidade a distância. Assim, após a exposição do tema é evidenciado o problema norteador da presente investigação, bem como são apresentados os objetivos necessários para se responder a problemática proposta. Por fim, é também delineada a justificativa para realização do presente estudo.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

O âmbito educacional não é imune às transformações que ocorrem em seu entorno e, por conseguinte, as mudanças que permeiam diversas outras esferas, tais como a econômica, política e cultural, acabam por influenciar o sistema educacional. Assim, ao se pensar na formação acadêmica e profissional é necessário adotar-se um planejamento que leve em conta a escolha de uma metodologia adequada para atender não só as necessidades atuais, mas também as futuras.

Diversos são os fatores que têm influenciado o contexto educacional. Na visão de Oliveira (2000) é possível citar a preocupação com o aumento da demanda e a disseminação da educação superior; a diversidade; os objetivos e funções relativos à educação superior; a presença da virtualidade na universidade; as mudanças nos perfis profissionais e seus impactos no processo de formação; a educação continuada e sua função na constante atualização, entre outros. Não obstante, há também a crescente influência das tecnologias de informação e comunicação, que em conjunto com o fator socioeconômico tem forçado governos a reconsiderarem como alocar fundos à educação superior.

Todos esses temas são exemplos de problemas conjunturais que a educação enfrenta. Entretanto, além dos desafios, algumas inovações no campo educacional tem chamado a atenção da mídia, da sociedade e de governos. Como exemplo é possível citar, o caso do *Twitter* de Biz Stone, em 2009; e, recentemente, em 2010 o *Ipad*. Sendo que este último tem uma grande potencialidade para a possibilidade de bibliotecas digitais e até mesmo uma reinvenção da pedagogia, Ristoff (2011). Para este autor, já é possível visualizar o momento que um aluno poderá receber no seu ingresso na universidade toda a bibliografia

solicitada pelo seu curso em meio digital, ou seja, terá portátil uma biblioteca ao alcance de suas mãos.

A sociedade da informação e os avanços tecnológicos em TICs permitiram que o estudante tenha autonomia para construir seu próprio conhecimento, a partir de informações e conhecimentos prévios que possa ter e com o apoio e orientação de tutores e professores. Neste contexto, é importante compreender a realidade que permeia o processo de ensino-aprendizagem a fim de oferecer métodos, ritmos e aulas compatíveis com os benefícios e facilidades que a convergência tecnológica proporciona.

Para Espinosa (2012, tradução nossa) são necessárias interações que envolvam debates e diálogos inspirados nas aulas de Sócrates. Este filósofo valorizava, sobretudo, o debate e o ensinamento oral, Saccol e Munck (2003). Sendo assim, ao partir desta forma de construção de conhecimento, é interessante fazer com que o aluno tome consciência de sua falta de conhecimento e, portanto, se esforce para superá-la. Assim, para Espinosa (2012, tradução nossa), os objetivos de aprendizagem devem extrapolar o conteúdo de sala de aula e auxiliar na formação de pessoas críticas que sejam capazes de resolver problemas da vida real. E, é neste tocante, que reside uma das contribuições da competência – o contexto prático.

Dessa forma, tanto a aquisição de conhecimento quanto o desenvolvimento de competências são fatores importantes para auxiliar o aluno a obter preparo para superar as dificuldades que porventura, venha a encontrar em sua vida, seja ela profissional ou pessoal.

Em acordo a isto Perrenoud (1999) salienta a conexão do desenvolvimento de competência e da aquisição de conhecimento, pois grande parte das ações humanas demandam conhecimento. Em alguns casos este pode ser superficial e em outros especializado, sendo que esses conhecimentos são provenientes da experiência do indivíduo, do senso comum, da cultura compartilhada em uma rede de especialistas ou ainda por meio da pesquisa tecnológica ou científica. Para Perrenoud (1999, p. 7), “quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem”.

Nesse âmbito, as instituições de ensino têm um papel essencial, pois podem fornecer subsídios a jovens tornarem-se profissionais e cidadãos participantes na sociedade. Nesse contexto, o sistema Universidade Aberta do Brasil através da EaD mostra-se como uma ação viável na democratização do ensino superior, e, que tem demonstrado

resultados positivos tanto na questão do alcance do número de graduandos, como também em questões de qualidade de ensino. Seja pelas novas metodologias e técnicas didático-pedagógica, ou pelo fato das novas tecnologias serem facilitadoras; pois, é evidente que a educação a distância propicia a apropriação dos conteúdos das mais diversas áreas de conhecimento, Ristoff (2007).

Para Almeida (2003, p. 335) a EaD inserida em ambientes digitais e interativos de aprendizagem propicia uma liberdade de espaço e tempo e “viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*”. E esta característica da educação a distância encontra um paralelo no mundo organizacional que está cada vez mais virtual.

Para Chudoba, Wynn, Lu e Watson-Manheim (2005, tradução nossa) a todo o tempo as pessoas se tornam mais virtuais. No contexto organizacional, isto também tem ocorrido, a maior parte do trabalho hoje em dia demonstra características de virtualidade, Wang e Haggerty (2011). E isto exige tanto uma estrutura organizacional compatível com a orientação tarefa-tecnologia-estrutura, Powell, Piccoli e Ives (2004 apud WANG e HAGGERTY, 2011); quanto exige um trabalhador do conhecimento que tenha conhecimentos, habilidades e atitudes para agir neste contexto virtual.

De acordo com uma pesquisa conduzida pela McKinsey & Company (2011) uma nova classe de organização tem surgido – a que usa as tecnologias colaborativas da Web 2.0 de forma intensiva para conectar esforços internos de seus empregados e estende a comunicação ao exterior da organização e assim alcança clientes, parceiros e fornecedores. Neste tocante, o administrador tem uma função importante, já que num contexto globalizado ele tem como papel principal, “prospectar, propor, aprovar, implantar as inovações tecnológicas, de produto, processo e administrativas, que irão definir o grau de competitividade de cada organização em seu mercado de atuação” Oliva (2008, p. 26).

Portanto, o administrador enquanto profissional inserido em organizações que cada vez mais utilizam ferramentas de virtualidade necessita estar em consonância com as atualizações tecnológicas e dessa forma, desenvolver a Competência Virtual Individual - CVI. Isto porque nesse contexto que a virtualidade torna-se cada vez mais evidente tanto na vida de indivíduos quanto na vida organizacional, a CVI torna-se um diferencial para o desempenho das atividades profissionais de um

indivíduo. E, nesta pesquisa, a ênfase está no profissional que se graduará em administração através da modalidade de EaD.

O administrador desejado pelo mercado de trabalho, de acordo com Nogueira Filho (2005, p. 42) “deve apresentar competências técnicas sólidas e competências conceituais e integradoras. Deve gostar de aprender, ser curioso, ter automotivação e buscar a constante atualização”.

Nesse sentido, é válido salientar que a proposta do curso de administração Ead/UFSC é a de desenvolver competências no aluno que o habilite às permanentes mudanças que o presente desenvolvimento tanto científico quanto tecnológico impõe - EAD/UFSC (2012). Assim, a verificação se ocorre, e em que nível ocorre, o desenvolvimento da competência virtual individual torna-se necessária já que o curso utiliza-se de plataformas digitais, que possibilitam a integração e a interatividade de alunos-tutores-professores.

Dessa forma, tendo em vista as necessidades que o mercado tem imposto no tocante à CVI e a realidade de preparação que o profissional de administração adquire num curso de graduação EaD problema fica evidente: **Qual a contribuição do curso de administração na modalidade EaD ofertado pela UFSC para o desenvolvimento de competência virtual individual no futuro administrador?**

Portanto, com a intenção de responder a tal problemática, foram estabelecidos os objetivos: geral e específicos conforme demonstrado a seguir.

## 1.2 OBJETIVOS

Tendo em vista o tema em apreço e a partir do problema de pesquisa apresentado foram definidos os objetivos geral e específicos, de forma que estes pudessem responder ao problema que orienta esta pesquisa.

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição do curso de administração na modalidade de EaD ofertado pela UFSC para o desenvolvimento de competência virtual individual para o futuro administrador.

## 1.2.2 Objetivos Específicos

Para atender ao objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar competências exigidas pelo mercado de trabalho para o administrador, destacando as competências virtuais;
- b) Examinar a organização do curso de Administração modalidade EaD ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina na percepção dos gestores no tocante ao desenvolvimento da CVI;
- c) Identificar as percepções dos alunos e tutores relacionadas ao desenvolvimento das competências virtuais e à contribuição do curso;
- d) Propor ações de melhoria que promovam o desenvolvimento de competências virtuais individuais.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Para a justificativa da atual pesquisa foram utilizados os critérios de Castro (1978), a saber: importância, originalidade e viabilidade.

Assim, é válido ressaltar que a promoção do desenvolvimento econômico contou com diversos fatores que caracterizaram as épocas já vividas, como, por exemplo, a partir do século XVI até o XVIII houve uma preocupação com o deslocamento do eixo de atenção econômica do Mediterrâneo para as costas atlânticas da Europa, o que culminou com o desenvolvimento de civilizações comerciais nesta localidade; por sua vez os séculos XVIII a XIX estabeleceram o desenvolvimento de civilizações industriais, Rossetti (1973), conquanto aos séculos XX e XXI a transição que ocorre é de uma sociedade industrial para uma baseada no conhecimento, na qual não é o trabalho o recurso escasso, mas, sim as pessoas detentoras de conhecimento. Portanto, é um importante diferencial o desenvolvimento do capital intelectual e das competências individuais.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se devido à significância do tema para a sociedade, para a academia e para o mundo corporativo, pois a adoção da lógica de competência implica ajustes sobre o conteúdo de decisões governamentais, legislativas e privadas no que tange à formação, seja para o ambiente acadêmico, ou profissional. O que denota a importância do tema.

Não obstante, a importância deste estudo pauta-se na significação do conceito trabalho, bem como na evolução deste conceito tendo em vista a transição que tem ocorrido na sociedade, conforme mencionado

anteriormente. Portanto, há uma necessidade de uma forma adequada de se tratá-lo, a fim de convergir ações de desenvolvimento profissional e pessoal. Na presente pesquisa a proposta é o uso de competências.

A consideração da competência individual virtual é algo necessário ao desenvolvimento do acadêmico de graduação. Ao considerar a distinção entre labor e trabalho conforme a classificação feita por Aretio (2004, p. 15) “o labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano” enquanto que “o trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana (...), o trabalho produz um mundo ‘artificial’ de coisas”. Ou seja, há uma diferença significativa entre estas duas categorias: enquanto o primeiro é o metabolismo entre homem e natureza, o segundo está relacionado às atividades que constroem o mundo como morada do homem, com objetos de uso e de arte. Dessa forma, será adotada esta visão acerca de trabalho, pois ainda que possua conotação de instrumentalidade e utilidade ela é necessária à construção e desenvolvimento de uma sociedade.

Assim, o trabalho sob a ótica da competência ainda que com caráter instrumental e de utilidade avança em relação à noção do posto de trabalho taylorista<sup>1</sup>, na qual o trabalhador apenas conformava-se a execução repetitiva e automática de instruções e normas rígidas de trabalho, Ramos (1989). A competência eleva a pessoa a um patamar de sujeito do processo de trabalho, Zarifian (2001). E este é um conceito necessário ao se pensar em trabalhadores do conhecimento e também em alunos de um curso de graduação na modalidade de educação a distância.

A importância de se estudar o desenvolvimento de competências virtuais individuais reside principalmente no fato de que as características de um indivíduo exercem papel essencial nos resultados de trabalho de uma equipe e até mesmo nos resultados do desempenho organizacional. Sendo, portanto, necessário o investimento no desenvolvimento destas competências a fim de se reduzir possíveis lacunas que existam. Já que cada vez mais as empresas adotam ferramentas tecnológicas que possibilitam o uso de trabalho remoto, ou até mesmo novas tecnologias surgem para serem utilizadas no próprio ambiente de trabalho.

---

<sup>1</sup> A palavra taylorismo decorre dos estudos divulgados por Frederick Winslow que iniciou a sistematização da Administração Científica por meio da publicação do livro *Princípios de Administração Científica*. Alguns dos conceitos defendidos por ele: a mensuração e racionalização do trabalho, a consideração da ciência acima do subjetivismo característico da época e a restrição de espaço para a iniciativa individual.



Identificar quais são as competências virtuais individuais necessárias para um administrador e identificar se estas são desenvolvidas no curso de administração modalidade EaD propiciará uma oportunidade de aumentar o conhecimento acerca da realidade do curso no tocante ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, no contexto virtual, que façam face às necessidades profissionais do administrador.

A lógica do modelo de competência pressupõe uma transversalidade de competências, a saber: a tomada de iniciativa e de responsabilidade individual, a inteligência prática das situações e a qualidade de mobilizar redes de atores a fim de um compartilhamento de responsabilidades, Zarifian (2001). Dessa forma, pensar em desenvolvimento de competência em acadêmicos de administração utilizando este modelo torna-se relevante, uma vez que como futuros profissionais eles irão enfrentar diversos desafios ao longo de suas carreiras.

Além disso, o segundo critério que justifica a presente pesquisa é a sua originalidade, já que o tema: competência virtual individual no âmbito da educação a distância, não apresenta tese ou dissertação no banco de teses da CAPES. Esta constatação advém dos resultados de buscas realizadas nos dias 16 de julho e 02 de agosto de 2012. Devido à ausência de resultados no banco de teses da Capes, a pesquisa foi também realizada no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Portal Domínio Público, em 04 de setembro de 2012, e, novamente, não apresentou resultados que contemplassem a CVI no âmbito da EaD. Há resultados quando as buscas utilizam apenas os termos: competência e EaD. Contudo, na maioria das ocorrências o enfoque é para a competência de tutores e professores.

Por fim, a viabilidade do estudo é contemplada uma vez que a coordenadoria da Educação a distância do curso de Ciência de Administração oferecido pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina aprova e apoia a realização do presente estudo. Tendo em vista que os resultados podem ampliar o conhecimento acerca da realidade do curso e, por conseguinte, sugerir proposições de melhoria se aplicável.

Ademais dos critérios de Castro (1978) é válido salientar que a pesquisa justifica-se já que o momento no Brasil para sua realização é oportuno, tendo em vista a emergência da competência virtual individual e também do aumento do uso de ferramentas de tecnologia de

comunicação e de informação no desempenho de atividades de trabalho e estudo.

Em suma, os argumentos ora propostos na justificativa da presente pesquisa estiveram pautados nos critérios: importância, originalidade e viabilidade, Castro (1978); bem como, na oportunidade. Assim, mesmo diante das dúvidas que o conhecimento científico entendido no ambiente pós-moderno impõe, pretende-se que com a presente investigação possa ser proporcionado conhecimento teórico e prático acerca do tema em apreço.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho apresenta uma divisão com cinco capítulos, sendo o primeiro composto pela introdução que contém a contextualização do tema, apresentação da problemática e objetivos, bem como a justificativa para a realização deste.

Na sequência, o capítulo dois apresenta a fundamentação teórica com a abordagem dos seguintes temas: Mercado de Trabalho, Desenvolvimento de Competências, Metodologia de Ofertas de Treinamento e Desenvolvimento, Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Tecnologias em EaD, e, por fim, Andragogia.

O terceiro capítulo consiste na apresentação dos aspectos conceituais da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos necessários para a sua execução. Portanto, neste capítulo, há a exposição das categorias de análise, como ainda são elencadas as características e tipo de estudos adotados para os processos de coleta e análise de dados.

Já o capítulo quarto apresenta os resultados da pesquisa por meio da análise dos dados do estudo de caso, e, neste tocante é composto pelos tópicos: competências de trabalho para o administrador, caracterização do curso de administração EaD/UFSC e desenvolvimento da competência virtual individual.

Por sua vez o capítulo cinco apresenta as considerações finais acerca da pesquisa em apreço, e, para tanto recupera a análise dos objetivos específicos de forma a responder ao objetivo geral da investigação. Não obstante, atua de forma propositiva com a sugestão de um instrumento para mensurar a CVI no ingresso do acadêmico e ao fim, além de propor ações que possibilitam o aperfeiçoamento do desenvolvimento da CVI para acadêmicos de graduação EaD. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas para o estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

Neste capítulo são apresentadas as bases teóricas utilizadas na fundamentação do presente trabalho. Portanto, aborda temas como: o administrador e seus campos de atuação, Desenvolvimento de Competências, Metodologia de Ofertas de Treinamento e Desenvolvimento, Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Tecnologias em EaD, e, por fim, Andragogia.

### 2.1 O ADMINISTRADOR E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

O cenário organizacional dos tempos atuais tem uma forte influencia da competitividade. Pode-se dizer que hoje em dia a tecnologia tem se espalhado a uma velocidade cada vez maior, e traz consigo, inovações e mudanças na forma como as tarefas são desempenhadas. Para Franco (2002) a partir de 1980 diversas são as mudanças que tem ocorrido no mercado de trabalho. Para ele “o mundo atual exige e vai exigir cada vez mais profissionais capazes de quebrar as velhas regras. Capazes de ser pessoas que abrem novos horizontes e aceitam riscos. O critério do que é competência mudou” (2002, p. 27). Esta realidade é corroborada pelo pensamento de Drucker (1984, p. 411) “cada administrador precisa aperfeiçoar-se, tanto quanto a empresa e a sociedade”.

Ou seja, hoje em dia os profissionais são chamados a contribuir de forma criativa e estarem constantemente atualizados em seus conhecimentos e competências. E, neste tocante, Franco (2002, p. 31) contribui que:

O autodesenvolvimento é a única forma de se manter sempre atualizado e evitar obsolescência. Este conceito fundamental inclui dois aspectos: os conhecimentos e as capacidades exigidos pelo trabalho e as formas de ser e de agir do profissional. Há um conjunto de critérios que permitem avaliar o autodesenvolvimento. O objetivo é atingir o perfil de um profissional capaz de atuar com sucesso frente ao mundo em transformação permanente.

Essa constante necessidade de se manter atualizado é para que o profissional possa desenvolver sua empregabilidade, que de acordo com Minarelli (1995) refere-se à atualização profissional e também a busca de oportunidades de trabalho e renda tendo em vista seus conhecimentos. Quem busca um emprego ou quer manter-se empregável enfrenta uma competição com muitas pessoas, assim, “é preciso ser melhor, ter ousadia, saber mudar para sobreviver e se diferenciar, o que exige habilidades e conhecimentos que agregam valor ao trabalho, como pensar, abrir oportunidades, aceitar riscos e competir com coragem” Girardi e Dalmau (2012, p. 127). Na visão de Lacombe (2005, p. 323) “a melhor maneira de aumentar a empregabilidade é por meio da educação permanente e do treinamento frequente”.

Assim, um bom profissional precisa ter uma clara visão acerca de quais são suas deficiências pessoais e profissionais e deve conhecer o ambiente externo em que opera sua organização, Lacombe (2005). Ao se ter em mente o profissional de administração, diversas são as áreas de atuação que ele pode exercer seu ofício.

De acordo com o Conselho Federal de Administração – CFA (2012) o campo de atuação para o administrador é vasto e inclui as seguintes áreas: Administração e Seleção de Pessoal/Recursos Humanos; Organização e Métodos/Análise de Sistemas; Orçamento; Administração de Material/Logística; Administração Financeira; Administração Mercadológica /Marketing; Administração de Produção; Relações Industriais/Benefícios/Segurança do Trabalho. Há ainda alguns campos compreendidos como desdobramentos ou conexos que propiciam a possibilidade de atuação nas seguintes áreas - Administração de Consórcio; Administração de Comércio Exterior; Administração de Cooperativas; Administração Hospitalar; Administração de Condomínios; Administração de Imóveis; Administração de Processamento de Dados/ Informática; Administração Rural; Administração Hoteleira; Factoring e Turismo.

Já a Lei nº 4.769 de 09 de setembro de 1965, que trata sobre o exercício da profissão de administrador; em seu Art. 2º dispõe que as atividades deste podem ser exercidas como profissão liberal ou não, mediante:

a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior;

b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da administração, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração

financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos.

Notadamente, todas essas áreas de atuação profissional para o administrador, apresentam em maior ou menor grau trabalhos com características de virtualidade, já que de acordo com Wang e Haggerty (2011) há um *continuum* de trabalho que pode ser entendido como todos os trabalhos possuem algum grau de virtualidade, ou seja, os trabalhos não podem simplesmente ser classificados como apenas virtual ou não.

Então, é válido apresentar a definição do que é virtual, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: virtual é uma palavra que vem do francês *virtuel*, que por sua vez decorre do latim medieval *virtualis*. Significa: 1. Que existe potencialmente e não em ação. 2. Susceptível de se realizar ou de se exercer = POSSÍVEL, POTENCIAL. 3. Equivalente a outro. = ANALÓGICO. 4. Que é feito ou simulado através de meios eletrônicos. 5. [Física] Que se forma num espelho ou lente, não pelos raios refletidos, mas pelo prolongamento destes (ex.: imagem virtual).

Embora o dicionário traga uma definição do termo virtual, como este é um tema presente em diversas áreas, tais como engenharias, sistemas de informação, administração e educação, sua conceituação tem sido objeto de debate. Por ora, a definição proposta por Chudoba et al (2003) de que o termo corresponde a algo transversal a múltiplos contextos institucionais é uma conceitualização pertinente ao propósito da presente pesquisa.

Tendo em vista essa definição é válido compreender a importância que o contexto virtual tem exercido nos ambientes e mercado de trabalho. Pois, ele perpassa as diversas esferas intra-organizacionais e extra-organizacionais. E dessa forma, influencia as chamadas organizações virtuais que para Yonemoto (2004, p. 77):

possuem duas características gerais: o desprendimento do aqui e agora, e o efeito Moebius. A primeira se refere à libertação de limites geográficos e temporais. Uma organização que se virtualiza, se desterritorializa, tornando-se, em muitos casos, não-presente. O efeito Moebius significa a passagem do interior ao exterior e do exterior ao interior, onde o trabalhador já não tem sua mesa de trabalho individual, seu escritório na empresa. A diferença entre público e privado

torna-se tênue, as fronteiras dão lugar a uma fractalização de repartições.

Assim, as organizações com características virtuais acabam por determinar novas especificidades para o ambiente de trabalho. E neste, tocante com relação ao administrador algumas são as exigências para as pessoas que ocupam esta profissão, a saber: desenvoltura, qualidade e agilidade, principalmente no uso de todas as ferramentas disponíveis, inclusive as de informática, Heleno (2008). Para este autor,

acessar a internet, reunir as mais recentes informações disponíveis, comparar, analisar para poder decidir, tornam-se ações cada vez mais rotineiras de um administrador. Planilhas e ferramentas eletrônicas são alternativas há muito incorporadas nas práticas de um administrador. Inúmeras e variadas são as informações que se consegue reunir em poucos minutos de pesquisa (2008, p. 29).

Sendo que essas atividades desempenhadas pelo administrador podem ocorrer no ambiente interno de uma organização, ou a partir de um *home-office*; como ainda podem envolver conferências virtuais com colegas que não estejam no mesmo local físico. Essas discussões podem ser intermediadas por ferramentas tecnológicas de transmissão de dados, voz e/ou imagem. Ou seja, as atividades neste contexto estão permeadas pela virtualidade.

Na visão de Hertel, Geister e Konradt (2005, tradução nossa) esta mudança na realidade organizacional ocorre em virtude de uma descentralização e globalização dos processos de trabalho, logo, a resposta ao ambiente por parte de algumas organizações deu-se com a introdução de equipes virtuais, nas quais os membros podem estar dispersos geograficamente, contudo alinhados com uma coordenação de trabalho, que ocorre por meio das tecnologias eletrônicas de informações e comunicação. Não obstante, já que o avanço dessas tecnologias tem ocorrido de forma acelerada, os autores afirmam que o grau de virtualidade tem crescido nas organizações, contudo, ele é variável conforme o porte e o ramo de atuação.

Dessa forma, a emergência da virtualidade no trabalho afeta não apenas os processos internos da organização, mas também as exigências profissionais das pessoas que irão desempenhar as atividades neste contexto no qual o sol nunca se põe, Ebrahim, Ahmed e Zahari Taha

(2009). Neste tocante, Drucker (1984, p. 416) salienta que “a formação do administrador concentra-se na pessoa. Visa a capacitá-la a desenvolver ao máximo suas qualidades e aptidões e a alcançar a realização pessoal. O alvo é a excelência”.

Convém assim evidenciar que o administrador ao escolher sua área de atuação enfrentará mudanças, seja em maior ou menor grau, exemplo é a emergência da virtualidade no trabalho. Neste tocante, Lacombe (2005, p. 326) salienta que “num mundo em que as velocidades das mudanças crescem sem parar, a capacidade de adaptação é uma das qualidades mais importantes para qualquer profissional”.

Logo, cumpre verificar que de acordo com a Pesquisa Nacional do CFA (2011) dos 17982 administradores respondentes, 14878 indicaram que buscarão cursos de aperfeiçoamento, o que corresponde a um total de 82,74%, enquanto que 3104 administradores não investirão em suas carreiras no momento, e, representam, portanto, 17,26%.

Essa preocupação com o autodesenvolvimento é fundamentada, uma vez que é preciso se preparar de forma continuada já que nesse contexto globalizado um profissional pode enfrentar “concorrentes que muitas vezes não conhecemos e nem precisam estar fisicamente presentes” Franco (2005, p. 66).

Ou seja, a virtualidade é algo presente “o mundo conectado por computadores não dorme nunca” (2005, p. 66). Para este autor, grandes investimentos são discutidos e percorrem o mundo impulsionados por teclas de computadores e frases ao telefone. Assim, para se manter empregável no mercado brasileiro, que está de acordo com Franco (2005, p. 66) em crescente processo de abertura internacional “é necessário possuir qualidades suficientes para disputar em posição de igualdade contra qualquer concorrente”. E, é neste tocante que entra o desenvolvimento de competências.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Em se tratando da definição do conceito de competência a tônica da vertente francesa Zarifian (2001) e Le Boterf (2003) é a de que este conceito está ligado à concepção de agregação de valor e entrega tendo em vista um contexto específico de forma independente do cargo.

Conquanto Le Boterf (2003) a competência envolve saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades,

num determinado contexto profissional. Para ele, o profissional não pode ater-se apenas ao que lhe é prescrito, é necessário que este vá além. Contudo, a competência para Le Boterf (2003, p. 52) não pode ser compreendida como uma lista de características, já que “ela se exerce em um contexto particular. É contingente. Sempre há ‘competência de’ ou ‘competência para’, o que significa dizer que toda competência é finalizada (ou funcional) e contextualizada”.

Para Zarifian (2001) a competência é a atitude de tomar iniciativa e assumir responsabilidades diante de situações profissionais com as quais o indivíduo se depara. Para isso, é necessário conhecimento, possibilitando o indivíduo agir em uma determinada situação e o exercício reflexivo a fim de que o sujeito utilize suas aprendizagens em favor das situações.

Ainda conforme a visão de Zarifian (2001) este conceito emerge em virtude de três fundamentos, a saber:

a) Noção de incidente – eventos que ocorrem de forma imprevista – não programada, e que afeta o desempenho regular do sistema de produção, excedendo a capacidade rotineira de garantir sua autorregulação; o que faz com que a competência não esteja contida nas predefinições da tarefa, ou seja, a pessoa necessita estar em constante mobilização de recursos a fim de resolver as novas situações de trabalho;

b) Comunicação – transmitir uma ideia de forma a compreender o outro e a si próprio; corresponde a uma consonância entre os objetivos organizacionais e o compartilhamento de normas comuns para a gestão; e,

c) Serviço – esta ideia implica na compreensão de atender um cliente externo e/ou interno da organização como algo central e presente em todas as atividades.

Perrenoud (1999, p. 28, grifo do autor) contribui que “uma competência pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis*, mas não se confunde com eles, pois *acrescenta-se* aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa”.

Assim, apesar da diversidade de definição do conceito de competência um tema fica em evidência que é o da mobilização de recursos, sejam eles conhecimentos, habilidades e atitudes situados em um determinado contexto.

Neste contexto, é válido destacar que há uma evidência quanto à ‘utilidade’ das competências, mas na metodologia por competência há também uma ênfase nas competências cognitivas e de comunicação que



podem contribuir para a transformação da consciência dos estudantes, e assim participar na formação de cidadãos, Gómez (2007, tradução nossa). Esta metodologia ainda oferece espaço para inovações educacionais como auto-gestão do aprendizado; diálogo entre teoria e prática; validação de aprendizados anteriores e a adoção de novas teorias de aprendizado, como o aprendizado autêntico e construtivismo social, Mulder, Weigel e Collins (2007, tradução nossa).

Logo, na discussão acerca do conceito competência e a sua influência na determinação do desempenho exercido é importante não se ter uma postura maniqueísta. Conforme alertado por Kuenzer (2002, p. 3):

É tarefa, pois, dos cientistas críticos da educação ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras relações que conferem uma nova materialidade ao discurso da pedagogia das competências. (...) esta tarefa exige o desenvolvimento de um amplo projeto coletivo de investigação, que se debruce cuidadosamente sobre as práticas do trabalho e da escola, ultrapassando a análise meramente escolástica, que permanece na discussão apenas teórica contrapondo sistemas de ideias, para apreender o concreto movimento entre a realidade do trabalho e dos processos de educação dos trabalhadores, escolares e não escolares, a partir da nova lógica da acumulação, buscando compreender como a categoria competência se faz presente nas práticas pedagógicas concretas. E, quais são as possibilidades de emancipação dos trabalhadores que esta categoria, por contradição, encerra, se devidamente apropriada pelos que vivem do trabalho.

Dessa forma, o conceito de competência pode proporcionar um desenvolvimento ao indivíduo que o permita acumular conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe sejam úteis tanto em sua vida profissional quanto pessoal. Não obstante, o aperfeiçoamento profissional pode fornecer condições para que o indivíduo satisfaça suas necessidades e desejos uma vez que ao desenvolver sua competência ele pode obter um incremento em sua empregabilidade.

Quanto ao tema empregabilidade, é válida a contribuição de Lacombe (2005, p. 322) de que “a responsabilidade pelo

desenvolvimento de cada pessoa é dela própria”. Ou seja, a pessoa tem que entender-se como sujeito responsável pelo seu desenvolvimento, seja ele gerencial, administrativo ou autodesenvolvimento. Na visão deste autor, quem espera se desenvolver com certeza terá oportunidade de fazer, mas, que aguarda que outras pessoas ‘o desenvolvam’ não atingirá seu intento.

Para que o desenvolvimento baseado em competência não seja apenas um modismo, é necessário que os atores envolvidos reconheçam seus papéis, responsabilidades e potencialidades, desafios e necessidades que o modelo apresenta. E, dessa forma, invistam em pesquisas e desenvolvimento para a consolidação do tema.

O desafio conforme assinala Perrenoud (1998, p. 208) “é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais. Parece óbvio? Não necessariamente”. É importante não perder de vista que a noção de competência não alija o papel do conhecimento. Ainda consoante a Perrenoud (1998, p. 208) “algumas modalidades de reciclagem ou de aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação ou os talentos artesanais ou técnicos”. Compreende-se então que seja possível desenvolver não apenas as competências profissionais.

No sistema por competência a ênfase está no indivíduo, que pode buscar atividades de aprendizado e desenvolver habilidades e competências no decorrer do processo. Para Struyven e De Meyst (2010, p. 1496, tradução nossa) “‘competência’ indica uma ênfase na ‘habilidade do saber fazer’, e é considerada sinônima a habilidades de desempenho”. Desse modo, apresenta contraste aparente com a ênfase tradicional na ‘habilidade de demonstrar conhecimento’ Houston & Howsan (1972, *apud* Struyven e De Meyst, 2010, tradução nossa).

Convém evidenciar que inovações educacionais como autogestão do aprendizado, um diálogo entre teoria e prática, a validação de aprendizado anterior e novas teorias de aprendizado, como o aprendizado autêntico e construtivismo social, demonstram influência na formação baseada em competência, Mulder, Weigel e Collins (2007, tradução nossa). Neste tocante, observa-se que a formação baseada em competência permite que haja uma ênfase no contexto de trabalho, para dessa forma combinar a teoria e a prática.

González e Wagenaar (2005, *apud* Wesselink et al, 2010, p. 816, tradução nossa) defendem que “focar em competências, como resultados dos currículos, permite flexibilidade e autonomia porque somente as competências são determinadas e não o caminho para desenvolver estas competências”. E isto corrobora a posição de Wesselink et al (2010, p.

814, tradução nossa) conquanto ao desenvolvimento de competências de que há duas questões relevantes. A primeira diz respeito a “que competências são necessárias para funcionar em sociedade ou em trabalho (ou seja, o conteúdo do currículo) e, a segunda questão, como estas competências deveriam ser desenvolvidas (instrução, por exemplo)?”.

Para responder a estas questões é importante compreender, primeiramente, que as competências estão expostas e articuladas tanto no que tange a dimensões, quanto à multidimensões. Para Gómez (2007, p. 46, tradução nossa) “as dimensões se organizam, de dentro para fora, de um nível mais profundo, relativos aos mecanismos de representação da informação, para o nível em que se manifesta a competência como execução diretamente observável”. No tocante ao seu aspecto multidimensional, para o autor, o funcionamento ocorre de forma análoga. Em determinadas medidas, as ações são evidentes e em maior grau latentes. Sendo esta última característica uma prova da relação entre o núcleo cognitivo básico da competência e o pensamento tácito e implícito.

Na visão de Gómez (2007, tradução nossa), conquanto as competências específicas sejam ocasionais a um campo de conhecimento definido, as básicas são comuns a diversos âmbitos de conhecimento. Por sua vez as sistêmicas têm uma característica metacognitiva e assim, envolvem capacidades para controlar e avaliar suas próprias capacidades para autoconhecimento de seu estilo cognitivo, de aprendizagem, para a tomada de decisão, etc.

Para Schmal e Ruiz Tagle (2008, p. 148-149, tradução nossa) a grande diferença do enfoque em competências, para o modelo tradicional educativo,

é que a competência não provém apenas da aprovação de um currículo baseado em objetivos cognitivos, mas também da aplicação de conhecimentos em ambientes reais, abrindo a possibilidade de transformar experiências de aprendizagem na posse de competências. Isto é, uma educação orientada à geração de competência assume que o foco está posto nos resultados da aprendizagem.

Ou seja, uma educação orientada à formação de competência compreende que o foco está nos resultados da aprendizagem, como também, o aperfeiçoamento de habilidades e atitudes.

Embora a formação por competência tenha uma ênfase no aspecto profissional, este sistema não abdica a formação de cidadãos e desenvolvimento pessoal. No entender de Bernal (2006, p. 96, tradução nossa) a busca de um currículo baseado em competências em detrimento do tradicional, é porque o último está focado na acumulação de conhecimentos numa característica de ‘enciclopédia’, e neste os protagonistas são os professores, que lidam com os conteúdos, cabendo ao aluno um papel limitado com característica de passividade. Assim, neste contexto, não fica nítido qual a relação entre o conhecimento desenvolvido e a realidade social e profissional para a qual o aluno é enviado.

É válido ainda mencionar o papel de ambientes eletrônicos de aprendizagem, estes podem estimular o desenvolvimento de competências (BASTIAENS; MARTENS, 2003, *apud* Wesselink et al, 2010, p. 815, tradução nossa) “estudantes são habilitados a trabalharem juntos e professores são habilitados a agir como treinadores porque são capazes de acompanhar de perto o processo de aprendizagem de seus estudantes (administração on-line)”.

E é neste contexto que emerge a necessidade do desenvolvimento da competência virtual individual para fazer face ao contexto do trabalho virtual que surge como tendência nas organizações. Certamente, a interação que ocorre nos ambientes de trabalho se dá em grande parte de forma presencial, contudo, é possível compreender que o trabalho virtual tem emergido e crescido como um componente do contexto profissional do trabalhador do conhecimento, para Townsend, De Marie e Hendrickson (1998, p. 17, tradução nossa) o novo ambiente de trabalho “não será restrito pela geografia, tempo e fronteiras organizacionais; será um ambiente de trabalho virtual, onde a produtividade, flexibilidade e colaboração alcançarão novos níveis sem precedentes”.

Wang e Haggerty (2008) citam, por exemplo, colegas de trabalho que estão localizados num mesmo ambiente podem escolher a forma de comunicação a ser utilizada, se por interação pessoal; ou, se por email, se por programas de mensagens instantâneas e assim realizarem um trabalho de forma virtualmente colaborativa, assim como equipes de trabalho virtual que estão espalhadas globalmente podem fazer uso destas mesmas ferramentas para cumprir suas tarefas.

É importante salientar que o presente estudo tem como foco o desenvolvimento da competência virtual individual e, portanto, não se aprofundará em ferramentas técnicas específicas e características organizacionais; mas, sim, nos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) individuais. Este interesse deve-se ao fato de que pesquisas apontam que há provavelmente distintos CHAs que influenciam o desenvolvimento de competências para o ambiente virtual de trabalho em relação ao trabalho tradicional, conforme argumentado por (TOWNSEND et al., 1998; FURST et al., 1999; SHIN, 2004 *apud* Wang e Haggerty, 2008).

Outros enfoques são possíveis ao se tratar o tema de competências individuais no campo virtual, conforme o trabalho de Basselier e Benbassat (2004) que aborda a competência de negócios para profissionais de TI. Nesta investigação o construto é composto pelas abstrações: *IT competence* e *business competence*. A fim de medir o construto os autores propõe que a abstração *IT competence* seja medida pelo conhecimento explícito em TI e pela experiência com TI, enquanto que a *business competence* é medida pelo conhecimento específico organizacional e habilidades de gestão e interpessoais.

Blili, Raymond e Rivard (1999) tiveram outro olhar para a competência individual ao abordarem o tema do *end-user computing* (EUC) ou usuário final computacional (UFC, tradução nossa), numa comparação que evidencia que o sucesso computacional da organização está relacionado ao desempenho de tarefas e motivação individuais dos colaboradores. Resultou desta pesquisa um modelo testado em 505 usuários finais em cinco grandes organizações.

Dada a possibilidade de abordagens ao tema, a presente investigação abarca a definição que compreende o conceito de Wang e Haggerty (2008) de que competência virtual é uma extensão dos conhecimentos habilidades e atitudes de um indivíduo para trabalhar e se comunicar em ambientes virtuais com o propósito de completar projetos virtuais colaborativos.

A partir deste conceito é possível compreender a definição de competência virtual como compatível com o da competência tradicional, a diferença está na adoção do contexto virtual. E neste aspecto, conforme Wang e Haggerty (2011) há um *continuum* de trabalho que pode ser entendido como todos os trabalhos possuem algum grau de virtualidade, ou seja, os trabalhos não podem simplesmente ser classificados como apenas virtual ou não. Dessa forma, Wang e Haggerty (2011, p. 302, tradução nossa) defendem que “pessoas com maiores níveis de competência virtual individual – CVI desempenharão

suas atividades de trabalho de uma forma melhor que indivíduos com baixos níveis de CVI”.

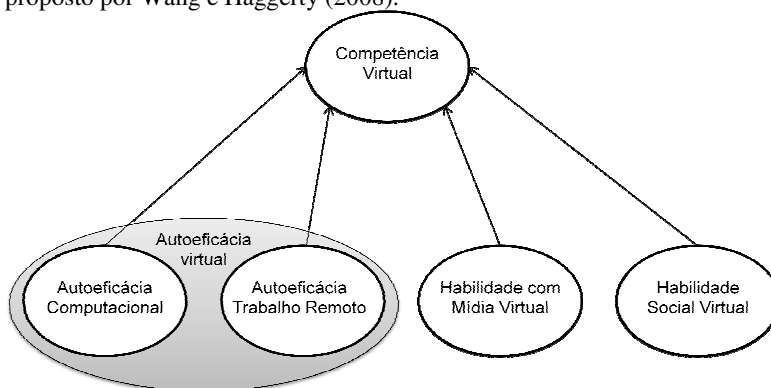
Wang e Haggerty (2011) identificaram dimensões da competência virtual individual ao revisar as competências de usuários de sistemas de informação e trabalho virtual, de forma a contemplar temas como times virtuais, organizações virtuais, colaboração remota, comunicação online, etc. Dessa forma, conforme Wang e Haggerty (2011, p. 303, tradução nossa):

nós olhamos para duas questões que tanto teórica e empiricamente influenciavam os resultados individuais de trabalho nessas configurações virtuais: (1) os três componentes da competência, que são os autoconceitos individuais, conhecimentos e habilidades, e (2) as dificuldades fundamentais que inibem o desempenho.

Com este posicionamento a teoria destes autores conseguiu com a primeira questão incorporar resultados de pesquisas anteriores e proporcionar uma garantia na amplitude da cobertura do construto CVI. Conquanto as dificuldades encontradas proporcionaram aos autores a oportunidade de desenvolverem uma teoria sobre os novos elementos da competência individual que são essenciais para lidar como o trabalho virtual.

Neste tocante, Wang e Haggerty (2008) resumiram os resultados encontrados na literatura e formularam que CVI consiste de três dimensões essenciais: autoeficácia virtual, habilidade com mídia virtual e habilidade social virtual, a visualização deste construto multidimensional pode ser vista na figura a seguir.

Figura 1 – Ilustração do Construto Multidimensional Competência Virtual proposto por Wang e Haggerty (2008).



Fonte: Wang e Haggerty (2011, p. 303).

É importante salientar que neste modelo Wang e Haggerty (2011) consideram que: autoeficácia virtual, habilidade com mídias virtuais e habilidades sociais virtuais são abstrações multidimensionais moderadas.

Portanto, a teoria de Wang e Haggerty (2011) defende que CVI não é um construto latente subjacente à autoeficácia virtual, à habilidade com mídias virtuais e à habilidade social virtual, mas, que CVI é um construto que existe em virtude da combinação das dimensões que o compõem. O suporte deste argumento reside no trabalho de Spencer e Spencer (1993) -Competências no trabalho: modelos para desempenho superior. Ao ensejo de oferecer maior suporte teórico, serão descritas a seguir as dimensões da competência virtual individual.

**Autoeficácia virtual** – esta primeira dimensão representa o componente de autoconceito da competência em configurações virtuais Wang e Haggerty (2011). Para Bandura (1986 *apud* Wang e Haggerty, 2011, p. 304, tradução nossa) “autoeficácia é a crença de um indivíduo em suas habilidades para se engajar em certos comportamentos”.

Dessa forma, a crença na autoeficácia pode influenciar um indivíduo a perseverar em situações que lhe ofereçam desafio. Assim, “forte crença na autoeficácia promove o domínio de várias situações porque o indivíduo confia em sua autoconfiança e em suas habilidades para persistir através de desafios” Wang e Haggerty (2011, p. 304, tradução nossa). Portanto, em se tratando do contexto de trabalho virtual, a autoeficácia virtual representa a crença de um indivíduo em

suas habilidades para usar tecnologias de informação e comunicação e cumprir suas tarefas de trabalho virtualmente, Wang e Haggerty (2008).

Conforme aduzido anteriormente a autoeficácia virtual é composta pela autoeficácia computacional-AEC e pela autoeficácia em trabalho remoto-AETR. Para Compeau e Higgins (1995 *apud* Wang e Haggerty, 2011, p. 304, tradução nossa) AEC “é uma crença individual em suas habilidades para usar amplamente a tecnologia computacional”. Logo, este é um autoconceito importante que lida com os desafios causados pelas tecnologias em ambientes virtuais. Conquanto AETR seja relacionada com as tarefas, e pode ser compreendida como a crença individual em sua habilidade para trabalhar e desempenhar tarefas grupais em ambientes virtuais, Staples, Hulland e Higgins (1999 *apud* Wang e Haggerty, 2011). Em outras palavras, a autoeficácia em trabalho remoto representa a confiança da pessoa em desempenhar seu trabalho sem as interações face a face.

**Habilidade com mídias virtuais (HMV)** – esta é a segunda dimensão da CVI que de acordo com Wang e Haggerty (2011, p. 304, tradução nossa) “descreve o nível de habilidade individual (em relação a sua confiança como na auto eficácia) no uso de tecnologias para se comunicar com todo o seu potencial em configurações virtuais”. A falta desta habilidade no uso de tecnologias computacionais pode afetar a capacidade do indivíduo no desenvolvimento e cumprimento de sua tarefa ao se considerar ambientes que tenham características de virtualidade. Por se tratar de habilidade, a HMV é orientada pelo desempenho, e não é como a autoeficácia orientada pela crença. Neste tocante, por ser habilidade se torna uma questão de “saber fazer” e não “saber o que”. Por exemplo, saber utilizar o email e suas funcionalidades, e por meio deste designar tarefas e responsabilidades para membros de um projeto.

**Habilidades sociais virtuais** – esta dimensão tem uma importância fundamental ao proporcionar bases para o fortalecimento do relacionamento interpessoal, por isso é possível compreender sua criticidade, (BARCLAY, HIGGINS e THOMPSON, 1995; PAULEEN e YOONG, 2001 *apud* Wang e Haggerty, 2011). No entanto, ao considerar que o contexto foco deste estudo é o virtual, é válido salientar que esta competência irá requerer um CHA diferenciado do tradicional, que é pautado em um contexto de interações presenciais. Portanto, a habilidade social virtual é compreendida como um conjunto de habilidades do indivíduo para construir relacionamentos sociais com outras pessoas no ambiente virtual, Wang e Haggerty (2008). Um fator interessante aqui é que:



em ambientes virtuais, é preciso ter o conhecimento e habilidade para interpretar uma série de expressões de texto e *emoticons* (como :) e : ( ou o uso de CAIXA ALTA, "marcas de citação" e pontos de exclamação!!!), a fim de compreender emoções que as pessoas pretendem - ou às vezes não têm a intenção de - transmitir. Wang e Haggerty (2011, p. 305, tradução nossa).

Deste modo, é possível verificar que a compreensão e habilidade de interpretar, aplicar e agir com esses novos protocolos sociais torna-se uma questão relevante que compõem a capacidade de um indivíduo em desempenhar suas atividades num contexto virtual.

Por fim, outra característica que merece atenção é que a habilidade social virtual é chave “porque motiva as pessoas a persistirem em enfrentar ambientes novos e às vezes difíceis”. Sendo que esta característica surge muitas vezes pelas pessoas não se sentirem familiarizadas com as ferramentas de mídia ou recursos tecnológicos (KOCH, 2004; STAPLES, HULLAND e HIGGINS, 1999 *apud* Wang e Haggerty, 2011).

Essa falta de familiaridade é algo que pode ser compreendido como uma lacuna entre o nível de competência desejado e o nível real de competência, Tecchio et al (2011); e, portanto, passível de ser trabalhada através do desenvolvimento de competências. Como opção para se desenvolver competência na área virtual está a modalidade de EaD que é uma forma de oferta de Treinamento e Desenvolvimento. Esses temas serão abordados logo adiante no presente trabalho.

Assim, ao se compreender a CVI como um construto composto pela autoeficácia virtual, habilidade com mídia virtual e habilidade social virtual é possível pensar em nível esperado de desenvolvimento para esta competência. E ao se realizar um diagnóstico para aferir se há um desenvolvimento e em que nível está é possível pensar em metodologias para o aprimoramento da CVI.

### **2.2.1 Metodologia de desenvolvimento de competências**

Ao longo dos anos, diversos fatos históricos marcaram profundamente o ambiente empresarial: a Revolução Industrial, a

Grande Depressão, a II Guerra Mundial e a Era da Informação, são alguns exemplos. Além de afetarem as organizações, tais eventos influenciaram significativamente as características dos trabalhadores em cada época. E, por conseguinte, afetaram o treinamento e desenvolvimento de profissionais.

Devido a essas transformações pelas quais a sociedade tem passado e, principalmente, pelo impacto que a era da informação causou no ambiente de trabalho, a carreira de um profissional como era conhecida no passado, com segurança, estabilidade, status e outras tantas características, tem desaparecido e dado lugar a um mercado com mão de obra que segue um novo modelo. E pode-se dizer que este modelo decorre da nova natureza do trabalho, que envolve a importância e a dinâmica do capital intelectual, os ativos estruturais e organizacionais, Stewart, (1998).

Para Dutra (2002, p. 101) independente dos cenários que serão verificados no futuro, “as organizações e toda a sociedade caminham para maior complexidade tecnológica e das relações. As pessoas necessitam ser preparadas para contextos cada vez mais exigentes e complexos”. Logo, verifica-se a importância do desenvolvimento de competências para o indivíduo que, assim, poderá ter maior empregabilidade e, portanto, poderá através do exercício do trabalho obter uma realização profissional e pessoal.

É válido salientar que o desenvolvimento de competência está pautado na filosofia de treinamento e desenvolvimento, pois, a competência é algo individual, Alles (2005). Corrobora a isto a visão de Bohlander, Snell e Sherman (2005), de que uma alternativa para se aprimorar os níveis dos CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes) é pensar em treinamento e desenvolvimento para que estes proporcionem um desempenho satisfatório dos trabalhadores.

Não obstante, conforme a visão de Tecchio, Dalmau, Nunes e Tosta (2011) o método de T&D por competência tem como objetivo alinhar a lacuna entre o nível de competência desejado e o nível real de competência.

Convém evidenciar que a proposta de Bohlander, Snell e Sherman (2005) é uma abordagem sistêmica de treinamento que está dividida em quatro fases, a saber:

a) avaliação das necessidades: dividida em 3 etapas, a organização deve realizar a análise organizacional (ambiente, estratégias e recursos para determinar onde focar o treinamento), análise da tarefa (atividades executadas a fim de determinar os CHAs exigidos)

e a análise da pessoa (desempenho, conhecimentos e habilidades para definir quem precisa de treinamento);

b) projeto do programa: nesta fase, busca-se focalizar quais os objetivos instrucionais (resultados esperados do programa), como são percebidas a prontidão e motivação dos treinandos (se são capazes de assimilar o treinamento e se conseguem perceber a necessidade do treinamento), quais os princípios de aprendizagem (métodos utilizados para que os treinandos assimilem o conteúdo) e quais as características dos instrutores (conhecimentos e comportamentos essenciais à conduta de um bom treinamento);

c) implementação: constitui-se da seleção do tipo de treinamento será utilizado para transmitir os novos conhecimentos para o indivíduo, e deve-se analisar quais os tipos de conteúdos e quais as pessoas que os receberão para definir o melhor método de treinamento (métodos para funcionários em cargos não-gerenciais, métodos para desenvolvimento gerencial);

d) avaliação: por último, é fundamental avaliar um programa de treinamento para determinar sua efetividade, e para isto são utilizados 4 critérios básicos (reações dos participantes, testes de aprendizado, comportamento no trabalho e resultados para a organização).

Essa abordagem sistêmica, que visa integrar as necessidades individuais com as organizacionais, está fortemente relacionada com o conceito de desenvolvimento de carreira. Para Bohlander, Snell e Sherman (2005, p. 178), “o desejo de explorar ao máximo seus conhecimentos e habilidades é algo que os indivíduos e as organizações têm em comum.” Com isto, as empresas estão buscando manter seu capital intelectual em pleno desenvolvimento e com perspectivas de progressão, na tentativa de minimizar ou eliminar a chance de verem seus funcionários optando por trabalharem em outras organizações.

Ao conduzir programas de desenvolvimento de carreira, Bohlander, Snell e Sherman (2005) sugerem quatro elementos considerados de extrema importância para um plano consistente e aplicável:

a) integrar necessidades individuais e da organização: um programa de desenvolvimento de carreira deve ser visto como um processo dinâmico, na qual o colaborador deve ser incentivado quanto a responsabilidade de sua carreira, a gerência deve dar suporte e orientação, simultaneamente comunicando a direção tomada para planejar as metas individuais e organizacionais;

b) identificar as oportunidades e os requisitos de carreira: envolve analisar as competências exigidas para os cargos, definir meios

de progressão na trajetória da carreira, bem como balancear promoções, transferências e saídas;

c) medir o potencial do funcionário: os gerentes devem saber com que níveis de competências eles estão lidando, e para avaliar os colaboradores utiliza-se a avaliação de desempenho, o inventário de talentos e centros de avaliação;

d) instituir iniciativas de desenvolvimento de carreira: além de medidas formais (planejamento, análise), os aconselhamentos informais feitos pela equipe de RH e pelos gerentes é uma ferramenta útil para que os colaboradores tenham informações sobre assistência educacional, administração de salário e requisitos de cargo, bem como workshops e feedback de desenvolvimento.

Observa-se então uma característica que diferencia o treinamento e o desenvolvimento, o fator tempo. Enquanto o treinamento está voltado para questões de curto prazo identificadas no levantamento das necessidades individuais, o desenvolvimento visa produzir uma qualificação que desenvolva competências com foco no médio e longo prazo.

Tem-se ainda a contribuição de Dutra (2002), imbuída de um olhar mais complexo, que apresenta também uma visão sistêmica para administrar a carreira do colaborador, envolvendo instrumentos de gestão, definições estratégicas, responsabilidades, metodologias de implementação e atualização do sistema. Segundo o autor (2002, p. 103):

Esse sistema não deve ser entendido como uma moldura na qual as pessoas devem obrigatoriamente encaixar-se, mas como a estruturação de opções, como forma de organizar possibilidades, como suporte para que as pessoas possam planejar suas carreiras dentro da empresa.

É necessário que a organização tenha a percepção de como e quando realizar um programa de desenvolvimento, e para isto é fundamental que elas saibam quais são os momentos da carreira do colaborador. A este respeito, Dutra (2002) afirma que, no que tange à gestão do desenvolvimento, há o início da carreira (bem definido, no qual se identificam facilmente os requisitos e condições para o cargo), há o período de crescimento (período em que as empresas geralmente perdem o controle sobre a situação da carreira do funcionário, principalmente em cargos gerenciais) e há o final (dificuldade em

observar novas oportunidades dentro da organização ou risco de mudança para outra carreira).

Não obstante, é importante mencionar o entendimento de Meister (1999) que aborda que as empresas perceberam a necessidade de mudar o foco de treinamentos em uma sala de aula, cujo objetivo era de desenvolver qualificações isoladas, para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem contínua, na qual os colaboradores aprendem e compartilham inovações e novas práticas visando solucionar problemas reais. O quadro a seguir mostra essa mudança de paradigma do treinamento isolado para a alavancagem da capacidade de aprendizado.

Quadro 1 – Mudanças de paradigma do treinamento para a aprendizagem.

Antigo paradigma de treinamento	Paradigma da aprendizagem no século XXI	
Prédio	<b>Local</b>	Aprendizagem disponível sempre que solicitada - em qualquer lugar, a qualquer hora
Atualizar qualificações técnicas	<b>Conteúdo</b>	Desenvolver competências básicas do ambiente de negócios
Aprender ouvindo	<b>Metodologia</b>	Aprende agindo
Funcionários internos	<b>Público-alvo</b>	Equipes de funcionários, clientes e fornecedores de produtos
Professores/consultores de universidades externas	<b>Corpor docente</b>	Gerentes seniores internos e um consórcio de professores universitários e consultores
Evento único	<b>Frequência</b>	Processo contínuo de aprendizagem
Desenvolver o estoque de qualificações do indivíduo	<b>Meta</b>	Solucionar problemas empresariais reais e melhorar o desempenho no trabalho

Fonte: Meister, (1999, p. 22).

Com a compreensão desta mudança de paradigma, torna-se mais evidente a necessidade do uso das ferramentas tecnológicas a fim de fazer face às características da aprendizagem que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora. Ao utilizar-se de ferramentas e programas que simulem a realidade é possível pensar no desenvolvimento de competências profissionais situadas no contexto de trabalho do indivíduo.

Para Campos (2009) a EaD é uma ferramenta que pode servir como mediadora da aprendizagem durante toda a vida, e neste tocante (2009, p. 272) “a alteração conceitual da visão educacional passou a situar a educação com uma relação direta com a capacitação tecnológica”. E isto coincide com a necessidade do treinamento e desenvolvimento em competências virtuais de um indivíduo, já que este pode usufruir tanto da interação tecnológica para seu desenvolvimento quanto para a sua empregabilidade.

Na visão dessa autora, educação e conhecimento são então, pontos-chaves no desenvolvimento humano. E a fim de desenvolver estas áreas Campos (2009, p. 272) diz que há muita coisa por ser feita no âmbito educacional, tanto em escolas, colégios quanto universidades, “no sentido de despertar a curiosidade intelectual e a atitude para o trabalho”.

Dessa forma, a EaD pode ser compreendida como uma modalidade adequada ao desenvolvimento individual por meio da oferta de cursos de graduação, para o aluno esta opção representa uma maior facilidade de acesso, uma ampliação da possibilidade de relacionamentos em rede, e sobretudo qualificação e aquisição de habilidade e competências. Conquanto a aprendizagem cooperativa realizada a distância possibilita a superação de limites geográficos e também a criação de desenvolvimento de redes de relacionamentos que não possuem limitações locais.

Logo, diante do exposto, é possível compreender que a EaD enquanto opção metodológica de oferta de aprendizagem favorece uma visão mais universal das necessidades para a empregabilidade, Campos (2009). Por isso, ela será abordada mais detalhadamente no tópico a seguir.

### **2.2.1.1 Educação a Distância**

A virtualidade apresentada na presente pesquisa ressalta a qualidade de um mundo onde o sol nunca se põe, já que ela possibilita uma integração a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que haja ferramentas adequadas para tal propósito. E a educação a distância vale-se dessa característica. Não obstante, esta realidade de interação e eliminação de barreiras na comunicação é bem expressa na visão de Friedman (2005 p. 13) que advoga que se Cristóvão Colombo vivesse nos dias de hoje, ele poderia pensar em reformular sua citação, para o “mundo é plano”.

De acordo com Castells (1999, p. 415), “por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócio, está surgindo uma nova cultura: a da virtualidade real”. Contudo, a ênfase não permanece apenas nos recursos tecnológicos e informacionais, está principalmente na aplicação de conhecimento. E esta realidade possibilitada pelo uso do conhecimento estimula inovações, o que por sua vez exige acompanhamento em suas diversas aplicações, Kipnis (2009).

Dessa forma, estes fatores – Tecnologias da Informação e Comunicação TICs e o uso do conhecimento – ajudam a caracterizar a sociedade pós-industrial, compreendida também como sociedade do conhecimento. Neste contexto, a educação e o acesso à informação

desempenham papéis chaves. Por conseguinte, as instituições educacionais também são influenciadas em aspectos, como gestão, estrutura e metodologia de ensino.

No Brasil, a busca por uma política educacional começa a surgir com a independência em 1822, mas, é apenas em 1910 que se tem a criação das primeiras universidades, localizadas em Manaus, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, Mattar (2008). O ensino superior ganha força somente no período do Estado Novo, em 1945. Apesar de alguns projetos governamentais para expansão, interiorização e democratização nesse período, as iniciativas ainda são tímidas. O que culmina num maior número de instituições particulares de ensino superior em 1970 em relação às públicas.

Em 1996, é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei sofreu atualizações em 2001, 2005 e 2009. E caracteriza as universidades em seu Art. 52 como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. O que denota a complexa tarefa que essas instituições possuem na formação e desenvolvimento de profissionais e cidadãos.

Além da ação do governo em regulamentar as bases da educação, ele tem atuado na democratização de acesso ao ensino, e, para tanto tem utilizado a ampliação de vagas nas universidades e também o uso da educação a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil, regulamentada pelos Decretos Nº 5.800, de 2006 e Nº 5.622 de 2005, e que visa "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

Por não ser objetivo deste trabalho, não será abordada a evolução histórica pormenorizada que ocorreu na regulamentação e institucionalização da EaD no Brasil, no entanto, é válido destacar que conforme Kipnis (2009, p. 212) “o contexto histórico-cultural de cada país influencia sua maneira particular de organização e tratamento das normas”.

Ristoff (2011, p. 68) salienta que há uma discussão acerca da necessidade de expansão ou não de ensino superior, em seu posicionamento a favor o autor aponta alguns benefícios, como o fato de que muitas pessoas irão criar suas oportunidades de emprego porque desenvolveram competências que antes não teria sido possível, caso sua formação se encerrasse ao término do ensino médio. “Se a educação superior não garante a todos o emprego com que sonharam, ela

certamente é um dos maiores geradores de oportunidades e sempre, de formas inusitadas e criativas, traz benefícios ao indivíduo e à sociedade”.

O investimento na educação é um dos pilares que pode sustentar um país numa posição de destaque perante a economia internacional e, além disso, pode propiciar um desenvolvimento econômico sustentável, capaz de ter uma característica de continuidade. Assim, neste contexto, a educação a distância é uma importante aliada no fomento da educação superior e profissional no país.

Ao se falar em EaD é necessário refletir sobre qual o conceito que norteia a operacionalização deste sistema. Embora as definições possam ser limitantes e em alguns casos induzirem a uma concepção excludente, é importante que haja um conceito que oriente o atual estudo, assim será adotada a visão de Aretio (2006) quanto à Ead. Este autor oferece uma proposta com características que reúne aporte de diversos autores, assim, para ele a educação a distância

é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e no apoio de uma organização e tutoria, que separados fisicamente dos estudantes, propiciam nestes uma aprendizagem independente (cooperativa), Aretio (2006, p. 39, tradução nossa).

Dessa forma, de acordo com Aretio (2006) este conceito abarca características como:

- a) A separação professor-aluno – professores e alunos podem estar separados por muitos quilômetros de distância, mas, a barreira física se desfaz no ambiente virtual seja por contato assíncrono (comunicação do professor com o aluno diferem no espaço de tempo) ou de forma síncrona (comunicação pode ocorrer de forma simultânea).
- b) Utilização de meios técnicos de comunicação que propiciaram um avanço considerável no acesso a informação e a cultura, já que não há distâncias e barreiras em se tratando do espaço virtual. As formas de aprendizagem que se baseiam em material impresso, de laboratório, vídeo-aulas, vídeo-conferências e as comunicações mediadas pela internet eliminam ou reduzem significativamente os obstáculos geográficos, econômicos, laborais ou até mesmo



familiares. E desta forma, os meios técnicos tornam-se uma ferramenta para promover o princípio da igualdade de oportunidades.

- c) Organização de apoio-tutoria – no *continuum* da aprendizagem que tem em um momento aqueles que são autodidatas e em outro os que aprendem em grupo no sistema tradicional presencial, há um lugar para a aprendizagem a distância. Neste espaço, há uma organização que apoia o estudante, motivando-o, guiando-o, facilitando sua aprendizagem e avaliando-a. Sendo que as tecnologias colaborativas permitem um alto grau de interatividade na colaboração e interação vertical (docente-estudante) e horizontal (estudante-estudante).
- d) Aprendizagem independente e flexível – o avanço das ciências da educação e a disseminação de tecnologias avançadas permitem um adequado uso de recursos e metodologias que potencializam o trabalho independente do professor, e que possibilita a individualização da aprendizagem em virtude da flexibilidade que a modalidade fornece.
- e) Comunicação bidirecional – para uma educação completa que envolva a recepção da mensagem por parte do aluno, mas, também a emissão de um *feedback* por parte do professor é necessário uma comunicação bidirecional. Entretanto, a comunicação bidirecional pode ser entendida como aprimorada pela comunicação multidirecional, afinal, nesta modalidade é possível haver além da comunicação vertical (docente-estudante) a comunicação horizontal (estudantes entre si).
- f) Enfoque tecnológico – esta abordagem visa a busca de processos coerentes com os objetivos e finalidades estabelecidos pela EaD. Deste modo, contempla a perspectiva original de tecnologia, que é a de oferecer o sentido de saber fazer, sabendo o que se faz, por que se faz e para que se faz, aborda a “concepção processual planejada, científica, sistêmica e globalizadora, dos elementos participantes, a fim de otimizar a educação” Aretio (2006, p. 36, tradução nossa).
- g) Comunicação massiva – a modernização dos meios de comunicação e as novas tecnologias da informação são possibilidades de atingir uma ampla gama de estudantes que estejam dispersos geograficamente. Assim, possui duas características: a de eliminar fronteiras de espaço e tempo, e, o aproveitamento das mensagens educativas por massas de estudantes dispersos geograficamente. Estas características permitem uma economia de escala já que o mesmo conteúdo pode ser recebido massivamente, em virtude dos meios massivos de comunicação e ao avanço das TICs. No entanto,

ainda que haja essa dispersão em massa do conteúdo, os ambientes virtuais de aprendizagem (softwares projetados para suportar processos completos de ensino-aprendizagem através da rede) oferecem a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem para cada estudante, com o direcionamento de caminhos, atividades e tarefas diferenciadas das do grupo.

- h) Procedimentos industriais – o conceito de EaD numa perspectiva de natureza quase industrial deve-se a Peters (1983) apud Aretio (2006). Para este autor a produção e distribuição de materiais de aprendizagem para massas estudantis e a administração da organização e estrutura da EaD são temas com características de racionalização do processo, divisão do trabalho e produção em massa. No entanto, pode-se dizer que esta característica de acordo com o número de estudantes também estará presente no método presencial. Mas, não é possível condenar iniciativas que visam oferecer educação em massa. Como o exemplo da *Coursera*, uma empresa de empreendedorismo social, que realiza parceria com as melhores universidades do mundo e oferece cursos online, gratuitamente. Por meio da tecnologia por eles utilizada é possível que bons professores ensinem dezenas ou centenas de milhares de estudantes. A iniciativa deste empreendimento visa dar a todos o acesso à educação de classe mundial que tradicionalmente é disponível apenas para um grupo seletivo. Nesta proposta, há atividades de aprendizagem, avaliação e certificado. E assim, eles oferecem capacitação às pessoas, de forma a propiciar uma oportunidade de que os alunos melhorem suas vidas, as vidas de suas famílias e as de suas comunidades, Coursera (2012).

Em virtude dessas características é possível compreender a EaD como uma metodologia diferente do ensino presencial. Ainda que hoje em dia o ensino tradicional passe a fazer um crescente uso de ferramentas de EaD e tenha-se então uma metodologia híbrida. As características dos dois sistemas, presencial e EaD, são distintas com peculiaridades e trajetórias diferentes.

Ao se pensar na evolução da EaD no Brasil, tem-se que o uso do computador e as novas TICs são atributos que marcam o presente e o futuro desta metodologia de ensino, Torres e Fialho (2009). Especialmente por estes fatores terem tornado a comunicação entre os envolvidos uma principal característica da EaD contemporânea. Além disso, estes permitem um aprendizado colaborativo on-line.

Neste tocante, a Web 2.0 é um poderoso aliado na aprendizagem dos alunos, conforme Trein e Schlemmer (2009, p. 3):

Na atualidade, a produção de informação e da cultura ocorre a todo o instante, por meio de diferentes mídias digitais, milhares de pessoas se expressam através da World Wide Web – WWW, criando e publicando textos, vídeos, fotos, dentre outros. Deste modo, emerge uma nova forma de cultura, de leitor, de escritor, de autor e, conseqüentemente, de sujeito da aprendizagem. Essa nova realidade provoca a necessidade de práticas pedagógicas focadas não mais exclusivamente em fornecer conteúdos, mas principalmente em auxiliar os sujeitos a estabelecer relações que possam ajudá-lo a significar as informações a que tem acesso.

Dessa forma, a Web 2.0 no ambiente da EaD pode ser compreendida como uma ferramenta que facilita os processos de aprendizagem. E não obstante, tem impulsionado os educadores na direção da educação a distância, Moore e Kearley (2008).

Porém, a tecnologia não é o único fator a estimular as mudanças no contexto educacional, o fator econômico também tem sua influência. Para Moore e Kearley (2008, p. 313) “ao mesmo tempo em que tem diminuído o custo de processamento, armazenamento e transmissão de informações por meio eletrônico, o custo da educação e do treinamento convencionais tem aumentado”. E, na sociedade do conhecimento, que requer constantes atualizações das pessoas e dos profissionais a demanda por capacitação e desenvolvimento tem ocasionado um aumento da demanda por novos meios de acesso ao conhecimento.

Neste contexto, observa-se que no Brasil tem havido um crescimento no número de ingressantes no ensino superior na modalidade a distância embora tímido. O crescimento da educação superior na modalidade presencial apresentou um percentual de 85,4% no período de 2001 a 2010, enquanto que a modalidade a distância, inicia timidamente em 2002 e apresenta um incremento de 14,6% até 2010 no número de alunos matriculados, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2010. Verifica-se então, que ainda há um potencial a ser explorado nesta metodologia de ensino.

Tendo em vista os aspectos tecnológicos e econômicos é possível compreender a importância da EaD seja no ambiente acadêmico por

meio da oferta de cursos de graduação e especialização que formarão profissionais e cidadãos, seja no ambiente corporativo para incrementar a empregabilidade das pessoas e assim proporcionar melhores condições de vida a estas; ou ainda, por meio de empreitadas sociais como o exemplo da *Coursera*. Neste tocante, a EaD poderá num futuro próximo apresentar maiores taxas de crescimento na participação da expansão e democratização do ensino não apenas no Brasil, como também em todo o mundo.

### **2.2.1.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem e Tecnologias em Ead**

Com relação aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) diversos são os termos que representam este conceito, ou seu equivalente em inglês *Virtual Learning Environments*-VLEs, é possível ainda encontrá-los sob a denominação de “Ambiente de Aprendizagem Online, Sistemas Gerenciadores de Educação a Distância, Software de Aprendizagem Colaborativa” Schlemmer e Fagundes (2000, p. 4). Estas denominações representam softwares que são desenvolvidos a fim de gerenciar a aprendizagem via Web. Podem ainda ser compreendidos como “sistemas que sintetizam a funcionalidade de software para comunicação mediada por computador (CMC) e métodos de entrega de material de cursos online” (2000, p. 4). Além disso, conforme Trein e Schlemmer (2000) o AVA permite que ocorra as interações síncronas e assíncronas.

Outra definição proposta por Bassani (2006) é que o AVA é “caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos a distância, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação”. Não obstante, para esta autora o AVA é um sistema computacional viabilizado por uma linguagem de programação que agrupa num único programa (compreendido como uma plataforma), várias possibilidades de acesso ao conteúdo de cursos. Além disso, propicia recursos de comunicação, interação e construção para os sujeitos envolvidos no ambiente.

Para Silva (2003) tanto universidades públicas quanto as particulares têm utilizado AVAs via Internet no ensino presencial e principalmente no EaD. A fim de facilitar a interação entre alunos e professores. Ainda na visão de Silva (2003), nesses ambientes há uma disponibilização de diversas ferramentas para o desenvolvimento de

atividades de ensino, as quais serão oportunamente abordadas mais adiante neste tópico. Entre os ambientes mais conhecidos estão o ROODA, e-Proinfo, Virtuale, LearningSpace, TelEduc, AVA, Web/CT, Bassani (2006) e o Moodle.

É importante salientar que na sociedade da informação a educação busca oferecer condições para que o estudante a partir de seus conhecimentos prévios e do acesso à informação possa construir seus novos conhecimentos. Para tanto ele poderá contar com o apoio e suporte de professores e tutores, e, também poderá utilizar-se das tecnologias. Afinal, as tecnologias na educação estimularam uma mudança no papel do professor, que passa agora a ser um facilitador da aprendizagem. Para tanto, ele pode se valer de projetar e elaborar materiais adaptados às características individuais de seus estudantes, Pérez e Geliz (2005, tradução nossa).

Nesse sentido, o uso do computador privilegia o processo de aprendizagem, já que oferece condições que o conhecimento seja acessado e construído por indivíduos e, também, conjuntamente, permitindo um processo de comunicação e colaboração entre as pessoas, através das redes, Pérez e Geliz (2005, tradução nossa).

É importante salientar o conceito a ser adotado na presente pesquisa para tecnologia, de acordo com o proposto por Daniel (2003, p. 57) “tecnologia é a aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, a tarefas práticas por organizações compostas de pessoas e máquinas”. Assim, é importante explicitar que o termo tecnologia não está apenas relacionado às evoluções das tecnologias da informação e comunicação. Em se tratando de educação a distância as tecnologias a serem adotadas enfatizam assuntos que estimulam a aprendizagem independente e interativa. Principalmente, no tocante às universidades abertas, já que elas utilizam larga escala e aproveitam ao máximo a vantagem dessa escala na produção de materiais com qualidade, porém com custos reduzidos, Daniel (2003).

Daniel (2003) cita duas características da aprendizagem, a qualidade de ser independente e interativa. Para atender a primeira, é possível compreender tecnologias das mais simples até as mais avançadas, ou seja, é possível sugerir a leitura de um livro, ou orientar o aluno a assistir uma palestra online; assistir TV ou escrever um trabalho. É possível então, compreender a diversidade de tecnologias disponíveis.

Já no que diz respeito à aprendizagem ser interativa, situação que pode ser compreendida como “determinada ação pelo estudante provoca uma resposta de outro ser humano, que pode ser um professor, tutor ou

outro estudante” Daniel (2003, p. 116), as tecnologias podem ser email ou chat, por exemplo.

A sugestão de Daniel (2003) é que haja uma combinação adequada das tecnologias a serem empregadas a fim de se obter uma boa aprendizagem. Neste tocante, é válido salientar as vantagens e desvantagens que as TICs possuem em relação ao ensino, de acordo com Pérez e Geliz (2005, p. 33-34, tradução nossa). As vantagens são:

- a) Flexibilidade instrucional – em virtude do uso das TICs os diversos usuários dos programas podem conduzir um ritmo próprio de aprendizagem, que leve em conta o seu ritmo pessoal, o que permite que cada um avance conforme suas possibilidades e necessidades. Além disso, há a flexibilidade de o aluno escolher o caminho que seguirá no processo, o que caracteriza um processo de ensino mais personalizado e que leva em conta processos de aprendizagem mais construtivos;
- b) Complementaridade de códigos – as aplicações multimídias utilizam diversos códigos de comunicação, que permitem aos estudantes com capacidades e habilidades cognitivas distintas extrair um melhor aproveitamento das aprendizagens realizadas;
- c) Aumento da motivação – diversos estudos mostram que os estudantes se mostram mais motivados quando usam as TICs, ainda que este efeito seja em parte decorrente da novidade, há também um apelo das apresentações multimídias serem mais atrativas que as tradicionais;
- d) Atividades colaborativas e cooperativas – o uso das TICs em trabalhos de grupo pode potencializar as atividades colaborativas e cooperativas entre os alunos e também a colaboração com outros por meio da rede.

Ainda que se tenham vários pontos positivos ao se adotar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, é importante não esquecer que há também aspectos negativos, os quais de acordo com Pérez e Geliz (2005, p. 33-34, tradução nossa) são:

- a) Pseudoinformação – o poder de ter acesso a uma grande quantidade de informação não corresponde necessariamente que o aluno esteja mais bem informado ou formado, assim, é importante fornecer ao estudante ferramentas que o auxiliem na escolha das informações relevantes, como também o alerta para aquelas informações que são tendenciosas ou manipuladoras;
- b) Saturação da informação – é inegável a capacidade que a internet tem de ofertar muita informação em pouco tempo, nesse caso, há o perigo do aluno não usufruir tempo suficiente para refletir e

interiorizar a informação relevante, o que pode ocasionar a alguns o efeito da sobrecarga de informação e, portanto, conduzir ao chamado efeito de saturação cognitiva, que impede a aprendizagem. A fim de evitar tal situação, os sujeitos precisam estar conscientes deste processo, e assim, estabeleçam um tempo para uma sincronia entre a obtenção da informação e o seu processamento. Além disso, é aconselhável a oferta de ferramentas que facilitem a análise das informações, como é o caso do uso de mapas conceituais; e, por fim,

- c) Dependência tecnológica – conforme citado por Sancho (1995b) apud Pérez e Geliz (2005, tradução nossa) é o fato de que com o uso de sistemas de informática na educação a ênfase possa recair no “saber como” ao invés de no “saber o que ou sobre o que”, o que acarretaria no problema da construção de significados, da aprendizagem autônoma, da obtenção de sentido, a compreensão e o aprender a aprender. Para minimizar estes problemas é necessário um uso adequado dos meios tecnológicos à serviço da educação e a fim de que a construção de conhecimento evite uma dependência tecnologia. Em outras palavras, os meios e os recursos a serem usados devem estar subordinados ao processo educativo, e, não o inverso.

Assim, a fim de se conhecer quais as tecnologias e mídias que estão à disposição da educação a distância é apresentada a seguir a contribuição de Moore e Kearsley (2008, p. 78-96) que apresenta as tecnologias em virtude do tipo de mídia a ser empregado. Assim, tem-se:

- a) Mídia Impressa – a mídia mais comum utilizada na EaD, mesmo com o avanço da comunicação online, a maior parte dos textos é veiculada de forma impressa, pode ser encontrado em formato de livros didáticos, livros, capítulos, manuais, anotações de aula e guia de estudo, livros de arte e enciclopédia, são exemplos deste tipo de mídia.
- a. Guias de estudo – podem apresentar o texto da matéria, mas, além disso, precisa oferecer instruções e orientações aos alunos quanto ao estudo da disciplina. Como também informar a estrutura da interação dos alunos com os tutores.
  - b. Livros didáticos – feitos para atender à lógica e à estrutura da disciplina.
  - c. Jornais e Boletins – uma maneira de usar material impresso a fim de realizar o treinamento em local de trabalho. A

utilização do email para a distribuição de boletins tem tornado esta prática mais difundida.

- b) Mídia sob a Forma de Áudio e Vídeo – Nas décadas de 70 e 80 a disponibilidade de VCRs (aparelhos de áudio e vídeo com cassete) popularizou e tornou conveniente a distribuição deste tipo de material de instrução. Contudo, foram substituídos pelos CD e DVD já no final dos anos 1990. É válido salientar que o vídeo é um recurso poderoso para capturar a atenção do aluno e ainda convergir um grande volume de informações de forma rápida. E, tanto o vídeo quanto o áudio podem conter explicações do material textual, explicar situações reais, chamar a atenção do aluno para situações importantes. Não obstante, o vídeo é importante, pois consegue explicitar uma seqüência de ações envolvidas, pode focalizar um momento, e, ter recursos de visualizações com múltiplas perspectivas.
- c) Rádio e Televisão – os pontos fortes tanto do Rádio como da Televisão é que estes têm a atração de serem imediatos. Podem oferecer atualizações a cada hora, ou até mesmo minuto. Em geral os programas veiculados contam com o apoio de um guia de estudos e tarefas escritas. O rádio é uma mídia flexível e com custos técnicos reduzidos, já a televisão é mais onerosa. Nesta modalidade de mídia, o destaque está no vídeo transmissível que com o surgimento da World Wide Web (WWW) tornou-se uma opção acessível por meio de downloads.
- d) Teleconferência – oferece a instrução através de algumas tecnologias de telecomunicação interativa, a saber: áudio, audiográfica, vídeo e computador (baseada na web).
  - a. Audioconferência – os participantes de uma audioconferência estão conectados por linhas telefônicas. Os participantes individuais fazem uso de seus telefones usuais enquanto os grupos podem usar um fone ou kits de alto-falantes e microfones de mesa. Há também a possibilidade de uso da audioconferência no formato on-line.
  - b. Audiográfico – esta tecnologia agrega imagens ao áudio e também é transmitida por meio de linhas telefônicas. É adequado para cursos que exigem imagens fixas ou informação com notação, por isso, ser mais difundido em ensino de disciplinas científicas e de engenharia. Também possui seu correlato para a web.



- c. Videoconferência – também conhecida como televisão interativa – pode ser uma ótima tecnologia para a transmissão de programas de educação a distância. É possível ser transmitida tanto em imagens televisadas via satélite ou por cabo. Pode ser compreendida como: versão para salas pequenas com grupos de no máximo 12 pessoas; conferências em sala de aula, que permitem que grandes grupos vejam e sejam vistos; e, as conferências por meio de computador conectados por software de videoconferência, neste caso mais indicado para a interação de duas pessoas. Apesar de Moore e Kearsley (2008) indicarem a VC para grupos de no máximo 12 as evidências práticas demonstram que este número pode ser maior. A ressalva é que seja considerada a limitação tecnológica que porventura exista na instituição de ensino ou na localidade geográfica que fizer uso desta mídia audiovisual interativa. É válido salientar que a UFSC tem experiências registradas com uma variedade de número de participantes, incluindo grupos superiores a 12 pessoas.
- d. Isso porque, em termos pedagógicos, tanto conteúdo como formato precisam ser pensados tomando como parâmetros as várias relações presentes na situação mediada por equipamentos: aluno/interface, aluno/conteúdo, professor/aluno e, finalmente, aluno/aluno.
- e) Aprendizado baseado em computador – geralmente compreendido como programas de estudo autogerenciados que o aluno utiliza sozinho quando opera um computador. Formatos atuais englobam estratégias sofisticadas de ensino, que incluem métodos de investigação, simulações e jogos.
  - a. Conferência por computador – permite a interação de alunos e professores, de forma assíncrona ou em tempo real. Nesta modalidade estão os sistemas de bate-papo (chat). Há também as sessões de Perguntas e Respostas – que enseja a participação dos alunos de forma a complementar as comunicações assíncronas. Fóruns e quadro de avisos também são exemplos de tecnologias. É importante ressaltar que nas conferências por computador as imagens visuais são possíveis e muitas vezes estão apresentadas em forma de slides do PowerPoint;
  - b. Sistemas de aprendizado baseado na web – sistemas nesta categoria têm a capacidade para comunicações não apenas

de forma assíncrona e síncrona, mas também incluem recursos de gerenciamento e funções de teste, além de ter a figura do instrutor. Oferece condições de serem desempenhadas tarefas ou atividades, com o envio de suas respostas aos fóruns de discussão e os instrutores também se comunicam por este meio.

Dessa forma, diversas são as mídias e tecnologias disponíveis para serem aplicadas em EaD. Algumas com aspecto mais tradicional como a mídia impressa, contudo, ainda muito presente tanto no ensino presencial quanto no EaD. Outras mais avançadas como é o caso da Web 2.0 compreendida como uma plataforma potencializadora da interação, da colaboração e da cooperação entre seus usuários, além disso, apresenta uma série de avanços em relação a Web 1.0.

Conforme Dalmau (2011, p. 97) “o uso de tecnologias nos programas de EaD é algo inevitável”. Visto que através delas é possível proporcionar maior interação entre os envolvidos, como também uma maior facilidade para registro das informações e ampliação dos canais de sua disseminação. Neste tocante, é válido resgatar que a plataforma da Web 2.0 abriga uma série de recursos que são utilizados em EaD, por isso, é apresentado a seguir um comparativo que apresenta a evolução de suas características.

Quadro 2 – Mudanças de paradigma do treinamento para a aprendizagem.

<b>Web. 1.0</b>	<b>Web. 2.0</b>
Publicação	Participação
Input-Output	Processo – Troughput (PRIMO, 2000)
Páginas pessoais	Weblogs
Tecnologia	Atitude
Desktop – disco rígido	Webtop – disco remoto
Navegador	Plataforma Web
Sistemas complexos	Interfaces amigáveis
Um-Um	Todos-Todos
Sociedade da Informação	Sociedade em Rede
Interação Reativa (PRIMO, 2000)	Interação Mútua (PRIMO, 2000)
HTML	XML
Hierárquico	Heterárquico
Controle de conteúdo	Construção coletiva e colaborativa – autoria, autonomia.

Fonte: Trein e Schlemmer (2000, p. 6).

A fim de esclarecer de forma resumida e a título de exemplo, Trein e Schlemmer (2000) apontam as diferenças da Web 1.0 e Web 2.0 através do caso da Enciclopédia Britânica e do Wikipedia. A primeira contém conteúdo estático, contudo disponível para consulta, já a Wikipedia é aberta e completamente construída pelos usuários. Os quais através da Web têm interações, participações e trocas, mantendo o conteúdo constantemente atualizado, o que faz com que a Web se torne um ambiente atualizado de forma contínua. Assim, seu potencial é estimulado através do uso e colaboração. Para Kenski (2005, p. 2)

Planejar atividades de ensino que envolva o uso de mídias impressas (jornais e revistas, principalmente) é diferente, por exemplo, de pensá-las prevendo o uso do rádio, de programas televisivos, de vídeos e das mídias digitais mais avançadas como a Internet e as tele e videoconferências

Assim, ao se ter em vista que cada mídia apresenta uma peculiaridade, é válida a contribuição de Moore e Kearsley (2008) que apresentam um quadro que relaciona os pontos fortes e pontos fracos de diversas tecnologias. Veja a seguir:

Quadro 3 – Pontos fortes e pontos fracos das diversas tecnologias

	<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
Texto impresso	Pode ser barato Confiável Traz informação densa Controlado pelo aluno	Pode parecer passivo Pode precisar de maior tempo de produção e ter custo elevado
Gravações em áudio	Dinâmicas Presta experiência indireta Controladas pelo aluno	Muito tempo de desenvolvimento /custos elevados
Rádio/Televisão	Dinâmicos Imediatos Distribuição em massa	Tempo de desenvolvimento /custos elevados para se obter qualidade Programável
Teleconferência	Interativa Imediata Participativa	Complexidade Não confiável Programável
Aprendizado por computador e baseado na web	Interativo Controlado pelo aluno Participativo	Tempo de desenvolvimento/ custos elevados Necessidade de equipamento Certa falta de confiabilidade

Fonte: Moore e Kerasley (2008, p. 98).

Esse quadro resumo auxilia na compreensão de que a definição das mídias e tecnologias exige uma minuciosa análise dos pontos positivos e negativos. Contudo, a escolha de uma mídia não implica na exclusão de outras possibilidades, já que é possível realizar uma mescla de mídias, a fim de contemplar diversos estágios de desenvolvimento do curso Moore e Kearsley (2008).

Por fim, na visão de Kenski (2005), a seleção das mídias ocasiona a definição da modalidade de EaD que será ofertada. Ou seja, o ensino por correspondência tem planejamentos e estruturação diferenciada dos cursos realizados via rádio, videoconferência ou via Internet. Portanto, a seleção da mídia e tecnologia exige uma escolha cautelosa, bem como, planejamento e gestão diferenciados.

### **2.2.1.2 Andragogia no ambiente virtual**

As últimas décadas têm imposto às pessoas uma necessidade de aperfeiçoamento constante, “pensar que a formação dos indivíduos esteja circunscrita ao período escolar no qual o aluno é só um estudante, é mutilar toda a possibilidade de atualização profissional e de progresso social” Aretio (2006, p. 45, tradução nossa).

Assim, a necessidade de combinar educação e trabalho tendo em vista a adaptação às constantes mudanças culturais, demográficas, sociais e tecnológicas encontra um refúgio na metodologia de EaD que não necessita que a pessoa abandone seu posto de trabalho e também não exige a obrigatoriedade da permanência do aluno em sala de aula. Ou seja, há uma flexibilidade para o aluno desta modalidade para adaptar seu ritmo e condições de aprendizado.

Convém ponderar que de acordo com Almeida (2009, p. 105):

A andragogia vem sendo considerada como um novo conceito educacional voltado à educação de adultos que tomam a decisão de aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professor e alunos).

Neste contexto, é importante aprofundar o conhecimento acerca de quem é este estudante que se beneficia da EaD. A descrição mais conhecida sobre a educação de adultos é a teoria feita por Malcolm Knowles (1978) apud Moore e Kearley (2008). Nesta teoria, chamada de andragogia “a arte e a ciência de ajudar os alunos a aprenderem” Moore e Kearley (2008, p. 173) há algumas características que apontam para a distinção do aprendizado de crianças e adultos, a saber:

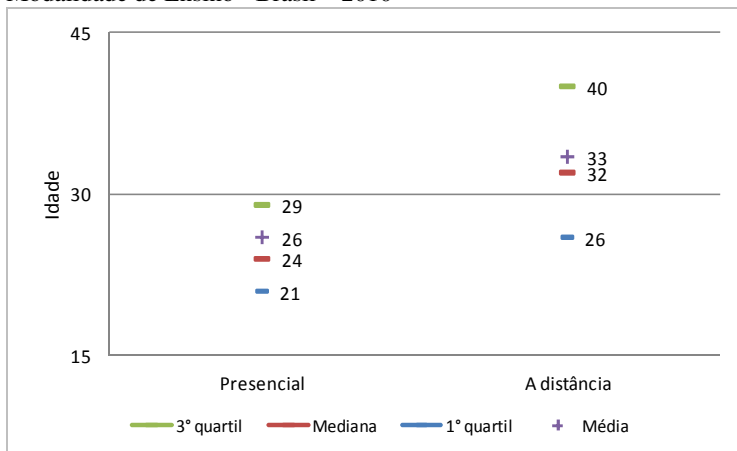
- a) Os adultos preferem sentir que possuem um controle sobre o que fazem e dessa forma, chamam para si uma responsabilidade pessoal; enquanto, as crianças admitem depender de um professor;
- b) As crianças acatam a orientação do professor sobre o que deve ser aprendido, enquanto os adultos preferem ter autonomia para definir esta orientação ou até mesmo preferem analisar se o estudo está correlacionado com suas necessidades;
- c) Questões de como aprender, o que deve ser feito, quando e onde são temas aceitos pelas crianças. Já os adultos preferem tomar estas decisões sozinhos ou ser consultado a esse respeito;
- d) As crianças devido a sua pouca idade não contam com a vivência e experiências que um adulto tem. Neste caso ele gosta de utilizá-la como recurso no seu processo de aprendizagem;
- e) As crianças estão formando um conjunto de informações que lhes será útil no futuro. Enquanto os adultos presumem possuir as informações básicas das quais irá necessitar, ou verificam o que devem adquirir como relevante no curto prazo. O foco destes está em adquirir conhecimento para resolver problemas no presente. E, por fim,
- f) Se as crianças precisam de motivação externa para cumprir seus estudos, o adulto usualmente tem a motivação intrínseca.

Tendo em vista as características elencadas, provenientes da teoria da educação de adultos, é possível perceber que o processo de aprendizagem se dá de forma diferenciada para adultos, comparativamente ao que ocorre com as crianças. Assim, é necessária uma metodologia que leve em conta as necessidades e desejos do aluno adulto para possibilitar uma maior eficácia do processo educacional.

No Brasil, de acordo com dados do censo da Educação Superior de 2010, é possível identificar que o aluno que usufrui da modalidade de graduação a distância, além de ser majoritariamente o público feminino, é um perfil com idade superior aos 28 anos, ou seja, enquadrar-se na faixa etária da teoria da andragogia.

Veja o gráfico com resultados apurados pelo INEP/MEC que demonstra a dispersão da idade dos alunos de graduação a distância em comparação aos alunos do ensino presencial.

Gráfico 3 – Dispersão da Idade dos Alunos Matriculados - Graduação por Modalidade de Ensino - Brasil – 2010



Fonte: MEC / Inep (2010) – Gráfico apresentado no I Encontro Nacional do Censo da Educação Superior

Não obstante, é possível verificar o perfil do aluno por modalidade de ensino tanto na modalidade presencial, quanto na EaD. A tabela a seguir ilustra os dados do censo (2010).

Tabela 1 – Perfil do Aluno por Modalidade de Ensino - Brasil – 2010

Atributo	Modalidade de ensino	
	Presencial	A distância
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino
<b>Categoria administrativa</b>	Privada	Privada
<b>Grau acadêmico</b>	Bacharelado	Licenciatura
<b>Idade (matrícula)</b>	21	29
<b>Idade (ingresso)</b>	19	28
<b>Idade (concluinte)</b>	23	31

Fonte: Adaptado de MEC / Inep (2010) – Tabela apresentada no I Encontro Nacional do Censo da Educação Superior

*Nota: O MEC/INEP levou em conta para construção do perfil do aluno a medida estatística moda – que identifica o atributo com maior frequência na distribuição das características selecionadas.*

Dessa forma, tem-se que o perfil do aluno da EaD no Brasil tem a predominância do sexo feminino, com idade inicial em torno de 28 anos e em instituições de ensino superior privadas, por fim, os cursos que mais se destacam são os de licenciatura. Portanto, ao se planejar a adoção da EaD é importante primeiro conhecer o seu público a fim de oferecer uma abordagem metodológica condizente com as características do aluno que irá utilizá-la.

Esses dados da pesquisa do INEP são em parte corroborados pela pesquisa de Schlickmann (2008). O recorte desta contempla a realidade de alunos EaD de universidades catarinenses e para tanto realizou um levantamento com 230 alunos. Os resultados apontam que 94% dos alunos estão na faixa etária adulta com idades de 25 a 29 anos, no entanto o público por ele analisado apresenta como maioria o sexo masculino 65% enquanto o feminino apresentou-se com 35%.

Evidencia-se desta forma, que o estudante é um dos atores centrais no processo de estruturação da metodologia; sendo que no presente caso a característica deste aluno de graduação demonstra uma tendência para que este seja um adulto.

Neste tocante, a contribuição de Aretio (2006, p. 115, tradução nossa) é que:

obviamente a metodologia para motivar e ensinar a estes indivíduos terá que ser diferenciada da utilizada no ensino convencional, porque este aluno de características específicas de adulto que busca aprender, o fará a distância, tendo em vista buscará realizar a maior parte do processo de forma autônoma e independente

Logo, ao considerar este atributo do aluno: a busca da autonomia e a construção do conhecimento de forma independente do professor, uma questão fica evidente: a importância do meio utilizado para a construção do conhecimento e desenvolvimento desse aluno. Deste modo, convém ponderar a contribuição de Trein e Schlemmer (2009, p. 4) conquanto qual cultura que permeará a aprendizagem:

se estrutura a partir de uma concepção epistemológica e abordagem pedagógica interacionista-constructivista-sistêmica. Nessa abordagem o centro do processo educacional está na interação capaz de promover a aprendizagem,

na construção do conhecimento, que ocorre num processo de ação/interação entre sujeito e objeto. O foco não está mais no professor e na ordem dos conteúdos, mas nos questionamentos e problematizações que partem dos próprios sujeitos da aprendizagem, impulsionando a pesquisa e a busca de solução de problemas, relacionando-os com as suas vivências.

Assim, neste ambiente, o aluno terá seu potencial fortalecido para que tenha capacidade para aprender por si mesmo e por meio de sua autonomia, não obstante ele pode se planejar com metas e objetivos de longo, médio e curto prazo, Aretio (2006). Sendo que estas metas podem estar ligadas a execução e priorização dos objetivos de aprendizagem, a sequência de conteúdos, seleção de recursos adequados conforme a definição de objetivos e conteúdos; como ainda a definição do momento e da forma de avaliação e, por fim, estas metas podem ainda se referir à adequação da aprendizagem ao tempo, ritmo e estilo de aprender do aluno.

Ainda no tocante ao agir deste aluno adulto, vale ressaltar que a concepção de ambiente interacionista-constructivista-sistêmica citada por Trein e Schlemmer (2009, p. 5) remete a aprendizagem que pode ocorrer em "Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs, em Comunidades Virtuais de Aprendizagem - CVAs, em Blogs, em Fotologs, em Wiki, em Orkut, em Mundos Digitais Virtuais em 3D – MDV3D, dentre outros". Dessa forma, compreende que são espaços nos quais os atores envolvidos podem interagir e construir conhecimento. Nestes casos, é possível que haja um desenvolvimento da autonomia do sujeito de forma a este tornar-se autor do seu processo.

Por conseguinte, é possível compreender o computador como um meio que propicia o desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo do sujeito. Dessa forma, cabe uma responsabilidade aos programas de EaD projetados para o ambiente virtual, consoante a Kress (2000) citado por Almeida (2009, p. 108) "o do desenvolvimento de competências relacionadas com a fluência tecnológica e a representação nas diferentes mídias (visual, informacional, imagética, digital) integradas às suas atividades".

Denota-se desta forma a importância da consideração de vários elementos ao se projetar um sistema de EaD, estes elementos envolvem: a definição do público-alvo, a cultura de aprendizagem, o uso de ferramentas tecnológicas e a metodologia educacional apropriada ao



atendimento das necessidades e desejos dos jovens e adultos que participam dos cursos de graduação a distância.

A consideração destes elementos é importante na concepção dos ambientes virtuais mediados por tecnologias, pois favorecem a formação de jovens e adultos que estão em situação de trabalho, afinal conforme verificado este é o perfil predominante dos acadêmicos dos cursos de graduação a distância. Almeida (2009, p. 110) corrobora que os temas estudados envolvem problemáticas que “se convertem em objetos de estudos e aprendizagem em contextos significativos abertos e carregados de imprevistos, deixando espaços para iniciativas emergentes e para a criação de novas trajetórias”.

Feitas estas considerações é possível compreender a EaD, em ambiente virtual, como uma metodologia que permite o compartilhamento de experiências que produzam sentido de acordo com a realidade dos envolvidos, sendo isto possível através da reflexão e produção conjunta de conhecimento.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo consta da metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho e visa a informar ao leitor a caracterização da pesquisa, a abordagem e o tipo de estudo em questão, sua conceituação, bem como justificativa à luz da investigação específica.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia científica conforme Köche (2005, p. 19) “tem como objetivo descrever e, em alguns casos, prescrever as regras e normas que se apresentam como padrão a ser seguido para o desenvolvimento da ciência”. Além disso, visa ainda, conforme este autor (2005, p. 27), “proporcionar uma orientação teórica e prática voltada para desenvolvimento da investigação científica”. Dessa forma, a presente pesquisa busca construir bases para a coleta e interpretação dos dados de forma sistemática, com o propósito claro de se descobrir informações, conforme afirmam Saunders, Lewis e Tornhill (2009).

De acordo com Lakatos e Marconi o conceito de pesquisa (2009, p. 157) é um “procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Neste tocante, o presente estudo busca a construção de um conhecimento que auxilie na compreensão acerca do desenvolvimento de competências virtuais individuais em acadêmicos do curso de administração na modalidade EaD.

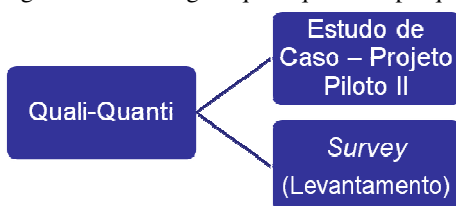
Demo (2011, p. 177) destaca duas faces do desafio metodológico, “uma voltada para o manuseio de dados empíricos e fatuais, outra voltada para a cientificidade do trabalho”. Para superar a primeira face do desafio são apresentados os métodos e técnicas de coleta de dados. E, para atender a segunda face do desafio, a cientificidade do estudo atual é alicerçada em virtude do alinhamento teórico e conceitual, bem como é observada a qualidade dos dados obtidos da coleta, e ainda foi dada atenção no manuseio dos paradigmas em uso.

A filosofia da pesquisa encontra apoio na vertente fenomenológica, que eleva a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, Triviños (1987). E pode ser compreendida como “a filosofia que vê o fenômeno social como socialmente

construído e está particularmente interessada com a geração de significados e aumento das percepções sobre estes fenômenos” Saunders, Lewis e Tornhill (2009, p. 628, tradução nossa).

A abordagem adotada é quali-quantitativa a fim de se atender aos objetivos e problema da presente pesquisa. Afinal, além de ser possível essa abordagem combinada, conforme Saunders Lewis e Tornhill (2009) é altamente indicada a conciliação delas. A abordagem qualitativa permeia todo o estudo de caso, enquanto que a abordagem quantitativa ocorre na etapa do levantamento.

Figura 2 – Abordagem quali-quantitativa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

A abordagem quantitativa é “predominantemente usada como um sinônimo para qualquer técnica de coleta de dados (como o questionário) ou procedimento de análise de dados (como gráficos ou estatísticas) que gerem ou usem dados numéricos”, Saunders Lewis e Tornhill (2009, p. 151, tradução nossa). Ao ter em mente que a pesquisa quantitativa proporciona uma visão da realidade social, porém de forma estática, Bryman (2004) ela será complementada com a abordagem qualitativa.

Essa por sua vez, objetiva conforme Zanella (2006, p. 97), “a descoberta, a identificação, a descrição detalhada e aprofundada” do objeto de estudo a fim de conhecer a realidade de acordo com a perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ademais, a pesquisa pode ser classificada como estudo de caso, visto que conforme Yin (2010, p. 39) “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

É válido lembrar que o estudo de caso é um método muito difundido nas ciências sociais e geralmente utilizado com “o desejo de entender os fenômenos sociais complexos” Yin (2011, p. 24). Uma vez

que este permite ao pesquisador a retenção das características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

O estudo de caso foi complementado pela adoção da estratégia de pesquisa *survey*, uma vez que de acordo com Saunders, Lewis e Tornhill (2009, p. 601, tradução nossa) esta:

estratégia envolve a coleta estruturada de dados de uma população considerável. Apesar do termo '*survey*' freqüentemente ser usado para descrever a coleta de dados através de questionários, envolve outras técnicas tais como: observação estruturada e entrevistas semi- estruturadas.

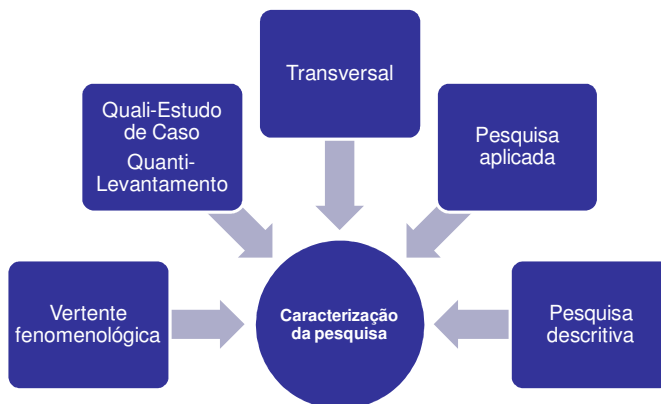
Com isto buscou-se que através do estudo de caso e do *survey* fosse possível obter maior profundidade na coleta dos dados e, portanto, subsídios para uma análise sistemática.

Tendo em vista a relação quanto ao horizonte de tempo é compreendido como um estudo *cross-sectional*, que é o “estudo de um fenômeno particular, num tempo específico” Saunders, Lewis e Tornhill (2009, p. 155, tradução nossa). Já que a pesquisa está delimitada entre o período do segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Ainda no que tange a caracterização da pesquisa atual, ela é considerada aplicada visto que “tem como motivação básica a solução de problemas concretos, práticos e operacionais” Zanella (2009, p. 72). Evidenciado na atual pesquisa pela motivação de resolver problemas práticos que porventura interfiram no desenvolvimento de competências virtuais individuais dos acadêmicos do curso de graduação em administração EaD.

Quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva, pois tem a intenção de descrever com exatidão os fatos e fenômenos que ocorrem em uma dada realidade, não obstante para Triviños (1987) este tipo de estudo exige um rigoroso estabelecimento de técnicas, métodos, modelos e uso de teorias para orientar a coleta e interpretação de dados e assim garantir a validade científica. Logo, a presente pesquisa pode ser considerada descritiva, visto que visa expor as características do projeto piloto II no tocante ao desenvolvimento de competências virtuais individuais, salienta-se que este é um curso de administração ofertado na modalidade EaD. De forma a recapitular a caracterização da presente pesquisa apresenta-se a seguir figura esquemática:

Figura 3 – Caracterização da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Buscou-se com a combinação das abordagens quali-quanti, bem como através das aplicações das pesquisas aplicada e descritiva auferir confiabilidade ao estudo de caso e survey que foram realizados de forma transversal.

### 3.2 POPULAÇÃO E SUJEITOS DE PESQUISA

Tendo em vista que se utiliza a abordagem qualitativa para o presente estudo, convém evidenciar que o método qualitativo de pesquisa para Zanella (2006, p. 107) “não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis”. Neste aspecto, os sujeitos de pesquisa selecionados o foram em virtude de sua representatividade quanto ao tema em apreço. Foram realizadas entrevistas com a sub-coordenadora do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina; com a coordenadora de produção dos materiais de EaD e com a supervisora dos tutores a distância.

No tocante ao aspecto quantitativo do trabalho, pode-se dizer que a população do estudo é compreendida pelos dados relacionados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Pergunta 24.1– Conhecimentos específicos.

<b>Classificação</b>	<b>Quantidade</b>
Recém-formados – egressos de 2012.1	87
Formandos 2012.2	47
Formandos 2013.1	62
<b>Total</b>	<b>196</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Sendo assim, a população alvo que é definida por Barbetta (2005, p. 25) como “o conjunto de elementos que queremos abranger em nosso estudo”, perfaz um total de 196 alunos que foram abordados na etapa de levantamento.

Ainda na fase quantitativa, teve-se a coleta de dados dos tutores presenciais e a distância já que estes acompanham de perto o desempenho dos alunos. Sendo os tutores presenciais em número de 10, e, resultando em 08 respondentes. E, os tutores a distância são 06, com 04 respondentes.

O questionário aos alunos foi enviado primeiramente em 04/12 com término do prazo das respostas em 21/12, sendo que foram enviados lembretes solicitando a participação na pesquisa em 10/12, 14 e 20/12/2012. Os questionários foram enviados por e-mail aos alunos já formados (2012.1) e disponibilizados no ambiente virtual Moodle para os formandos (2012.2 e 2013.1).

Iniciou-se nova coleta de dados em 2013 em 14/02 e encerrou em 11/03/2013. Foi disponibilizado novamente o link no Moodle e houve duas intervenções para lembrar aos alunos sobre a participação na pesquisa, a primeira em 25/02 e a segunda em 04/03.

Apesar da intenção nessa etapa de coleta de dados dos alunos ser a obtenção do censo desta população, a população que resultou acessível, conforme Barbetta (2005) população conjunto de elementos que se quer abranger, foi de 24 alunos respondentes. Dessa forma, da população alvo que importava na quantidade de 196 alunos, foi possível atingir o número de 24 respondentes.

### 3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Gil (2007, p. 140), “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos”. O autor ainda ressalta que os resultados encontrados

num estudo de caso devem ser oriundos da convergência ou divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Para assim, auferir validade ao estudo.

Deste modo, visando uma coleta de evidências de forma sistemática para o desenvolvimento da presente pesquisa é válido salientar que os procedimentos adotados na coleta de dados, envolvem a pesquisa de campo, documental, bibliográfica.

Para Köche (1997) a pesquisa bibliográfica é a que objetiva uma ampliação do conhecimento em determinada área, a fim de obter domínio do conhecimento, para dessa forma fazer uso deste como modelo teórico que sustentará o problema de pesquisa, como ainda busca sistematizar e descrever o estado da arte em dado campo de estudo. Dessa forma, foram utilizados autores tradicionais no campo de competências e EaD, mas, também houve um estudo de contribuições recentes em periódicos internacionais, principalmente, no que tange a competência virtual individual. Em suma, os principais autores foram: Almeida (2009), Aretio (2006), Bohlander, Snell e Sherman (2005), Dutra (2002), Moore e Kearley (2008), Gómez (2007), Perrenoud (1998 e 1999), Ristoff (2011), Trein e Schlemmer (2000 e 2009), Wang e Haggerty (2008 e 2011), Wesselink et al (2010) e Zarifian (2001).

Considerada de campo, pois “os estudos de campo pesquisam situações reais” Zanella (2009, p. 88) porque a investigação, por mais que tenha um contexto virtual, se dará de forma empírica nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina.

E neste tocante, conforme Yin (2005, p. 125) há diversas fontes que podem fornecer evidências para um estudo de caso, contudo o autor enfatiza “documentação, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físico”. Observa-se que já que o acesso a dados secundários está contemplado entre as fontes citadas, a pesquisa pode ser considerada como documental, conforme Zanella (2009).

Não obstante, para a presente pesquisa as categorias de análise usam a definição do construto Competência Virtual Individual de Wang e Haggerty (2011) composto pelos seguintes construtos: autoeficácia virtual, habilidade com mídia virtual e habilidade social virtual.

Conforme apresentado no capítulo 3, Wang e Haggerty (2011) identificaram dimensões da competência virtual individual ao revisar as competências de usuários de sistemas de informação e trabalho virtual, de forma a contemplar temas como times virtuais, organizações virtuais, colaboração remota, comunicação online, etc. Sendo assim, olharam para questões com uma abordagem teórica e empírica que abarcaram a

influencia dos resultados individuais de trabalho em configurações virtuais. Identificaram, portanto: os componentes da competência que são autoconceitos individuais, conhecimentos e habilidades; bem como as dificuldades que atrapalham o desempenho. A seguir quadro que apresenta uma síntese que suporta a escolha destas dimensões para a composição do construto CVI.

Quadro 4 – Resultados de pesquisa das dimensões que compõem a CVI

<b>Dimensão</b>	<b>Síntese dos resultados de pesquisa que suportam a conexão com CVI</b>
Autoeficácia virtual	Estudos sobre trabalho remoto e trabalho virtual, uso de tecnologia no trabalho e aprendizagem em ambientes virtuais confirmam a importância da auto confiança como uma crença motivacional chave que permite desempenhos capazes, portanto justifica-se sua inclusão no CVI.
Habilidade social virtual	Estudos sobre o papel da confiança, construção de relacionamento, socialização e network social situados em contextos virtuais confirmam o papel significativo que a capacidade de habilidades sociais exercem para o indivíduo ao melhorar vários resultados de trabalhos virtuais. Pesquisas também indicaram que a falta de habilidades sociais contribui para a perda de confiança, relacionamentos fracos, e riscos emergentes na interação de equipes virtuais. Tendo esses aspectos em vista, esta dimensão foi incluída na CVI.
Habilidade com mídias virtuais	Estudos sobre confiança e liderança, a naturalidade da mídia, efetividade da comunicação mediada por computador e o trabalho em organizações virtuais indicam a importância da capacidade do desempenho individual com ferramentas de mídia a fim de comunicar e compartilhar informações. Além disso, pesquisas recentes indicam que a disfunção numa equipe pode surgir à medida que indivíduos usam inadequadamente ou não usam as ferramentas de TICs disponibilizadas. Esses conjuntos de pesquisas suportaram a inclusão da habilidade com mídias virtuais na CVI.

Fonte: Wang e Haggerty (2011, p. 329)

Para Wang e Haggerty (2011) essas dimensões são necessárias para a verificação da competência virtual individual. Consoante a isto os autores afirmam que:



Teoricamente, sugerimos que CVI não é um construto latente subjacente a autoeficácia virtual, habilidade com mídia virtual e habilidade virtual social. Em vez disso, a nossa posição, apoiada por trabalho anterior (SPENCER e SPENCER, 1993) sobre competência geral, é que a construção de CVI só existe como uma combinação das dimensões das quais é composta. A combinação de destas três dimensões, então, significa a quantidade de CVI que um indivíduo possui.

Tendo em vista que a composição da CVI passa pelas dimensões: autoeficácia virtual, habilidade com mídia virtual e habilidade virtual social a presente pesquisa adotou estes como conceitos base das categorias de análise. Considerando, portanto, a grade de análise como fechada.

É válido ainda ressaltar que a escolha do modelo de Wang e Haggerty (2009 e 2011) decorre do desenvolvimento, por estes autores, de um instrumento útil para a medição da CVI, o qual foi traduzido e adaptado tendo em vista o contexto da presente pesquisa, e, está disponível no Apêndice 2.

É de verificar-se ainda que a obtenção dos dados para o atendimento de cada objetivo seguiu a proposta elencada a seguir, a qual relaciona os objetivos aos instrumentos a serem utilizados.

Quadro 5 – Instrumentos de coleta de dados

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Coleta de dados</b>
a) Identificar competências exigidas pelo mercado de trabalho para o administrador, destacando as competências virtuais.	-	Pesquisa documental.
b) Examinar a organização do curso de Administração modalidade EaD ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina na percepção dos gestores no tocante ao desenvolvimento da CVI;	Responsável pelo Design Instrucional; Professor responsável pela gestão do curso; tutores presenciais e a distância.	Entrevista semi-estruturada e em profundidade; survey; e, análise documental.

c) Identificar as percepções dos alunos e tutores relacionadas ao desenvolvimento das competências virtuais e à contribuição do curso;	Tutores presenciais e a distância; formandos 2012.2; formandos 2013.1; bem como recém-formados - 2012/1.	Entrevista semi-estruturada; e, <i>Survey online</i> para tutores e alunos.
d) Propor ações de melhoria que promovam o desenvolvimento de competências virtuais individuais.	-	Proveniente da coleta e análise de todos os dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

O tratamento dispensado aos dados obtidos através da coleta de dados é informado no tópico análise e tratamento de dados.

A seguir breve descrição das ações tomadas para as fontes citadas:

a) Documentação – A proposta aqui foi uma revisão minuciosa da evidência documental. Documentos analisados: planos de ensino, projeto pedagógico do curso, pesquisas do Conselho Federal de Administração acerca das competências do administrador e pesquisas veiculadas em bases de dados acerca das competências do administrador.

b) Entrevistas - na fase de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo em vista os objetivos propostos neste estudo. Após a realização da entrevistas preliminar com a coordenadora de toda a produção dos materiais do EaD, houve a elaboração de um novo instrumento de pesquisa que permitiu a realização de 02 entrevistas em profundidade com a professora sub-coordenadora do curso de Administração, bem como 01 entrevista com a supervisora de tutoria. Para Yin (2005) esse tipo de entrevista permite ao pesquisador levantar informações e até mesmo opiniões e sugestões de determinado entrevistado.

Sendo assim, com o uso destas opções para a coleta de dados, busca-se obter uma diversidade de origem de dados a fim de poder triangular os resultados (percepção da coordenação do curso; da supervisão de tutoria e tutores; e, alunos) e assim auferir maior confiabilidade aos resultados da pesquisa.

Não obstante, também foi adotado o procedimento *survey online* com os alunos formandos e recém formados do curso de administração EaD UFSC. Neste tocante, é importante ter em mente a contribuição de

Saunders, Lewis e Tornhill (2009, p. 371, tradução nossa) de que “a validade interna e confiabilidade dos dados coletados e a taxa de resposta dependem, em grande medida, da concepção de suas perguntas e, a estrutura de seu questionário”. Portanto, o instrumento utilizado nesta etapa passou por 03 revisões que permitiram sua melhor adequação. Embora o questionário tenha ao todo 47 perguntas, estas foram necessárias tendo em vista o escopo da pesquisa. Apesar de o instrumento estar disponível no Apêndice II, é apresentado a seguir a sua estrutura e composição:

Quadro 6 – Esquema do survey para coleta de dados com os alunos.

<b>Perguntas</b>	<b>Foco de análise</b>
1-4	Perguntas de filtro e socioeconômicas
5-8	Autoeficácia computacional/AEC
9-10	Autoeficácia em trabalho remoto/AETR
11-13	Habilidade Social Virtual/HSV
14-24	Habilidade com Mídia Virtual/HMV
25-30	Experiência de Estudo Virtual Cotidiana
31-33	Experiência de Estudo Virtual
34-41	Curso de Administração EaD
42-43	Curso de Administração EaD – competências e influência
44-47	Curso de Administração EaD – disciplinas
48	E-mail para que o aluno concorresse ao sorteio

Fonte: Elaborado pela autora (2013)..

Em suma, para a verificação quanto ao desenvolvimento da CVI nos acadêmicos de administração EaD/UFSC foram realizadas 42 perguntas com relação às abstrações que compõem o construto CVI, destas 04 foram questões de filtro para verificar o ano de formação do aluno e para identificar aspectos socioeconômicos.

### 3.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A abordagem utilizada no tratamento dos dados é a indutiva a fim de se compreender melhor a natureza do problema. E também porque está particularmente preocupada com o contexto em que tais eventos ocorrem, Saunders Lewis e Tornhill (2009). Não obstante, os dados

foram analisados conforme sua natureza qualitativa e quantitativa, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 4 – Tratamento dos dados conforme abordagem da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Convém evidenciar que para o presente estudo foi adotada a análise de dados de natureza qualitativa, e para tanto, conforme Gil (2002) houve a redução dos dados, categorização destes, bem como interpretação e relatório com os resultados da pesquisa. Dessa forma, a análise dos dados levou em conta os pressupostos teóricos que nortearam a investigação e que foram contemplados nos instrumentos de pesquisa utilizados e que estão disponíveis nos apêndices do presente trabalho. A categorização dos dados pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 7 – Categorias de análise qualitativa.

<b>Foco de análise</b>
Perfil dos sujeitos: formandos e tutores
Percepção e organização da gestão do curso quanto às competências virtuais
Competências virtuais demandadas pelo mercado de trabalho
Autoeficácia computacional/AEC
Autoeficácia em trabalho remoto/AETR
Habilidade Social Virtual/HSV
Habilidade com Mídia Virtual/HMV
Experiência de Estudo Virtual Cotidiana dos formandos
Experiência de Estudo Virtual dos formandos
Curso de Administração EaD – infraestrutura e recursos
Curso de Administração EaD – competências e influência
Curso de Administração EaD – disciplinas

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Como etapa inicial, as entrevistas realizadas com os gestores buscou explorar a realidade do curso quanto à organização, infraestrutura, recursos e planejamento com o intuito de compreender qual o tratamento dispensado às competências virtuais.

Por compreender a importância da figura do tutor no processo de ensino-aprendizagem foram analisadas as características dos tutores quanto à sua rotina de trabalho e atendimento aos alunos, bem como se buscou analisar o perfil com relação ao domínio das ferramentas e tecnologias de comunicação e informação.

As informações quanto ao perfil dos alunos, domínio que estes possuem das ferramentas de TICs, como também a percepção destes em relação ao curso e às abstrações que compõem a CVI foram verificadas em profundidade na etapa de levantamento aplicada com os formandos.

No tocante à CVI houve 04 questões reflexivas que buscaram analisar a autoeficácia computacional/AEC que o aluno respondeu tendo em vista a crença que tem em suas habilidades para usar tecnologias de informação e comunicação para cumprir suas tarefas de trabalho virtualmente. Questões reflexivas para analisar a autoeficácia em trabalho remoto/AETR foram 02 a fim de verificar a confiança dos alunos para desempenhar seu trabalho sem as interações face a face. Foram 03 questões reflexivas para analisar a habilidade social virtual/HSV que os alunos responderam tendo em vista seu conjunto de habilidades para construir relacionamentos sociais com outras pessoas no ambiente virtual.

Para analisar a Habilidade de Mídia Virtual/HMV foram feitas 11 questões formativas para o aluno informar o seu nível de habilidade individual no uso de tecnologias para se comunicar com todo o seu potencial em configurações virtuais. Tipos de mídias utilizadas nas perguntas: e-mail, grupo de email, videoconferência, mensagens instantâneas e fórum online.

Ademais, foram analisadas dimensões que envolvem a Experiência de Estudo Virtual Cotidiana 06 questões formativas para o aluno informar a frequência e uso cotidiano do estudo virtual. Bem como, 03 questões reflexivas para o aluno informar a extensão e frequência do estudo virtual.

Além disso, foram utilizadas 08 questões reflexivas para o aluno informar sobre os recursos utilizados no curso e sobre a influência da graduação para o desenvolvimento da CVI. Neste aspecto foram verificados temas como: estímulo para uso do ambiente virtual; estímulo à participação das atividades feito pelo tutor; papel do professor como treinador que acompanha o processo de aprendizagem do aluno;

identificação de onde vem o estímulo para se trabalhar de forma virtual; e, perguntas para verificar qual a percepção do aluno quanto ao desenvolvimento da CVI influenciada pela graduação a distância.

A questão 43 constituiu-se de uma tabela na qual o aluno pode informar suas competências e confirmar se o curso contribuiu ou não para o desenvolvimento destas. Sendo assim, são apresentadas a seguir as habilidades listadas para que o aluno graduasse seu nível de desenvolvimento em muito, médio, pouco ou nada; e, informasse se houve contribuição do curso: sim ou não.

Portanto, as competências analisadas foram: Habilidade para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual; Habilidade para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual; Habilidade de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs; Habilidade para utilizar novos programas; Habilidade para aprender novos conceitos; Habilidade de trabalhar em equipe de forma virtual; Habilidade para me expressar e me comunicar de forma virtual; e, Habilidade para transferir conhecimento de forma virtual.

Por fim, as questões 44 a 47 questionaram os alunos acerca das disciplinas que mais se destacaram em relação ao uso de ferramentas virtuais de aprendizagem tendo em vista os 04 núcleos previstos no projeto pedagógico do curso. Além disso, foi lhes solicitado que apresentassem os pontos positivos e negativos das disciplinas por eles destacadas.

No tocante à análise dos dados quantitativos, convém evidenciar que esses dados antes de passarem por um processamento e análise estão em estado bruto. Por conseguinte, foram processados para se tornarem úteis e serem transformados em informação, Saunders, Lewis e Tornhill (2009). Para tanto, foram utilizadas técnicas de análise quantitativas, tais como gráficos, tabelas e estatísticas (distribuição de frequências e distribuição de frequências conjuntas para o cruzamento dos dados) que possibilitou à análise explorar, apresentar, descrever e analisar as relações e tendências dos dados.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Conforme Demo (2011, p. 13) “quanto mais algo está fechado entre limites, mais claro se torna. Assim fazendo, entretanto, também podemos empobrecer o fenômeno ou mesmo deturpar, porque o reduzimos ao que pode ser encarcerado dentro de limites”. Entretanto,

ante a necessidade de sistematização para análise conforme salientado por Lakatos (2009, p. 220) “é preferível o aprofundamento à extensão” a fim de se privilegiar a cientificidade do estudo, são dessa forma apresentadas as limitações para a execução do atual estudo:

a) A execução em campo do estudo está temporalmente delimitada de acordo com o calendário acadêmico do segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

b) Compreende apenas os acadêmicos da última fase do curso de administração – projeto piloto II - modalidade a distância ofertado pela UFSC, conforme apresentado no item população e sujeitos de pesquisa;

c) Diversas são as competências necessárias para o exercício da profissão de administrador, no entanto, o foco da presente pesquisa restringe-se às competências virtuais individuais;

d) A virtualidade apresenta-se em forma de um contínuo, na presente investigação foi avaliada a CVI de uma forma ampla, baseada nas dimensões que definem este construto;

e) Restringe-se ao escopo teórico contemplado;

f) Com relação à população acessível, no tocante à coleta de dados, o índice de não-resposta para a população pesquisada foi expressivo. Da população alvo que importava na quantidade de 196 alunos, foi possível atingir o número de 24 respondentes. Por mais que tenham sido feitas diversas chamadas e lembretes, a participação efetiva foi baixa e caracteriza-se então, como uma limitação da presente pesquisa; e, por fim,

g) O questionário que objetivou analisar o construto CVI, bem como as características do curso demandou uma profundidade que implicou num instrumento extenso que requereu tempo dos respondentes, contudo, optou-se pela exploração do tema em detrimento da superficialidade.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção apresentará a contextualização do curso de administração EaD/UFSC, bem como a análise dos resultados encontrados quanto ao desenvolvimento da CVI.

### 4.1 COMPETÊNCIAS DE TRABALHO PARA O ADMINISTRADOR

É válido salientar que o conceito de competência vai além da simples qualificação. Conforme argumenta Zarifian (2001) ela abarca a noção de incidente, comunicação e serviço. Deste modo, o trabalho não é apenas o conjunto de tarefas associadas ao cargo, ele vai além e se torna o prolongamento direto da competência que a pessoa mobiliza diante de situações profissionais cada vez mais mutáveis e complexas. E estas características tornam o imprevisto cada vez mais presente. O que valoriza a competência como uma inteligência prática de situações, pautada em conhecimentos adquiridos e que se transformam gradativamente e em grau equivalente à complexidade das situações, Zarifian (2001).

Assim, a complexidade é algo presente na vida das organizações. Não obstante, a virtualidade tem emergido e se tornado cada vez mais presente no ambiente de trabalho à medida que as TIC's possibilitam uma transformação dos negócios e novos formatos organizacionais. Esta realidade tem propiciado um novo perfil para o emprego, priorizando a empregabilidade em detrimento do emprego.

Dessa forma, as características que são exigidas do administrador necessitam ser compatíveis com as novas demandas. De acordo com a Pesquisa Nacional (2011) realizada pelo Conselho Federal de Administração as características diferenciadoras dos profissionais de administração são: Atuar com visão sistêmica da organização; Formar, liderar e motivar equipes de trabalho; Articular as diversas áreas da organização; Otimizar a utilização de recursos; Negociar conflitos e interesses; Gerar processos eficazes e aprendizagem organizacional; Desenvolver a gestão de conhecimento e Promover a interação com o ambiente externo. Notadamente são qualidades importantes para que as organizações atinjam seus resultados organizacionais.

Ademais, a pesquisa nacional elaborada pelo CFA em 2011 elencou ainda conforme a visão dos administradores os seguintes itens: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Questionou-se aos



administradores quais destas características devem ser priorizadas na formação do Administrador de forma a responder às exigências futuras do mercado de trabalho na área de administração. Os resultados são os seguintes:

Tabela 3 – Pergunta 24.1– Conhecimentos específicos.

Opção	2011*	
	N	% Total
Administração de pessoas/ equipes.	11835	65,82
Administração estratégica.	11066	61,54
Administração financeira e orçamentária.	10456	58,15
Visão ampla, profunda e articulada do conjunto das áreas de conhecimento.	9790	54,44
Administração de vendas e marketing.	7749	43,09
Administração de Sistemas de Informação.	4976	27,67

\* 17982 Respondentes/Respostas múltiplas ilimitadas. (RM)

Fonte: Pesquisa Nacional/CFA (2011)

Observa-se que o administrador é um profissional que necessita de diversos conhecimentos específicos, sendo que a administração de pessoas e equipes desponta como necessidade mais urgente, seguida pela administração estratégica. Já com relação às competências:

Tabela 4 – Pergunta 24.2– Competências.

Opção	2011*	
	n	% Total
Identificar problemas, formular e implantar soluções.	13111	72,91
Ser capaz de enfrentar desafios e solucionar conflitos.	12184	67,75
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico sobre a realidade organizacional.	11039	61,39
Assumir o processo decisório das ações de planejamento, organização, direção e controle.	10975	61,04
Desenvolver e socializar o conhecimento alcançado no ambiente de trabalho.	8966	49,86
Elaborar e interpretar cenários.	8790	48,88

\* 17982 Respondentes/Respostas múltiplas ilimitadas. (RM)

Fonte: Pesquisa Nacional/CFA (2011)

Diversas são as competências necessárias para o administrador nos tempos atuais, mas, seguramente saber trabalhar com a resolução de problemas e conflitos são requisitos básicos. Não obstante, o

conhecimento acerca da realidade organizacional e os desdobramentos a partir disto é algo fundamental para uma atuação sólida e eficaz. A habilidade de desenvolver e compartilhar conhecimento é uma necessidade imediata já que hoje em dia o conhecimento é um ativo capaz de diferenciar as organizações no ambiente competitivo.

Com relação às habilidades, os resultados da pesquisa do CFA (2011) apontam que:

Tabela 5 – Pergunta 24.3 – Habilidades

Opção	2011*	
	n	% Total
Relacionamento interpessoal.	13398	74,51
Visão do todo.	13244	73,65
Liderança.	11926	66,32
Adaptação à transformação.	10798	60,05
Criatividade e inovação.	10015	55,7
Técnicas.	8429	46,87

\* 17982 Respondentes/Respostas múltiplas ilimitadas. (RM)

Fonte: Pesquisa Nacional/CFA (2011)

O relacionamento interpessoal e a visão do todo são habilidades que obtiveram pontuações muito próximas, sobressaindo-se em relação à liderança. Além destas, a adaptação à transformação também foi bem citada na pesquisa, já que a mudança é algo constante nos dias atuais. Por sua vez criatividade e inovação, características relacionadas aos ativos intangíveis organizacionais, superaram a habilidade com técnicas com uma vantagem de 8,83 pontos. Com este retrato da realidade é possível compreender a necessidade de formação generalista, embora especializada para o administrador.

E, por fim, as atitudes:

Tabela 6 – Pergunta 24.3 – Atitudes

Opção	2011*	
	n	% Total
Comportamento ético.	14693	81,71
Comprometimento.	14096	78,39
Profissionalismo.	13848	77,01
Aprendizado contínuo.	12209	67,9
Atitude empreendedora/ Iniciativa.	11083	61,63
Responsabilidade Socioambiental.	9095	50,58

\* 17982 Respondentes/Respostas múltiplas ilimitadas. (RM)

Fonte: Pesquisa Nacional/CFA (2011)

Fato importante o comportamento ético ser o mais citado na pesquisa, pois o administrador por sua formação está apto a liderar e dirigir organizações e esta é uma característica essencial. Esta atitude foi seguida pelo comprometimento e profissionalismo que contaram com pontuações bem próximas, apenas 1,38 pontos os separam. Ainda nas primeiras posições está o aprendizado contínuo característica necessária para que o administrador se mantenha empregável no atual mundo competitivo.

Esses resultados contemplam a visão de administradores de todo o Brasil, e, representam dessa forma uma visão plural, porém objetiva acerca das características que o profissional de administração deve possuir.

Já para o Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior que por meio da Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração bacharelado, considera no Art. 4º. que a formação do administrador deve contemplar ao menos as seguintes competências:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo

de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Em suma, a ideia central das competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares orientam os cursos de graduação a formar um cidadão crítico e profissional que seja competente para atuar em seu ramo de atuação de forma a oferecer benefícios para sociedade e resultados organizacionais através de uma atuação pautada em valores e na ética.

Por sua vez, o trabalho intitulado “Competências individuais: um estudo com mestrandos em administração de instituições mineiras de ensino superior” elaborado por Anderson de Souza SantAnna, Maria Celeste Reis Lobo Vasconcelos, Lúcio Flávio Renault de Moraes, Vera L. Cançado apresenta resultados de análise psicométrica de escala proposta à mensuração do construto competências individuais. Neste estudo, os resultados das estatísticas descritivas utilizadas indicaram elevada demanda pelo conjunto das competências investigadas SantAnna et al (2007).

Pela relevância desse estudo é apresentado a seguir o quadro com as competências individuais requeridas para um profissional de administração.

Quadro 8 – Agrupamento de indicadores por fator.

<b>Competências Individuais Requeridas</b>	<b>Competências associadas ao saber-fazer</b>	Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias
		Capacidade de trabalhar em equipes
		Criatividade
		Visão de mundo ampla e global
		Capacidade de comprometimento com os objetivos da organização
		Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo/função
		Capacidade de inovação
		Capacidade empreendedora
		<b>Competências associadas ao saber-ser e agir</b>
	Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	

<b>Competências Individuais Requeridas</b>	<b>Competências associadas ao saber-ser e agir</b>	Capacidade de relacionamento interpessoal
		Iniciativa de ação e decisão
		Capacidade de gerar resultados efetivos
		Autocontrole emocional
		Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas

Fonte: SantAnna et al (2007, p. 8)

O quadro 08 proporciona uma classificação esquemática acerca das competências individuais requeridas dos profissionais de administração, organizadas de acordo com competências de saber fazer e aquelas associadas ao saber-ser e agir. Ou seja, está de acordo com a visão de Zarifian (2001) que aborda a mobilização de recursos de forma holística.

Diante do exposto: resultados da pesquisa nacional acerca do perfil do administrador, diretrizes curriculares e a pesquisa sobre as competências individuais requeridas, é possível compreender que o administrador é um profissional que tem formação generalista, contudo isto não implica que ele saiba de tudo um pouco, mas sim que possua “uma especialidade sem desconhecer as implicações do que faz para toda a organização de forma interconectada” Andrade e Amboni (2004, p. 35).

Tendo em vista que o enfoque da presente pesquisa são as competências virtuais individuais para o administrador, após análise das informações ora apresentadas, chegou-se a seguinte lista de competências virtuais a serem analisadas nos formandos do curso de Administração-EaD/UFSC: Habilidade para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual; Habilidade para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual; Habilidade de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs; Habilidade para utilizar novos programas; Habilidade para aprender novos conceitos; Habilidade de trabalhar em equipe de forma virtual; Habilidade para se expressar e se comunicar de forma virtual; e, Habilidade para transferir conhecimento de forma virtual.

#### 4.2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EaD/UFSC

O governo brasileiro tem atuado na democratização de acesso ao ensino, e, para tanto tem utilizado a ampliação de vagas nas

universidades e também o uso da educação a distância, neste tocante a empreitada ocorre sob a denominação de Universidade Aberta do Brasil, regulamentada pelos Decretos Nº 5.800, de 2006 e Nº 5.622 de 2005, e que visa "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Assim, a EaD entrou em pauta na agenda de discussão das políticas públicas educacionais, entre 2003 e 2006, Kipnis (2009).

A UAB tem a proposta de integrar universidades públicas na oferta de cursos de nível superior àqueles que possuem dificuldade de acesso à formação universitária, UAB (2012). Sendo que a Universidade Federal de Santa Catarina é uma das participantes deste programa, e o curso objeto de estudo da presente investigação é o de administração modalidade EaD ofertado pelo Departamento de Ciências da Administração do Centro Sócio Econômico. Nesse sentido, é válido salientar que o curso objetiva a formação de um profissional que tenha capacidade analítica e empreendedora, com visão sistêmica da organização, a fim de constituir-se em agente de mudança e transformação social tendo em vista a responsabilidade e ética necessária à sociedade atual, EAD/UFSC (2012).

A proposta do curso de administração Ead/UFSC é a de desenvolver competências no indivíduo que o habilitem às permanentes mudanças que o atual desenvolvimento científico-tecnológico impõe. Assim, é oportuno verificar no curso se ocorre, e caso positivo em que nível sucede, o desenvolvimento da competência virtual individual neste curso, já que ele está pautado em plataformas digitais, que possibilitam a integração e a interatividade de alunos-tutores-professores.

É válido salientar que o curso analisado faz parte do programa Universidade Aberta do Brasil, no entanto, no tocante à gestão ele é denominado internamente como projeto piloto II. De acordo com a coordenadora de produção de materiais EaD e a sub-coordenadora do curso de administração, esta denominação ocorreu porque nasceu de uma intervenção do ministério público de Santa Catarina em virtude do projeto piloto I ser disponibilizado apenas para servidores do Banco do Brasil (banco público brasileiro) e para outros servidores efetivos de órgãos de governo. Com a interpretação do Ministério Público de que uma universidade pública não pode direcionar sua oferta, e que precisa ter demanda social; então, surge o projeto piloto II, para abrir vagas equivalentes às vagas abertas tendo em vista a demanda social.

Dessa forma o curso analisado atende 10 polos no estado de Santa Catarina, a saber, Araranguá, Canoinhas, Chapecó, Criciúma,

Florianópolis, Joinville, Lages, Laguna, Palhoça e Tubarão. A infraestrutura presente nestes polos conta com 01 coordenador de polo, 01 tutor presencial, espaço físico que propicie a organização de serviços que permitam o desenvolvimento de atividades administrativas e principalmente acadêmicas e para tanto, conta com microcomputadores, salas de videoconferência e biblioteca.

Além disso, o curso conta com o apoio do Departamento de Ciências da Administração através do coordenador do curso de graduação em administração, do sub-coordenador do curso de graduação em administração; de um coordenador de tutoria que é um professor do quadro efetivo; conselho editorial formado por professores do CAD; supervisores de tutoria presencial e a distância, tutores por disciplina; e um secretário.

De acordo com dados de entrevista, foi possível verificar que o curso trabalha numa perspectiva teórico metodológica sócio-interacionista, pautada na visão de Vygotsky. Esse pensador concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. Então, por meio dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem busca-se incentivar a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento na medida em que a comunicação e a interação entre os participantes, tutores e professores acontece por intermédio de ferramentas síncronas e assíncronas. Então, o curso busca aproveitar-se da bagagem que o aluno já tem e, assim, professores e tutores são orientados a explorar a experiência que o aluno possui. E, no caso os tutores que tem maior contato com alunos devem ficar atentos para oferecerem sugestões do que pode ser melhorado em relação aos recursos didáticos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem.

A organização curricular está planejada em formato modular, Projeto pedagógico (2010), e obedece ao que está proposto nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Administração (Resolução 4 de 13 de julho de 2005). Dessa forma, o curso está pautado em quatro núcleos:

Núcleo 1 – Estudos de Formação Básica; Ciência Política, Sociologia, Matemática, Filosofia, Redação Empresarial, Direito Administrativo, Contabilidade (Geral e Gerencial), Economia (Introdução), Psicologia, Estatística Aplicada à Administração, Economia (Micro e Macro), Direito (Tributário e Comercial);

Núcleo 2 – Estudos de Formação Profissional e de Ciência aplicada à Administração; Administração (Introdução e Teorias), Organização, Sistemas e Métodos, Processo Decisório, Sistemas de Informação, Matemática Financeira, Administração Pública,

Planejamento (Teorias e Modelos), Administração Financeira e Orçamentária, Gestão de Pessoas, Marketing, Pesquisa Operacional, Operações e Logística, Finanças Públicas, Empreendedorismo e Criatividade, Elaboração e Administração de Projetos, TCC;

Núcleo 3 – Estudos de Formação Complementar; Educação a Distância, Antropologia, Responsabilidade Social Corporativa, Gestão Ambiental e Sustentabilidade, Comércio Exterior, Mercado de Capitais, Tópicos Emergentes, Informática Básica, Metodologia de Pesquisa, Seminários Temáticos;

Núcleo 4 – Estudos Quantitativos e suas Tecnologias. Tecnologia e Inovação, Teoria dos Jogos.

De acordo com o projeto pedagógico e com entrevista realizada com a vice-coordenadora do curso, os pressupostos metodológicos presentes nas disciplinas são pautados nos argumentos de renunciar a disciplinaridade, trabalhando-se por áreas de conhecimento e, desta forma, oferecer uma formação interdisciplinar; identificando recortes teórico-metodológicos das áreas, levando-se em conta os conceitos de autonomia, pesquisa, trabalho cooperativo, relação entre teoria e prática, estrutura e comunicação dialógica, interatividade, flexibilidade, capacidade crítica, e por fim inter e transdisciplinaridade.

Conforme preconizado no projeto pedagógico (2010) os princípios dinamizadores do currículo do curso são provenientes não apenas das abordagens epistemológica e metodológica do curso, mas também pela necessidade dos alunos terem uma abordagem teórico/prática dos conteúdos trabalhados, Projeto Pedagógico UAB (2010). E estes princípios estão em consonância com os resultados das entrevistas realizadas que demonstram que a cultura de aprendizagem que permeia o curso é a de se levar em conta a prática do aluno aliada a experiência do professor para explorarem o conteúdo a fim de aperfeiçoar a prática profissional do aluno. Principalmente, ao se ter em vista que o perfil do aluno tem sido predominantemente de estudantes que já são profissionais atuantes no mercado de trabalho, e, portanto, eles precisam aperfeiçoar suas habilidades técnicas.

Com relação a isso, o curso faz uso do ambiente virtual - Moodle, que é uma ferramenta importante, já que possibilita o uso de diversos outros recursos como o chat, o fórum, troca de arquivos e troca de mensagens, além de ser uma plataforma aberta que permite aperfeiçoamentos e inovações em seu ambiente. Neste tocante, atualmente há chats disponíveis para aluno-aluno, aluno-tutor, aluno-professor, tutor-professor, o que caracteriza a comunicação



multidirecional. Não obstante, o curso também conta com encontros presenciais para a realização de atividades acadêmicas.

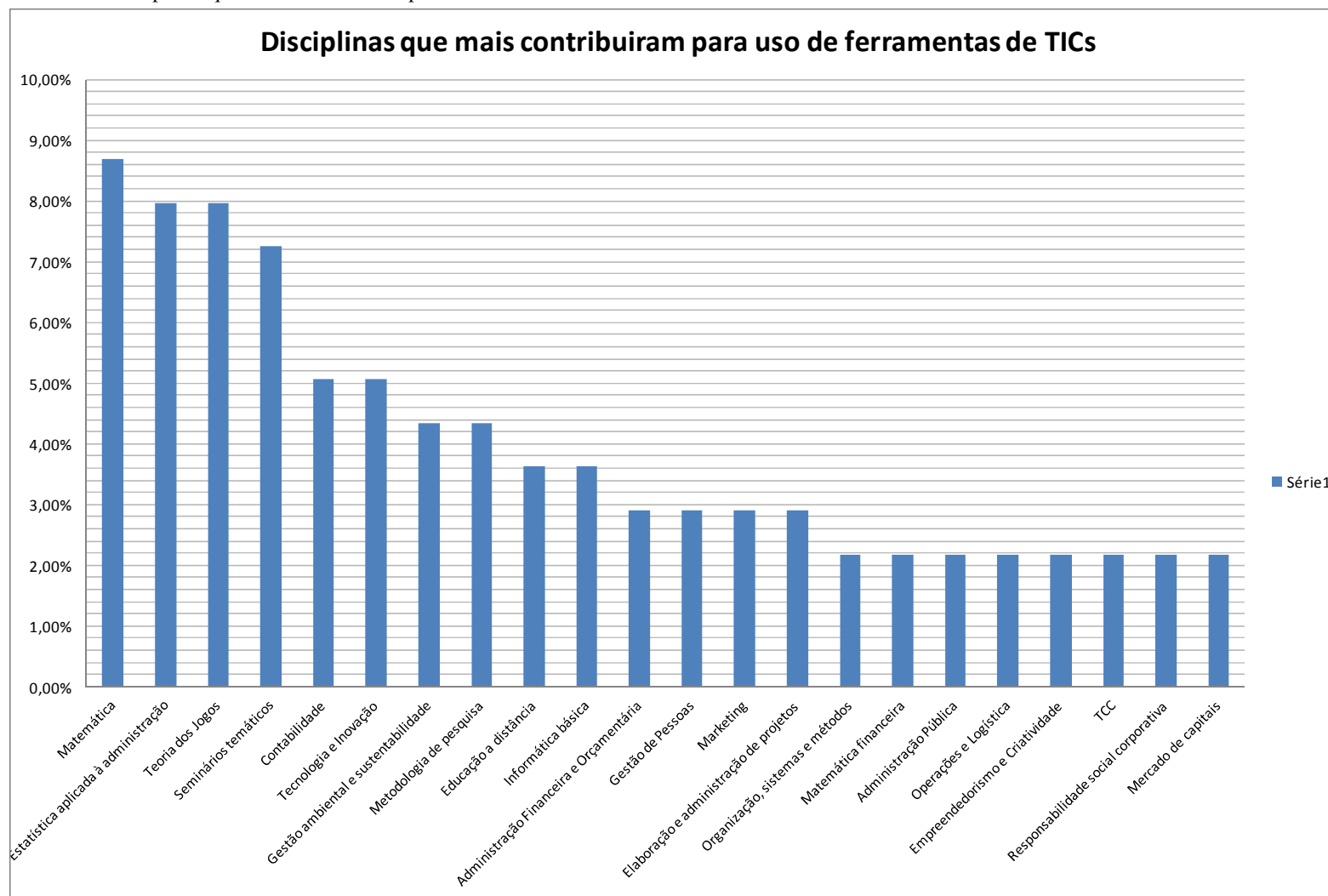
Outro recurso bastante utilizado é o fórum para discussão de conceitos e aprimoramentos de conhecimentos; além disso, há a videoconferência, o professor está em um dos polos enquanto os alunos estão reunidos nos demais polos – existe a interação entre estes atores à medida que há o espaço para o aluno interagir com o professor e assim esclarecer dúvidas, solicitar explicações ou aprofundamento dos temas estudados. Contudo, de acordo com a subcoordenadora do curso de administração, este recurso não estimula discussões, embora cumpra a sua função de ser um canal de comunicação.

Ainda concernente aos recursos utilizados, conforme salientado pela coordenadora de produção de materiais EaD, os materiais didáticos são disponibilizados através de livros impressos para cada disciplina, vídeos-aula, CD-ROM, ambiente virtual, videoconferência, teleconferência e tutoria. Sendo que todos os recursos que o aluno recebe estão no AVA, mesmo ele recebendo o livro impresso ele recebe o livro em portable document format pdf, disponível no AVA; bem como as vídeo-aulas e arquivos de áudio das aulas também estão disponíveis no ambiente; e, todas as videoconferências são digitalizadas e disponibilizadas para o aluno. Ou seja, para todos os recursos físicos disponibilizados há um equivalente em formato virtual; a fim de facilitar ao máximo para o aluno e assim ele poder acessar seus conteúdos de estudo a qualquer hora e em qualquer lugar.

Apesar de o curso oferecer esta disponibilidade virtual dos recursos de aprendizagem, de acordo com a pesquisa realizada com os alunos a maioria das disciplinas ainda não faz um uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação que os estimule a interagir com trabalhos colaborativos virtuais. Na pesquisa com os alunos, por meio das questões 44 a 47 foram apresentadas as disciplinas de acordo com os 04 núcleos utilizados no curso, e, foi solicitado a eles que destacassem 03 disciplinas para cada um dos núcleos, com exceção do núcleo 4 que possui apenas 02 e neste caso foi apenas solicitado que o aluno apresentasse os pontos positivos e negativos da disciplina. Esta solicitação foi válida para os demais núcleos.

Convém evidenciar os resultados de forma visual, assim é apresentado a seguir um gráfico que apresenta as disciplinas as quais foram mais recorrentes na opinião dos alunos.

Gráfico 4 – Disciplinas que mais contribuíram para o uso de ferramentas de TICs



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Observa-se que as disciplinas de cálculo e os seminários temáticos demandaram maior necessidade de interação virtual e uso de ferramentas tecnológicas. De acordo com alguns comentários de alunos estas disciplinas propiciaram oportunidade para que eles desenvolvessem no uso de planilhas; editores de texto; internet e ferramentas como o software *equation*<sup>2</sup> e a HP online; fizessem a utilização de casos práticos e atividades virtuais com colegas para a prática da disciplina.

Na sequência encontram-se disciplinas como: Tecnologia e inovação; gestão ambiental e sustentabilidade; metodologia da pesquisa e EaD. Com o intuito de elencar todas as disciplinas e os votos obtidos foi elaborada a tabela a seguir. Contudo, é necessário salientar que dos 24 alunos participantes da pesquisa, apenas 13 alunos responderam esta etapa da pesquisa. Sendo que para o núcleo 3 um dos respondentes ao invés de citar 03 disciplinas citou apenas uma, e, no núcleo 4 houve a ausência de participação de 2 dos 13 alunos.

---

<sup>2</sup> Programa da Microsoft Office que permite que a pessoa utilize e formate equações podendo ser utilizado em diversos outros programas do pacote.

Tabela 7 – Relação de disciplinas do curso de administração/EaD e suas pontuações.

Núcleo	Disciplina	Pontuação	%
Núcleo 1	Ciência política	1	0,72%
	Sociologia		0,00%
	Matemática	12	8,70%
	Filosofia	1	0,72%
	Redação empresarial	2	1,45%
	Direito administrativo	1	0,72%
	Contabilidade	7	5,07%
	Economia (introdução)	1	0,72%
	Psicologia		0,00%
	Estatística aplicada à administração	11	7,97%
	Economia (micro e macro)	1	0,72%
Direito (tributário e comercial)	2	1,45%	
Núcleo 2	Administração (introdução e teorias)	0	0,00%
	Organização, sistemas e métodos	3	2,17%
	Processo Decisório	2	1,45%
	Sistemas de Informação	1	0,72%
	Matemática financeira	3	2,17%
	Administração Pública	3	2,17%
	Planejamento (teoria e modelos)	2	1,45%
	Administração Financeira e Orçamentária	4	2,90%
	Gestão de Pessoas	4	2,90%
	Marketing	4	2,90%
	Pesquisa operacional	1	0,72%
	Operações e Logística	3	2,17%
	Finanças públicas	2	1,45%
	Empreendedorismo e Criatividade	3	2,17%
Elaboração e administração de projetos	4	2,90%	
TCC	3	2,17%	
Núcleo 3	Educação a distância	5	3,62%
	Antropologia		0,00%
	Responsabilidade social corporativa	3	2,17%
	Gestão ambiental e sustentabilidade	6	4,35%
	Comércio exterior	1	0,72%
	Mercado de capitais	3	2,17%
	Tópicos emergentes		0,00%
	Informática básica	5	3,62%
	Metodologia de pesquisa	6	4,35%
Seminários temáticos	10	7,25%	
Núcleo 4	Tecnologia e Inovação	7	5,07%
	Teoria dos Jogos	11	7,97%
	<b>Total de pontos</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Através da tabulação e interpretação das respostas obtidas foi possível identificar que no núcleo 1 as disciplinas que melhor obtiveram votação foram: matemática (12 pts), estatística aplicada à administração (11 pts) e contabilidade (7 pts). No tocante às disciplinas deste bloco, têm-se alguns comentários de alunos quanto aos pontos positivos e negativos:

Comentário 01 referente às disciplinas de contabilidade geral, estatística aplicada à administração e economia (micro e macro). Pontos positivos: “Exer. ajudam na aplicação na vida real”. Pontos negativos: “Precisam de extrema atenção e pesquisas”.

Comentário 02 tendo em vista as disciplinas de matemática, estatística aplicada à administração e contabilidade geral. Pontos positivos respectivamente para cada disciplina: “O uso de softwares para os cálculos. Fórmulas e seus significados, uso do Excel”. “Aplicação dos conceitos na realidade”. Pontos negativos: “Faltou mais tempo para desenvolver a disciplina. Tempos insuficiente para abordar todos os tópicos estudados”. Faltou software de apoio para as atividades”.

O Núcleo 2 obteve uma maior distribuição das respostas, sendo que as que possuíram maior pontuação e ficaram empatadas em primeiro lugar, são: administração financeira e orçamentária (4 pts), gestão de pessoas (4 pts), marketing (4 pts) e elaboração e administração de projetos. Logo em seguida estão as disciplinas: organização, sistemas e métodos (3 pts); matemática financeira (3 pts); administração pública (3 pts); operações e logística (3 pts); empreendedorismo e criatividade (3 pts); e, o TCC (3 pts). A seguir a participação dos comentários de alguns alunos:

Comentário 01 referente à organizações, sistema e métodos; processo decisório e marketing: Pontos positivos “Internet colaborou para consecução dos exercícios”. Pontos negativos: “Internet possui informações não totalmente confiáveis”.

Comentário 02 tendo em vista as disciplinas de OSM, elaboração e administração de projetos e gestão de pessoas. Pontos positivos respectivamente: “Solução de problemas através de sistemas e métodos eficazes. Fortemente colaborativa para a concretização de projetos, do início ao fim, até a execução. Aprendizagem de meios para o trato com as pessoas”. Pontos negativos para OSM e gestão de pessoas: “Sem software para desenvolver nossas habilidades. Faltou trabalhar um pouco mais a prática”. Não foi mencionado ponto negativo para elaboração e administração de projetos.

Já no núcleo 3 a dispersão de opiniões não foi tão evidente, e, assim, a disciplina que mais se destacou foi Seminário temáticos (10 pts); Gestão ambiental e sustentabilidade, bem como metodologia de pesquisa empáticas (6 pts); e, educação a distância (5 pts). A fim de evidenciar a percepção dos alunos, são apresentados a seguir alguns comentários:

Comentário 01 referente às disciplinas de informática básica, gestão ambiental e sustentabilidade e seminários temáticos. Pontos positivos respectivamente: “Aplicação virtual com os conhecimentos, Leis ambientais atualizadas pesquisadas na internet e Comunicação com os colegas”. Pontos negativos: “Internet possui informações não totalmente confiáveis, Internet possui informações não totalmente confiáveis, Colegas desconectados da rede”.

Comentário 02 tendo em vista as disciplinas informática básica, EaD e seminários temáticos. Pontos positivos respectivamente: “Utilização de software livre. Debates sobre essa nova modalidade de ensino. Trabalho e apresentação em grupo”. Pontos negativos para informática básica e EaD: “Carga horária insuficiente. Carga horária insuficiente”. Não foi mencionado ponto negativo para seminários temáticos.

Por fim, o núcleo 4 possui apenas duas disciplinas e neste caso alguns alunos votaram em apenas 01 disciplina o que fez com que teoria dos jogos tivesse a preferência com 11 pontos. Neste núcleo houve muito pouca contribuição dos alunos de modo a informar os pontos positivos e não houve menção aos pontos negativos das disciplinas. Assim, seguem alguns comentários positivos:

Comentário 01 tendo em vista as disciplinas tecnologia e inovação e teoria dos jogos. Pontos positivos para ambas: “Comunicação com os colegas”.

Comentário 02 referente às disciplinas tecnologia e inovação, e, teoria dos jogos. Pontos positivos respectivamente: “Novos modelos de tec. Inovação. Aprendizagem quanto à análise de equilíbrio entre as formas dos jogos”. Pontos Negativos não mencionados pelos alunos que responderam as questões.

Essas disciplinas com maior destaque obtiveram êxito ao incitar os alunos a realizarem e a utilizarem ferramentas como: internet, editores de texto, planilhas, calculadoras online, MSN, gtalk, bate-papo do facebook e skype para a realização do trabalho e troca de informações. É válido salientar que os alunos da graduação a distância não necessariamente residem na mesma cidade do seu polo, então a

distância geográfica inviabiliza o encontro presencial, sendo, portanto de suma importância o desenvolvimento de habilidades virtuais.

Não obstante, os comentários dos alunos ressaltaram como pontos positivos que as disciplinas possuem conteúdos enriquecedores; que os auxilia a desenvolver trabalho em equipe; a superar dificuldades para falar em público e a usar ferramentas de TICs no caso dos seminários temáticos; que possuem exercícios e aplicações práticas; entre outros relacionados à aprendizagem.

Conquanto aos pontos negativos observaram-se referências à falta de aprofundamento em algumas disciplinas; conteúdo e/ou tempo insuficiente; disciplinas de cálculo apresentam maior complexidade para aprendizado devido à distância; falta de interação instantânea e falta de programas específicos para o caso de estatística. De forma geral, os comentários dos alunos foram mais positivos que negativos, pois muitas vezes nos pontos negativos informaram não terem nada a declarar.

Sendo assim, além dessa caracterização do curso através da análise dos alunos em relação às disciplinas ofertadas, a presente pesquisa, realizou perguntas na etapa *survey* denominadas: Graduação em administração modalidade EaD, representadas pelas questões: 35 a 39. Estas buscaram evidenciar informações acerca da percepção dos alunos quanto ao ambiente virtual de aprendizagem, estímulo oferecido pelos tutores, papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e estímulos recebidos. Sendo assim, apresenta-se a seguir as perguntas e os resultados tabulados:

Tabela 8 – Graduação em administração – Percepção dos alunos

Graduação em administração/EaD	Discordo fortemente		Discordo		Nem concordo, nem discordo		Concordo		Concordo fortemente	
	0	0%	2	8%	7	29%	8	33%	7	29%
35. O ambiente virtual utilizado no curso lhe estimula(ou) a participar e interagir socialmente nas atividades propostas?	0	0%	2	8%	7	29%	8	33%	7	29%
36. O seu tutor lhe estimula(ou) a participar e interagir nas atividades de aprendizagem? *	0	0%	4	18%	4	18%	9	41%	5	23%
37. Os professores agem como treinadores que acompanham de perto o processo de aprendizagem?	2	8%	7	29%	8	33%	2	8%	5	21%
38. Ao longo da graduação você foi estimulado a trabalhar em conjunto com outros estudantes utilizando ambientes eletrônicos de aprendizagem? **	0	0%	3	13%	8	35%	6	26%	6	26%

\* Pergunta 36 teve 22 respondentes.

\*\* Pergunta 38 teve 23 respondentes, as demais contaram com a participação regular de 24 respondentes.

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

É possível observar que os alunos possuem uma percepção diferenciada quanto ao ambiente virtual, já que houve uma distribuição equilibrada das respostas. Contudo, a maior concentração está em

percepções positivas que concordaram em 33% e concordaram fortemente 29%, perfazendo um total de 62% de aprovação. Enquanto que o posicionamento de discordância foi de 8%, não havendo participações para discordo fortemente. É válido salientar que o percentual neutro foi alto de 29% dos alunos que disseram nem concordar, nem discordar. Dessa forma, é possível pensar em formas de deixar o ambiente mais atraente para os alunos a fim de estimulá-los no seu uso, uma vez que ele concentra diversas ferramentas para interação entre alunos-alunos, alunos-tutores, alunos-professores e pode propiciar uma comunicação multidirecional necessária à modalidade EaD.

A subcoordenadora do curso concorda que o AVA - moodle tem diversas ferramentas, no entanto, o uso atual ainda é muito limitado. Ela citou que há a ferramenta *wiki* que é pouco utilizada. Esta possibilita uma construção coletiva e de acesso rápido, com elas é possível editar, escrever e salvar. O uso de web conferencia não é estimulado pelo curso devido a questões técnicas – uma região pode ter uma banda mais baixa de internet e nesse caso ficariam com problema na comunicação.

Além da questão do AVA, conforme Aretio (2006) como apoio no processo de ensino-aprendizagem no EaD há a organização que apoia o estudante motivando-o, guiando-o, facilitando sua aprendizagem e avaliando-a, compreendida pela atuação dos tutores. Sendo assim, buscou-se verificar qual a percepção dos alunos quanto aos estímulos fornecidos pelos tutores para que o aluno participasse e interagisse nas atividades de aprendizagem. As respostas indicam que não houve forte discordância, contudo 18% dos alunos discordam que os tutores tenham atuado desta forma, enquanto que 18% se posicionaram de forma neutra: nem concordam, nem discordam. O percentual de concordância positiva 64% está distribuído em 41% concordam e 23% concordam fortemente. Alguns comentários que ilustram de que forma os tutores os estimulam:

Comentário 1: “Lembrando das atividades e incentivando na hora da correção”.

Comentário 2: “Incitando a participação de todos para a construção conhecimento”.

Comentário 3: “Fazendo questionamentos no fórum”.

Comentário 4: “Tutora à distância. Presencial, não”.

Logo, diversas são as percepções dos alunos, mas, nota-se que a maioria vê o tutor como alguém que os estimula a participar e interagir nas atividades.

Para Aretio (2006) no EaD o papel do professor não é mais o tradicional que o vê como o detentor do conhecimento, mas, sim é compreendido como aquele que age de forma similar a um treinador que



acompanha de perto o processo de aprendizagem dos alunos, e, neste tocante os resultados da pesquisa apresentam uma divergência na visão dos alunos, uma vez que 8% discorda fortemente; 29% discorda; 33% nem concorda, nem discorda; 8% concorda e 21% concorda fortemente. Ou seja, a maioria das respostas dos alunos concentra-se na discordância com 37%. Neste aspecto, foram obtidos alguns comentários que demonstram a complexidade da situação:

Comentário 1: “Vídeo aulas muito compreensíveis”.

Comentário 2: “Com a disponibilidade dos professores nas vídeos conferências e em contato por email, porém, a iniciativa cabe a cada aluno, dessa forma, quando houve interesse do aluno, os professores se mostraram disponíveis para agregar conhecimento”.

Esses comentários ilustram que alguns alunos compreendem que o processo de aprendizagem deve envolver principalmente o aluno, e que a dedicação do professor EaD pode não ser tão evidente. E este é um dos pontos negativos do curso apontado pela subcoordenadora do curso, a qual vê os professores ainda um pouco distantes. Eles elaboram as atividades, preparam as provas e gabaritos, participam do chat, mas ainda poderiam ter uma interação maior. Ela explica que tal situação pode ocorrer em virtude do pouco tempo dos professores e também pela carga horária do curso EaD ainda não ser considerado na carga horária como disciplina.

Já a pergunta 38 questiona se houve estímulo por parte do curso para que o aluno trabalhasse em conjunto com outros estudantes utilizando ambientes eletrônicos de aprendizagem. Neste caso, 13% dos alunos discordaram da questão; 35% nem concordaram, nem discordaram; 26% concordaram; e, 26% concordaram fortemente. Em outras palavras, o índice de concordância é ligeiramente superior a 50% sendo evidenciado por 52% dos alunos que concordam ou concordam positivamente com a pergunta.

A questão 38 é complementada pela 39 que busca identificar qual o ator que mais contribuiu para que os estudantes utilizem ambientes eletrônicos de aprendizagem. Foi lhes perguntado: No caso de ter recebido estímulo a trabalhar em conjunto de forma virtual, quem foi seu principal incentivador? As respostas assim se dividiram: professor 4%, tutor presencial 25%, tutor a distância 33% e colegas 38%. Percebe-se que na realidade atual do curso a maior parte dos estímulos parte dos próprios colegas. Em seguida está a contribuição dos tutores a distância e tutor presencial e em última opção dos professores. Dessa maneira, identifica-se que a contribuição mais lembrada pelos alunos parte de

uma iniciativa não institucional, seguida pela contribuição dos tutores a distância.

A fim de corroborar a análise quanto à contribuição dos tutores para que os alunos usassem ambientes eletrônicos de aprendizagem – questão 38, foi questionado ao pessoal da tutoria: “20. Você recebe orientações para estimular/motivar o aluno no desenvolvimento da competência virtual individual?”. E as respostas indicam um ponto que merece atenção, já que apenas 7 dos 12 tutores informaram receber orientações para estimular e/ou motivar o aluno, enquanto 05 tutores informaram não receber tais orientações. Algo que necessita ser trabalhado de forma a uniformizar as ações tomadas pelos tutores e garantir assim um maior equilíbrio nas orientações fornecidas.

Insistindo na questão quanto ao estímulo para o aluno, foi questionado aos tutores: “19. Você orienta os alunos a usarem ferramentas como googledocs, gtalk MSN ou skype para videoconferência a fim de realizarem suas atividades acadêmicas de forma online e colaborativa?”. As respostas estiveram equilibradas 50% dos tutores disseram que não orientavam, enquanto que a outra metade orientava. Foi-lhes solicitado que complementasse suas respostas, em caso de não orientar pediu-se que explicassem as razões, e, em caso de orientaram solicitou-se que informassem quais ferramentas sugeriam. Dessa forma, dentre as contribuições, destacam-se as seguintes:

TD 1 - Até o momento não houve demanda pra isso, ao perguntar a eles, eles ainda preferem presencialmente. Uma dupla apenas de alunos meus utilizou Skype, porque um deles estava viajando.

TD 2 - a comunicação via e-mail é suficiente.

TD 3 - googledocs, gtalk MSN ou skype, videoconferência.

TD 4 - Por esquecimento de minha parte

TP 1 - Skype, msn.

TP 3 - msn, skype, gtalk.

TP 5 - msn, skype, oovoo.

Logo, tendo em vista a importância da tutoria no processo de desenvolvimento de competências virtuais foi aplicado um questionário com os tutores a distância e presencial, a fim de conhecer o seu perfil, bem com a percepção que estes possuem em relação à contribuição do curso para o desenvolvimento de competências virtuais.

Dessa forma, após análise dos dados foi possível observar que o perfil do tutor do curso de administração/EaD/UFSC é majoritariamente feminino, sendo compreendido por 8 dos 12 respondentes. Lembrando que são 10 tutores presenciais no curso e 6 tutores a distância. Do total de respondentes, teve-se a participação de 8 tutores presenciais e 4

tutores a distância, um índice de participação de 67% para ambos, o que é importante para reduzir a predominância de um ou outro grupo e assim ter-se um viés nos resultados.

Há um predomínio de tutores com 26 a 33 anos representando 42% do total, seguido pela faixa etária de 34 a 41 anos com 33% de participação, em terceiro lugar tutores de 42 a 49 anos representando 17%, e, por fim apenas 1 tutor entre 19 e 25 anos equivalente a 8%, não houve participação de tutores com mais de 50 anos.

Houve uma representação da maioria dos polos através da participação dos tutores na etapa de pesquisa destinada a eles, fato verificado através da questão 02. Notou-se a ausência de apenas duas cidades Criciúma e Lages.

Com o propósito de identificar se os tutores possuíam outras atividades profissionais além do desempenho de sua função enquanto tutor, assim foi-lhes questionado na pergunta 03 se teriam outra ocupação, e, os resultados apontam que: 03 deles são estudantes, 03 servidores públicos, 04 empregados de empresa privada, 01 encontra-se disponível no mercado de trabalho, e há também 01 professor.

Dessa forma, tem-se que o perfil do tutor que trabalha no curso de administração é um profissional jovem, que além de desempenhar suas funções de tutoria, também exerce outra atividade profissional.

Porquanto o tema da pesquisa é verificar a contribuição do curso de administração para o desenvolvimento da CVI, cumpre-se verificar qual a habilidade e que ferramentas o tutor utiliza para comunicar-se virtualmente com os alunos, sendo assim, foi lhes perguntado se sabiam utilizar as principais ferramentas de comunicação e interação instantânea disponíveis no mercado: gtalk, MSN, googledocs, skype e blog. E, os resultados mostram que:

Tabela 9 – Uso de ferramentas TICs pelos tutores

<b>Você sabe utilizar?</b>	<b>Sim</b>	<b>%</b>	<b>Não</b>	<b>%</b>
gtalk	9	75%	3	25%
msn	12	100%	0	0%
googledocs	10	83%	2	17%
skype	11	92%	1	8%
blog	10	83%	2	17%
<b>Total de respondentes</b>	12			

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Logo, tem-se que a maioria possui habilidade no uso dessas ferramentas, uma vez que os percentuais de sim para todas as ferramentas estão acima de 70%. No entanto, é possível verificar que há

tutores que ainda não sabem utilizar algumas ferramentas, embora hoje elas não sejam requisitadas diretamente pelas exigências do curso, no tocante ao desempenho da função de tutor.

Um resultado controverso, proveniente da pesquisa com os tutores, obtido com a realização da pergunta: “8. Você tem como mensurar o uso que os alunos fazem das ferramentas do AVA?” demonstra um desencontro nas respostas. Pois, 5 dos 12 tutores informaram não ser possível mensurar quais as ferramentas mais utilizadas pelos alunos, enquanto que 7 disseram ser possível e citaram quais as mais utilizadas:

TD 1 - Acesso à disciplina no Moodle (tempo e data) e a própria realização ou não de tarefas disponíveis apenas no Moodle.

TD 3 - Mensagens.

TP 1 - Os alunos utilizam o ambiente para as consultas de notas, captação de material didático, para assistir as video-aulas e videoconferências.

TP 2 – Fórum.

TP 3 - Chat, fórum.

TP 4 - fóruns, chat.

TP 5 - fóruns, mensagens.

Essa divergência no saber sobre a disponibilidade de mensurar ou não o uso das ferramentas pode ocorrer em virtude do desconhecimento do procedimento a ser aplicado. O que denota que falta instrução para desempenho da atividade. Como o índice é alto 42% sugere-se uma investigação específica a fim de sanar tal situação.

Tendo em vista os comentários dos tutores é possível verificar que há uma diversidade de situações que incitam o uso do AVA, sendo as mais frequentes mensagens, chat e fóruns. E conforme a visão dos tutores não há necessidade de novas ferramentas para otimizar o fluxo do processo de comunicação entre tutor-aluno, sendo esta situação expressa pelo percentual de 73% de concordância dos tutores, enquanto que 27% discordaram e fizeram sugestões pontuais sobre o tema:

TP 1 - No próprio ambiente poderia haver uma maior exploração dos chats, por exemplo. Boa parte dos alunos não participa.

O TP 3 – sugeriu a adoção de Tablet. E justificou “já que possibilita versatilidade na comunicação”.

São contribuições satisfatórias que visam a otimização do uso do AVA. Especialmente a sugestão do TP 1 que faz uso de ferramentas que existem e estão disponíveis no Moodle. Afinal, conforme a visão de Pérez e Geliz (2005) o uso do computador privilegia o processo de

aprendizagem, pois oferece condições que o conhecimento pode ser acessado e construído por indivíduos e, também, de forma conjunta, permitindo um processo de comunicação e colaboração entre as pessoas, através das redes.

Ainda com relação ao uso de ferramentas tecnológicas durante o curso de graduação em administração/EaD foi questionado aos tutores, na pergunta 11, “Você percebe que os alunos adquirem uma desenvoltura no uso das ferramentas tecnológicas com o passar do tempo na graduação?” E obteve-se uma quantia expressiva na quantidade de respostas positivas, 11 tutores responderam que percebiam uma melhora na desenvoltura dos alunos, enquanto apenas 1 respondeu que não. Com o objetivo de evidenciar esta situação, foi solicitado aos tutores que dissessem de que forma percebiam isto, a seguir alguns comentários:

TD 1 - Habitua-se com os processos baseados nas ferramentas, a desenvoltura vem da prática.

TD 4 - procurando cursos de aperfeiçoamento.

TP 1 - Eles se dedicam para aprender a navegar no ambiente e, a partir daí, descobrem também outras ferramentas da internet. Muitos mal sabem ligar o computador quando iniciam o curso.

TP 2 - No início é um pouco mais difícil por que não estão habituados, mas no decorrer do curso fazendo uso do AVA acabam de adaptando e não tendo maiores problemas.

TP 3 - Se tornam ágeis na utilização das ferramentas tecnológicas e em alguns casos, desenvolvem habilidades que normalmente não teriam oportunidade (comunicação virtual).

TP 6 - Perdem o medo e começam a experimentar o novo.

É válido salientar que de acordo com o CFA (2012) o campo de atuação do administrador é vasto, compreendido por 7 grandes grupos e por 11 desdobramentos, os quais são citados no item 2.1 deste trabalho. Por entender que conforme Wang e Haggerty (2011) há um *continuum* de trabalho o qual denota que todos os trabalhos possuem algum grau de virtualidade, o domínio das ferramentas tecnológicas torna-se importante não apenas para intermediar o aprendizado do futuro administrador, mas, também para o desenvolvimento da competência virtual em âmbito profissional.

Para Hertel, Geister e Konradt (2005, tradução nossa) a mudança na realidade organizacional ocorre em virtude de uma descentralização e globalização dos processos de trabalho, e, neste tocante a adoção de equipes de trabalho virtuais tem sido uma alternativa viável às organizações. Ademais, é válido mencionar que o avanço das

tecnologias de informação e comunicação tem sido acelerado, logo, o desempenho da CVI torna-se relevante, pois habilita o acadêmico a estar pronto para as atualizações tecnológicas.

Convém ainda evidenciar que os tutores são profissionais que por estarem em contato direto com os alunos podem ter uma percepção acerca da realidade destes, baseado em evidências do dia-a-dia. Em virtude dos comentários é possível verificar que diversas são as ações que os alunos empreendem a fim de melhorar sua desenvoltura no contexto de atividades virtuais que demandam ferramentas computacionais.

Para corroborar a análise quanto ao desenvolvimento dos alunos em competências virtuais foi indagado aos tutores que responderam sim na pergunta anterior 11, o seguinte: “12. Caso na pergunta anterior sua resposta tenha sido afirmativa, qual sua participação enquanto tutor para evidenciar essa desenvoltura do aluno?”. A seguir algumas contribuições:

TD 1 - Procuo romper as barreiras iniciais que os alunos apresentam na utilização de novas ferramentas; procuro orientá-los de modo a que eles façam o procedimento por eles mesmos (ou seja, seria um uso guiado das ferramentas); procuro simplificar os processos ou mostrar que é simples realizar as tarefas. O foco é sempre o benefício e a necessidade em utilizar a ferramenta como facilitadora do processo.

TD 2 - Estimulo para utilização das mesmas

TD 3 - Geralmente estou sugerindo que os alunos façam os trabalhos e caso tenham dificuldade em alguma ferramenta digo que estou à disposição para ajudá-los

TD 4 - Os alunos se interessaram por outros cursos a distancia

TP 1 - No início do curso, destinamos um tempo para integrar o aluno no ambiente. Em muitos casos, marcamos horários em grupos no pólo, para socializar os alunos com o ambiente e, prestamos assessoria via telefone ou skype, quando necessário.

TP 3 - A utilização de ferramentas tecnológicas virtuais gera dúvidas que necessitam do auxílio do tutor e também para buscar uma iniciação no processo de interpretação da informação e até mesmo para a aproximação dos alunos a tecnologia diferenciada, preparando-o para seguir sozinho no caminho do ensino-aprendizagem autossuficiente.

Por meio da análise das respostas é possível compreender a importância da figura do tutor neste processo de desenvolvimento de CVI, já que ele está em contato direto com o aluno e pode fornecer diretrizes e instruções adequadas para que o aluno supere as dificuldades computacionais, que porventura o EaD possa oferecer.

Nesse tocante, foi questionado aos tutores, “13. Qual o número de atendimentos que você faz semanalmente para orientar o aluno em procedimentos/dúvidas de uso do AVA?” E as respostas apontam que o maior número de dúvidas concentra-se no início do curso, de acordo com a opinião dos tutores, contudo, é possível afirmar que atendimentos desta natureza ocorrem em média 01 vez por semana - baseado na opinião deles 67%. Empatados em segundo lugar há a ocorrência de atendimentos na ordem de 03 vezes por semana – 17% , e, várias vezes ao dia 17%.

Uma contribuição da supervisora de tutoria sobre a questão da quantidade dos atendimentos destaca que em algumas ocasiões é mudada a posição de alguma informação no AVA e isto gera atendimento por parte dos tutores, já que o aluno tem dificuldade de perceber a mudança. No entanto, são situações pontuais e eventuais.

A questão 14 aborda o tema da recorrência de dúvidas similares acerca do uso do AVA, e, questionou aos tutores o seguinte: “14. É feito algum tipo de controle para verificar a reincidência de dúvidas quanto ao uso do AVA?”. Os resultados apontam que não há um controle, 11 dos 12 tutores fizeram esta afirmação. O que denota uma ausência de ação para tratamento da gestão de conhecimento.

Considerando que o uso de TICs possui diversas vantagens em relação ao ensino, tais como: flexibilidade instrucional; complementaridade de códigos; aumento da motivação; atividades colaborativas e cooperativas, Pérez e Geliz (2005), foi indagado aos tutores: “15. Que ações você sugeriria para incrementar o trabalho colaborativo online dos estudantes?”. E, 11 dos 12 tutores aproveitaram a oportunidade para contribuir, a seguir algumas colocações:

TD 3 - Reforço constante de uso de ferramentas

TD 4 - estudos em grupo

TP 1 - O incremento do próprio ambiente, com devido incentivo e treinamento aos alunos, para que o acesso não se restrinja apenas aos materiais didáticos e aulas.

TP 2 - Web aula específicas sobre o uso do AVA

TP 3 - Desenvolver atividades com pontuação na nota final, com o auxílio inicial do tutor de forma presencial e virtual, ou seja, auxiliar na interpretação da atividade e logo na sequencia interagir virtualmente sem deixar pra depois.

TP 5 - Acesso diário ao AVA, participação nos Fóruns, trabalhos em grupo utilizando as ferramentas disponíveis no Moodle, entre outras.

Algumas das sugestões abordam recursos já utilizados pelo curso, contudo enfatizam a necessidade de despertar a atenção e estimular o

debate em chats, por exemplo. Criar trabalhos em grupo é outro caso de sugestão de recurso previsto no projeto pedagógico. Logo, ao partir destes pontos de vista, pode-se pensar na otimização e ampliação do uso de algumas ferramentas que podem atualmente não estar tão em evidência hoje.

A sugestão do TP 2 é uma alternativa para as dúvidas recorrentes quanto ao uso do AVA. Enquanto que o TP 3 apresenta um bom exemplo de como estimular o uso das ferramentas virtuais e ainda valer-se da participação do tutor.

Outras perguntas ainda foram feitas aos tutores com a finalidade de se obter mais subsídios quanto à contribuição do curso para o desenvolvimento da CVI, todavia por estarem relacionadas aos construtos que compõem a CVI estão distribuídas conforme a necessidade de análise no decorrer desta pesquisa.

Em virtude do que foi mencionado acerca da descrição do curso, suas ferramentas, percepção dos alunos, tutores, subcoordenadora do curso e coordenadora do design instrucional é possível compreender que o curso de administração – Projeto piloto II EaD/UFSC possui estrutura e recursos necessários para estimular e propiciar o desenvolvimento da CVI. Notadamente, há espaço para algumas atualizações que permitam uma otimização dos processos atuais, contudo estas serão apontadas em tópico específico, item 4.4.

### 4.3 DESENVOLVIMENTO DA CVI

Neste tópico serão apresentados: o perfil dos formandos do curso de administração/EaD/UFSC (projeto piloto II), a análise dos dados tendo em vista a composição do construto CVI, acompanhada pela interpretação dos dados provenientes das entrevistas com a coordenadora de produção dos materiais do EaD e subcoordenadora do curso de administração, e, ainda conta com a percepção dos tutores que acompanham estes alunos.

#### 4.3.1 Perfil dos formandos do curso EaD/UFSC

O processo de desenvolvimento de competência é algo que requer tempo, dessa forma os alunos que participaram desta pesquisa estavam em fase de conclusão do curso e estão dispostos nas seguintes turmas:



Tabela 10 – Distribuição de alunos participantes conforme seu ano de formação

Ano de formação	Respondentes	Distribuição %
Formando 2012.1	5	21%
Formando 2012.2	5	21%
Formando 2013.1	14	58%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Apesar de o projeto piloto contar com 10 polos de apoio, os alunos respondentes concentraram-se em algumas cidades, a saber:

Tabela 11 – Participantes e seus polos de apoio

Polo	Respondentes	Distribuição %
Araranguá	2	8%
Canoinhas	2	8%
Chapecó		0%
Criciúma	4	17%
Florianópolis	9	38%
Joinville	2	8%
Lages	3	13%
Laguna		0%
Palhoça	2	8%
Tubarão		0%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A participação conforme o gênero feminino e masculino ficou equilibrada com 46% de participação e 54% respectivamente. A faixa etária também apresentou resultados equilibrados, contudo com destaque para a faixa de 26 a 33 anos, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 12 – Faixa etária dos alunos participantes

Faixa etária	Respondentes	Distribuição %
Entre 19 e 25 anos	3	13%
Entre 26 e 33 anos	9	38%
Entre 34 e 41 anos	4	17%
Entre 42 e 49 anos	5	21%
Mais de 50 anos	3	13%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Convém evidenciar que foi questionado aos alunos qual sua principal ocupação profissional, e, neste tocante houve predomínio de duas categorias: 50% dos respondentes são servidores públicos,

enquanto 46% são empregados de empresa privada e 4% profissional liberal. As demais categorias: empresário, empregado rural, proprietário rural, desempregado e outros não tiveram respostas.

Desta forma, tem-se que todos os respondentes estão trabalhando atualmente, e esta condição é importante para analisar as abstrações que são apresentadas no tópico a seguir, já que a extensão da competência virtual individual apresenta resultados não apenas em relação aos estudos, mas também em resultados práticos na vida profissional.

### 4.3.2 Análise das dimensões componentes da CVI

É válido recapitular que a Competência Virtual Individual é um construto composto pelas abstrações: autoeficácia virtual, habilidade social virtual e habilidade com mídias virtuais. Para recuperar a definição destes conceitos é apresentado novamente o quadro 04.

Quadro 04: Resultados de pesquisa das dimensões que compõem a CVI

<b>Dimensão</b>	<b>Síntese dos resultados de pesquisa que suportam a conexão com CVI</b>
Autoeficácia virtual	Estudos sobre trabalho remoto e trabalho virtual, uso de tecnologia no trabalho e aprendizagem em ambientes virtuais confirmam a importância da auto confiança como uma crença motivacional chave que permite desempenhos capazes, portanto justifica-se sua inclusão no CVI.
Habilidade social virtual	Estudos sobre o papel da confiança, construção de relacionamento, socialização e network social situados em contextos virtuais confirmam o papel significativo que a capacidade de habilidades sociais exercem para o indivíduo ao melhorar vários resultados de trabalhos virtuais. Pesquisas também indicaram que a falta de habilidades sociais contribui para a perda de confiança, relacionamentos fracos, e riscos emergentes na interação de equipes virtuais. Tendo esses aspectos em vista, esta dimensão foi incluída na CVI.
Habilidade com mídias virtuais	Estudos sobre confiança e liderança, a naturalidade da mídia, efetividade da comunicação mediada por computador e o trabalho em organizações virtuais indicam a importância da capacidade do desempenho individual com ferramentas de mídia a fim de comunicar e compartilhar informações. Além disso, pesquisas recentes indicam que a disfunção numa equipe pode surgir à medida que indivíduos usam inadequadamente ou não usam as ferramentas de TICs

	disponibilizadas. Esses conjuntos de pesquisas suportaram a inclusão da habilidade com médias virtuais na CVI.
--	--

Fonte: Wang e Haggerty (2011, p. 329)

A CVI é um construto que existe em virtude da combinação das dimensões que a compõem, dessa forma serão analisados a seguir os componentes desta competência.

### 4.3.2.1 Autoeficácia virtual

O primeiro conceito analisado é o da autoeficácia virtual que é composta pela autoeficácia computacional e autoeficácia em trabalho remoto. Os dados ora analisados são provenientes da etapa de pesquisa realizada com os formandos do curso de administração EaD/UFSC. É válido salientar que como forma de obter um indicador da evolução dos alunos a pesquisa das abstrações componentes da CVI poderiam ser verificadas no momento de ingresso do aluno e ao fim a fim de obter um comparativo e poder analisar qual o nível de desempenho obtido pelo aluno.

A **Autoeficácia Computacional - AEC** representa a crença que a pessoa tem em suas habilidades para usar amplamente a tecnologia computacional. Deste modo, é um autoconceito importante que trabalha com os desafios causados pelas tecnologias em ambientes virtuais.

As perguntas que analisaram este quesito iniciavam com o texto: “Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo pacote de programas” e foram completadas por 04 situações, que apresentaram níveis distintos de dificuldade computacional na tarefa. Para responder o aluno contava com uma escala de 05 opções de resposta. Conforme demonstrado na tabela a seguir:

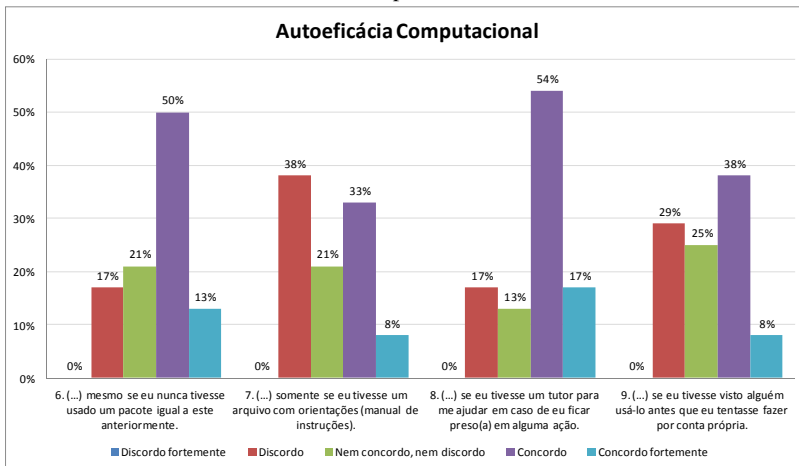
Tabela 13 – Análise da autoeficácia computacional

Autoeficácia computacional	Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
6. (...) mesmo se eu nunca tivesse usado um pacote igual a este anteriormente.	0%	17%	21%	50%	13%
7. (...) somente se eu tivesse um arquivo com orientações (manual de instruções).	0%	38%	21%	33%	8%
8. (...) se eu tivesse um tutor para me ajudar em caso de eu ficar preso(a) em alguma ação.	0%	17%	13%	54%	17%
9. (...) se eu tivesse visto alguém usá-lo antes que eu tentasse fazer por conta própria.	0%	29%	25%	38%	8%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Esses dados foram utilizados na construção do gráfico a seguir a fim de evidenciar a concentração das respostas.

Gráfico 5 – Análise da autoeficácia computacional



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Na análise pormenorizada de cada questão é possível verificar que a questão 06 apresenta uma situação para a qual o aluno nunca utilizou o pacote de programas e mesmo diante desta situação a crença que eles têm em si próprios apresenta um percentual de 63% de aprovação ao se considerar: 50% concordo e 13% concordo fortemente.

A questão 07 vale-se do uso de manual de instruções como guia para o uso do novo pacote de programas e não teve muita expressão na repercussão positiva. Assim as respostas estiveram dispersas quanto ao uso deste artifício, com 38% de discordância, enquanto que a concordância contou com 33% e 8% de concordo fortemente. O posicionamento neutro nem concordo, nem discordo alcançou 21%.

A questão 08 tem o maior percentual de aprovação, alcançando um total de 71%, sendo 54% de concordância e 17% de concordo fortemente. Isto representa a importância da figura do tutor para o caso do aluno migrar para uma nova plataforma de programas. O índice neutro (nem concordo, nem discordo) foi também o mais baixo neste conjunto de questões, representado em 13%. Logo, a discordância apresentou apenas um percentual de 17%.

A percepção que os alunos possuem acerca de seu nível atual de desenvolvimento computacional é representada na questão 09 através da

situação em que o aluno poderia desempenhar suas atividades acadêmicas em um novo pacote de programas apenas por ver alguém utilizar o software. Neste caso, o índice de discordância foi de 29% seguido por posicionamentos neutros de 25% para nem concordo e nem discordo, tendo um resultado de concordância de 38% e forte concordância de 8%.

Um fato observável é que para as questões de 06 a 09 não houve em nenhuma delas posicionamento de forte discordância. Não obstante, é possível compreender que em uma análise geral quanto aos dados coletados para a AEC, há uma predominância positiva quanto à crença que os alunos possuem em si próprios em relação a suas habilidades para o amplo uso de tecnologia computacional. Essa ligeira superioridade nas respostas de concordância pode ser compreendida com a correlação do perfil dos alunos, que possui maior parcela na faixa de 26 a 33 anos.

Porém, independente da faixa etária dos alunos, por ser um autoconceito importante que lida com os desafios causados pelas tecnologias em ambientes virtuais ele é um tema que pode ser aperfeiçoado a fim de propiciar aos alunos maior habilidade neste quesito.

Por sua vez, o outro composto da Autoeficácia Virtual – a **Autoeficácia em Trabalho Remoto – AETR** está relacionada com as tarefas, e pode ser entendida como a crença que a pessoa possui em sua habilidade para trabalhar e desempenhar tarefas de equipe em ambientes virtuais. Ou seja, por se tratar de autoeficácia significa a confiança da pessoa em desempenhar seu trabalho sem as interações face a face, algo que é característico do ambiente de EaD.

Da mesma forma que ocorreu com a AEC, o questionário aplicado aos alunos em relação à AETR contou com uma frase: “Tenho confiança que eu possa concluir minha atividade acadêmica de forma virtual (...)” que foi completada por duas situações distintas, uma que contemplava apoio através da figura do tutor e outra que abordava o suporte de forma instrucional. Os resultados são os seguintes:

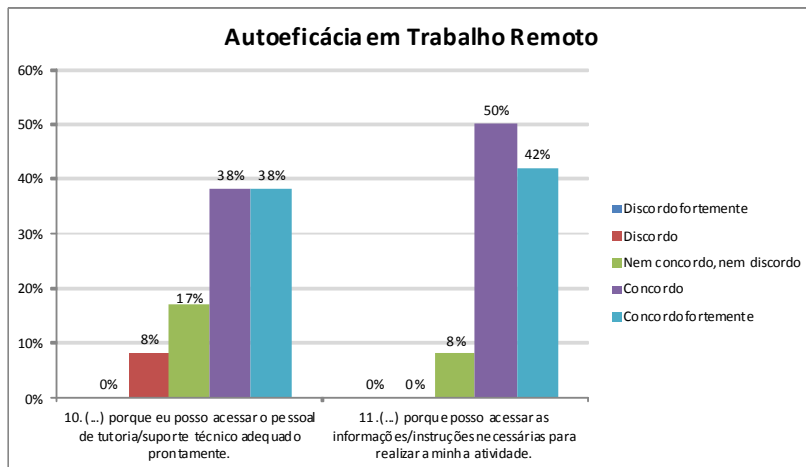
Tabela 14 – Análise da autoeficácia em Trabalho Remoto

<b>Autoeficácia em Trabalho Remoto</b>	<b>Discordo fortemente</b>		<b>Discordo</b>		<b>Nem concordo, nem discordo</b>		<b>Concordo</b>		<b>Concordo fortemente</b>	
<i>Tenho confiança que eu possa concluir a minha atividade acadêmica de forma virtual...</i>										
10. (...) porque eu posso acessar o pessoal de tutoria/suporte técnico adequado prontamente.	0	0%	2	8%	4	17%	9	38%	9	38%
11. (...) porque posso acessar as informações/instruções necessárias para realizar a minha atividade.	0	0%	0	0%	2	8%	12	50%	10	42%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Para se ilustrar a concentração e distribuição das respostas fez-se o uso do gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Análise da autoeficácia em Trabalho Remoto



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A estrutura fornecida pelo curso de EaD que disponibiliza tutor a distância, tutor presencial, bem como materiais didáticos em meio físico e também no AVA, além da disciplina Educação a distância que é oferecida no início do curso de graduação, são exemplos de formas que contribuem para que o aluno tenha confiança que poderá executar seu trabalho de forma remota, ou seja, virtualmente sem as interações face a face.

Neste tocante, as respostas apresentadas pelos alunos demonstram que eles se sentem confiantes para a realização de suas atividades acadêmicas nas duas situações, tanto em se tratando de poder recorrer a um tutor e assim sanar sua dúvida e terminar a atividade de forma virtual, quanto em se tratando de acessar algum material de apoio que o oriente na consecução de sua atividade.

Por conseguinte, o índice de concordância da questão 10 é de 76%; enquanto que a opção nem concordo, nem discordo teve 17%; e apenas 8% de alunos que discordaram. O que demonstra que há casos

que o aluno está concluindo sua graduação na EaD, mas, ainda não tem confiança em efetivar suas atividades sem a interação presencial.

Conquanto a questão 11, o destaque é a alta concordância que os alunos possuem em relação a efetivar suas atividades acadêmicas de forma virtual com o uso de instruções e orientações que o apoiem. Neste caso, a concordância esteve com um total de 50% que somados aos 42% de concordo fortemente representam um total de 92%. Enquanto, somente 8% informaram que nem concordam e nem discordam.

A AETR é um composto que pode ser compreendido como um tema trabalhado desde o primeiro contato do aluno com a EaD, já que esta requer que a pessoa execute suas atividades de aprendizagem, sejam elas individuais ou em grupo, de forma virtual. Contudo, é válido salientar que a CVI existe em virtude da presença dos compostos AEV, habilidade social virtual e habilidade com mídia virtual.

Dessa forma, o tópico seguinte abordará questões que buscaram verificar o desenvolvimento da habilidade social virtual no curso de administração EaD/UFSC.

#### 4.3.2.2 Habilidade social virtual

A HSV representa a habilidade que a pessoa tem para construir relacionamentos sociais com outras pessoas no ambiente virtual. É um conceito importante já que motiva as pessoas a persistirem quando em contato com ambientes novos e às vezes difíceis. Sendo assim, foram feitas 03 perguntas aos alunos que tomavam como contexto o ambiente virtual. As quais são apresentadas na tabela a seguir:

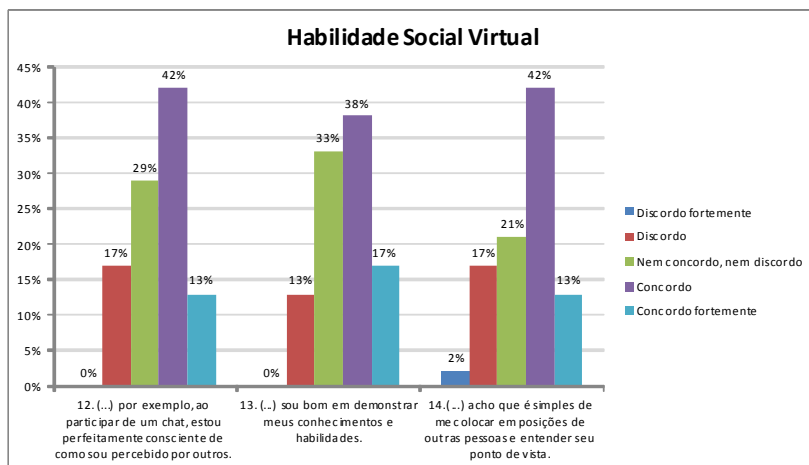
Tabela 15 – Análise da Habilidade Social Virtual

Habilidade Social Virtual <i>No ambiente virtual...</i>	Discordo fortemente		Discordo		Nem concordo, nem discordo		Concordo		Concordo fortemente	
	0	0%	4	17%	7	29%	10	42%	3	13%
12. (...) por exemplo, ao participar de um chat, estou perfeitamente consciente de como sou percebido por outros.	0	0%	4	17%	7	29%	10	42%	3	13%
13. (...) sou bom em demonstrar meus conhecimentos e habilidades.	0	0%	3	13%	8	33%	9	38%	4	17%
14. (...) acho que é simples de me colocar em posições de outras pessoas e entender seu ponto de vista.	2	8%	4	17%	5	21%	10	42%	3	13%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A tabela 15 pode ser visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Análise da Habilidade Social Virtual



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Em se tratando de um contexto virtual, a realidade para construção de relacionamentos sociais enfrenta uma realidade na qual é preciso que a pessoa tenha conhecimento e habilidade para interpretar expressões de texto e *emoticons* que são usados com a finalidade de expressar sentimentos e emoções, Wang e Haggerty (2011).

A compreensão e habilidade de interpretar, aplicar e agir com esses novos protocolos sociais acaba por tornar-se relevante já que hoje em dia o contexto virtual faz parte tanto de atividades pessoais quanto profissionais. Em virtude disso, foi perguntado aos alunos se eles ao participarem de um chat sabiam perfeitamente como eram percebidos pelos outros, na pergunta 12. E os resultados demonstram que 17% deles não tem esta certeza, enquanto 29% nem concordaram, nem discordaram; percentual alto que totaliza 46%. Ou seja, houve uma pequena predominância quanto à concordância dos alunos – 42%, e, concordo fortemente 13%.

A pergunta 13 buscou verificar se no contexto virtual o aluno tinha habilidade para demonstrar seus conhecimentos e habilidades. Novamente, a distribuição de respostas esteve equilibrada, com pequena predominância da concordância com 38% e concordo fortemente 17%, perfazendo um total de 55%. Conquanto aos que discordaram, o percentual foi de 33% e 13% para aqueles que fortemente discordaram.

Assim, as perguntas 12 e 14 abordam a ideia de comunicação proposta por Zarifian (2001) como um dos pilares da competência, já



que envolve a transmissão de uma ideia de forma a compreender o outro e a si próprio. Nesta última pergunta, sua abordagem leva em conta a comunicação no contexto de virtualidade. Nesse caso, pela primeira vez aparece a participação de alunos com a opção de discordo fortemente, representada pelo índice de 2%; 17% dos alunos discordaram; e, 34% não concordaram, nem discordaram; o percentual de alunos que concordaram foi de 42% e 13% concordaram fortemente.

Com o intuito de corroborar a análise deste construto foi questionado aos tutores, por estarem em contato frequente com os alunos, qual a percepção deles. Dessa forma, lhes foi perguntado: “17. Em sua percepção, os alunos desenvolveram no curso a capacidade de construir relacionamentos sociais de forma virtual?”. Os resultados apontam que 10 dos 12 tutores acreditam que sim, enquanto que 2 informaram que os alunos não desenvolveram ao longo do curso essa capacidade. Como se observa, a maioria dos tutores compreende que foi possível o aluno obter esta desenvoltura.

Diante do exposto, é possível verificar que a habilidade social virtual é um construto que apresenta um resultado ligeiramente positivo por parte dos alunos. Enquanto que por parte dos tutores houve uma forte concordância quanto ao desenvolvimento desta habilidade.

No contexto da economia digital cada vez mais as relações ocorrem de forma virtual tanto no ambiente organizacional, quanto no pessoal. E, sendo assim, é importante que o futuro administrador ao trabalhar com equipes virtuais tenha uma boa desenvoltura em se tratando da habilidade social virtual. A qual é tão importante para o sucesso da comunicação e para atingir objetivos organizacionais.

#### **4.3.2.3 Habilidade com mídia virtual**

A habilidade com mídia virtual – HMV - representa o nível de habilidade que a pessoa tem, tendo em vista sua confiança no uso de tecnologias para se comunicar com todo o seu potencial em ambientes virtuais. A falta desta habilidade no uso de tecnologias computacionais pode afetar a capacidade da pessoa no desenvolvimento e cumprimento de sua tarefa ao se considerar ambientes que tenham características de virtualidade. É uma habilidade orientada para o desempenho.

Neste tópico, foram feitas questões que auxiliaram a compreender qual o perfil do aluno quanto ao uso de ferramentas digitais. E, também foram realizadas diversas questões que abordaram o

uso do e-mail, web conferência, mensagens instantâneas e fórum online em diversas situações pautadas num contexto de virtualidade.

Inicialmente, para mapear o perfil quanto ao uso das tecnologias foram feitas as seguintes perguntas:

Tabela 16 – Análise da Habilidade de Mídia Virtual - usos

Habilidade de mídia virtual	Sim	%	Não	%
<i>Você utiliza(ou)...</i>				
15. (...) comunidades sociais, tais como Facebook, Twitter ou Orkut para trocar conhecimentos com colegas a respeito de atividades acadêmicas?	12	50%	12	50%
16. (...) e-mail ou grupo de e-mail para troca de informações com seus colegas acerca de temas e trabalhos acadêmicos?	21	88%	3	13%
17. (...) a internet para fazer trabalhos acadêmicos de forma colaborativa? Como por exemplo, por meio do uso de msn, gtalk, googledocs ou skype?	15	63%	9	38%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A pergunta 15 buscou verificar se os alunos utilizam redes sociais como meio para troca de informações, e, neste tocante há um equilíbrio de 50% utilizam, enquanto 50% não fazem uso desta ferramenta. Por sua vez o e-mail ou grupo de e-mail é o meio mais utilizado para a troca de informações com um percentual de 88% de uso, contra 13% de não uso. Já a pergunta 17 buscou verificar se os alunos utilizavam a internet através do uso do MSN Messenger, gtalk, googledocs ou skype para a realização de trabalhos acadêmicos de forma colaborativa, e, neste quesito 63% dos alunos informaram fazer uso destas ferramentas, enquanto que 38% não utilizam.

Por mais que o curso possua os polos de apoio, uma característica dos alunos de EaD é estarem dispersos geograficamente, e, sendo assim, o uso da internet e de ferramentas que permitam a interação para a realização de um trabalho colaborativo online é algo importante para o desempenho das atividades. Neste tocante, são apresentados alguns comentários de alunos que informaram exemplos de como utilizavam esta mídia virtual.

Comentário 1: “No início do curso eu usava msn, mais para o final, passei a usar somente gtalk e chat do facebook para fazer as atividades da faculdade, seminários e inclusive TCC”.

Comentário 2: “Trabalho da disciplina de projeto de estágio”.

Comentário 3: “Atividades de estatística e matemática para administradores”.

Comentário 4: “Nos seminários temáticos”.

Comentário 5: “Seminários temáticos e projeto de pesquisa no googledocs”.

É possível observar que há uma predominância de comentários acerca dos seminários temáticos, sendo esta uma boa oportunidade para

os alunos interagirem e aperfeiçoarem a habilidade com mídia virtual, já que por meio dela é possível cumprir as atividades acadêmicas quando a equipe está dispersa geograficamente. Não obstante, com a interação online os alunos podem aperfeiçoar a habilidade social virtual, já que necessitam estar em comunicação e interação a fim de cumprir com suas obrigações.

Todas as três abstrações que compõem a CVI são importantes, contudo a HMV é primordial, pois representa o nível de habilidade que o aluno tem, tendo em vista sua confiança, para o uso de tecnologias a fim de se comunicar com todo o potencial em ambientes virtuais.

As perguntas seguintes, 18 a 25, questionaram os alunos acerca de suas habilidades com o uso do e-mail, web-conferência, mensagens instantâneas e o fórum online tendo em vista diversas situações que exigiam interação com outros colegas, tutores e/ou professores. A habilidade com as diversas ferramentas variou, sendo o destaque o e-mail. Veja a seguir a tabela com o resultado das questões 18 a 21.

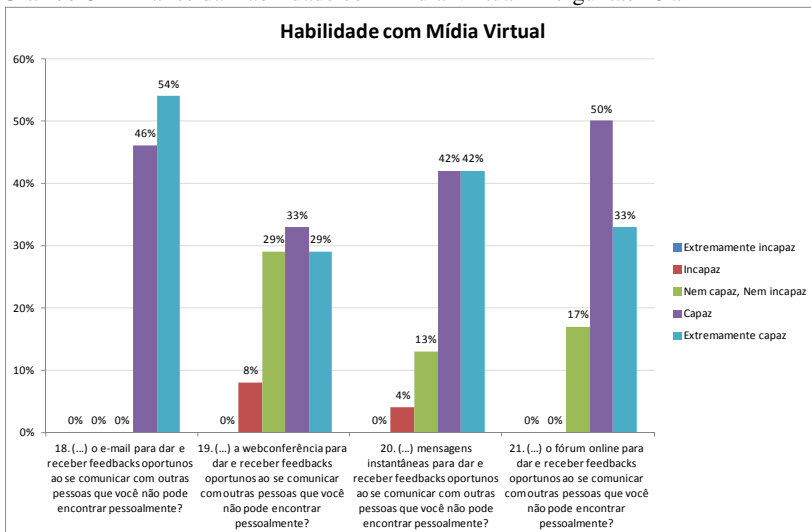
Tabela 17 – Análise da Habilidade de Mídia Virtual - Perguntas 18 a 21

Habilidade com Mídia Virtual	Extremamente incapaz	%	Incapaz	%	Nem capaz, Nem incapaz	%	Capaz	%	Extremamente capaz
18. (...) o e-mail para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?	0	0%	0	0%	0	0%	11	46%	13
19. (...) a webconferência para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?	0	0%	2	8%	7	29%	8	33%	7
20. (...) mensagens instantâneas para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?	0	0%	1	4%	3	13%	10	42%	10
21. (...) o fórum online para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?	0	0%	0	0%	4	17%	12	50%	8

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

O gráfico que ilustra os resultados dessas questões é apresentado a seguir:

Gráfico 8 – Análise da Habilidade com Mídia Virtual - Perguntas 18 a 21



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

É possível observar que as situações que envolvem o uso de e-mail, mensagem instantânea e fórum online, questões 18, 20 e 21, são as que apresentam um resultado que expressa a maior confiança do aluno no uso destas ferramentas para dar e receber feedbacks. Para a questão 18 que enfoca o uso do e-mail, não há pontuação na categoria de nem capaz, nem incapaz; incapaz ou extremamente incapaz. Os alunos concentraram suas respostas em 46% se sentem capazes e 54% sentem-se extremamente capazes.

A web conferência (questão 19) é uma ferramenta que fica a critério do aluno, seu uso no curso de graduação não é requisitado, pois é utilizada a videoconferência entre professores e alunos, a qual envolve outro mecanismo de operação. A web conferência conta com a transmissão de vídeo a partir da captação de imagem de webcam que estão disponíveis em vários dispositivos, tais como: computadores, notebooks e tablets. Pode ser um recurso valioso para que o aluno exercite sua interação de forma virtual com outros colegas, tutores e professores. No entanto, 8% dos alunos marcaram que se sentiam incapazes de usar a ferramenta; 29% marcaram como nem capaz, nem incapaz; enquanto que 33% expressaram ser capazes e 29% extremamente capazes.

O uso de mensagens instantâneas abordado na questão 20 demonstrou que os alunos se sentem capazes 42% e extremamente capazes 42%, por sua vez há também alunos que informaram se sentir incapazes 4% e 13% dos alunos apontaram que não se sentem capazes, nem incapazes. A consideração acerca do uso de mensagem instantânea é positiva, já que 84% dos alunos afirmaram se sentir capazes de usá-la.

Não obstante, a questão 21, que leva em conta o uso do fórum o percentual foi de 50% dos alunos se sentem capazes e 33% extremamente capaz; neste caso houve um percentual de 17% que sinalizou como: nem capaz, nem incapaz. Não houve manifestação que se apresentasse como incapaz ou extremamente incapaz. Assim, o total de alunos que se sentem capazes é de 83% um alto percentual.

A habilidade de dar e receber feedbacks é algo importante para o administrador, pois esta ação é parte essencial do processo de comunicação. Ao se comunicar o profissional pode divulgar à organização os objetivos organizacionais, as estratégias, as táticas e os planos de ações, e por meio dos feedbacks ele pode empreender desvios para caso haja necessidade corrigir alguma falha. Em se tratando de contexto virtual, a habilidade para dar e receber feedbacks por meio de ferramentas de mídia virtual também é necessária, já que as esferas intra e extra-organizacionais são muito tênues, e possibilitam à organização uma liberdade de limite geográfico e temporal, Yonemoto (2004).

Ainda em se tratando da HMV, foram feitas as perguntas de 22 a 25 que consideram a necessidade de transmitir informações factuais e emocionais, considerando o e-mail, mensagens instantâneas, web conferência e fórum online como ferramentas da internet que intermediam a comunicação.

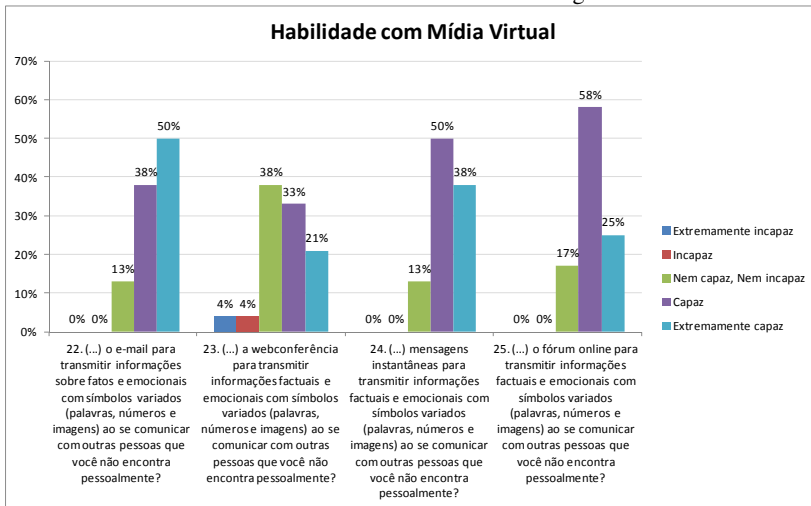
Tabela 18 – Análise da Habilidade de Mídia Virtual - Perguntas 22 a 25

Habilidade com Mídia Virtual	Extremamente incapaz		Incapaz		Nem capaz, Nem incapaz		Capaz		Extremamente capaz	
	Até que ponto você sente que é capaz de usar...									
22. (...) o e-mail para transmitir informações sobre fatos e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?	0	0%	0	0%	3	13%	9	38%	12	50%
23. (...) a webconferência para transmitir informações factuais e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?	1	4%	1	4%	9	38%	8	33%	5	21%
24. (...) mensagens instantâneas para transmitir informações factuais e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?	0	0%	0	0%	3	13%	12	50%	9	38%
25. (...) o fórum online para transmitir informações factuais e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?	0	0%	0	0%	4	17%	14	58%	6	25%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A ilustração da concentração e distribuição de respostas está no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Análise da Habilidade com Mídia Virtual - Perguntas 22 a 25



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

As questões 22 a 25 estão em consonância com a competência II e VI, do Art. 4º, constante nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração, que considera como essencial ao administrador “II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais” e “VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável”.

Por conseguinte, foi questionado aos alunos até que ponto eles se sentiam capazes de usar o email, a web conferência, mensagens instantâneas e o fórum online para transmitir informações, sejam elas factuais ou emocionais, fazendo uso de palavras, números e imagens para se comunicar com outras pessoas no contexto virtual.

Os resultados assim como no bloco anterior de perguntas demonstram uma predominância na habilidade de usar o e-mail, e, isto coincide com a percepção subordenadora do curso de administração que por estar em contato constante com os alunos de EaD percebe um

aperfeiçoamento da habilidade no uso desta ferramenta. Já que eles precisam otimizar sua comunicação, há um desenvolvimento da redação e da forma de se expressar, de acordo com a visão desta professora.

Novamente, neste tópico os destaques são o e-mail com 88%, as mensagens instantâneas com 88% e o fórum online com 83%, de scores positivos para a percepção dos alunos quanto a serem capazes de saber usar estas ferramentas para transmitir informações factuais e emocionais. Assim como no grupo de questões anterior, a videoconferência demonstrou que os alunos sentem-se mais incapazes no uso desta ferramenta em relação às demais. Os percentuais apontam que 4% sentem-se extremamente incapazes; 4% incapazes; 38% nem capaz, nem incapaz; 33% capaz e 21% extremamente capazes.

De forma geral, 3 das 4 questões apresentaram resultados satisfatórios de habilidade no uso das ferramentas propostas. Isto é importante para que o processo de desenvolver expressão e comunicação, como também desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos sejam exercitados no contexto virtual.

Essa situação é corroborada pela percepção dos tutores. Como enfatiza Aretio (2006) a comunicação bidirecional no ambiente de EaD foi aprimorada e pode então, ser compreendida como multidirecional, pois, é possível haver além da comunicação vertical (docente-estudante) a comunicação horizontal (estudantes entre si). Com respeito a isto foi questionado aos tutores qual a percepção deles quanto aos canais de comunicação predominantes entre aluno-tutor, aluno-professor e aluno-aluno. A tabulação dos dados é exposta na tabela a seguir:

Tabela 19 – Canais de comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

<i>Em sua percepção, quais as formas de comunicação mais utilizadas?</i>										
<b>Comunicação</b>	<b>chat</b>		<b>e-mail</b>		<b>fórum</b>		<b>videoconferência</b>		<b>tele fone</b>	
Entre aluno-tutor	4	19%	12	57%	1	5%	1	5%	3	14%
Entre aluno-professor	4	25%	7	44%	2	13%	2	13%	1	6%
Entre aluno-aluno	3	18%	10	59%	1	6%	1	6%	2	12%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Com efeito, o uso do e-mail é predominante em todas as direções do processo de comunicação. Sendo destaque no par aluno-aluno 59%, seguido de perto pelo aluno-tutor 57% e também em primeiro lugar no par aluno-professor 44%, contudo com menor expressão que nos anteriores. O chat aparece em segundo lugar para todos os pares e a videoconferência está em terceiro lugar apenas para o

par aluno-professor, demonstrando que nos demais casos (aluno-tutor, aluno-aluno) ela é preterida pelo telefone.

Ademais, a fim de identificar as atitudes dos alunos quanto ao aprimoramento de suas habilidades, foi feita a seguinte pergunta aos tutores: “18. Você percebe nos alunos uma persistência para prosseguir com o aprendizado do uso das ferramentas tecnológicas utilizadas no curso?”. As respostas apresentam-se divididas igualmente, ou seja, 6 tutores responderam que percebem a persistência dos alunos, enquanto 6 informaram não percebê-la. Com o objetivo de ter maior detalhamento nesta questão, foi solicitado que caso a percepção fosse positiva que o tutor informasse quais ações do aluno evidenciarão tal situação, e, obtiveram-se alguns comentários, dentre os quais se destacam:

TP 1 - Eles estudam, pedem ajuda, se esforçam. Alguns optam por cursinhos, outros recorrem ao pólo. Muitos também desistem, ao se depararem com as dificuldades.

TP 4 - Não. Porque cada aluno e grupo tem uma rotina de horários e trabalhos, bem como, perfis específicos, que no geral se encaixam melhor fazendo estas atividades em comum através de e-mails compartilhados.

TP 5 - Sim. Aprimoramento dos conhecimentos construídos acerca das ferramentas através de outras leituras, pesquisas e/ou cursos, além da atuação como tutores em outros cursos.

TP 6 - Não. Mas outras a parte sim. Um exemplo é o aluno Wladimir do PNAP II que criou uma rede para os alunos do Ead da UFSC [www.eadufsc.com.br](http://www.eadufsc.com.br)

Diante desse quadro e tendo em vista a literatura, é possível afirmar que a atitude e a motivação são características individuais de cada aluno. Dessa forma, o curso pode oferecer estímulos, orientações, estrutura e recursos, mas, a pessoa também necessita cumprir com sua parte no aprendizado, especialmente, porque a EaD requer um aluno que seja sujeito de sua aprendizagem.

É válido ainda salientar que, a fim de compreender a realidade de estudo demandada pelo curso foram feitas perguntas aos alunos denominadas: **Experiência de Estudo Virtual Cotidiano**. Que consistiram em verificar a frequência com que o aluno utilizava a internet para busca de informações, comunicação e socialização com a finalidade de estudar. A seguir tabela com os resultados.



Tabela 20 – Experiência de estudo virtual cotidiano

Experiência de estudo virtual cotidiano	Raramente		1x p/ semana		3x p/ semana		5x p/ semana		Várias x ao dia	
<i>Em média, com que frequência você usa TIC, como...</i>										
26. (...) a Internet, para a busca de informações para fins de estudo?	1	4%	0	0%	8	33%	4	17%	11	46%
27. (...) como a Internet, para comunicação para fins de estudo?	1	4%	2	8%	12	50%	7	29%	2	8%
28. (...) como a Internet, para socialização para fins de estudo?*	7	30%	4	17%	6	26%	6	26%	0	0%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

É possível observar que o uso da internet para busca de informações com a finalidade de estudar apresenta altos percentuais em acessos de várias vezes ao dia 46% e 03 vezes por semana 33%, tendo ainda aqueles que acessam 05 vezes por semana 17% e 4% raramente.

O uso da internet para comunicação com fins de estudo apresenta resultados mais expressivos em acessos de 03 vezes por semana 50% dos respondentes. Já a socialização é a característica que possui distribuição mais equilibrada: raramente são 30% dos respondentes, 01 vez por semana 17%, 03 vezes por semana 26% e por fim 05 vezes por semana 26%, com nenhuma resposta para várias vezes ao dia.

A fim de detalhar essa experiência de estudo virtual cotidiano, foi ainda questionado aos alunos a quantidade de horas/dia que estes utilizam na internet tendo em vista as mesmas situações das questões 26, 27 e 28. Os resultados são os que seguem:

Tabela 21 – Experiência de estudo virtual cotidiano – por dia

Experiência de estudo virtual cotidiano	Até 1 hora		De 1 a 2 horas		De 2 a 3 horas		De 3 a 4 horas		Mais do que 4 horas	
<i>Em média, quanto tempo você gasta em TIC por dia, como a internet, para...</i>										
29. (...) a busca de informações para fins de estudo?	7	29%	8	33%	6	25%	1	4%	2	8%
30. (...) para comunicação para fins de estudo?	13	54%	9	38%	2	8%	0	0%	0	0%
31. (...) para socialização para fins de estudo?	17	71%	6	25%	1	4%	0	0%	0	0%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Para as questões 29, 30 e 31 o percentual de 50% ou mais de respostas está concentrado em menores períodos de tempo, a saber: até 01 hora, e, de 1 a 2 horas. Através do conhecimento desse perfil dos alunos com relação ao tempo e finalidade de acesso à internet é possível planejar atividades de desenvolvimento que levem em conta essas características.

De forma geral é possível perceber que a internet é uma ferramenta muito utilizada pelos alunos para diversas finalidades. Uma sugestão para futuras pesquisas seria comparar os acessos de alunos EaD com alunos presenciais a fim de determinar se há uma maior familiaridade ou não do uso desta ferramenta por parte de alunos EaD.

Não obstante, em relação ao tema experiência de estudo virtual cotidiano, a fim de obter maior subsídio quanto ao uso de ferramentas

colaborativas online e para comparar a frequência informada pelos alunos quanto à dedicação de tempo para estudos e demais atividades, foram feitas as perguntas 33 e 34:

Tabela 22 – Experiência de estudo virtual cotidiano – atividades virtuais e colaborativas

Experiência de estudo virtual cotidiano	1x p/ semana		3x p/ semana		5x p/ semana		Várias x ao dia	
33. (...) está envolvido em estudos/atividades virtuais nos últimos 04 anos?	2	8%	9	38%	8	33%	5	21%
34. (...) você utiliza(ou) ferramenta colaborativa online como o msn, gtalk, googledocs e/ou skype para realizar atividades acadêmicas?	5	21%	10	42%	6	25%	3	13%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A pergunta que faz referência aos estudos e atividades virtuais nos últimos 04 anos possui uma distribuição equilibrada das respostas, sendo que 8% dos alunos informaram que o fazem 01 vez por semana; 38% informaram realizar estudos/atividades 03 vezes por semana – este foi o mais alto índice; 33% realizam 05 vezes por semana; e, apenas 21% realizam várias vezes ao dia. Essa realidade é diversa tendo em vista que o perfil profissional/educacional e as atividades demandadas para cada aluno pode variar. No entanto, é possível compreender que todos eles informaram estar envolvidos em atividades de contexto virtual.

Conquanto ao uso de ferramentas colaborativas online, como o MSN, gtalk, googledocs e skype a distribuição de respostas também esteve equilibrada, com 21% dos alunos informando que realizam o uso destas ferramentas 01 vez por semana; a mais alta participação está em 03 vezes por semana com 42% de participação; 05 vezes por semana aparece com 25% e o menor percentual está no uso várias vezes ao dia 13%.

Por fim, foi verificado com os tutores a questão da proatividade dos alunos ao receber a delegação para um trabalho em equipe, “16. Quando os alunos recebem a delegação de um trabalho acadêmico para ser realizado em equipe, eles recorrem a você para sanar dúvidas quanto à possibilidade de usar o AVA para realizar o trabalho de forma colaborativa online?”. Neste caso, 10 dos 12 tutores informaram que os alunos não recorrem a eles; 01 tutor informou que os alunos sempre perguntam; e, outro informou que “Normalmente neste caso, só recorrem para sanar duvidas de como podem proceder na realização do trabalho, não necessariamente com a utilização do AVA”.

Para Bernal (2006) o currículo tradicional é focado na acumulação de conhecimento, enquanto que o baseado em competências transfere a responsabilidade do aprendizado para o aluno. Dessa forma, tendo em vista que o currículo do curso de graduação em administração EaD é pautado numa visão de competências, buscou-se no bloco de questões intitulado experiência de estudo virtual cotidiano conhecer um pouco mais a realidade de estudo, frequência e uso de ferramentas de TIC praticado pelos alunos. Já que estes devem ser sujeitos do processo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento de competências.

#### 4.3.2.4 Percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento da CVI

Tendo em vista os dados ora expostos, percebe-se que a graduação a distância permite um aprimoramento das competências virtuais individuais, o que propicia ao aluno possuir uma maior desenvoltura na execução de trabalhos e/ou projetos colaborativos que façam uso da virtualidade.

A fim de confirmar essa realidade, foram feitas 03 questões que resumem, embora reduzam o conceito de CVI. Elas levaram em conta a percepção dos alunos quanto à AEC, HSV e HVM. Busca-se com estas questões compará-las as respostas da pesquisa aplicada com os alunos. Os resultados de cada questão estão expostos na tabela seguinte:

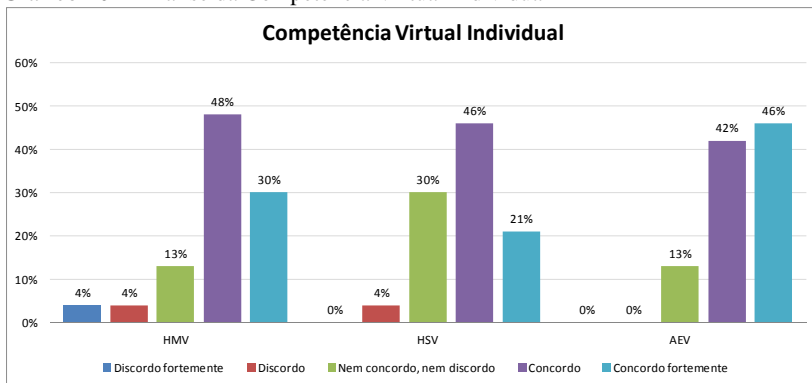
Tabela 23 – Análise da CVI

CVI <i>Em sua percepção...</i>	Discordo fortemente		Discordo		Nem concordo, nem discordo		Concordo		Concordo fortemente	
	1	4%	1	4%	3	13%	11	48%	7	30%
40. (...) sua habilidade com o uso de TICs melhorou com a experiência da graduação a distância?	1	4%	1	4%	3	13%	11	48%	7	30%
41. (...) sua habilidade social virtual melhorou com a experiência da graduação a distância?	0	0%	1	4%	7	29%	11	46%	5	21%
42. (...) a crença que você tem em si mesmo acerca de sua capacidade para usar tecnologias da informação e comunicação para completar atividades acadêmicas ou de trabalho melhorou	0	0%	0	0%	3	13%	10	42%	11	46%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A fim de evidenciar os resultados de forma visual produziu-se o seguinte gráfico.

Gráfico 10 – Análise da Competência Virtual Individual



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

A habilidade com mídias virtuais/HMV, que é compreendida como o nível de habilidade individual (em relação a sua confiança como na autoeficácia) no uso de tecnologias para se comunicar com todo o seu potencial em configurações virtuais, foi verificada na questão 40. Para este construto, perguntou-se ao aluno: Em sua percepção, sua habilidade com o uso de tecnologias da informação e comunicação melhorou com a experiência da graduação a distância? Os resultados apontam que Discordo fortemente representou 4% dos alunos; Discordo 4%; Nem concordo, nem discordo 13%; Concordo 48%; Concordo fortemente 30%. Nesse caso, tem-se uma percentual favorável à contribuição que o curso exerceu para o desenvolvimento desta competência, sendo expresso pelo total de 78% de aprovação por parte dos alunos.

A questão 41 indaga ao aluno se sua habilidade social virtual - HSV melhorou com a experiência da graduação a distância, e os resultados demonstram que não houve manifestação para Discordo fortemente; Discordo teve 4%; Nem concordo, nem discordo 30%; Concordo 48%; Concordo fortemente 22%. Neste caso, este componente indica o menor percentual das três dimensões que compõem a CVI, representando um percentual de 70% de aprovação por parte dos alunos. No entanto, esta lacuna pode ser desenvolvida com ações específicas que visem à melhoria da Habilidade Social Virtual.

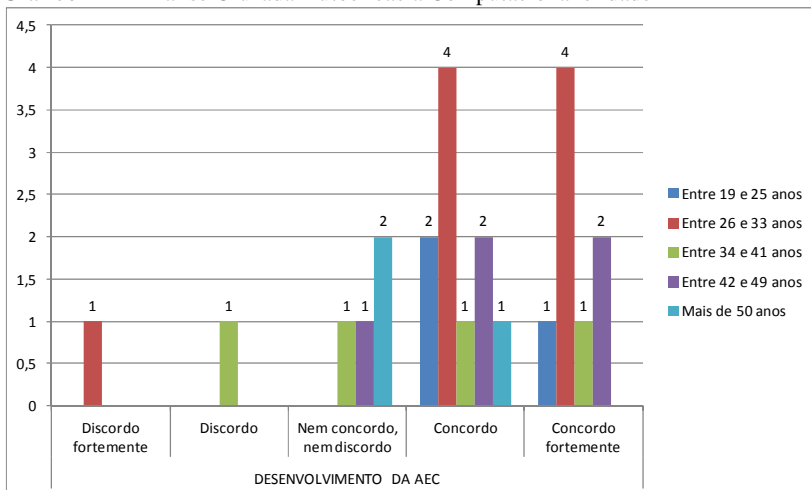
Por sua vez, a pergunta 42, indaga: Em sua percepção, a crença que você tem em si mesmo acerca de sua capacidade para usar tecnologias da informação e comunicação para completar atividades acadêmicas ou de trabalho melhorou com a experiência da graduação a distância? Os resultados apresentam que 88% dos alunos compreendem

que o curso de graduação a distância melhorou suas habilidades e conhecimentos para utilizar tecnologias de informação e comunicação no desempenho de suas atividades acadêmicas ou de trabalho. Contudo, há 13% que nem concordam, nem discordam. Esta questão por avaliar a crença que o aluno tem em si, está em consonância com a o conceito da autoeficácia virtual- AEV – que representa a crença de um indivíduo em suas habilidades para usar tecnologias de informação e comunicação e cumprir suas tarefas de trabalho virtualmente.

A fim de obter uma análise pormenorizada acerca da competência virtual individual bem como das abstrações que a compõem: AEC, HSV e HMV, foi realizada a análise cruzada de dados por meio da distribuição conjunta de frequências para as questões de perfil do aluno que abordaram: idade, sexo, ocupação profissional e polo ao qual o aluno estava vinculado. Os resultados destas análises são tratados a seguir.

A primeira análise levou em conta a distribuição da percepção dos formandos quanto à AEC, HSV e HMV distribuída conforme as faixas etárias dos respondentes e pode ser visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Análise Cruzada Autoeficácia Computacional e Idade



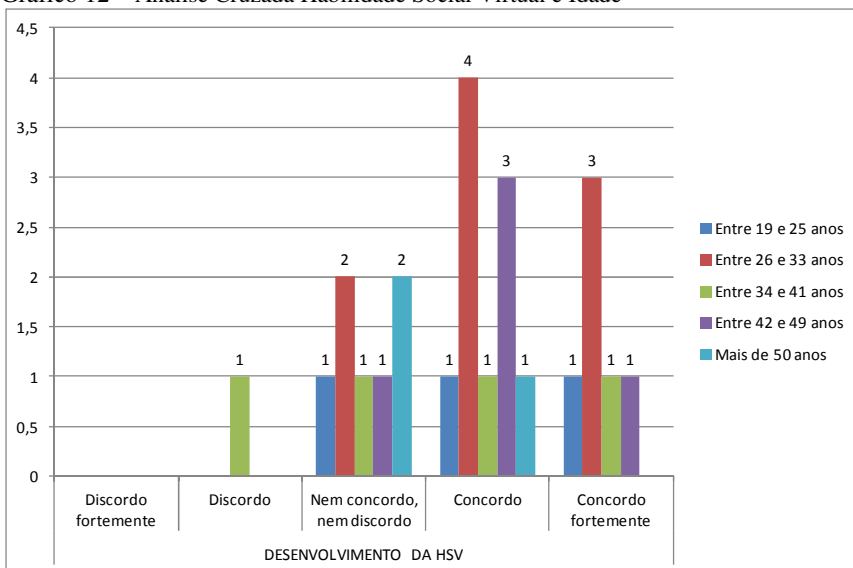
Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Os dados estão expostos no gráfico conforme a quantidade de respostas obtidas para cada categoria de discordância ou concordância, e neste sentido é possível observar que a concentração de respostas situa-se entre o concordo e

concordo fortemente, não havendo discrepância significativa em relação à faixa etária dos respondentes. Contudo, é válido ressaltar que a categoria de nem concordo, nem discordo obteve respostas de alunos com idade acima de 34 anos. Ademais, dos 03 respondentes com idades acima de 50 anos, 02 deles responderam que nem concordavam, nem discordavam que houve melhoria em suas habilidades com o uso de tecnologias da informação e comunicação em virtude da experiência da graduação a distância.

Com relação à HSV o gráfico a seguir ilustra o cenário das respostas dos alunos:

Gráfico 12 – Análise Cruzada Habilidade Social Virtual e Idade



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Dentre as três abstrações componentes da CVI, a HSV é a que possuiu uma maior dispersão na resposta dos alunos. Sendo que na categoria neutra apresenta respostas advindas de todas as faixas etárias contempladas na pesquisa, neste caso o aluno informa que nem concorda, nem discorda quanto à melhoria no desenvolvimento de sua HSV no decorrer da graduação. A fim de ampliar a visão acerca deste caso, a tabela a seguir proporciona a análise do desenvolvimento da HSV conforme a graduação da discordância/concordância.

Tabela 24 – Análise Cruzada Habilidade Social Virtual e Idade

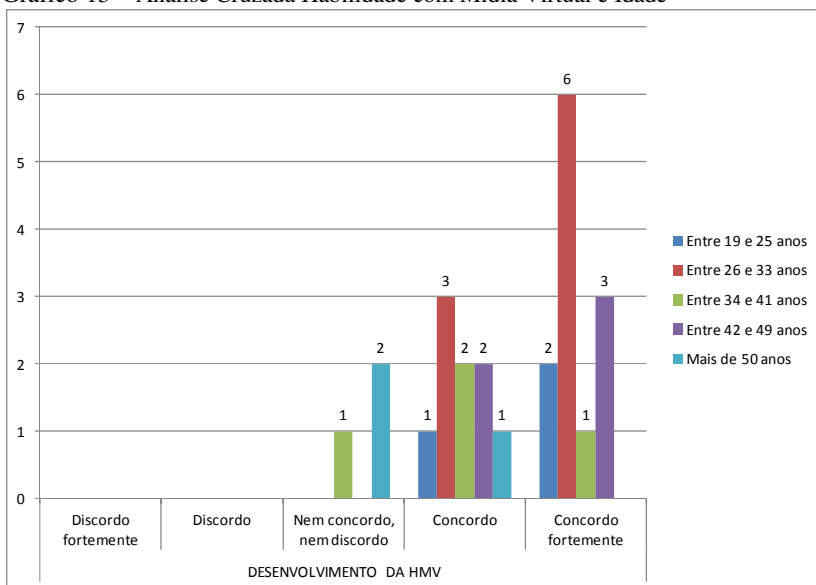
Idade	DESENVOLVIMENTO DA HSV					TOTAL
	Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	
Entre 19 e 25 anos			14%	10%	17%	13%
Entre 26 e 33 anos			29%	40%	50%	38%
Entre 34 e 41 anos		100%	14%	10%	17%	17%
Entre 42 e 49 anos			14%	30%	17%	21%
Mais de 50 anos			29%	10%	0%	13%
Total	0%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Dessa forma, é possível visualizar que na categoria neutra: nem concordo, nem discordo – a distribuição de respostas ocorre de forma equilibrada na faixa etária de 26 a 33 anos, bem como para a faixa de mais de 50 anos, ambas com 29% de respostas. As demais faixas também estão equilibradas com 14% de resposta para cada alternativa. No entanto, é necessário levar em conta que dos respondentes com mais de 50 anos há a participação de 03 alunos na presente pesquisa, neste caso 02 dos 03 responderam de forma neutra quanto ao desenvolvimento desta habilidade. Sendo assim, é possível evidenciar que neste caso em particular a HSV esteja correlacionada com a faixa etária.

Por fim, em relação à faixa etária também houve a análise desta com a HMV. Os resultados apresentaram-se conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Análise Cruzada Habilidade com Mídia Virtual e Idade



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Logo, é possível visualizar que a maioria das respostas concentra-se na concordância ou forte concordância, com a participação de todas as faixas etárias. No entanto, mais uma vez dos 03 respondentes com idades acima de 50 anos, 02 deles responderam de forma neutra a esta questão. Ou seja, informaram que a crença que têm em si mesmo acerca de sua capacidade para usar tecnologias da informação e comunicação para completar atividades acadêmicas ou de trabalho melhorou com a experiência da graduação a distância não melhorou e nem piorou.

Portanto, a análise cruzada dos dados evidencia que no caso particular da presente pesquisa a percepção de pessoas com idade acima de 50 quanto ao desenvolvimento da CVI mostra-se ainda de forma neutra. O que denota que para estes alunos a melhoria em suas habilidades social virtual, habilidade com mídia virtual e a crença na autoeficácia computacional ainda não é algo expressivo em virtude da graduação a distância.

Não obstante, foi realizada a distribuição conjunta de frequência para os dados referentes à percepção quanto ao desenvolvimento das abstrações que compõem a CVI, bem como do sexo dos respondentes. Assim, a classificação ficou conforme o demonstrado na tabela a seguir.



Tabela 25 – Análise Cruzada CVI e Sexo

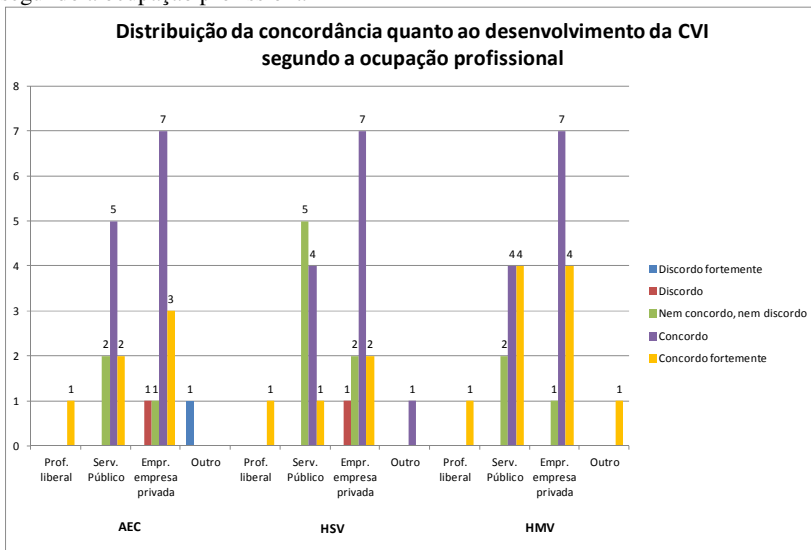
Sexo	Desenvolvimento AEC					Total
	Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	
Feminino	10%	0%	20%	50%	20%	<b>100%</b>
Masculino	0%	7%	14%	43%	36%	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Sexo	Desenvolvimento HSV					Total
Feminino	0%	0%	30%	50%	20%	<b>100%</b>
Masculino	0%	7%	29%	43%	21%	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Sexo	Desenvolvimento HMV					Total
Feminino	0%	0%	20%	40%	40%	<b>100%</b>
Masculino	0%	0%	7%	50%	43%	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Conquanto à distribuição do grau de discordância/concordância de acordo com o sexo dos respondentes pode-se dizer que as respostas mostraram-se equilibradas para todas as categorias, sendo apenas a categoria neutra: nem concordo, nem discordo a que mostrou uma superioridade de respostas femininas para todas as três abstrações: AEC, HSV e HMV. Para efeito de análise é válido ainda salientar que na presente pesquisa houve a participação de 10 respondentes do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Com relação à ocupação profissional dos alunos que responderam a pesquisa é importante destacar que a pesquisa apresentou como opções de respostas as categorias: profissional liberal, empresário, servidor público, empregado de empresa privada, empregado rural, proprietário rural, desempregado e outro. Tendo em vista que as respostas concentraram-se nas categorias: profissional liberal, servidor público, empregado de empresa privada e outro, as demais categorias foram suprimidas do gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 14 – Análise Cruzada percepção quanto ao desenvolvimento da CVI segundo a ocupação profissional



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

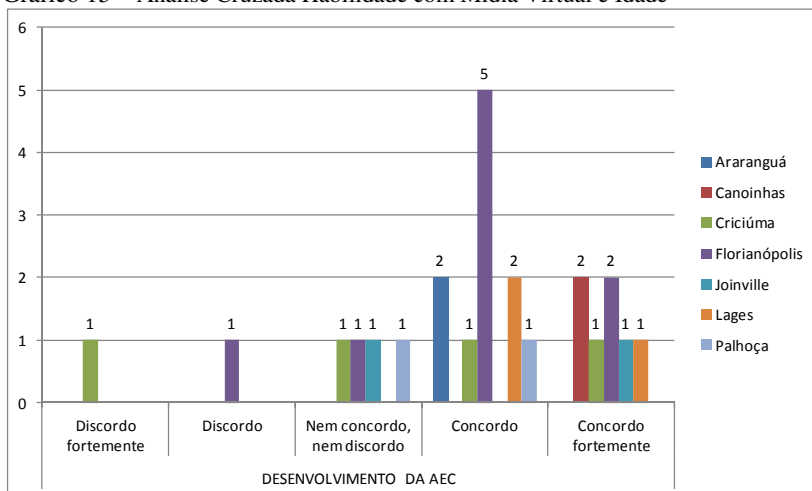
Conforme apresentado anteriormente os alunos estão divididos nas seguintes quantidades e classificações ocupacionais: 01 profissional liberal, 10 servidores públicos, 12 empregados de empresa privada e 01 que declarou que sua ocupação encontrava-se em outra categoria não mencionada. Assim, conquanto a este cruzamento de dados é perceptível que a concentração de respostas para nem concordo, nem discordo está mais acentuada para os alunos que são servidores públicos. Outro ponto saliente é que os alunos que são colaboradores de empresa privada apresentaram maior percentual de concordância em termos relativos considerando as três abstrações: AEC, HSV e HMV.

Por fim, em relação ao cruzamento dos dados a presente investigação buscou verificar se a localização geográfica do aluno interferia em sua percepção quanto ao desenvolvimento da CVI. Para tanto, foi feita a distribuição conjunta de frequências da percepção dos alunos quanto a AEC, HSV e HMV correlacionada ao polo ao qual o aluno pertencia.

Lembrando que os polos participantes do Projeto Piloto II são: Araranguá, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joinville, Lages, Laguna, Palhoça e Tubarão. Foram omitidos da tabela os polos de: Chapecó, Laguna e Tubarão por não apresentarem respondentes.

A seguir são expostos os resultados.

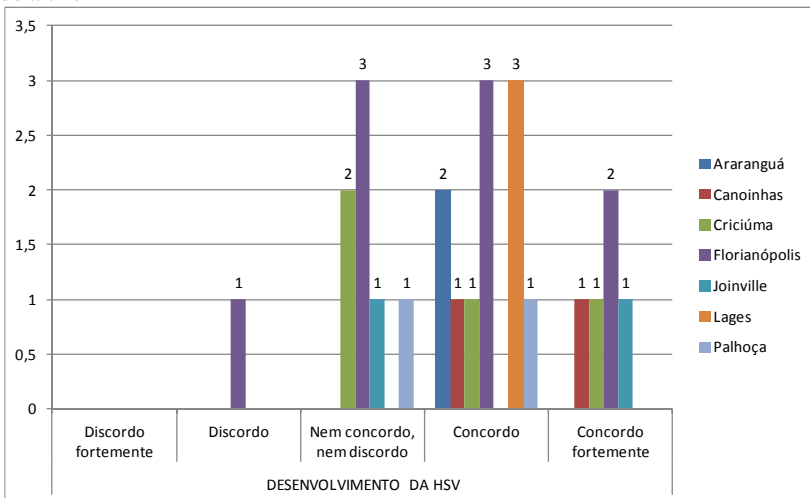
Gráfico 15 – Análise Cruzada Habilidade com Mídia Virtual e Idade



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Além do cruzamento da AEC, foi também verificado o relacionamento da HSV em virtude do polo ao qual o aluno pertence, conforme demonstra o gráfico a seguir.

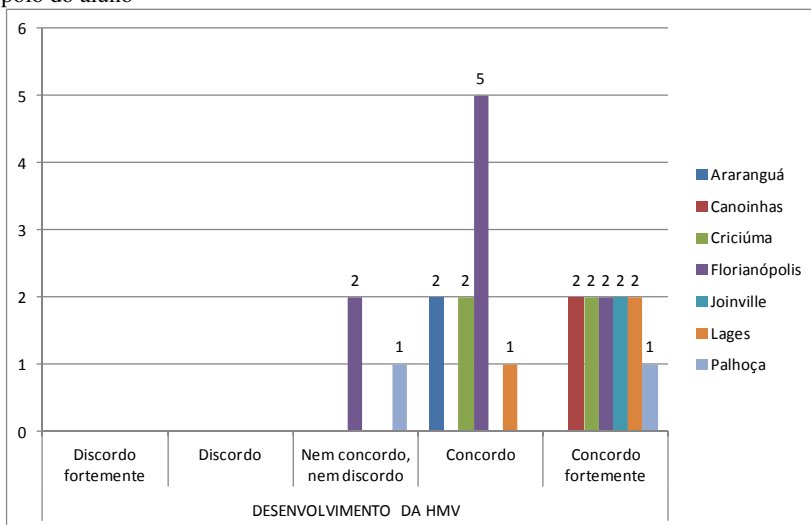
Gráfico 16 – Análise Cruzada percepção quanto ao desenvolvimento da HSV x polo do aluno



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

E também foi verificada a distribuição conjunta da HVM observando o polo ao qual o aluno estava vinculado. O que resultou no seguinte gráfico:

Gráfico 17 – Análise Cruzada percepção quanto ao desenvolvimento da HMV x polo do aluno



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Ao recuperar o que já foi apresentado, tem-se que os alunos estão divididos nos polos de acordo com o seguinte número de participação: Araranguá 02, Canoinhas 02, Criciúma 04, Florianópolis 09, Joinville 02, Lages 03 e Palhoça 02. Neste cenário, é possível depreender que não há para as 03 abstrações AEC, HSV e HMV saliência na distribuição das respostas, já que elas apresentam-se de forma equilibrada, principalmente, entre as categorias de concordo e concordo fortemente.

Tendo em vista o exposto, sugere-se que futuras investigações sejam feitas de forma aprofundada para verificar se há correlação em populações maiores em relação ao cruzamento das variáveis: idade x desenvolvimento da CVI; ocupação profissional: servidor público e empregado de empresa privada x CVI; já que a presente pesquisa demonstra indícios que há correlações nestes casos.

Além das análises cruzadas consoantes ao desenvolvimento da competência virtual, a presente pesquisa objetivou a verificação das competências virtuais para o administrador conforme apresentado no item 4.1. Com efeito, conforme verificado diversas são as competências de trabalho necessárias ao profissional de administração. E no contexto da economia digital há uma emergência das competências virtuais.

Dessa forma, a questão 43 constituiu-se de uma tabela na qual o aluno pode informar se obteve e em quais competências ocorreu o

desenvolvimento em uma lista e confirmar se o curso contribuiu ou não para o desenvolvimento destas. Foram apresentadas as habilidades a seguir citadas e foi fornecida uma gradação para que o aluno informasse seu nível de desenvolvimento em muito, médio, pouco ou nada; como também, se houve contribuição do curso: sim ou não.

Portanto, as competências analisadas foram: Habilidade para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual; Habilidade para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual; Habilidade de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs; Habilidade para utilizar novos programas; Habilidade para aprender novos conceitos; Habilidade de trabalhar em equipe de forma virtual; Habilidade para me expressar e me comunicar de forma virtual; e, Habilidade para transferir conhecimento de forma virtual. A seguir tabelas que demonstram a distribuição dos resultados obtidos:

Tabela 26 – Competências Virtuais adquiridas no curso de graduação Administração-EaD

Habilidades	Muito	Médio	Pouco	Nada
Realizar trabalhos colaborativos de forma virtual	48%	52%	0%	0%
Usar ferramentas de TICs	57%	43%	0%	0%
Criar e manter rede de relacionamento de forma virtual	39%	43%	13%	4%
Aprender a utilizar novas ferramentas de TICs	35%	65%	0%	0%
Utilizar novos programas	39%	48%	9%	4%
Aprender novos conceitos	48%	48%	4%	0%
Trabalhar em equipe de forma virtual	35%	52%	13%	0%
Expressar e se comunicar de forma virtual	43%	48%	9%	0%
Transferir conhecimento de forma virtual	35%	61%	4%	0%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Ao analisar a tabela acima é possível constatar que todas as habilidades foram desenvolvidas pelos alunos. Sendo que a que possui destaque é a habilidade de usar ferramentas de TICs representada por um percentual de 57% na categoria muito. Ou seja, para os alunos foi significativa a evolução nesta habilidade ao fazer a graduação na modalidade a distância.

Em 2º lugar, tendo em vista as competências que foram sinalizadas com um alto desenvolvimento (muito), estão as habilidades de: realizar trabalhos colaborativos de forma virtual 48% e aprender novos conceitos 48%. Estas estão em consonância com as competências associadas ao saber-fazer, tendo em vista as Competências Individuais Requeridas propostas por SantAnna et al (2007).

As competências relacionadas à habilidade de: expressar e se comunicar de forma virtual; criar e manter rede de relacionamento de forma virtual e utilizar novos programas; apresentaram notas com relação ao desenvolvimento médio: 43%, 48% e 43% respectivamente, carecendo assim de maior atenção a fim de obter um melhor desempenho nestas características. Especialmente, porque para as duas últimas habilidades houve alunos que marcaram que não houve desenvolvimento, 4% para cada categoria.

Por fim, as habilidades: aprender a utilizar novas ferramentas de TICs, trabalhar em equipe de forma virtual e transferir o conhecimento de forma virtual; apresentaram o desenvolvimento como médio: 65%, 52% e 61% respectivamente. Estas habilidades são chave para a competência virtual, já que ela é compreendida como uma extensão dos conhecimentos habilidades e atitudes de um indivíduo para trabalhar e se comunicar em ambientes virtuais com o propósito de completar projetos virtuais colaborativos.

Além de verificar qual o nível de desenvolvimento obtido pelos alunos, foi questionado se a graduação em administração EaD contribuiu para o desenvolvimento dessas habilidades, e os resultados são os seguintes:

Tabela 27 – Contribuição do curso para o desenvolvimento de Competências Virtuais

Habilidades	Contribuição do curso	
	Sim	Não
Realizar trabalhos colaborativos de forma virtual	89%	11%
Usar ferramentas de TICs	68%	32%
Criar e manter rede de relacionamento de forma virtual	56%	44%
Aprender a utilizar novas ferramentas de TICs	89%	11%
Utilizar novos programas	68%	32%
Aprender novos conceitos	94%	6%
Trabalhar em equipe de forma virtual	89%	11%
Expressar e se comunicar de forma virtual	89%	11%
Transferir conhecimento de forma virtual	89%	11%

Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Um ponto de destaque é que de todas as competências analisadas os alunos apontaram que o curso contribuiu sim para o desenvolvimento em todas elas, os percentuais de contribuição estão muito próximos com uma variação de 38% entre as habilidades que tiveram menor e maior

contribuição: criar e manter rede de relacionamento de forma virtual 56%, e, aprender novos conceitos que teve a maior participação com 94%. Podendo esta última ser compreendida como a eficácia da Educação a Distância. Já no tocante à habilidade de criar e manter rede de relacionamento virtual, salienta-se que esta é uma habilidade associada a HSV que é uma das abstrações da CVI.

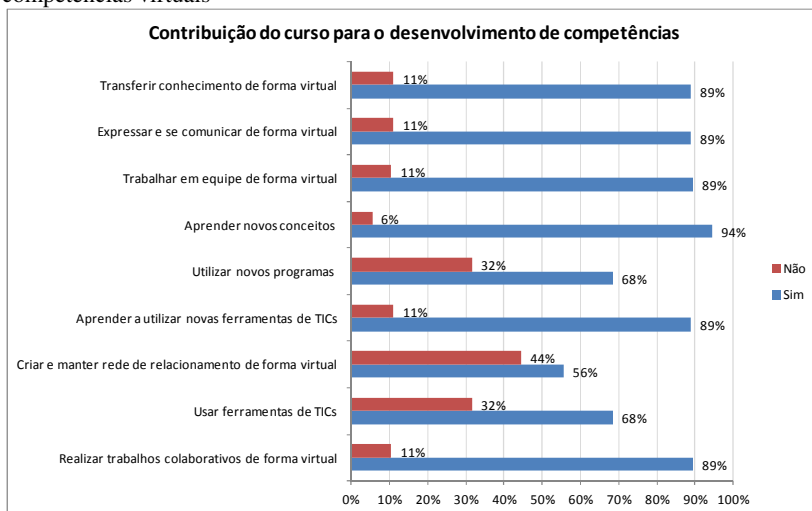
As habilidades que apresentam uma menor contribuição do curso são então: utilizar novos programas 68%; criar e manter relacionamento de forma virtual 56%, e, usar ferramentas de tecnologia de comunicação e comunicação 68%. Ou seja, por mais que o curso influenciou no desenvolvimento destas competências houve outras que mais se destacaram. E, desta forma, indica que há uma lacuna de desenvolvimento nestas habilidades.

As demais habilidades: Realizar trabalhos colaborativos de forma virtual; Aprender a utilizar novas ferramentas de TICs; Trabalhar em equipe de forma virtual; Expressar e comunicar de forma virtual; e, Transferir conhecimento de forma virtual – apresentaram coincidentemente um percentual de 89%. O que indica na opinião dos alunos que o curso tem contribuído para o desenvolvimento da CVI. Um fato contrastante é que apesar de as últimas três habilidades terem tido um percentual de contribuição de 89% por parte do curso, para os alunos ainda não há um desenvolvimento de alto nível nestas habilidades, já que eles informaram que consideram que possuem um desenvolvimento médio nestas habilidades.

Com a finalidade de ilustrar a contribuição do curso no desenvolvimento das competências foi produzido o gráfico a seguir:



Gráfico 18 – Análise da contribuição do curso para o desenvolvimento de competências virtuais



Fonte: Dados primários - Elaborado pela autora (2013).

Dessa forma, é possível compreender que a graduação em administração modalidade EaD tem contribuído para a formação de profissionais que além de dominar as competências técnicas integradoras inerentes à sua função ainda possuem a vantagem de possuir a competência virtual individual.

É válido salientar que o aluno do curso de administração/EaD em sua grande maioria não possuía experiência prévia em cursos a distância, conforme é demonstrado pelos resultados da pergunta 32, que questionou: “32. Como você descreve sua experiência prévia com estudos virtuais antes de ingressar no curso de Administração - EaD?”. Os resultados foram: 58% não tinham experiência anterior, 33% possuíam experiência básica, e apenas 2% informaram possuir experiência intermediária. Para a opção experiência avançada não houve aluno que se manifestasse.

Os resultados apontados apresentam um quadro positivo quanto ao desenvolvimento da CVI, em geral os alunos demonstraram que o curso os influenciou no desenvolvimento das habilidades elencadas, bem como ofereceu fundamentos para que as abstrações AEV, HMV e HSV fossem desenvolvidas. Entretanto, os índices apresentados não são

homogêneos havendo alunos que necessitam de uma trilha de desenvolvimento que potencialize o desempenho da CVI.

#### 4.4 PROPOSTAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA CVI

A questão da adoção de tecnologias de informação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem leva em conta a necessidade de se descobrir qual o aprendizado ideal para fornecer o desenvolvimento necessário aos futuros profissionais que se graduarão em Administração, através da modalidade EaD.

A sala de aula tradicional tem ganhado novos contornos com o ambiente inovador da Educação a distância em ambiente digitais, esta tem como principais características oferecer mobilidade, facilidade de acesso e ausências de limites geográficos. Além da esfera educacional, a sociedade também tem experimentado novos dispositivos que facilita suas vidas.

Já estão disponíveis no mercado ferramentas que incrementam a convergência tecnológica que se tem vivido ultimamente. Além da invasão dos tablets, que tem forçado a aposentadoria de notebooks e computadores de mesa, surgem agora os mini-tablets. Não obstante, já há dois grandes players em vias de comercializar os óculos de realidade aumentada, que usa uma lente de óculos como tela e se a pessoa estiver conectada com a internet o dispositivo poderá fornecer informações sobre o que a pessoa esta olhando. Outras ferramentas como impressoras 3D, sites coletivos que permitem aos usuários exercerem a criatividade e obter financiamento coletivo para os negócios são realidades que já se podem experimentar.

Outra ferramenta bastante útil para plataformas digitais de EaD são as canetas digitais, como por exemplos as canetas Wacom, que podem ser usadas em tablets e i-pads, e, neste caso quando utilizada por professores ou tutores eles podem desenvolver o raciocínio passo-a-passo para que o aluno visualize de forma digital. Inclusive há vídeos na internet instrutivos em sites como o YouTube que foram feitos baseados nesta tecnologia. A ideia da Khan Academy iniciou a partir da divulgação dos vídeos feitos por seu fundador que buscava auxiliar um familiar nas disciplinas de cálculo.

Apesar de todas essas inovações, a EaD para incrementar o desenvolvimento da competência virtual individual pode valer-se de medidas simples. De acordo com dados levantados na pesquisa, o principal motivador para o uso das ferramentas computacionais em atividades colaborativas e interativas, tem sido os próprios colegas de graduação. Neste tocante, o curso poderia capacitar os tutores a fim de ter uma uniformidade nas orientações a serem disseminadas aos alunos a fim de que estes sejam os principais influenciadores dos alunos para a adoção de ferramentas tecnológicas.

Ademais, seria importante capacitar e orientar os professores quanto ao uso de atividades que exijam a interação virtual por parte dos alunos. Na fase que se levantou a percepção dos alunos quanto à adoção de ferramentas virtuais para desenvolvimento de atividades contextualizadas pelas disciplinas, houve uma grande dispersão das respostas, com apenas cerca de cinco disciplinas mais bem colocadas na percepção dos alunos. As disciplinas de cálculo e os seminários temáticos foram as que mais se destacaram, e a opinião dos alunos é que nestas, eles tiveram que discutir e interagir a fim de superar as dificuldades e desafios destas matérias.

Uma oportunidade de interagir virtualmente e tornar o aprendizado mais chamativo é a adoção de jogos. No Brasil, a Fundação Leeman e parceria com a Khan Academy tem utilizado a estratégia de jogos no aprendizado em escolas de nível fundamental, os alunos possuem um tablet com o software que os auxilia, por exemplo, na disciplina de matemática. Isto não elimina o papel do professor na sala de aula, mas, modifica a forma de atuação, que passa a ser de um orientador e estimulador. As avaliações também sofrem influência, já que os programas oferecem relatórios que informam quais as dificuldades do aluno.

Outra sugestão é a de desenvolver atividades interativas por meio da internet que gerem uma pontuação a ser contabilizada na nota final de cada disciplina. A proposta consiste em ter o auxílio inicial do tutor para fornecer as orientações da tarefa, o que poderia acontecer por web conferência, já que esta ferramenta é pouco utilizada no curso, e num segundo momento solicitar a participação dos alunos com os resultados da atividade de forma virtual ainda por meio da web conferência. Isto faria com que os alunos em equipe tivessem que usar os recursos tecnológicos disponíveis para a discussão e execução da tarefa, e, num segundo momento todos acessam o ambiente de conferência pela web, com a apresentação do trabalho.

Conquanto ao chat, que é uma ferramenta bastante utilizada entre professor-aluno, a sugestão seria que o professor estivesse em formato de web conferência juntamente com o tutor, enquanto que os alunos poderiam estar apenas no modo chat. A intenção é trazer o professor mais para perto do aluno, já que na pesquisa houve uma dispersão significativa quanto à percepção dos alunos em relação ao professor. Esta tática também poderia contar com a presença de um profissional que atua na área da disciplina a fim de expandir a discussão, esta pessoa poderia interagir por meio da web conferência com os alunos.

À medida que há uma maior gama de atividades com interatividade digital a Habilidade Social Virtual teria maior probabilidade de ocorrer, e, esta é a abstração que apresentou menor pontuação (60%) tendo em vista a composição da CVI. Por conseguinte, a habilidade com mídia virtual também pode ser ampliada já que demandaria maior uso das mídias disponíveis. Isto também é válido para a autoeficácia virtual, que significa a confiança do aluno no desempenho de trabalhos remotos e no uso de tecnologia computacional.

Em suma, a ênfase da Competência Virtual não é um modismo o qual prioriza o uso da tecnologia digital *per se*. Mas sim uma nova realidade que emerge com o fato das organizações possuírem hoje em dia tênues limites organizacionais. Ou seja, é possível encontrar uma marca que tem sua equipe de desenvolvimento situado em um país A, enquanto sua fábrica está instalada num país B, e, seus produtos são vendidos nos países A, B, C, D, E e F. Nesta situação, as pessoas que trabalham para essa organização precisarão ter competências virtuais já que a interação face-a-face é inviável tendo em vista as dimensões da organização.

#### **4.3.2 Proposição de um instrumento para mensuração da CVI**

Ao compreender que o método de T&D por competência objetiva o alinhamento da lacuna entre o nível de competência desejado e o nível real de competência, Tecchio, Dalmau, Nunes e Tosta (2011), é importante pensar em uma ferramenta que mensure as características dos alunos no momento de sua admissão, bem como na conclusão do curso. As informações advindas de uma ferramenta que cumpra tal intuito podem ser úteis ao planejamento de ações que visem o aprimoramento da competência virtual.

Portanto, é apresentada a seguir a sugestão de uma ferramenta que propicie o diagnóstico quanto às características dos alunos no tocante à CVI.

### Questionário para análise da Competência Virtual Individual Perfil

- Informe a qual polo você está vinculado:  
 Araranguá     Canoinhas     Chapecó     Criciúma  
 Florianópolis     Joinville     Lages  
 Laguna     Palhoça     Tubarão
- Qual o seu sexo?  Feminino  Masculino.
- Qual a sua idade?  
 Entre 19 e 25 anos     Entre 26 e 33 anos     Entre 34 e 41 anos  
 Entre 42 e 49 anos     + 50 anos.
- Você sabe utilizar:  
 Gtalk?     sim     não  
 Googledocs?     sim     não  
 Skype?     sim     não  
 Blog?     sim     não  
 Vídeoconferência?     sim     não

### Autoeficácia computacional/AEC – composta pela Autoeficácia virtual e Autoeficácia em trabalho remoto

*A autoeficácia virtual AEV - representa a crença da pessoa em suas habilidades para usar tecnologias de informação e comunicação e cumprir suas tarefas de trabalho virtualmente.*

**Responda as questões 5 a 13 marcando a resposta que melhor se aplica ao seu caso. Considere:**

Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, Nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

- Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo ambiente virtual mesmo se eu nunca o tivesse usado anteriormente.  
 1     2     3     4     5

6) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo ambiente virtual somente se eu tivesse um arquivo com orientações (manual de instruções) ou uma vídeo-aula explicativa.

1  2  3  4  5

7) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo ambiente virtual se eu tivesse um tutor para me ajudar em caso de eu ficar preso(a) em alguma ação.  1  2  3  4  5

8) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo ambiente virtual se eu tivesse visto alguém usá-lo antes que eu tentasse fazer por conta própria.  1  2  3  4  5

### **Autoeficácia em trabalho remoto/AETR – Reflexivo**

*A AETR representa a confiança da pessoa em desempenhar seu trabalho sem as interações face a face.*

9) Tenho confiança que eu possa concluir a minha atividade acadêmica de forma virtual, porque eu posso acessar o pessoal de tutoria/suporte técnico adequado prontamente.  1  2  3  4  5

10) Tenho confiança que eu possa concluir a minha atividade acadêmica de forma virtual, porque posso acessar as informações/instruções necessárias para realizar a minha atividade.

1  2  3  4  5

### **Habilidade Social Virtual /HSV – Reflexivo**

*Habilidade social virtual é compreendida como um conjunto de habilidades do indivíduo para construir relacionamentos sociais com outras pessoas no ambiente virtual.*

11) No ambiente virtual, por exemplo, ao participar de um chat, estou perfeitamente consciente de como sou percebido por outros.

1  2  3  4  5

12) No ambiente virtual, sou bom em demonstrar meus conhecimentos e habilidades.  1  2  3  4  5

13) No ambiente virtual, acho que é simples de me colocar em posições de outras pessoas e entender seu ponto de vista.

1  2  3  4  5

### **Habilidade de Mídia Virtual /HMV – Formativo**

*Descreve o nível de habilidade individual no uso de tecnologias para se comunicar com todo o seu potencial em configurações virtuais.*

**Responda as questões 14 a 21 marcando a resposta que melhor se aplica ao seu caso. Considere:**

Extremamente incapaz	Incapaz	Nem capaz, Nem incapaz	Capaz	Extremamente capaz
1	2	3	4	5

14) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **e-mail** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?

1  2  3  4  5

15) Até que ponto você sente que é capaz de usar a **webconferência** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?

1  2  3  4  5

16) Até que ponto você sente que é capaz de usar **mensagens instantâneas** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?

1  2  3  4  5

17) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **fórum online** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?

1  2  3  4  5

18) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **e-mail** para transmitir informações sobre fatos e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?  1  2  3  4  5

19) Até que ponto você sente que é capaz de usar a **webconferência** para transmitir informações sobre fatos e emoções com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?

1  2  3  4  5

20) Até que ponto você sente que é capaz de usar **mensagens instantâneas** para transmitir informações sobre fatos e emoções com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?

1  2  3  4  5

21) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **fórum online** para transmitir informações sobre fatos e emoções com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente?  1  2  3  4  5

22) Na tabela a seguir, marque com um X a situação que melhor se adequar ao seu estado quanto às competências listadas.

<b>Habilidades</b>	<b>Possuo</b>			
	<b>Muito</b>	<b>Médio</b>	<b>Pouco</b>	<b>Nada</b>
Habilidade para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual				
Habilidade de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs				
Habilidade com o uso de ferramentas de tecnologia de comunicação e informação				
Habilidade para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual				
Habilidade para utilizar novos programas				
Habilidade para aprender novos conceitos				
Habilidade de trabalhar em equipe de forma virtual				
Habilidade para me expressar e me comunicar de forma virtual				
Habilidade para transferir conhecimento de forma virtual				

Dessa forma, tendo em vista que o curso de administração – Projeto Piloto II EaD/UFSC/UAB não possui formalmente informações que orientem a gestão do curso, sugere-se a adoção do formulário ora apresentado a fim de evidenciar o perfil do aluno quando de sua admissão e além disso, o mesmo instrumento pode ser utilizado para a mensuração do construto CVI quando da conclusão do curso pelo aluno.

A partir da análise dos resultados é possível compreender num primeiro momento qual o perfil do aluno que ingressa no curso, e, assim fornecer subsídio aos professores e à gestão do curso para que planejem suas ações a fim de aprimorar o desenvolvimento da CVI. E, em uma segunda análise é possível comparar qual a evolução que o aluno apresentou no desenvolvimento da competência virtual. Ou seja, comparar o nível desejado para a competência com aquele verificado na prática.



## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste tópico são apresentadas as considerações finais acerca do estudo atual, e, para tanto faz uso do resgate dos objetivos, bem como dos resultados da presente investigação. Além disso, são sugeridas recomendações para trabalhos futuros que levem em conta a temática da Competência Virtual Individual.

### 5.1 CONCLUSÕES ACADÊMICAS

A facilidade na disseminação de informações ocasionada pelos avanços das tecnologias da informação e comunicação tem impulsionado mudanças nas formas de comunicação e na execução de ações e trabalhos. Isto impacta diretamente a vida em sociedade, bem como no mundo organizacional e também na educação. Nesse cenário, a liberdade de espaço e tempo propiciados pela educação a distância cria uma oportunidade peculiar para o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de competências.

Assim como na educação, no campo organizacional também tem havido mudanças, e, cada vez mais constantes. E isto demanda uma frequente atualização por parte dos profissionais a fim de se manterem empregáveis. Neste contexto, o administrador possui uma vantagem por ter uma habilitação que o capacita a atuar em diversas áreas.

Se por um lado isto é vantajoso, por outro demanda que o administrador tenha diversas competências. E seja qual for a área que o profissional de administração irá atuar ele precisará estar capacitado nas competências virtuais individuais. Pois, o mercado já começa a exigir estas qualificações e exigirá tanto mais houver avanço em tecnologias de comunicação e de informação. Afinal há um continuum de trabalho, no qual há uma variação de virtualidade, não podendo mais hoje em dia o trabalho ser classificado apenas como virtual ou não, Wang e Haggerty (2011).

Dessa forma, um dos objetivos da presente pesquisa foi o de identificar as competências exigidas pelo mercado de trabalho para o administrador, destacando as competências virtuais. Neste tocante foram analisados dados provenientes da pesquisa nacional que o Conselho Federal de Administração realiza, sendo os dados mais atualizados

decorrentes da pesquisa de 2011. Não obstante, analisaram-se as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração já que as competências ali listadas levam em conta o que se espera na formação do administrador tendo em vista o mercado de trabalho.

Com o objetivo de completar a análise das competências para o administrador foi analisada uma pesquisa que apresentou resultados de análise psicométrica de escala proposta a fim de mensurar o construto competências individuais requeridas. Neste estudo, os resultados das estatísticas descritivas utilizadas indicaram elevada demanda pelo conjunto das competências investigadas, SantAnna et al (2007).

Porquanto as competências virtuais analisadas foram: Habilidade para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual; Habilidade para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual; Habilidade de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs; Habilidade para utilizar novos programas; Habilidade para aprender novos conceitos; Habilidade de trabalhar em equipe de forma virtual; Habilidade para se expressar e se comunicar de forma virtual; e, Habilidade para transferir conhecimento de forma virtual. Os alunos informaram que para todas elas houve desenvolvimento com predomínio das gradações médio e muito.

O desenvolvimento das competências virtuais é importante para o administrador, pois o conceito de competência proposto por Zarifian (2001) aborda a mobilização de recursos de forma holística. Sendo assim, o administrador pode valer-se das competências virtuais a fim de mobilizar e utilizar competências técnicas e comportamentais agregando valor a suas ações. E isto é importante para as organizações já que a virtualidade e o avanço das TICs têm se tornado cada vez mais evidente, e, tem transformado as relações intra e extra-organizacionais, Yonemoto (2004).

Logo, convém evidenciar a contribuição que o curso de graduação em administração na modalidade EaD oferecido pela UFSC fornece ao desenvolvimento da Competência Virtual Individual-CVI. Ressalta-se que a análise pautou-se nas características do curso Projeto Piloto II. Como subsídio das análises está a concepção de que o método de T&D por competência tem como objetivo alinhar a lacuna entre o nível de competência desejado e o nível real de competência, Tecchio, Dalmau, Nunes e Tosta (2011). E, neste tocante, o curso de administração não possui formalmente qual o nível e competência virtual individual esperado dos formandos em administração.

Ao se considerar a avaliação das necessidades como um passo inicial para o planejamento das estratégias de desenvolvimento é válido informar que o curso não possui um diagnóstico quanto às competências virtuais no momento da admissão do aluno, e, sendo assim, também não possui uma ferramenta que avalie o desenvolvimento da CVI. As competências previstas no projeto pedagógico do Projeto Piloto II levaram em conta as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC.

Contudo, através da análise dos resultados da pesquisa é possível compreender que o curso influencia o desenvolvimento das competências virtuais individuais. De acordo com a pesquisa realizada com os alunos houve disciplinas que mais se destacaram no uso de ferramentas de TICs. As mais citadas foram: matemática, estatística aplicada à administração, seminários temáticos e teoria dos jogos. Estas propiciaram atividades colaborativas e interativas, as quais valeram-se de mídias virtuais, e conseguiram assim estimular os alunos a fazerem uso de ferramentas e tecnologias de TICs. Contudo, houve disciplinas que não foram votadas pelos alunos, e diversas obtiveram baixa pontuação. O que indica que num universo de 40 disciplinas apenas 10% se destacaram.

O curso utiliza o Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, o qual possui diversos recursos como o chat, fórum, troca de arquivos e mensagem, além de disponibilizar os materiais impressos de forma digital. Além disso, foi questionado se os tutores e professores também os estimulam, e, nesse caso a participação dos tutores tem a aprovação de mais da metade dos respondentes, enquanto que a visão dos alunos sobre os professores agirem como treinadores apresenta-se de forma desigual entre posicionamentos de discordância, neutro e de concordância.

O estímulo para que os alunos trabalhem em conjunto de forma virtual tem sido maior por parte dos colegas, ou seja, essa orientação não tem sido pelo curso. Nota-se pela pesquisa realizada com os tutores que a maioria está habilitada no uso das ferramentas de comunicação e informação, no entanto, a orientação para fomentar o uso destas ferramentas que eles passam aos alunos não é uniforme, já que alguns alegam não receber esta orientação.

Por mais que tenham atualizações que possam ser feitas a fim de otimizar a utilização dos recursos atuais, a percepção e os resultados obtidos dos alunos por meio da pesquisa indica que há um resultado positivo para todas as abstrações que compõem o construto: competência virtual individual. E, isto é um dos pressupostos para a

consideração da CVI, já que a construção desta só existe como uma combinação das dimensões das quais é composta.

Foram analisadas de forma pormenorizada cada uma das abstrações que compõem a CVI, a saber: Autoeficácia Virtual, compreendida pela soma da autoeficácia em trabalho remoto e autoeficácia computacional; a Habilidade Social Virtual e a Habilidade com Mídia Virtual. Com efeito, houve variações nas respostas, e, em se tratando de situações diversificadas houve questões que se destacaram mais que outras. No entanto, de forma geral os resultados foram positivos quanto os recursos adotados pelo curso estimularem o desenvolvimento da CVI nos alunos.

Com o intuito de fazer uma checagem dupla, questionou-se na pesquisa de forma direta e resumida qual a percepção dos alunos quanto ao seu desenvolvimento em relação a estas categorias, e, as percepções foram positivas. Os principais resultados apontam que há influência positiva no desenvolvimento da autoeficácia virtual, habilidade com mídias virtuais e habilidade social virtual. Sendo que esta última é a que apresentou o menor índice de 70% de concordância por parte dos alunos, mesmo assim, um índice acima de 50%. Enquanto que a AEV e a HMV apresentaram respectivamente 78% e 91%.

Portanto, compreende-se que os recursos adotados pelo curso estimulam o desenvolvimento da CVI nos alunos do curso de administração modalidade EaD/UFSC, já que ele possui recursos didáticos que valem-se do uso de plataformas e ferramentas digitais, não obstante, o projeto pedagógico e os planos de ensino das disciplinas oferecem espaço para o uso de recursos interativos para o desenvolvimento de competências. Contudo, há estratégias que podem ser adotadas institucionalmente para que aprimorem o desenvolvimento desta competência.

A adoção de um maior número de trabalhos colaborativos e cooperativos que demandem a integração virtual e associação de conhecimentos diversificados pode ser uma estratégia a ser explorada. A orientação para que tutores e professores estimulem o uso das TICs na execução das atividades acadêmicas também é alternativa viável para o desenvolvimento da CVI. Por fim, um instrumento para medição da CVI no momento de admissão e outro para a conseguinte avaliação na formação do aluno foram sugeridos, a fim de proporcionar subsídios ao curso para a adoção e planejamento de ações no tocante à CVI. Estas e outras sugestões foram apresentadas em tópico específico a fim de contribuir com o aperfeiçoamento deste tema no curso de administração EaD/UFSC.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

O tema competência virtual individual é um assunto amplo e com diversas possibilidades de abordagens. Contudo, foi possível identificar a partir da realização da presente pesquisa que há algumas necessidades evidentes seja por estarem diretamente ligadas ao tema, ou estarem correlacionadas. Tais como:

Abordar o desenvolvimento de competências técnicas e virtuais a partir da adoção de jogos educacionais na EaD;

Identificar o perfil e as necessidades que os alunos ingressantes possuem de forma a confrontar com os dados de egressos que estão já atuando no mercado a fim de comparar e verificar quais desvios porventura existam.

Verificar as ações que os Massive Open Online Courses - MOOC têm empreendido e qual a eficácia esperada e atingida a fim de analisar se é possível a adoção das mesmas, ou de algumas para cursos de graduação EaD.

A replicação da presente pesquisa é sugerida para três ocasiões distintas, a saber:

a) Realizar esta investigação na modalidade EaD em outras instituições de ensino superior;

b) Executar esta pesquisa na modalidade de ensino presencial a fim de comparar os resultados e assim fornecer um retrato de realidade diferenciado do presente; e,

c) Expandir a investigação para outros perfis profissionais, afinal a competência virtual é importante não apenas para o administrador.

## REFERÊNCIAS

- ALLES, Martha Alicia. **Desempeño por competencias**: Evaluación de 360°. Buenos Aires: Granica, 2005.
- ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Distance learning on the internet**: approaches and contributions from digital learning environments. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n.2, p. 327-340, jul/dez 2003.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração**: metodologias e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estratégias de gestão**: processo e funções do administrador. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 2006.
- BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer. **Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem**: uma possibilidade para avaliação em educação a distância. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BASSELLIER, Geneviève; BENBASAT, Izak. **Business competence of information technology professionals**: conceptual development and influence on IT-business partnerships. MIS Quarterly, 28, p. 673–694, 2004.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.
- BERNAL, Manuel Ignacio González. **Currículo basado en competencias**: una experiencia en educación universitaria. Educación y Educadores, Volumen 9, 2006, Nr 2, pp. 95-117.
- BLILI, Samir; RAYMOND, Louis; Rivard, Suzanne. **Impact of task uncertainty, end-user involvement, and competence on the success of end-user computing**. Information & Management, 33, p. 137–153, 1999.

BOHLANDER, G; SNELL, S; SHERMAN, A. Treinamento e Desenvolvimento. In: **Administração de Recursos humanos**. São Paulo: Thomson, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 27 maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 4.769 de 9 de setembro de 1965**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm). Acesso em 12 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em 27 maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm). Acesso em 04 set de 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf) >. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

DA SILVA, Luis Inácio Lula; HADDAD, Fernando; NICOLELIS, Miguel. **Brazil's Option for Science Education**. Scientific American, Feb. 2008.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CASTRO, Cláudio M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. **Campos de atuação**. Disponível em: <http://www2.cfa.org.br/fiscalizacao-registro/destaques/conteudo-1/teste-pagina-conteudo-02> Acesso em 19 set 2012.

COURSERA. Empresa de empreendedorismo social. Disponível em: <https://www.coursera.org/>. Acesso em 06 ago de 2012.

CHANLAT, Jean-François. **Ciências sociais e management**: reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas, 2000.

CHUDOBA, Katherine. M; LU, Mei; WYNN, Eleanor; WATSON-MAHEIM, Mary Beth. How virtual are we? Measuring virtuality and understanding its impact in a global organization. **Information Systems Journal**, 15, 4, october, 279-306, 2005.

DA SILVA, Luis Inácio Lula; HADDAD, Fernando; NICOLELIS, Miguel Angelo L. **Brazil's Option for Science Education**. Scientific American Feb. 2008. Disponível em: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=brazils-option-for-science-education>

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2011.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. As teorias principais da andragogia e heutagogia. . *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação, Cultura e Política Social**. Porto Alegre, Feplam – Fundação Educacional Padre Landell de Moura, 1980.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa. Verbetes: Virtual. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/> . Acesso em 06 de set de 2012.



DOOLEY, Kim E.; LINDNER, James R.; DOOLEY, Larry M. **Advanced methods in distance education: applications and practices for educators, administrators, and learners.** Hershey, Information Science Publishing, 2005.

DUTRA, Joel Souza. Desenvolvimento de pessoas. In: **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2002.

EBRAHIM, Nader Ale; AHMED, Shamsuddin; TAHA, Zahari. Virtual Teams: a Literature Review. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, 3(3): 2653-2669, 2009.

ESPINOSA, Tracey Tokuhama. **El alumno debe ser el protagonista de las clases, no el maestro.** La nación entrevista. Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/1449413-contel-alumno-debe-ser-protagonista>. Acesso em 09 de maio de 2012.

FRANCO, Simon. **Criando o próprio futuro.** 6ª Ed. São Paulo: Futura, 2002.

FRIEDMAN, Thomas L. **O Mundo é plano: uma breve história do século XXI.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GIRARDI, Dante; DALMAU, Marcos Baptista Lopez. Gestão de pessoas e desenvolvimento de equipes. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2012.

GÓMEZ, Gonzalo Vázquez. La formación de la competencia cognitiva del profesor. **Estudios sobre Educación**, 12, pp. 41-57, 2007.

HELENO, Guido. O administrador do futuro se faz presente. **Revista Brasileira de Administração.** Ano XVIII, nº 66, setembro/outubro, 2008.

HERTEL, Guido; GEISTER, Susanne; KONRADT, Udo. Managing virtual teams: A review of current empirical research. **Human Resource Management Review**, nr. 15, pp. 69-95, 2005.

HOLE-IN-THE-WALL EDUCATION LIMITED 2011. **Beginnings.** Disponível em <http://www.hole-in-the-wall.com/Beginnings.html>. Acesso em 09 de maio de 2012

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Página Inicial. **Censo da Educação Superior**. Disponível em:  
<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 02 de ago de 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de Educação a Distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.- jul. 2005.

KOCHE, José Carlos. **Pesquisa científica: critérios epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14 ed. Rev. amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KIPNIS, Bernardo. A educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KUENZER, Acácia Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.3 -11, maio/ago, 2002.

LACOMBE, Francisco. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. São Paulo, Editora Saraiva, 2005.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 3ª Ed., Rev. e atualizada. São Paulo, Saraiva, 2008.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf) Acesso em 03 de out de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 2, de 10 de janeiro de 2007**. Disponível em:  
[http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria\\_normativa\\_22007.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_normativa_22007.pdf) Acesso em 03 de out de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em 12 de março de 2013.

MCKINSEY & COMPANY. **The rise of the networked enterprise:** Web 2.0 finds its payday. Number 22, pg. 1-9, Spring 2011.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa.** São Paulo: Makron Books, 1999.

MINARELLI, José A. **Empregabilidade:** o caminho das pedras. São Paulo: Gente, 1995.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Gregory. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. *In:* LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINS, K. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. **Journal of Vocational Education and Training**, 59 (1), pp. 67-88, 2007.

OLIVA, Eduardo de Carmargo. O administrador do futuro se faz presente. **Revista Brasileira de Administração.** Ano XVIII, n° 66, setembro/outubro, 2008. Entrevista concedida a Guido Heleno.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfoses das Universidades Federais:** o caso da Universidade Federal de Goiás. São Paulo, SP, 1v. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa:** Abordagem teórico-prática. 16ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

PÉREZ, Ligia Machado; GELIZ, Ferley Ramos. **ITIC<sup>2</sup>:** Una propuesta metodológica de integración tecnológica al currículo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. **Ideias**, São Paulo, n° 30, 1998, pp. 205-248.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. *In:* LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO do curso de Administração a distância. Departamento de Ciências da Administração - CAD. Florianópolis, 2012.

PROUNI. Programa do Ministério da Educação. **O que é o Prouni.** Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em 27 de maio de 2012.

RAMOS, Antônio Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

RISTOFF, Dilvo. O futuro com inteligência. *In:* RISTOFF, Dilvo. **Construindo outra educação:** tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

\_\_\_\_\_. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. *In:* RISTOFF, Dilvo. **Construindo outra educação:** tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinícius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. No 50, Vol. 14. Janeiro-março, 2006, p. 57-75. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407.pdf).

SACCOL, Amarolinda Zanela; MUNCK, Luciano. Sócrates e o ensino de graduação em administração de empresa: pela valorização do posicionamento crítico. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 10, n° 4, pg. 75-86, outubro/dezembro, 2003.

SANT' ANNA, Anderson de Souza; VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de; MORAES, Lucio Flavio Renault de; CANÇADO, Vera. **Competências Individuais:** um estudo com mestrandos em administração de instituições mineiras de ensino superior. I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho/ANPAD, Natal, 2007. Disponível em:

[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr\\_2007/ENGPR227.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr_2007/ENGPR227.pdf)

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**, 5a ed. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2009.

SCHMAL, Rodolfo S.; RUIZ-TAGLE, Andrés A. Una Metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. **Ingeniare**. Revista chilena de ingeniería, vol. 16 N° 2, 2008, pp. 147-158.

SILVA, Valdete Teixeira da. **Avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem**: análise de ferramentas. Florianópolis, SC, 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.

STEWART, Thomas A. **Capital Intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 3a. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STRUYVEN, Katrien; DE MEYST, Marijke. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. **Teaching and Teacher Education**, 26, pp. 1495-1510, 2010.

TECCHIO, Edivandro Luiz; DALMAU, Marcos Baptista Lopez; NUNES; Thiago Soares; TOSTA, Humberto Tonani. Treinamento & Desenvolvimento na Educação a Distância. **CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação**, V. 9, N° 2, Dezembro, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/25139/14624>.

TOWNSEND, Anthony M.; DE MARIE, Samuel M.; HENDRICSON, Anthony. Virtual teams: Technology and the workplace of the future. **Academy of Management Executive**, Vol. 12, No 3, pg. 17-29, 1998.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Educação a distância: passado, presente e future. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TREIN, Daiana; SCHLEMMER, Eliane D. R. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3225/2147>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGNER, Eugênia Salles. **Hannah Arendt & Karl Marx o Mundo do Trabalho.** São Paulo: Editora Atelie, 2002.

WANG, Yinglei; HAGGERTY, Nicole. Individual Virtual Competence and its influence on work outcomes. **Journal of Management Information System**, spring 2011, vol. 27, nr. 4, PP. 299-333, 2011.

\_\_\_\_\_. Knowledge transfer in virtual settings: The role of individual virtual competency. **Information Systems Journal**, 19, 6 (November) p. 571-593, 2008.

WESSELINK, Renate; DEKKER-GROEN, Agaath M.; BIEMANS, Harm J. A; MULDER, Martin. Using an instrument to analyze competence-based study programmes: experiences of teacher in Dutch vocational education and training. **Journal of Curriculum Studies**, Vol 42, Nr. 6, 2010, pp. 813-829).

UAB. Universidade Aberta do Brasil. **O que é.** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/> Acesso em 27 maio 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YONEMOTO, Hiroshi Wilson. **Proposta de integração entre ensino, aprendizagem, comunicação e virtualidade:** uma arquitetura de reestruturação para o ensino superior. Florianópolis, 2004. 347 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa.** Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas

Os roteiros utilizados para as entrevistas semi-estruturadas e em profundidade foram elaborados pela autora da presente dissertação (2013).

### I – Roteiro de Entrevista semi-estruturada

- 1) Qual o seu cargo no EaD?
- 2) Esse projeto Piloto II já tem alunos formados?
- 3) Existe diferença considerável em relação ao projeto piloto II em relação ao projeto piloto I? Em relação ao conteúdos e à estrutura?
- 4) Qual o número de alunos do piloto I e piloto II?
- 5) Como se deu o início do projeto piloto II?
- 6) Você me enviou o projeto pedagógico da UAB do curso de administração, este pode ser considerado como o do Piloto II?
- 7) Gostaria de conhecer como é a estrutura/organização do projeto piloto II.
- 8) Para eu conhecer um pouco mais, qual a função do design instrucional?
- 9) A função do design instrucional é usada também na elaboração dos materiais como vídeo aula/vídeo conferência?
- 10) Quantos alunos se formaram em 2012, no primeiro semestre? E o número de alunos matriculados na última fase do curso?
- 11) Com quem eu consigo o e-mail destes alunos?
- 12) E com relação ao público-alvo do piloto II. Como se deu a definição do público alvo?
- 13) Qual é a metodologia educacional presente no curso de Administração EaD? Qual a concepção da elaboração dos materiais didáticos?
- 16) No momento de formação do projeto do curso foram levadas em conta as competências virtuais individuais? Para focar determinada atenção no desenvolvimento destas?
- 17) Então, podemos compreender que isto ocorreu no momento da concepção do projeto pedagógico?
- 18) Qual a cultura de aprendizagem que permeia o curso? Penso que vai bem ao encontro da teoria que você já me apresentou.
- 19) Quais são os meios técnicos de comunicação utilizados no curso? Pelo que eu li, há várias literaturas em EaD que falam de comunicação multidirecional. Aluno-professor-tutor. Aluno-Aluno.
- 20) Quais são as mídias e tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem no curso de administração?

- 21) Quais são os recursos didáticos virtuais disponibilizados no curso?
- 22) Qual a estrutura de apoio que o curso possui?

## **II – Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

- 1) Gostaria de saber um pouco mais sobre a estrutura, nós administradores olhamos muito para organograma e funcionograma para nos localizarmos. E, no EaD, no caso do projeto piloto II, há esses instrumentos?
- 2) Você poderia falar um pouco a respeito do surgimento do projeto piloto II?
- 3) Quando eu precisar de informações de secretaria: e-mail, por exemplo. Com quem eu consigo?
- 5) O piloto II tem uma realidade mais próxima do presencial, em questão de horas das disciplinas?
- 6) E qual a infra estrutura de apoio que o projeto piloto II oferece para os alunos?
- 7) Você comentou sobre os grupos de pesquisa que às vezes o tutor pode estimular. Você sabe se tem registro de grupos de pesquisa que se organizam de forma online?
- 9) No conceito de competência virtual individual que eu utilizei ele seria um construto construído pela autoeficácia (que é uma crença que a pessoa tem em sua habilidade) e é acompanhada também por duas habilidades com mídia e a habilidade social virtual. Que é a habilidade de criar interação. Saber compreender o que o outro quis dizer. Saber se comunicar. Qual sua percepção quanto ao desenvolvimento desta competência nos alunos?
- 10) Então, os alunos fazem mais uso das TICs nas disciplinas de seminário?
- 11) Nas disciplinas ofertadas no curso, há uma prática comum quanto à utilização de recursos que permitam uma aprendizagem independente e flexível? Há alguma diretriz do curso para que os professores usem um



determinado programa. Ou, orientem os alunos a usarem um aplicativo específico?

14) Na graduação os chats possuem limite de pessoas para estimular a discussão e facilitar a comunicação?

15) Já houve alguma mudança curricular no curso? E se houve teve alguma identificação de quais seriam as necessidades virtuais dos alunos?

16) Os planos de ensino das disciplinas são flexíveis para o uso das TICS? De forma a estimular o trabalho colaborativo online?

### **III – Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

1) Quantos tutores temos no projeto piloto II.

2) Então, são em torno de quantos alunos para cada tutor?

3) Certo. Eu gostaria de saber quais são os recursos didáticos virtuais utilizados pelo curso.

4) E, aproveitando que você falou em cronograma, o calendário das aulas dos alunos do EaD vai até quando este ano?

5) E as apresentações de TCC, quando iniciam?

6) Gostaria que você comentasse um pouco mais sobre a função do tutor e da supervisora.

7) E como se dá a organização de apoio da tutoria? Esses seis tutores que você comentou são os que ficam localizados aqui em Florianópolis?

8) E os tutores têm tecnologias colaborativas para estar em interação com os alunos? Você mencionou que há o chat, a videoconferência, mas, eles têm acesso a skype, MSN, por exemplo?

9) E nesse chat que tem com o tutor, se dois ou três alunos estão com dúvidas eles se vem?

10) E os professores e os tutores usam este canal, por exemplo, para passar orientação para a realização de trabalhos? Porque no presencial acontece dos alunos agendarem para tirar dúvidas presencialmente aqui na UFSC. E, no virtual isto também acontece?

11) E os tutores e os alunos eles têm a ferramenta de fazer uma videoconferência para ter essa interação frente a frente.

12) E vocês observam se há nas disciplinas atividades comuns quanto a utilização de recursos que permitam aprendizagem independente e flexível?

13) E essa organização, eles fazem de que maneira? Eles fazem por e-mail?

14) Dá para se dizer que eles usam muito as ferramentas de comunicação?

15) E qual o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo curso de administração EaD da UFSC?

16) E as disciplinas oferecem a oportunidade dos alunos fazerem trabalho em grupo?

17) E quantos alunos são por grupo?

18) Como ocorre o processo de feedback para o aluno?

19) Então, a responsabilidade do feedback é do tutor?

20) Aproveitando essa questão do feedback, como vocês fazem o acompanhamento virtual do aluno?

21) E, nesse caso há alguma forma de controle que vocês utilizam para, por exemplo, comparar os acessos de um aluno da fase inicial, com um aluno da fase final? Em relação à quantidade de acessos, à quantidade de interações.

22) E vocês fazem um acompanhamento para verificar se o aluno tem participado dos fóruns, dos chats?

23) Foi comentado no começo que o tutor geralmente é quem orienta o aluno a se familiarizar com as ferramentas.

24) E quando eles estão em fases próximas ao fim este tipo de dúvida continua acontecendo?

28) E, ao término de cada disciplina vocês verificam a satisfação do aluno? Em relação àquela disciplina cursada?

29) E você tem, o número de alunos que recém se formaram e os que estão na última fase?

#### **IV – Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

1) O que o curso de administração EaD procurou contemplar em relação ao desenvolvimento de competência ao longo do tempo? Quais suas *core competences*?

2) Houve uma construção coletiva da proposta metodológica adotada no curso? Caso positivo, de que forma ocorreu?

3) O curso levou em conta as CVIs quando estruturou seu projeto pedagógico?

4) Quais são as atividades complementares exigidas pelo curso? Alguma relação direta com as CVIs?

5) E com relação aos Seminários VIII: Tecnologia e Inovação – 90 horas; e – Seminário IX: Tópicos Emergentes – 90 horas são ofertados de que forma para os alunos? Há alguma orientação divergente da tradicional quanto às orientações que os tutores fornecem aos alunos matriculados nestas disciplinas?

6) De que forma podemos evidenciar se há estímulo para o aluno:

1. Mobilizar recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) no ambiente virtual?
2. Integrar recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) no ambiente virtual?
3. Transferir recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) no ambiente virtual?

- 7) O aluno tem liberdade para a definição das ferramentas tecnológicas que usará em seu processo de aprendizagem? Se sim, quais? E de que forma isto fica evidente?
- 8) O curso tem alguma pesquisa em andamento para verificar as tendências e inovações quanto ao uso de novas TICs/ferramentas?
- 9) No currículo do curso há destaque para alguma(s) disciplina(a) quanto ao desenvolvimento da CVI?
- 10) De acordo com o projeto pedagógico, o currículo do curso está focado em competências, de que forma isto fica evidente?
- 11) Quais os pontos fortes e fracos que o curso de administração EaD possui no tocante ao desenvolvimento das CVIs? Professores, processos, tutores, resultados.
- 12) Em que momento os estudantes são habilitados/estimulados a trabalharem em equipe de forma colaborativa online?
- 13) É possível evidenciar as tecnologias de informação e comunicação como agentes de transformação no curso de administração? Ou podemos compreendê-las mais como ferramentas de apoio?
- 14) Por que foi feita a escolha do moodle como AVA do curso? Qual a relação com as CVIs?
- 15) No final de cada disciplina vocês fazem uma avaliação com o aluno? Se sim, qual o teor desta? Há alguma relação com as CVIs?
- 16) O curso oferece algum canal, como, por exemplo, para que haja uma interação entre alunos e ex-alunos do EaD a fim de compartilhem conhecimentos e experiências acerca da administração?
- 17) Tendo em vista as características de virtualidade do trabalho hoje em dia, qual seria o nível desejado de CVI para o formando em administração?

## APÊNDICE B – Esquema do survey - formandos

Prezado(a) formando(a)/Prezado(a) recém-formado(a),

Grande parte dos trabalhos realizados hoje em dia exibe características virtuais. O que varia é a extensão da virtualidade do trabalho de uma pessoa. Esta realidade também está presente nas atividades desempenhadas por um administrador, seja no uso de e-mail, de mensagens instantâneas, no trabalho colaborativo online ou através de outras ferramentas tecnológicas.

A competitiva realidade tem exigido diversas competências do administrador, entre elas tem emergido a Competência Virtual Individual - CVI. Dessa forma, a dissertação que faço com a orientação do Prof. Dalmau busca identificar informações a respeito do tema, e, consideramos de suma importância sua participação.

Para tanto encaminho um questionário prático e como forma de agradecer e prestigiar sua participação há um campo para você informar seu e-mail e assim concorrer ao sorteio de um MP4 de 2Gb da Mormai (1º sorteio) e pendrive de 16Gb da Nipponic (2º sorteio).

Agradeço desde já sua colaboração,

Ariane Rodrigues Pereira  
 Administradora - CRA/SC 22197  
 Mestranda em Administração - CPGA/UFSC  
[arianerp@gmail.com](mailto:arianerp@gmail.com)

### Perfil

1A. Informe seu status acadêmico:  Formando 2012.1  Formando 2012.2  Formando 2013.1

2. Você está vinculado a qual polo?

Araranguá  Canoinhas  Chapecó  Criciúma  
 Florianópolis  Joinville  Lages  Laguna  
 Palhoça  Tubarão

3. Qual o seu sexo?  Feminino  Masculino.

4. Qual a sua idade?  Entre 19 e 25 anos  Entre 26 e 33 anos  
 Entre 34 e 41 anos  Entre 42 e 49 anos  + 50 anos.

5. Qual a sua principal ocupação, além de estudante?

Profissional liberal  Empresário  Servidor público

Empregado de empresa privada  Empregado rural

Proprietário rural  Estou desempregado  Outro – Especifique:

### **Dimensão Competência Virtual Individual**

#### **Autoeficácia computacional/AEC – Reflexivo**

A autoeficácia virtual representa a crença de um indivíduo em suas habilidades para usar tecnologias de informação e comunicação e cumprir suas tarefas de trabalho virtualmente.

Responda as questões 6 a 14 marcando a resposta que melhor se aplica ao seu caso. Considere:

Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, Nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

6) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo pacote de programas mesmo se eu nunca tivesse usado um pacote igual a este anteriormente.  1  2  3  4  5

7) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo pacote de programas somente se eu tivesse um arquivo com orientações (manual de instruções).  1  2  3  4  5

8) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo pacote de programas se eu tivesse um tutor para me ajudar em caso de eu ficar preso(a) em alguma ação.  1  2  3  4  5

9) Eu poderia fazer minhas atividades acadêmicas usando um novo pacote de programas se eu tivesse visto alguém usá-lo antes que eu tentasse fazer por conta própria.  1  2  3  4  5

#### **Autoeficácia em trabalho remoto/AETR – Reflexivo**

A AETR representa a confiança da pessoa em desempenhar seu trabalho sem as interações face a face.

10) Tenho confiança que eu possa concluir a minha atividade acadêmica de forma virtual, porque eu posso acessar o pessoal de tutoria/suporte técnico adequadamente.  1  2  3  4  5

11) Tenho confiança que eu possa concluir a minha atividade acadêmica de forma virtual, porque posso acessar as informações/instruções necessárias para realizar a minha atividade. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

### **Habilidade Social Virtual /HSV – Reflexivo**

Habilidade social virtual é compreendida como um conjunto de habilidades do indivíduo para construir relacionamentos sociais com outras pessoas no ambiente virtual.

12) No ambiente virtual, por exemplo, ao participar de um chat, estou perfeitamente consciente de como sou percebido por outros. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

13) No ambiente virtual, sou bom em demonstrar meus conhecimentos e habilidades. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

14) No ambiente virtual, acho que é simples de me colocar em posições de outras pessoas e entender seu ponto de vista. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

### **Habilidade de Mídia Virtual /HMV – Formativo**

Descreve o nível de habilidade individual no uso de tecnologias para se comunicar com todo o seu potencial em configurações virtuais. Tipos de mídias utilizadas nas perguntas: e-mail, grupo de email, videoconferência, mensagens instantâneas e fórum online.

15) Você utiliza(ou) comunidades sociais, tais como Facebook, Twitter ou Orkut para trocar conhecimentos com colegas a respeito de atividades acadêmicas? ( ) Sim ( ) Não

16) Você utiliza(ou) e-mail ou grupo de e-mail para troca de informações com seus colegas acerca de temas e trabalhos acadêmicos? ( ) Sim ( ) Não

17) Você utiliza(ou) a internet para fazer trabalhos acadêmicos de forma colaborativa? Como por exemplo, por meio do uso de msn, gtalk, googledocs ou skype? ( ) Sim ( ) Não

Caso positivo, cite um exemplo de trabalho realizado:

**Responda as questões 18 a 25 marcando a resposta que melhor se aplica ao seu caso. Considere:**

Extremamente incapaz	Incapaz	Nem capaz, Nem incapaz	Capaz	Extremamente capaz
1	2	3	4	5

18) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **e-mail** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

19) Até que ponto você sente que é capaz de usar a **webconferência** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

20) Até que ponto você sente que é capaz de usar **mensagens instantâneas** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente?  
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

21) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **fórum online** para dar e receber feedbacks oportunos ao se comunicar com outras pessoas que você não pode encontrar pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

22) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **e-mail** para transmitir informações sobre fatos e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

23) Até que ponto você sente que é capaz de usar a **webconferência** para transmitir informações factuais e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

24) Até que ponto você sente que é capaz de usar **mensagens instantâneas** para transmitir informações factuais e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

25) Até que ponto você sente que é capaz de usar o **fórum online** para transmitir informações factuais e emocionais com símbolos variados (palavras, números e imagens) ao se comunicar com outras pessoas que você não encontra pessoalmente? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

### **Experiência de Estudo Virtual Cotidiana/EEVC – Segunda Ordem Formativa**

Experiência de estudo virtual referente a duas dimensões: Frequência e Uso cotidiano. Tipos de atividades: busca de informações, comunicação, socialização.



26) Em média, com que frequência você usa Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, como a Internet, para a **busca de informações** para fins de estudo?

raramente  1 vez por semana  3 vezes por semana  5 vezes por semana  várias vezes ao dia

27) Em média, com que frequência você usa TIC, como a Internet, para **comunicação** para fins de estudo?

raramente  1 vez por semana  3 vezes por semana  5 vezes por semana  várias vezes ao dia

28) Em média, com que frequência você usa TIC, como a Internet, para **socialização** para fins de estudo?

raramente  1 vez por semana  3 vezes por semana  5 vezes por semana  várias vezes ao dia

29) Em média, quanto tempo você gasta em TIC por dia, como a internet, para **busca de informações** para fins de estudo?  Até 1 hora  De 1 a 2 horas  De 2 a 3 horas  De 3 a 4 horas  Mais do que 4 horas

30) Em média, quanto tempo você gasta em TIC por dia, como a internet, para **comunicação** para fins de estudo?

Até 1 hora  De 1 a 2 horas  De 2 a 3 horas  De 3 a 4 horas  Mais do que 4 horas

31) Em média, quanto tempo você gasta em TIC por dia, como a internet, para **socialização** para fins de estudo?

Até 1 hora  De 1 a 2 horas  De 2 a 3 horas  De 3 a 4 horas  Mais do que 4 horas

### **Experiência de Estudo Virtual/EEV – Reflexivo.** Dimensões: Extensão e frequência

32) Como você descreve sua experiência prévia com estudos virtuais antes de ingressar no curso de Administração - EaD?  sem experiência  experiência básica  experiência intermediária  experiência avançada

33) Qual a frequência que você está envolvido em estudos/atividades virtuais nos últimos 04 anos?

1 vez por semana  3 vezes por semana  5 vezes por semana  várias vezes ao dia

34) Qual a frequência que você utiliza(ou) ferramenta colaborativa online como o msn, gtalk, googledocs e/ou skype para realizar atividades acadêmicas?

nunca  1 vez por semana  3 vezes por semana  5 vezes por semana  várias vezes ao dia

### **Dimensão Graduação em Administração em EaD**

Responda as questões 35 a 41 marcando a resposta que melhor se aplica ao seu caso. Considere:

Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, Nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

35) O ambiente virtual utilizado no curso lhe estimula(ou) a participar e interagir socialmente nas atividades propostas?  1  2  3  4  5

36) O seu tutor lhe estimula(ou) a participar e interagir nas atividades de aprendizagem?

1  2  3  4  5 De que forma?

---

37) Os professores agem como treinadores que acompanham de perto o processo de aprendizagem?

1  2  3  4  5 Você pode citar algum exemplo positivo? \_\_\_\_\_

38) Ao longo da graduação você foi estimulado a trabalhar em conjunto com outros estudantes utilizando ambientes eletrônicos de aprendizagem?  1  2  3  4  5

39) No caso de ter recebido estímulo a trabalhar em conjunto de forma virtual, quem foi seu principal incentivador?  professor  tutor a distância  tutor presencial  colegas

40) Em sua percepção, sua habilidade com o uso de tecnologias da informação e comunicação melhorou com a experiência da graduação a distância?  1  2  3  4  5

41) Em sua percepção, sua habilidade social virtual melhorou com a experiência da graduação a distância?

1  2  3  4  5

42) Em sua percepção, a crença que você tem em si mesmo acerca de sua capacidade para usar tecnologias da informação e comunicação para completar atividades acadêmicas ou de trabalho melhorou com a experiência da graduação a distância? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

43) Na tabela a seguir marque com um X se você possui ou não as competências listadas e informe se o curso contribuiu ou não para o desenvolvimento das mesmas.

Habilidades	Possuo				Contribuição do curso	
	Muito	Médio	Pouco	Nada	Sim	Não
Habilidade para realizar trabalhos colaborativos de forma virtual						
Habilidade com o uso de ferramentas de tecnologia de comunicação e informação						
Habilidade para criar e manter rede de relacionamento de forma virtual						
Habilidade de aprender a utilizar novas ferramentas de TICs						
Habilidade para utilizar novos programas						
Habilidade para aprender novos conceitos						
Habilidade de trabalhar em equipe de forma virtual						
Habilidade para me expressar e me comunicar de forma virtual						
Habilidade para transferir conhecimento de forma virtual						

44) Das disciplinas de **formação básica**: 1. Ciência Política; 2. Sociologia; 3. Matemática; 4. Filosofia; 5. Redação Empresarial; 6. Direito Administrativo; 7. Contabilidade (Geral e Gerencial); 8. Economia (Introdução); 9. Psicologia; 10. Estatística Aplicada à Administração; 11. Economia (Micro e Macro); 12. Direito (Tributário e Comercial). **Em se tratando do uso de ferramentas virtuais para desenvolvimento de atividades contextualizadas, quais merecem destaque?** (aplicar conhecimentos em simulações de experiência reais, através do uso de

internet, planilhas, ambiente virtual). Cite pelo menos 3 disciplinas (utilize os números) e cite os aspectos positivos e negativos em relação ao uso de ferramentas e tecnologia da comunicação e informação para o desenvolvimento das atividades.

Disciplina	Pontos Positivos	Pontos Negativos

45) Das disciplinas de **Estudos de Formação Profissional e de Ciência aplicada à Administração**: 1. Administração (Introdução e Teorias); 2. Organização, Sistemas e Métodos; 3. Processo Decisório; 4. Sistemas de Informação; 5. Matemática Financeira; 6. Administração Pública; 7. Planejamento (Teorias e Modelos); 8. Administração Financeira e Orçamentária; 9. Gestão de Pessoas; 10. Marketing; 11. Pesquisa Operacional; 12. Operações e Logística; 13. Finanças Públicas; 14. Empreendedorismo e Criatividade; 15. Elaboração e Administração de Projetos; e, 16. TCC. **Em se tratando do uso de ferramentas virtuais para desenvolvimento de atividades contextualizadas, quais merecem destaque?** Cite pelo menos 3 disciplinas (utilize os números) e cite os aspectos positivos e negativos em relação ao uso de ferramentas e tecnologia da comunicação e informação para o desenvolvimento das atividades.

Disciplina	Pontos Positivos	Pontos Negativos

46) Das disciplinas de **Estudos de Formação Complementar**: 1. Educação a Distância; 2. Antropologia; 3. Responsabilidade Social Corporativa; 4. Gestão Ambiental e Sustentabilidade, 5. Comércio Exterior; 6. Mercado de Capitais; 7. Tópicos Emergentes; 8. Informática Básica; 9. Metodologia de Pesquisa, 10. Seminários Temáticos. **Em se tratando do uso de ferramentas virtuais para desenvolvimento de atividades contextualizadas, quais merecem destaque?** Cite pelo menos 3 disciplinas (utilize os números) e cite os aspectos positivos e negativos em relação ao uso de ferramentas e tecnologia da comunicação e informação para o desenvolvimento das atividades.

Disciplina	Pontos Positivos	Pontos Negativos

47) Das disciplinas de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: 1. Tecnologia e Inovação; e, 2. Teoria dos Jogos. **Em se tratando do uso de ferramentas virtuais para desenvolvimento de atividades contextualizadas, quais merecem destaque?** Cite os aspectos positivos e negativos em relação ao uso de ferramentas e tecnologia da comunicação e informação para o desenvolvimento das atividades.

Disciplina	Pontos Positivos	Pontos Negativos

47) Informe seu e-mail para concorrer ao sorteio: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Esquema do survey - tutores

Caro tutor(a)

Grande parte dos trabalhos realizados hoje em dia exibe características virtuais. O que varia é a extensão da virtualidade do trabalho de uma pessoa. Esta realidade também está presente nas atividades desempenhadas por um administrador, seja no uso de e-mail, de mensagens instantâneas, no trabalho colaborativo online ou através de outras ferramentas tecnológicas.

A competitiva realidade tem exigido diversas competências do administrador, entre elas tem emergido a Competência Virtual Individual - CVI. Dessa forma, minha dissertação busca analisar o desenvolvimento da CVI em acadêmicos de EaD. Saliento que a presente pesquisa tem a orientação do Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau. Para tanto, contamos com sua colaboração a fim de identificar informações a respeito deste tema.

As informações coletadas são confidenciais, portanto, peço, por favor, que pondere e responda com veracidade as questões. Isto é fundamental para o êxito da pesquisa.

Agradeço desde já sua colaboração,

Ariane Rodrigues Pereira  
Administradora - CRA/SC 22197  
Mestranda em Administração - CPGA/UFSC  
[arianerp@gmail.com](mailto:arianerp@gmail.com)

### Perguntas de filtro

1. Informe seu vínculo:

Tutor  Tutor presencial.

2. A qual polo você está vinculado?

Araranguá  Canoinhas  Chapecó  Criciúma  Florianópolis  
 Joinville  Lages  Laguna  Palhoça  Tubarão

### Dimensão Sócio-econômica

3. Qual o seu sexo?

Feminino  Masculino.

4. Qual a sua idade?

Entre 19 e 25 anos.  Entre 26 e 33 anos.  Entre 34 e 41 anos.

Entre 42 e 49 anos.  50 anos ou mais.

5. Qual a sua principal ocupação, além de tutor?

- (a) Estudante
- (b) Profissional liberal
- (c) Empresário
- (d) Servidor público
- (e) Empregado de empresa privada
- (f) Proprietário rural
- (g) Não trabalho
- (h) Outro – Especifique:

6. Você sabe utilizar:

Gtalk?  sim  não

Msn?  sim  não

Googledocs?  sim  não

Skype?  sim  não

Blog?  sim  não

### Verificação da CVI

7. Em sua percepção, quais as formas de comunicação mais utilizadas?

a. Entre aluno-tutor:

chat  e-mail  fórum  videoconferência

Outro: \_\_\_\_\_

b. Entre aluno-professor:

chat  e-mail  fórum  videoconferência

Outro: \_\_\_\_\_

c. Aluno-aluno:

chat  e-mail  fórum  videoconferência

Outro: \_\_\_\_\_

8. Você tem como mensurar o uso que os alunos fazem das ferramentas do AVA?

não  sim, quais as mais utilizadas em seu polo? \_\_\_\_\_

9. Em seus processos de comunicação com os alunos, você identifica a necessidade do uso de outras ferramentas?

não  sim, quais? \_\_\_\_\_

10. Caso na pergunta anterior você sugeriu a adoção de alguma ferramenta, elas estaria relacionada com as CVIs?

não  sim, de que forma? \_\_\_\_\_

11. Você percebe que os alunos adquirem uma desenvoltura no uso das ferramentas tecnológicas com o passar do tempo na graduação?

não  sim, de que forma? \_\_\_\_\_

12. Caso na pergunta anterior sua resposta tenha sido afirmativa, qual sua participação enquanto tutor para evidenciar essa desenvoltura do aluno?

---

13. Qual o número de atendimentos que você faz semanalmente para orientar o aluno em procedimentos/dúvidas de uso do AVA?

várias vezes ao dia  1 vez por semana  3 vezes por semana  5 vezes por semana

14. É feito algum tipo de controle para verificar a reincidência de dúvidas quanto ao uso do AVA?  não  sim, de que forma? \_\_\_\_\_

15. Que ações você sugeriria para incrementar o trabalho colaborativo online dos estudantes?

---

16. Quando os alunos recebem a delegação de um trabalho acadêmico para ser realizado em equipe, eles recorrem a você para sanar dúvidas quanto à possibilidade de usar o AVA para realizar o trabalho de forma colaborativa online?

17. Em sua percepção, os alunos desenvolveram no curso a capacidade de construir relacionamentos sociais de forma virtual?

sim  não

18. Você percebe nos alunos uma persistência para prosseguir com o aprendizado do uso das ferramentas tecnológicas utilizadas no curso?

não  sim, O que eles têm feito? \_\_\_\_\_



19. Você orienta os alunos a usarem ferramentas como googledocs, gtalk MSN ou skype para videoconferência a fim de realizarem suas atividades acadêmicas de forma online e colaborativa?

( ) sim, quais? \_\_\_\_\_

( ) não, por que? \_\_\_\_\_

20. Você recebe orientações para estimular/motivar o aluno no desenvolvimento da competência virtual individual?

( ) sim ( ) não