

Prática docente no âmbito da Educação a Distância: estudo com tutores de uma instituição estadual do Rio de Janeiro

Glauco Carvalho Campos¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3720-4993>

Almir Martins Vieira²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0523-3976>

Resumo

O ensino na modalidade a distância tem demandado a atenção de estudiosos sobre temas como formação de professores, mediação, tutoria, metodologias e práticas de ensino. A docência, por sua vez, torna-se um desafio, visto que boa parte dos professores são bacharéis e, em sua maioria, não possuem formação pedagógica para atuar na profissão docente. Assim, o problema desta pesquisa reside na prática docente do administrador que atua como professor no EAD. Por meio de pesquisa qualitativa, apoiando-se na análise de conteúdo, objetivou-se com este trabalho analisar as práticas dos professores que atuam no curso de graduação em Administração do Consórcio CEDERJ, em busca de se identificar competências, habilidades e atitudes docentes para desenvolver uma prática pedagógica voltada para a EAD. Os resultados evidenciam que os professores exercem dupla carreira - em organizações mercadológicas e na instituição de ensino. Ademais, existem lacunas na formação docente, sendo que muitos deles promovem apenas a formação continuada, direcionada para o mercado de trabalho, tornando a prática docente mais difícil.

Palavras-chave: prática docente; tutoria; ensino a distância.

Abstract

E-learning has demanded the attention of scholars about this new teaching modality that discuss: teaching practice, mediation, mentoring and methodologies. Thinking about e-learning means revisiting the relationship between teachers and students, the use of available materials and resources, courses proposals that are feasible through online teaching platforms, the use of ICT, the construction of learning in a collective way and the possibility of creating the autonomy of learning in the student. Thus, this research aims to analyze the teaching practices of the Management professional who operates in e-learning through qualitative research, relying on content analysis. The results show that teachers exercise double careers - organizations and schools. There are gaps in the pedagogical training of the graduates who work in teaching and many of them promote only continuous training directed to the labor market, which makes the teaching practice more difficult.

Keywords: teaching practice; tutoring; e-learning.

1 Introdução

A educação a distância (EAD) é a uma modalidade de ensino que vem ganhando espaço no contexto educacional, nas pesquisas acadêmicas e no cotidiano das pessoas (ALONSO, 2010; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; MENDONÇA NETO; VIEIRA; ANTUNES, 2018). Abordar EAD significa, necessariamente, trazer à baila o avanço tecnológico agenciado pelo

¹ Mestre em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo, Professor da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC); e-mail: camposglauco@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie; e-mail: almir.vieira@gmail.com

advento da internet, que promoveu a ressignificação das relações entre as pessoas e das práticas pedagógicas.

No contexto das tecnologias aplicadas à EAD, notam-se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que se apresentam como um novo elo comunicacional entre as pessoas e devem ser vistas como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem. Dentre suas características, destacam-se a agilidade e a capacidade de manipulação de dados de forma grupal por meio da rede de computadores (BÉVORT; BELLONI, 2009).

O mundo virtual disponibiliza e permite acesso à informação de forma imediata e constante de modo que não se concebe mais a informação unidirecional disseminada exclusivamente pelo professor: a informação está disponível para todos e socializada por todos (ALMEIDA, 2009). Nesse contexto, a integração entre professores e alunos se dá por meio da tecnologia e ambos, separados pelo tempo e o espaço, conseguem se relacionar de forma positiva. Ademais, o modelo de educação a distância possui características peculiares, como a construção coletiva do conhecimento, além do incentivo ao autodidatismo.

Assim, a EAD surgiu como educação formal institucionalizada no país em 1996, por meio da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996). Contudo, a segunda década do século XXI ficou marcada pelo crescimento expressivo da modalidade a distância, especialmente no caso da educação superior, se comparada à modalidade presencial. Em 2016, o total de alunos matriculados na modalidade a distância era de aproximadamente 1.5 milhões, representando 18,6% do total das matrículas em educação superior (INEP, 2017).

A busca pelo curso de Administração tem sido, ao longo do tempo, uma opção bastante procurada pelos ingressantes da graduação. Atualmente, dos mais de 8 milhões de matriculados, aproximadamente 710 mil são do curso de Administração. Já as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de bacharelado em Administração nas duas modalidades representam 64% das IES do país (INEP, 2017).

Levando-se em conta os expressivos números da área, é razoável destacar eventual preocupação a respeito da formação dos profissionais para atuação na docência na graduação. Entretanto, no próprio perfil de formação na área não se prevê formação pedagógica para atuação docente (PATRUS; LIMA, 2014). Distintamente, o curso de Administração forma bacharéis e seu currículo tem, entre seus eixos curriculares, conteúdos direcionados ao planejamento estratégico, aos aspectos comportamentais, tomada de decisões gerenciais e à preparação do futuro profissional para atuar no mercado como um todo (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, identifica-se que a falta de formação pedagógica do docente bacharel é uma dificuldade de muitos profissionais da educação (CARNEIRO; NASCIMENTO; COUTINHO; RONCOLATO, 2018). Tardif e Lessard (2014, p. 26) relatam que deve existir uma busca pela profissionalização do ensino, visando à execução de tarefas, e que o significado da profissão da docência não pode ser relegado a uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. O exercício da docência nessa área exige do profissional competências pedagógicas que devem ser adquiridas no percurso da sua formação acadêmica.

Especificamente na área de Administração, diversos estudos apontam que o bacharel formado nesta área apresenta fragilidades na sua formação pedagógica e replica na docência o que foi aprendido nos anos da sua formação inicial (PATRUS; LIMA, 2014; CARNEIRO *et al.*, 2018). Percebe-se, portanto, a necessidade da qualificação pedagógica dos docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino de graduação a distância, levando-se em consideração o perfil específico para a prática docente neste ambiente virtual, levando em conta

o grande número de IES que oferecem o curso de Administração. Em razão deste cenário, surge a seguinte questão: como se dá o processo da prática docente do tutor que atua no ensino a distância? Para respondê-la, este trabalho tem como objetivo analisar a prática docente do tutor que atua no ensino universitário da área de Administração, na modalidade a distância.

Para tanto o trabalho apresenta mais quatro seções, além desta introdução. Na seção a seguir, tem-se o referencial teórico versando sobre o ambiente da EAD e sobre a prática docente. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos assumidos no estudo. Na quarta seção, os dados são apresentados com sua respectiva análise. A última seção é composta pelas considerações finais do estudo.

2 Referencial Teórico

A Educação a Distância tem se destacado no contexto educacional atual. Muito tem-se discutido sobre este modelo de ensino. Diversos autores como Moran (2004), Bévort e Belloni (2009), Silva, M. P. D. *et al.*, (2015), Lopes e Pereira (2017), Silva e Souza (2017) apresentam as principais características e desafios a serem superados nesta modalidade de ensino, como a autoaprendizagem e a mediação pedagógica. No que tange à legislação, o marco legal da EAD ocorreu com a edição da LDB no ano de 1996 (BRASIL, 1996). Contudo, o Decreto n. 9.057 (BRASIL, 2017) se destaca por promover a ampliação da oferta de cursos superiores na modalidade a distância, desburocratizando assim o fluxo dos processos objetivando, assim, a ampliação da oferta de cursos superiores nesta modalidade.

A utilização das TIC promove novas mediações relacionais e cognitivas no processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 67). Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 19), “a construção do conhecimento, a partir do processamento multimídico, é mais “livre”, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional, e pela organização racional”. A informação é partilhada por todos e a EAD tem a premissa de socialização do conhecimento.

No extremo oposto, encontram-se os discentes que já são reconhecidos como nativos digitais, pois nasceram com o advento da tecnologia e fazem uso regular dos dispositivos móveis conforme apresentados nos estudos dessa temática, como, Franco (2013), Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) e Tezani (2017). Os nativos digitais, segundo Franco (2013), são pessoas que apresentam familiaridade com o uso de computadores, games e vídeo games conectados ao ciberespaço. É também dever trazer para esse contexto os imigrantes digitais, assim chamados por Prensky (2001), ou seja, são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas transitam nele facilmente com o uso das TIC.

Analisando-se brevemente os dados demográficos sobre a EAD percebe-se um público adulto que busca esta modalidade de ensino (INEP, 2016). Segundo Azevedo e Olivério (2016), os alunos adultos que buscam a EAD, trabalham e dispõem de um tempo parcial para os estudos. Dessa forma, processos de ensino e aprendizagem na EAD são mais flexíveis, autônomos e guiados para que possam executar com flexibilidade e eficiência suas tarefas.

Em outra esfera, o estudo sobre a prática docente é uma temática sempre discutida no meio acadêmico. Diversos pesquisadores já apresentaram características e peculiaridades sobre o tema, dentre eles observam-se os estudos de Grigoli e Teixeira (2004), Souza-Silva e Davel (2005), Slomski (2007), Tardif e Lessard, (2014), Bonotto e Felicetti (2014) e Carneiro *et al.* (2018). Contudo, não parece ser coerente a definição da melhor prática docente, visto que o processo de aprendizagem se diferencia largamente entre as pessoas e se desenvolve ao longo

do tempo. Assim, cabe ao professor identificar quais são as práticas mais eficazes para cada um dos seus alunos, como mobilizar, diversificar e torná-las mais complexas (GRIGOLI; TEIXEIRA, 2004, p. 1).

Nesse cenário, o exercício da docência tornou-se uma das principais dificuldades de muitos profissionais que trabalham com a educação. Aqui, dá-se o destaque para os profissionais oriundos do curso de bacharelado, pois não tiveram uma formação direcionada para o exercício da atividade docente (OLIVEIRA; SILVA, 2012; CARNEIRO *et al.*, 2018).

Junges e Behrens (2015, p. 291), por sua vez, acrescentam elementos à prática docente ao demonstrar que o ensinar exige saberes, habilidades pedagógicas que podem ser adquiridas mesmo após a formação inicial ou pelo programa de pós-graduação.

A docência presume-se na capacidade de reflexão, de saber argumentar com maturidade intelectual além de oferecer propostas alternativas para modificar o que se critica. É neste ambiente que as pessoas passam a desenvolver seu espírito crítico, diferente do senso comum, deixando de ser dogmático, doutrinário, passando a analisar e perceber as mais variadas causas que podem e devem ser refletidas com maior rigor (D'ANGELO, 2006, p. 3).

A reflexão, por sua natureza, é inerente à prática docente. No ambiente educacional, as práticas docentes devem ser pautadas pela análise crítica por meio de estudos interdisciplinares de forma que o aluno possa construir uma visão sistêmica da organização e de sua relação com o meio social, conforme o que se constata pela abordagem reflexiva de Donald Schön (2000). O processo reflexivo realiza-se a partir das experiências vividas, aproximando-se de um modelo de ensino virtual preconizado pela construção coletiva do conhecimento.

Donald Schön construiu sua teoria a partir da “reflexão-na-ação”, cuja principal característica é um repensar sobre o presente-da-ação, entendido como o percurso que não pode ser completamente previsível e, no momento de incerteza, exige uma resposta rápida que possibilite correção, gerando construção de significados diferentes de casos em que o percurso da ação é linear (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 4). Schön (2000, p. 41) demonstra que os alunos aprendem fazendo, ainda que a sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. A aula “deve construir uma imagem dessa prática, uma apreciação de seu lugar em relação a essa prática e um mapa do caminho por onde ela pode chegar, de onde está, até onde quer estar”. Seu estudo se opõe ao argumento de que o conhecimento profissional é capaz de resolver todas as situações e nem todo problema tem uma resposta correta. Daí se sustenta a “reflexão-na-ação” que se desdobra no “conhecimento-na-ação” por meio da experimentação de erros e acertos que se constrói numa espiral de aprendizado.

A reflexão-na-ação torna-se recíproca quando o instrutor lança questionamentos ao estudante sobre o trabalho em construção: “Ísto é realmente o que eu acho que você quer dizer?” (SCHÖN, 2000, p. 86). Em outra esfera, a prática docente se pauta pelo conjunto de Competências, Habilidade e Atitudes (CHA) de um profissional que exerce a docência. Segundo Brito e Leone (2012, p. 53), o termo competência está atrelado ao nível de atendimento e de aplicação nas organizações, dentre elas, “competências essenciais, competências organizacionais e competências individuais”. Freitas e Odélius (2018), por sua vez, demonstram que estudo de competências é amplo, de forma que há uma gama de definições por parte dos autores e não há um consenso conceitual.

Neste âmbito, categorizar Competências, Habilidade e Atitudes (CHA) é algo que deve ser observado de forma ampla. Diversos autores elencam as CHA para designar as características necessárias ao exercício da docência (PARRY, 1996; PERRENOUD, 2000; MASETTO, 2002). Assim, Vilione e Jorge (2014) ressaltam que não há um único modelo de

exercício da docência voltada para o EAD, bem como a definição das CHA, visto que elas se vinculam a IES e estas possuem particularidades. Segundo os autores, “a competência se vincula à capacidade intelectual e domínio da matéria, destacando-se as técnicas metodológicas e didáticas” (VILIONE; JORGE, 2014, p. 810).

De acordo com este entendimento, Santos, Lisboa e Bottentuit (2016) ponderam que o exercício da docência voltada para o EAD se torna mais complexo, haja vista que a maioria dos docentes não passou por experiência de prática ou de formação nessa modalidade educacional. Segundo os autores, o termo “competência” como algo polêmico, tem recebido diversos significados. Ou, tal qual defendem Vilione e Jorge (2014), para que o professor consiga desempenhar um papel diferenciado na docência *on-line*, ele precisa adquirir e desenvolver determinados saberes, ou seja, um conjunto específico de competências.

Para Perrenoud (2000, p. 15), a definição de competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Em estudo posterior, Vilione e Jorge (2014) tomam por base as ideias de Perrenoud ao defenderem que “desenvolver habilidades significa desenvolver atributos (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) que, combinados, podem configurar diferentes formas de realizar determinadas atividades vinculadas a uma prática profissional”.

No contexto da EAD, a competência está atrelada à construção de estratégias de ensino inovadoras, que possam ser empregadas em múltiplos cenários pedagógicos, de modo que Parry (1996, p. 2) por sua vez, apresenta o conceito de competências como “um *cluster* de conhecimentos, *skills* e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um *job* (um papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do *job*, que possa ser medido contra parâmetros bem-aceitos, e que pode ser melhorada por meio de treinamento e desenvolvimento”.

O avanço da tecnologia aliada à consolidação da EAD trouxe novos elementos à prática docente em diversos níveis. Dentre eles, a figura do tutor se destaca como vetor do material didático, em compromisso com a formação de alunos que pensem e sejam capazes de discutir e elaborar conhecimento (LEAL, 2005).

Cabe ressaltar que, apesar de autores como Costa e Duqueviz (2015) considerarem as novas gerações como nativos digitais, não se pode negar que ainda persiste a importância de orientar o aluno na condução das suas atividades acadêmicas. Como apontam Fioravanzo Vieira e Claro (2016), o tutor não tem o poder e nem a pretensão de reconhecer a forma como os alunos reagirão aos recursos midiáticos postos à sua disposição (vídeos, textos, imagens etc.) e nem mesmo como usarão a tecnologia.

O ambiente virtual é complexo e diverge consideravelmente do ambiente físico de sala de aula. No universo virtual, o tempo, as relações interpessoais, o local de realização das tarefas, assim como a sua forma ganham um novo matiz no contexto do aprendizado. Nessa perspectiva de construção de saberes que se articulam no espaço virtual, o tutor deve ser aquele que instiga a participação do aluno evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber, assim afirma Leal (2005). Seguindo esse entendimento, Masetto (2002, p. 53) considera a interação professor-aluno como sendo fundamental no processo de aprendizagem e que se manifesta na atitude de mediação pedagógica:

Na EAD, o tutor exerce um papel fundamental, pois pode ser considerado como um “porto seguro” para os alunos, uma vez que é a referência de suporte educacional mais próxima deles (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 50). Por meio desta mediação, o aluno não se sente

sozinho. Seu papel também consiste em intervir e ajudar o aluno a transpor dificuldades, afirmam os autores.

O trabalho de tutoria preconiza a condução dos alunos, para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado e, para muitos alunos, tal envolvimento não é intuitivo. Nesse cenário, o tutor precisa criar oportunidades para envolver o aluno em discussões, análises críticas sobre os temas propostos com vistas à construção do conhecimento compartilhado e do desenvolvimento da sua autonomia de estudo.

Aliados a esta abordagem, os tutores desempenham o papel de facilitadores, mediadores ou mentores do processo de aprendizagem dos estudantes, segundo reflexão de Longo (2009). Sua dinâmica também consiste em orientar a realização de tarefas, e responder a mensagens, bem como corrigir trabalhos e provas, o que o leva, pois, a exercer não apenas funções pedagógicas, mas também sociais, administrativas e técnicas, pondera o referido autor.

O ensino virtual preconiza a interação e mediação por meio da tecnologia. Com ela, o aluno precisa elaborar condições de transformar seu conhecimento com o apoio da tutoria, além da capacidade de construção de elos comunicacionais com os demais discentes. No que tange ao processo comunicacional na EAD, a frieza aparente da tecnologia deve ser desconstruída e suplantada pela presença do tutor. O ambiente virtual é apenas uma modalidade de ensino. Deve haver o estímulo para a interação entre as pessoas e a manutenção da afetividade entre tutores e alunos, que é considerada fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA; VIEIRA, 2013).

Assim, o tutor é peça-chave no fazer pedagógico objetivando diversas práticas de superação de obstáculos que porventura possam surgir ao longo do caminho formativo do aluno. Tanto na educação presencial quanto na educação *on-line*, é necessário considerar as especificidades dos alunos, que em sua maioria são considerados adultos. Esses indivíduos com suas particularidades na aprendizagem têm papel fundamental na condução do conteúdo e na abordagem prática do ensino (COELHO; DUTRA; MARIELI, 2016).

Ou seja, o tutor deve saber lidar com ritmos distintos de aprendizagem, deve apropriar-se de novas TIC, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES, 2009, p. 166).

3 Procedimentos Metodológicos

Arelada ao levantamento dos dados realizado por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa em repositórios acadêmicos *on-line* de alto impacto, o campo de estudo desta pesquisa foi realizado em uma IES e numa perspectiva que tratou da prática docente no contexto do EAD. A natureza do estudo pode ser classificada como exploratório-descritiva pois, segundo Gil (2002, p. 41), “este estudo parte de um planejamento bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Em outra esfera, a pesquisa teve a abordagem qualitativa (FLICK, 2009). Nesse mesmo sentido, Godoi e Balsini (2010, p. 91) relatam que “o interesse pela investigação qualitativa ou pela preocupação metodológica centrada no controle experimental é determinado pela concepção epistemológica acerca da relação entre sujeito e objeto”. A pesquisa qualitativa busca extrair os significados dos fenômenos e nos processos sociais contidos no objeto de estudo, além de apresentar em sua natureza possibilidades interpretativas das relações sociais (VIEIRA; RIVERA, 2012).

Como participantes da pesquisa, foram selecionados tutores presenciais vinculados a uma IES pública estadual de ensino a distância, graduados em Administração e que possuíam, no mínimo, 3 (três) anos de experiência na EAD. Foram entrevistados 6 (seis) tutores. A escolha por esta IES pública justificou-se por conveniência e pela abrangência dela no contexto educacional a distância no Estado do Rio de Janeiro.

O instrumento de pesquisa adotado foi a entrevista semiestruturada, com roteiro previamente definido. As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2019, nos polos regionais onde os profissionais realizavam as suas atividades de tutoria. As entrevistas seguiram um roteiro estruturado em nove questões e versaram sobre prática docente. Elas foram gravadas e transcritas posteriormente.

4 Análise de Dados e Resultados

Os resultados deste trabalho são apresentados em um bloco que aborda a prática docente no contexto do EAD e que se orienta pelo percurso profissional dos entrevistados na docência. Todos os entrevistados exercem dupla jornada de trabalho, ou seja, trabalham no mercado de trabalho em organizações ou como liberal e também exercem a docência como tutores. Ficou demonstrado que nenhum deles não possui formação pedagógica na formação inicial, à exceção da entrevistada E1, que cursou disciplinas isoladas na sua graduação. E, ao ingressarem na formação continuada, parte se especializou nas áreas voltadas para atender necessidades profissionais do mercado, e não da docência.

Os estudos sobre prática docente são sempre discutidos no meio acadêmico, cabendo ao professor as práticas mais eficazes de acordo com as especificidades dos alunos (GRIGOLI; TEIXEIRA, 2004, p. 1). Aliado a essa concepção de flexibilidade sobre a prática, deve-se ter em mente que o profissional deve possuir um olhar reflexivo (SCHÖN, 2000; LIBÂNEO, 2013) sob a sua própria prática. Este olhar reflexivo se dá por meio do exercício diário da docência, o que Schön (2000) classifica de reflexão-na-ação, ou seja, os atores aprendem na condução das suas próprias práticas, ou seja, é o próprio professor que se permite refletir sob a sua prática por meio do olhar do outro e o aluno, por sua vez, também reflete sobre sua prática quando lhe é lançado um projeto de estudo. Em ambas as situações, há uma construção do caminhar profissional.

Na mesma medida, o professor deve desenvolver competências, habilidades e atitudes para o exercício do seu ofício, principalmente no EAD, onde ele se torna o mediador do conteúdo, das relações e discussões. Ele é o catalisador do aprendizado.

Corroborando com essa premissa, a maioria dos entrevistados concebem que a prática docente deve ser pautada pela mediação. No contexto do EAD, a mediação é a “pedra de toque” de toda a estruturação desse modelo de ensino. Sem a presença do tutor como mediador, não há construções de aprendizagem. Dentro do exposto, Libâneo (2013) caracteriza o sentido da aprendizagem às mediações cognitivas e interacionais que se supõem como a relação docente.

E3: “Olha é a atividade do professor é o que ele exerce e eu vejo muito a prática docente como um mediador, não é mesmo? uma ponte facilitadora entre o aluno e o estudo em si”.

Na perspectiva de Leal (2005), o tutor deve ultrapassar a visão técnica, da especialidade. Ele é o condutor do aprendizado na busca por conteúdos, na seleção de estratégias de aprendizagem, na criação do percurso acadêmico do aluno, “problematiza o conhecimento, que

estabelece o diálogo com o aluno, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga, acolhe” (LEAL, 2005, p. 2).

Tardif e Lessard (2014, p. 33) apresentam a docência como um trabalho interativo cotidiano pautado nas relações entre pessoas. Segundo os autores, o trabalho sobre o humano “evoca atividades como instruir, supervisionar, cuidar...” e que se desdobram em “afetividade, empatia, compreensão” e que se constituem como um trabalho interativo.

Masetto (2002, p. 87) concebe a prática docente como um encontro de pessoas (professores e alunos) que juntos buscam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Essa relação deixa de ser vertical e se pauta pela interação. Segundo o autor, “o professor assume o papel de mediador uma vez que os aprendizes são valorizados como sujeitos do processo e suas ações são participativas”. Estas prerrogativas são evidenciadas na fala do E6:

E6: “Principalmente hoje eu vejo que o professor não é mais apenas aquele que deve jogar ou passar a informação para o aluno, ele também precisa ser aquele que vai direcionar o aluno para aquilo que ele possa ter interesse. Por exemplo, você dá uma cadeira de teoria para um aluno, mas aquele aluno tem interesse em se desenvolver mais. Eu acho que o professor também pode ser uma ferramenta, um catalisador desse processo de aprendizagem”.

No que tange às características consideradas imprescindíveis para o exercício da docência, em momento seguinte, perguntaram-se quais características são consideradas imprescindíveis para o exercício profissional da docência, sendo elencadas a formação inicial e a mediação (principal elo no contexto da EAD), considerando-se também comportamentos, habilidades e atitudes dos docentes mediante à prática docente, na utilização dos recursos tecnológicos (TIC), assim como a relação dos discentes com o uso da tecnologia no contexto do aprendizado. Libâneo (2015, p. 56) demonstra em seu estudo que as TIC não devem ser observadas/utilizadas além da perspectiva da sua funcionalidade técnica, mas sim “por meio das mediações relacionais e cognitivas no processo de aprendizagem”.

Contudo, nos relatos dos entrevistados, há indícios de uma falta de autonomia para a construção das estratégias educacionais nas disciplinas apoiadas pelas tutorias devido à própria estrutura do modelo pedagógico da IES que limita a atuação docente, como relata a E2: “Mas na modelagem que está hoje não é necessário”. Na mesma medida, também não utiliza nenhum recurso, mas se comunica com seus alunos em momentos pontuais, como é declarado na sua fala:

E2: “Não. Nenhum recurso. Só mesmo a plataforma com a transição de arquivos, que são os PDF, as aulas. A interação, no meu caso das AD (Avaliação a Distância), da correção de AD (espaço na plataforma tipo um bloco de notas que permite uma comunicação assíncrona com os alunos)”.

Pode ser percebido nas falas dos entrevistados que o AVA é subutilizado e está desatualizado frente aos novos meios de comunicação existentes. Contudo, é percebido que apesar de os mesmos não utilizarem os recursos da TIC, apresentam o conhecimento sobre as suas potencialidades no contexto educacional. A entrevistada E3 desenvolve seu argumento sobre o uso das TIC de forma mais abrangente:

E3: “Eu acho que é de facilitar em si o aprendizado. É a ferramenta principal da EAD e aí vai facilitar, vai trazer... É um aprendizado... É uma forma de aprendizado diferente porque se a gente só se oferece um livro, o PDF.... É

interessante você oferecer várias formas daquele conteúdo, entendeu? Com fóruns, chats pra ficar dinâmico pro aluno que atrai atenção dele e não fique monótono... ”.

Os argumentos da entrevistada E3 se alinham aos estudos de Nogueira e Bastos (2012) quando apresentam a importância da utilização de metodologias que motivem o aprendizado por meio de diversos recursos pedagógicos. Quando foram abordados sobre o uso do recurso fórum muitos demonstraram que a ferramenta se pauta em um processo de entregas por parte do aluno que apenas “cumpre seu papel”. Outro ponto levantado foi a forma mecânica de respostas pelos alunos. Contudo, nota-se que o recurso está sendo subutilizado pelos tutores que não utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas para torná-lo mais efetivo.

Moran, Masetto, Behrens (2000) demonstram em seu estudo que um dos desafios para o educador é tornar a informação mais significativa para os alunos. Por meio de um tema levantado no fórum, como se abstrai da fala da entrevistada E3, há a possibilidade de compreender melhor aquilo que está sendo discutido de forma mais abrangente. Abre-se espaço para reconhecer o outro na construção do aprendizado e, segundo os referidos autores, “Aprendemos melhor, quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, descobrindo novos significados, antes despercebidos” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 23).

Esse entendimento também é dividido por Perrenoud (2000, p. 15), quando enuncia que a competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. A entrevistada E4, por sua vez, considera positivo o uso do fórum. Os alunos se socializam por meio dele, há uma interação, mas faz algumas ponderações contundentes sobre este recurso:

E4: “Uso. Fórum, eu uso. O fórum também é bem interessante. É onde existe maior, digamos assim, sociabilidade dos alunos. Começam a interagir, e essa interação aluno, aluno, é tão importante quanto aluno, professor. [...] A proposição do fórum é construção, então as entregas fazem com que os alunos troquem entre si, tirem dúvidas etc., para postar no fórum. Então isso é bem positivo ”.

Na mesma medida, Libâneo (2014) traça algumas competências à docência como a capacidade do docente em propor situações em que o aluno possa estruturar suas ideias, que também “possa analisar seus próprios processos de pensamento (acertos/erros). Essa característica é necessária no seu processo de formação, conclui Libâneo. Essa “parceria” relatada pela entrevistada E1 se dá pela mediação da tutoria que deve envolvê-lo nas discussões e nas atividades relacionadas ao curso, a ponto de que ele próprio construa as condições gerenciais de sua formação (MARCHI *et. al.*, 2011)

Para a entrevistada E3, o processo de aprendizado e de autonomia é gradual, de forma semelhante à descrita por Vilione e Jorge (2014), ao alertarem que é preciso orientar os alunos para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado. Eis o relato do entrevistado:

E3: “Eu acho que sim porque para grande maioria isso é algo novo para eles. [...] Então, assim, algo que vai olhar com um olhar diferenciado, ele vai olhar como inovador, então, se você já tem esse olhar isso eu acho que estimula a curiosidade, a criatividade do aluno, isso facilita muito no aprendizado ”.

Ao se analisar o perfil do alunado que cursa o EAD é identificado que a maioria é composta por adultos com idade média de 24 anos (INEP, 2017). A literatura voltada para o EAD classifica os alunos em nativos digitais e imigrantes digitais (PRENSKI, 2001; COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015; FRANCO, 2013; TEZANI, 2017). Essas pessoas possuem características diferentes no aprendizado e devem ser abordadas de forma diferenciada, assim

como nas estratégias utilizadas. Diante desse cenário de tecnologias digitais, aliado ao público heterogêneo, foi perguntado aos entrevistados quais estratégias utilizam no contexto do ensino-aprendizado.

E1: “É prático. Nas tutorias presenciais, eu percebo que sair da teoria e citar a prática muda tudo. [...] Você trazer esse exemplo para o seu aluno que nunca foi ao mercado de trabalho ou que tem essa experiência. [...] Tenho um exemplo excelente. Ele fez todas as tutorias. Dono de uma empresa razoável, quando ele fez a matrícula, eu falei, você vai dar nome aos bois e aprimorar o que você já tem. Quando ele foi terminando o semestre, falou “nunca mais serei o mesmo” (memória da fala de aluno empresário). E foi até o final. Nunca tive uma ação trabalhista e jamais a terei (memória da fala de aluno empresário)”.

Um das críticas apresentadas pelos estudiosos do campo das organizações é o descasamento da teoria com a prática (AKTOUF 2005; ARAÚJO *et al.*, 2013; BOAVENTURA; SOUZA; GERHARD; BRITO 2018). O docente deve transpor este distanciamento da teoria e prática e proporcionar ao discente um amadurecimento profissional por meio da sua própria prática (Administrador).

Reitera-se aqui a reflexão de Schön (2000) sobre a prática reflexiva. Na mesma medida, o docente deve possuir o CHA para a prática docente no EAD, haja vista as características dos docentes que buscam esse modelo de ensino. O entrevistado E2 utiliza diversas estratégias aplicadas à docência, para que sua disciplina seja conduzida de acordo com os objetivos pedagógicos, como se extrai da sua fala:

E2: “... motivacional: - ah. Vamos lá galera. Coach. Coach. Dentro da teoria aí. Ou mentoring, dependendo da área. [...] Já tentei... a videoaula eu até comecei um projeto...”.

Observa-se que a prática diária envolve diversos obstáculos a serem superados. Diante das diversas tecnologias disponibilizadas para o contexto da EAD aliadas ao público discente diverso (gerações distintas, objetivos de formação distintos), surgem questões que merecem ser analisadas.

Certos elementos surgiram na pesquisa configurando-se quase como questões não respondidas, mas que foram elencadas pelos entrevistados e que fazem parte da prática docente. Essas questões se alinham ao argumento de Almeida (2009): é preciso que seja repensado o papel da IES e também sua relação com a sociedade; o papel dos alunos na construção do seu caminhar enquanto futuros profissionais, e a relação entre professor e aluno.

5 Considerações Finais

A prática docente é discutida por meio de diversos estudos, mas ressalta-se que ela deve estar adequada ao contexto onde esteja inserida. A prática docente no EAD, por sua vez, apresenta características peculiares, como a centralidade do aprendizado pautado no aluno, autonomia no aprendizado, a construção coletiva do saber e uso das TIC disponíveis no AVA. Observa-se, contudo, que uma das características mais acentuadas nesta prática é a mediação, que permite uma interação do aluno com o conteúdo, com o próprio tutor e com seus pares. Para o exercício dessa prática, também são requeridas certas competências, habilidades e atitudes elencadas por diversos autores e discutidas neste estudo. A alta procura pelo curso de Administração no EAD faz surgir a demanda por profissionais aptos ao exercício da docência. Contudo, pode-se notar que o bacharel não possui qualificação para o exercício da docência,

pois sua formação o direciona para o mercado de trabalho, conforme se extrai de diversos estudos teóricos.

Cabe ressaltar que as diretrizes curriculares do curso em análise (Administração) direcionam o bacharel para o mercado de trabalho corporativo e não para a docência, o que torna a prática docente um desafio para esses profissionais. Por sua vez, há um entendimento que a formação docente de graduação se materializa por cursos de mestrado e de doutorado, conforme preconiza a LDB.

O que se constatou com a realização das entrevistas foi um grupo de profissionais (administradores) que exercem dupla carreira. Contudo, observou-se que há necessidade de atualização das suas práticas pedagógicas, haja vista a detecção de lacunas na formação pedagógica desses bacharéis, mesmo daqueles que cursaram especializações voltadas para a docência. Nesse ponto, dá-se destaque à dicotomia existente entre a formação e o exercício da docência. Os cursos de graduação que formam bacharéis não promovem um aprofundamento nas disciplinas voltadas para o exercício da docência, o que torna o ofício da docência algo complexo. Em outra esfera, há uma demanda por profissionais no mercado que estejam qualificados para o exercício da docência. A maturidade profissional adquirida ao longo do tempo não supre o preparo necessário para o enfrentamento dos desafios em sala de aula.

Pode-se notar pela fala dos entrevistados que as TIC utilizadas no contexto educacional estão bastante defasadas em relação às novas tecnologias de comunicação de vanguarda. O público que busca o EAD demanda por tecnologias mais ágeis e versáteis, o que não se percebe no AVA, disponibilizado pelo Moodle.

No que tange à experiência profissional, pode-se notar que há uma aproximação da realidade profissional para o universo da docência em contraposição aos estudos de casos importados, assim relatados pelos teóricos. A conjugação da teoria com a prática é o elo fundamental para uma construção mais ativa do saber e se alinha ao modelo de ensino a distância, que preza pela relação de parceria entre tutores e alunos na construção do saber e da troca de experiências. Essa percepção também é relatada pelos próprios entrevistados, que não concebem que um docente do curso de Administração não tenha experiência de mercado.

Outro ponto que se destaca é o perfil do alunado, que busca esse modelo de ensino. São pessoas maduras, alguns com experiência de mercado e com caminhar de formação bastante sólidos. No contexto da prática docente, por sua vez, reflete em parte a lacuna na formação pedagógica dos bacharéis. Nesse ponto, também é percebido um descompasso entre o exercício pleno da docência e a prática de tutoria. Não se pode negar que as atribuições dos mesmos estão condicionadas ao regimento interno da própria IES e ao modelo de ensino assim estruturado pela IES pesquisada.

Parece ser necessário então, repensar sobre a formação continuada do bacharel Administrador que exerce a docência enquanto carreira, repensar um modelo de educação a distância mais versátil e que não se limite à plataforma de ensino, visitar as práticas docentes e os recursos tecnológicos educacionais disponibilizados, construir uma nova abordagem de atuação do tutor enquanto docente que se percebe em uma profissão fragmentada.

A limitação dessa pesquisa se dá pelo fato dela ter sido realizada em apenas uma instituição de forma a não poder se verificar se essas mesmas características de formação e de práticas docentes surgem em pesquisas em outras IES. Em outra esfera, há a necessidade de se avaliar se outros AVA e seus recursos pedagógicos mediados por tecnologias atendem às demandas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, se as lacunas de formação estão condicionadas apenas aos bacharéis de Administração.

Assim, esta investigação abre espaços para novos debates e discussão sobre o exercício da docência pelos bacharéis no contexto da EAD, sobre as práticas pedagógicas que se apoiam apenas nas TIC disponibilizadas pelo AVA, sobre o perfil e demandas acadêmicas dos discentes que buscam essa modalidade, sobre o próprio processo de autonomia do conhecimento.

De modo geral, acredita-se que, ao trazer a temática sobre prática docente no contexto do EAD, pesquisas futuras poderão ser realizadas para se aprofundar sobre do papel do tutor enquanto mediador pedagógico, sobre uma formação continuada que ofereça uma perspectiva mais eficaz no contexto do ensino-aprendizagem para os profissionais que exercem dupla carreira. Lembrando que as entrevistas foram realizadas antes do período da pandemia de Covid-19, alguns aspectos certamente se manifestarão em razão do que se convencionou chamar de “novo normal”, assim como políticas institucionais que busquem valorizar e priorizar a capacitação dos docentes oriundos do bacharelado.

Referências

AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. A educação a distância na formação continuada de gestores para a incorporação de tecnologias na escola. **Educação Temática Digital**, v. 10, p. 186–202, 2009.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e na EAD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1319–1335, 2010.

ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; LIMA, T. B. O desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de Administração. **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, p. 149–176, 2013.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: O Estado da Arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 166-170.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, 2009.

BOAVENTURA, P. S. M.; SOUZA, L. L. F.; GERHARD, F.; BRITO, E. P. Z. Desafios na formação de profissionais em administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1–31, 2018.

BONOTTO, G.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 1, 2014.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRITO, L. M. P.; LEONE, M. Competências gerenciais requeridas em empresas familiares: um olhar feminino. **Revista de Ciências da Administração**, v. 14, n. 32, p. 50–64, 2012.

CARNEIRO, S. N. V.; NASCIMENTO, M. I. S.; COUTINHO, E. M. C.; RONCOLATO, C. E. O. A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Rev. Diálogo Educ**, v. 18, n. 56, p. 209–230, 2018.

COELHO, M. A.; DUTRA, R. L., MARIELI, J. Andragogia e heutagogia: práticas emergentes na educação. **Revista Transformar**, n. 8, p. 1-11, 2016.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603–610, 2015.

D'ANGELO, H. A formação do administrador e a atuação docente. **Revista Administração em Diálogo**, v. 8, n. 1, p. 1–9, 2006.

FERREIRA, R. C. A.; VIEIRA, A. M. Trabalho docente e tecnologias da educação: mediação e confluência. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 2, n. 3, p. 46–62, 2013.

FIORAVANZO, C. M.; VIEIRA, A. M.; CLARO, J. A. C. S. Avaliação e devolutiva: elementos indissociáveis no contexto do ensino superior a distância. **Holos**, v. 1, p. 107-123, 2016.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 5, n. Especial, p. 183–196, 2001.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, C. D. P. Conhecendo as experiências de aprendizagem de nativos digitais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 643–658, 2013.

FREITAS, P. F. P.; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 35–49, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa dos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. *In*: GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V.; GODOI, C. K.; MELLO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 89-112.

GRIGOLI, J. A. G.; TEIXEIRA, L. R. M. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: Contradições, resistências e rupturas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017 Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285–317, 2015.

LEAL, R. B. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 5, p. 1–16, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015.

LONGO, C. R. J. EAD na pós-graduação. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 215-222.
LOPES, L. F.; PEREIRA, M. R. F. O que e o quem da EAD. In: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MARCHI, A. C. B.; STREIT, I. R.; ARAÚJO, D. D.; DIEDRICH, M. S. A prática de tutoria online por meio de competências: estudo de caso de uma metodologia aplicada ao curso de formação de tutores. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

MENDONÇA NETO, O. R.; VIEIRA, A. M.; ANTUNES, M. T. P. Industrialização da educação, Edtech e prática docente. **EccoS – Revista Científica**, n. 47, p. 149-170, 2018.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, v. 2, p. 193–205, 2012.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48-56, 1996.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: Contradições e alternativas. **Revista de Economia e Gestão**, 2014. v. 14, n. 34, p. 4–29, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2001.

SANTOS, E. T. L. S.; LISBOA, E. S.; BOTTEINTUT JUNIOR, J. B. Competências para a docência online: um estudo com professores do curso de pedagogia do núcleo de educação a distância da universidade federal do maranhão. **Revista Paidéi@**, v. 8, n. 14, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. M.; SOUZA, M. A. Trabalho docente na EAD. In: MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F. Educação a distância em foco: Um estudo sobre a produção científica brasileira. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 4, p. 202–230, 2015.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: Contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista Contabilidade e Organizações**, v. 1, n. 1, p. 87–103, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113–134, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: Considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Rev. Bras. Psicol Educ.**, v. 19, n. 2, p. 295–307, 2017.

VIEIRA, A. M.; RIVERA, D. P. B. A Hermenêutica no Campo Organizacional: duas possibilidades interpretativistas de pesquisa. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 14, n. 44, p. 261-273, 2012.

VILIONE, J. L., JORGE, M. E. N. Competências e habilidades do tutor em EAD: desafios e superações. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 807–814, 2014.