

Educação e Pesquisa



Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 out. 2019.

REFERÊNCIA

BORGES, João Paulo Fonseca et al. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 935-951, out./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121642>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2019.

Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância

João Paulo Fonseca Borges¹
Francisco Antonio Coelho Junior¹
Cristiane Faiad¹
Natália Ferreira da Rocha¹

Resumo

Neste trabalho, considera-se que a educação a distância (EaD) tem representado papel imprescindível à aquisição de competências por parte de aprendizes nos cenários nacional e internacional. O papel dos tutores é estratégico à sua efetividade, especialmente no que tange a competências técnicas, relativas ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e comportamentais, estimulando o aprendiz a se comprometer e a não evadir. O presente trabalho teve como objetivo geral diagnosticar, empiricamente, competências individuais (técnicas e comportamentais) necessárias ao desempenho efetivo da função de tutor no ensino a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por meio de dois estudos, foi realizada triangulação de dados, que envolveu fase qualitativa, composta por análise documental, entrevistas e grupos de foco (Estudo 1), e fase quantitativa, com aplicação de questionário fechado (Estudo 2). O tratamento dos dados qualitativos foi feito por análise de conteúdo, e dos dados quantitativos, por meio de análise estatística. A amostra (N=200) foi predominantemente feminina, atuando há pelo menos dois anos com tutoria. Os resultados apontaram baixas lacunas de competência, o que indica que as atividades de captação, treinamento e desenvolvimento de competências provavelmente têm sido realizadas de forma condizente com as necessidades das atribuições dos tutores. Sugere-se, para pesquisas futuras, a investigação com maior número de participantes, de modo a permitir análises estatísticas mais complexas.

Palavras-chave

Competências de tutores – Universidade Aberta do Brasil – *Gaps* de competências – Políticas e práticas de gestão.

I- Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
Contatos:
joaopaulofb@gmail.com;
acoelho@unb.br;
crisfaiad@gmail.com;
nataliafr29@gmail.com

Individual competences of distance education tutors

João Paulo Fonseca Borges¹
Francisco Antonio Coelho Junior¹
Cristiane Faiad¹
Natália Ferreira da Rocha¹

Abstract

Distance education (DE) has played a key role in the acquisition of competences by students in the national and international scene. Tutors have strategic importance to the effectiveness of distance education, especially when it comes to technical competences related to the use of the virtual learning environment (VLE), and behavioral competences, which encourage the learner to engage and not to drop out. This study aims to empirically diagnose the individual technical and behavioral competences required tutors' effective performance in the context of Universidade Aberta do Brasil (UAB - Open University of Brazil). Two studies were conducted using data triangulation. Study 1 was qualitative and involved document analysis, interviews and focus groups. In the Study 1, we conducted content analysis. For the data generated by Study 2, which was quantitative and used a questionnaire, we did statistical analysis. The sample (N = 200) consisted predominantly of female subjects, who had been tutoring for at least two years. Results have shown low competency gaps, indicating that the activities of recruitment, training and competency development have probably been carried out in accordance with the requirements of the duties of tutors. For further research, we suggest investigations are conducted with higher number of subjects so as to allow more complex statistical analysis.

Keywords

Competences of tutors – Universidade Aberta do Brasil – Competence gaps – Management policy and practice.

1 - Universidade de Brasília,
Brasília, DF, Brasil.
Contacts:
joaopaulofb@gmail.com;
acoelho@unb.br;
crisfaiad@gmail.com;
nataliafr29@gmail.com

Introdução

O advento e a consolidação de novas tecnologias de informação e comunicação vêm estabelecendo novos padrões na maneira como as pessoas adquirem conhecimento. Nesse contexto, a recondução do processo de ensino-aprendizagem a plataformas virtualizadas já é realidade (CAVANAUGH; et. al., 2004).

O ensino a distância, nesse cenário, vem se tornando alternativa contumaz para o maior alcance de aprendizes em todo o território global, rompendo-se fronteiras de tempo e espaço (SETZER; LEWIS, 2005; WATSON; WINOGRAD; KALMON, 2004). Comunidades virtuais de aprendizagem vêm, a cada dia, institucionalizando-se como perspectiva pedagógica para a aquisição de competências. A organização escolar e o processo educativo tendem a ser facilitados pelo uso de recursos audiovisuais, pela possibilidade do estudante aperfeiçoar-se, ainda mais, em algum conteúdo de interesse, pela sincronicidade da aprendizagem, enfim, por novas possibilidades que caracterizam a chamada aprendizagem móvel, como aquelas debatidas por Barbour e Reeves (2009) e consideradas por Kukulska-Hulme, Traxler e Pettit (2007) no contexto atual do ensino a distância.

Revisões recentes (ABBAD, 2007; ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; BARBOUR; REEVES, 2009; RUSSELL, 2006; RICE, 2006; KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008) apontam a aprendizagem na modalidade a distância como aberta, ao longo da vida e com a premissa de educação adulta permanente. Abbad, Zerbini e Souza (2010) e Kukulska-Hulme, Traxler e Pettit (2007) consideram que o método de aprendizagem a distância tem sido aplicado de modo síncrono e assíncrono, com a disponibilização de hipertextos e materiais para todos os participantes, os quais são, geralmente, separados geograficamente uns dos outros. Aspectos tais como características instrucionais dos cursos ofertados, situações e recursos de ensino-aprendizagem, interatividade e suporte

à aprendizagem são cruciais à efetividade dessas ações aprendizes (BELLONI, 2006).

Seguindo a tendência contemporânea de incentivo à educação a distância (EaD), o governo federal brasileiro promulgou, por meio do Ministério da Educação, o decreto nº 5.800/2006, instituindo o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem como objetivo principal a expansão do acesso à educação superior em todo o território nacional, por meio da educação a distância (BRASIL, 2006). Em uma pesquisa empírica recente, Nunes e Sales (2013) já retratam componentes estruturantes da UAB e sua inserção no cenário educacional nacional.

A UAB foi planejada com a ideia de prover expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso e visando ao aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior. E, ainda, com o propósito de consolidar sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios. A UAB tem grande inserção geográfica nacional, e o estudo do efeito das ações aprendizes desenvolvidas em seu âmbito tem grande relevância social, acadêmica e prática.

Aspecto imprescindível, também, para o alcance efetivo da aprendizagem a distância refere-se ao papel desempenhado pelo tutor. O tutor representa a figura do ator social que provê suporte e apoio contínuo ao aprendiz (BARBOUR; COOZE, 2004; FORMIGA, 2009). No sistema UAB, existe a figura do tutor nas modalidades presencial e a distância. Sua importância é essencial para a consolidação da aprendizagem tanto no que se refere a aspectos técnicos (desenvolver conteúdos ou tirar dúvidas, monitorar o progresso acadêmico do estudante) quanto motivacionais (principalmente estimulando o aprendiz a não evadir).

Os tutores, assim, têm importância tática na aprendizagem a distância. No entanto, não existem estudos científicos publicados até o momento acerca do perfil diagnóstico de suas competências necessárias, ou mesmo que identifiquem lacunas de competências

relativas à execução de suas funções (GREEN, ALEJANDRO, BROWN, 2009; MATTAR, 2012; SIMONE, 2006). Não se verifica literatura sobre competências humanas aplicadas ao estabelecimento do perfil diagnóstico do tutor que atua a distância, literatura essa que certamente traria grandes benefícios, especialmente para a identificação de *gaps* (lacunas) de conhecimentos e habilidades que poderiam otimizar ainda mais sua atuação.

Isto posto, o presente trabalho objetiva diagnosticar empiricamente competências individuais (técnicas e comportamentais) necessárias ao desempenho efetivo da função de tutor no ensino a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Objetiva especificamente mapear as competências individuais (técnicas e comportamentais) de tutores no âmbito da UAB, bem como identificar os graus de domínio e de importância atribuídos a suas competências e, ainda, calcular a *gap* ou lacuna verificada entre a importância e o domínio de suas competências individuais (técnicas e comportamentais) esperadas e as atuais. O mapeamento é compreendido aqui como o procedimento metodológico para identificar e inventariar as competências individuais existentes na organização. O diagnóstico, por sua vez, será definido como o resultado do mapeamento, pelo qual se pode identificar a *gap* de competências existente.

Referencial teórico

O conceito de competência, ao longo de sua evolução, é considerado multifacetado e tipificado em torno de abordagens variadas (BRANDÃO; et. al. 2012; SANTOS; COELHO JR.; FAIAD, 2011). A competência tem sido tradicionalmente descrita como um comportamento esperado de um indivíduo frente a uma situação de trabalho, associando-se assim ao conceito de desempenho (CATANO; DARR; CAMPBELL, 2007). Brandão e Bahry (2005) e Bruno-Faria e Brandão (2003) entendem competência como uma interação

entre conhecimentos, habilidades e atitudes que se dá de forma sinérgica, levando a uma determinada expressão de desempenho em um contexto de trabalho.

A apropriação do termo *competência* pela literatura de administração começou apenas na década de 1970 com o trabalho de McLelland (FLEURY; FLEURY, 2001). Segundo proponentes dessa linha, tal termo significava um conjunto de qualificações que um indivíduo possui, o qual confere a ele um desempenho dito superior no trabalho ou, ainda, que tornava a pessoa capaz de executar certa função (CAMPION; et al., 2011; SANTOS; COELHO JR.; FAIAD, 2011).

Ao longo dos anos 1980 e 1990, percebeu-se a ascensão de uma escola de estudiosos europeus que veio a contestar a visão dos autores norte-americanos, que percebiam competência como estoque de qualificações. Segundo Le Boterf (2003), o simples fato de possuir um conjunto de conhecimentos e habilidades não confere a um indivíduo a capacidade de agir da forma correta no momento certo. Ou seja, de pouco valeria possuir uma qualificação se não estivesse disponível também ao trabalhador a capacidade de colocá-la em prática da forma esperada, mobilizando suas qualificações para a consecução de objetivos de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003). Amaro (2008) acrescenta, ainda, que as experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida do trabalhador não poderiam ser consideradas competências se não fossem colocadas em prática.

Zarifian (2001), por sua vez, ressalta a importância da tomada de iniciativa e do senso de responsabilidade do profissional frente a situações de trabalho para o entendimento do conceito de competência. Percebe-se, portanto, a defesa da tese de que a competência deve ser associada a um desempenho verificável no ambiente de trabalho, até mesmo para que ela possa ser mensurada e avaliada.

A competência é entendida nessa linha, portanto, como um comportamento expressado por uma pessoa frente a uma situação de trabalho (COELHO JR; et al., 2013). Os mesmos

autores lembram, entretanto, que a expressão da competência envolve mobilização de saberes adquiridos ao longo do tempo, o que já permite a percepção da importância dos conhecimentos, habilidades e atitudes na formação profissional. Em linha semelhantemente voltada para a expressão comportamental, a competência pode ser definida como “o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001).

Para fins deste trabalho, a competência será entendida como a interação sinérgica entre conhecimentos, habilidades e atitudes, expressa por meio de ações verificáveis ou comportamentos tangíveis por meio de desempenho em contexto de trabalho (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003). Será dada ênfase à abordagem multicriterial da competência, em que a mesma deverá ser passível de verificação por meio da sua expressão no desempenho dos tutores, numa perspectiva funcionalista. Essa verificação é possível dada a atribuição de condições e critérios para cada competência em termos de resultados esperados no trabalho.

Além desse conceito geral de competência, será relevante também neste trabalho a distinção entre competências técnicas e comportamentais. Competências técnicas são aquelas cuja expressão se deriva de conhecimentos e habilidades específicas de uma função, enquanto as competências comportamentais são aquelas baseadas em habilidades mais transversais e atitudes. As técnicas são consideradas competências proximais ao cargo, por se relacionarem com mais proximidade a características técnicas das funções do empregado. As comportamentais são consideradas proximais à pessoa (ou distais ao cargo), por expressarem características mais intrinsecamente relacionadas à pessoa que ocupa a função na organização.

O aferimento de tais competências será feito pelo método do mapeamento de competências. Essa ferramenta consiste em etapa fundamental da gestão por competências, pois nela será identificado o *gap*, ou lacuna, de

competências (BRANDÃO; BAHRY, 2005). Essa lacuna representa a diferença existente entre as competências atualmente presentes junto aos tutores que serão pesquisados e aquelas que idealmente deveriam existir. Outra forma de se pensar na lacuna de competências é associando-a à necessidade de treinamento, em que a diferença entre uma condição desejada e uma condição real fornece o insumo necessário à ação instrucional.

Brandão e Bahry (2005) diferenciam o mapeamento em três grandes etapas: “identificar as competências necessárias”; “inventariar as competências existentes”; e “mapear o *gap* de competências e planejar captação e/ou desenvolvimento”. Para fins deste *paper*, entender-se-á mapeamento como o processo de identificação das competências necessárias à execução das funções e elaboração do inventário das competências existentes. Por diagnóstico, entende-se o resultado da aplicação do mapeamento, expresso pela identificação do *gap* de competências.

Considera-se aqui que o mapeamento de competências consiste na identificação e na operacionalização das competências, no nível individual, existentes na Organização UAB. O agente de análise em investigação são os tutores.

A metodologia para o mapeamento de competências consiste de etapas que se complementam, de forma que o produto de uma fase serve de subsídio para a fase subsequente. No presente trabalho, a coleta de informações para fins do cálculo do *gap* se dará pela autoavaliação, já que os próprios tutores indicarão o domínio e a importância das competências avaliadas.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo é tipificado como exploratório-descritivo, com delineamento correlacional e baseado na triangulação metodológica. Quanto à abordagem de análise, o estudo é qualitativo e quantitativo. Em sua fase inicial, foi predominantemente qualitativo

(Estudo 1), já que buscou, por meio de análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e grupos de foco junto a tutores do sistema UAB, extrair informações acerca do objeto estudado. Tais informações foram extraídas visando à elaboração de questionário totalmente estruturado, que foi utilizado na fase quantitativa (Estudo 2), de mapeamento de competências técnicas e comportamentais e efeitos correlacionais entre elas e variáveis sociodemográficas. O recorte da pesquisa foi transversal.

Caracterização do sistema UAB

A Universidade Aberta do Brasil foi instituída pelo decreto presidencial no. 5.800 de 2006. É um sistema que se propõe a expandir a oferta e o acesso a cursos de ensino superior em todo o país. Segundo dados do sítio oficial da UAB, desde sua criação, em 2006, até o ano de 2009, o sistema já contava com pelo menos 88 instituições filiadas, com 557 polos de apoio presencial instalados, atendendo mais de 187.000 vagas (UAB, 2012).

O sistema UAB está voltado para a promoção da democracia no acesso à educação superior e para a melhoria da qualidade da educação no país de um modo geral. Um dos atores centrais no processo de ensino e aprendizagem a distância é o tutor. O *Manual para Tutores da UAB* (2011) traz em seu texto as principais atribuições inerentes ao exercício do cargo de tutor. Entre elas, destacam-se: a mediação da comunicação e colaboração entre discentes e docentes; o apoio ao professor no desenvolvimento de atividades de ensino; a participação na avaliação dos alunos; e a comunicação constante com os discentes. O manual destaca, ainda, a responsabilidade social imbuída no papel do tutor, tendo como compromisso a democratização e a facilitação do acesso ao ensino.

O manual descreve também os papéis que os tutores devem desempenhar na EaD, entre os quais se destaca aquele de ser o principal elo entre o professor e o aluno, além de ser uma peça-chave na comunicação com

os polos (tutores presenciais e coordenadores). Essa atribuição se desdobra em uma série de funções. O tutor é responsável por intermediar a relação professor-aluno, além de mediar discussões entre discentes no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e responder a eventuais dúvidas de alunos acerca do conteúdo ministrado. Desse modo, requer-se que o tutor entre no AVA com uma periodicidade determinada, a fim de atender as demandas dos alunos. Outro papel crucial do tutor é o auxílio no processo de avaliação dos alunos.

Perfil dos participantes

A Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância estima que, até o ano de 2012, havia aproximadamente 50 mil tutores a distância no Brasil. Devido à dificuldade de se obter uma amostra estratificada dessa população, optou-se por realizar amostragem por acessibilidade e conveniência. Dessa forma, participaram dos dois estudos tutores vinculados à oferta de cursos de graduação e pós-graduação pelo sistema UAB em cursos da Universidade de Brasília e também de fora de Brasília.

Mais especificamente, no Estudo 1, os participantes foram tutores provenientes quase em sua totalidade do curso de administração pública a distância da Universidade de Brasília. No Estudo 2, houve maior variabilidade na composição dos tutores, obtendo-se uma amostra em abrangência nacional, como será relatado a seguir.

Estudo 1 – Etapa qualitativa

Inicialmente, foi realizada análise dos documentos relativos à criação e estruturação da Universidade Aberta do Brasil, visando a obter, a partir de seus objetivos estratégicos, uma noção inicial das competências de seus atores sociais esperadas para a consecução de seus objetivos e missão.

Posteriormente à análise documental, foram realizadas entrevistas individuais e

em grupo junto a tutores do sistema UAB/UnB, de modo a identificar qual era o corpo de competências técnicas e comportamentais necessárias às suas atribuições. Foram realizadas, ao todo, 17 entrevistas individuais.

Além das entrevistas, foram feitos dois grupos focais (N=13) com tutores que estavam em processo seletivo para a posição de tutoria a distância no curso de administração pública a distância, oferecido pela Universidade de Brasília em parceria com a UAB. A amostragem, nessa etapa, portanto, foi construída de forma não-probabilística por conveniência, já que apenas tutores vinculados à referida universidade foram entrevistados.

As entrevistas e grupos focais tiveram por finalidade a identificação das competências técnicas e comportamentais necessárias à função tutor de educação a distância, segundo a ótica de ocupantes da função, como sugerido por Brandão e Bahry (2005). Tanto as entrevistas quanto os grupos focais tiveram roteiro semiestruturado. O grupo focal teve como vantagem o alcance de vários indivíduos em uma única oportunidade, o que só enriqueceu a coleta de dados.

As competências relatadas pelos tutores foram analisadas e aperfeiçoadas, em termos de sua construção ou redação, conforme as recomendações de Brandão e Bahry (2005). As competências extraídas durante as entrevistas e grupos focais expressariam determinado comportamento esperado, indicando o que o tutor deveria fazer em face de uma determinada situação no trabalho. Descreveram-se as competências em formato de um verbo que exprime um comportamento executado sob um critério, e seguindo uma determinada condição (BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRANDÃO, 2009).

Efetou-se validação semântica e por juízes das competências identificadas junto a três representantes do quadro de apoio pedagógico que atuavam na Organização UAB/UnB, bem como junto a tutores da própria Universidade de Brasília. Após essas validações, as competências foram agrupadas no formato

de um instrumento totalmente estruturado, em que cada competência ficou associada a uma escala de importância (de 1, nada importante para o meu desempenho, até 5, competência imprescindível) e domínio (de 1, não possuo tal competência, até 5, possuo grau de expertise nessa competência). Esse instrumento deu a base para o Estudo 2.

Estudo 2 – Etapa quantitativa

A primeira versão do instrumento continha 120 afirmativas, sendo 64 competências técnicas e 56 comportamentais. Os questionários formados pelas competências enumeradas na etapa qualitativa foram enviados eletronicamente. Os questionários digitais foram confeccionados na plataforma Google Docs e enviados a tutores de diversos cursos vinculados à UAB/UnB.

Após a identificação do baixo número de respondentes 15 dias depois do início da coleta de dados, optou-se por reduzir a quantidade de itens do questionário para 70 competências, 35 técnicas e 35 comportamentais. Para a formulação do novo questionário, foram consideradas as 35 competências com maiores médias de importância dentre técnicas e comportamentais, segundo os respondentes que haviam participado até então. Após a reformulação, o *link* para resposta do questionário foi reenviado a coordenadores de tutorias de outras universidades e reenviado às coordenações da UAB, a fim de que o repassassem a seu quadro de tutores.

Inicialmente, almejava-se ter como população apenas os tutores dos cursos da UAB vinculados a cursos de graduação e pós da Universidade de Brasília. Todavia, devido ao baixo número de respondentes mesmo após a redução do número de itens, os envios passaram a abranger tutores de outras instituições de ensino superior (IES), inclusive instituições privadas não vinculadas ao sistema UAB. Acredita-se que essa decisão, de variar o compósito amostral, não afetou os objetivos

da pesquisa, uma vez que as competências individuais necessárias à ideal execução das funções da tutoria são transversais e não se limitam a um determinado contexto ou sistema de educação a distância. São competências tidas como aplicáveis a qualquer tipo de tutoria na modalidade a distância.

Ressalta-se que a questão central deste trabalho consistiu em avaliar competências de tutores, inclusive sobre o uso de novas tecnologias informacionais e de comunicação. Avalia-se que o uso do questionário *on-line* pode ter inserido um viés no sentido de que participasse somente quem tinha experiência com o sistema computacional usado, reduzindo a variabilidade junto a tutores que, por exemplo, não dominavam plenamente a ferramenta. Isso, no entanto, não trouxe grandes implicações, dada a grande participação de tutores pelo Brasil.

Isso considerado, os questionários reformulados foram enviados por *e-mail* para tutores de todo o Brasil. Para tal, os coordenadores de tutoria de diversos departamentos de EaD de universidades por todo o país foram contatados e solicitados a repassarem o questionário a seus tutores. As respostas alimentaram uma planilha no Google Docs e, posteriormente, foram objeto de análise no *software* Excel.

Perfil de participantes – Estudo 2

Dentre os 200 casos válidos, verificou-se que os respondentes eram relativamente jovens, a maioria mulheres (65%) e residentes na região nordeste (46%). Quanto aos cursos de formação, os dados demonstram que a maioria dos tutores respondentes têm formação na área de humanas (63%). A grande maioria dos tutores (84.5%) exerce outra atividade profissional ou acadêmica além da tutoria. Isso permite deduzir que muitos dos participantes têm a atuação na educação a distância como algo complementar às suas atividades, não sendo possível, entretanto, definir se a EaD corresponde à atividade principal ou não entre seus afazeres.

A maioria dos respondentes tem dois anos ou menos de atuação na tutoria (60% do total). Identificou-se ainda que 187 indivíduos, ou 93.5% dos respondentes, teve algum tipo de treinamento para atuar como tutor na EaD. Isso demonstra que há um esforço por parte das coordenações dos cursos no sentido de preparar o indivíduo para exercer essa função. Contudo, não é possível determinar, por esse dado isolado, se as atividades de treinamento foram, de fato, adequadas às atribuições e às necessidades dos tutores ou não. A identificação do *gap* de competências, que é um dos objetivos deste trabalho, fornece subsídios para esclarecer essa questão.

O perfil demográfico dos participantes (N=200) pode ser visualizado na Tabela 1.

Procedimentos de análise de dados – Estudo 2

Foram usadas média, desvio padrão, frequência e correlação. A análise de correlação realizada foi por meio do *rho* de *Spearman*, pelo fato de não exigir dados paramétricos, distribuição normal ou nenhum outro tipo específico de distribuição amostral (TRIOLA, 2007). Para a classificação da força da correlação, foi utilizada a escala proposta por Hair Jr., Anderson, Tatham e Black (2005): 0,01 a 0,2 – leve; 0,21 a 0,4 – pequena; 0,41 a 0,7 – moderada; 0,71 a 0,9 – alta; e 0,91 a 1,0 – forte.

Finalmente, o cálculo da lacuna, ou *gap* de competência, foi feito com base na fórmula proposta por Brandão (2012), que segue:

$$N = I (5-D)$$

Em que:

N → necessidade de capacitação;

I → importância média atribuída a cada competência;

D → domínio médio atribuído a cada competência.

Neste trabalho, portanto, entender-se-á necessidade de capacitação (N) como sendo o *gap* de competências. Foram calculados os escores médios para fins de aplicação na fórmula. Para a interpretação

Tabela 1 – Perfil dos participantes do Estudo 2

VARIÁVEL	F	%	VARIÁVEL	F	%
Gênero			Tempo de Atuação Como Tutor		
Masculino	69	34.5	Menos de 6 meses	29	14.5
Feminino	131	65.5	Entre 6 meses e 1 ano	26	13.0
Total	200	100.0	Entre 1 ano e 1 ano e 6 meses	35	17.5
Faixa Etária			Entre 1 ano e 6 meses e 2 anos	30	15.0
Entre 18 e 25 anos	23	11.5	Entre 2 anos e 2 anos e 6 meses	33	16.5
Entre 26 e 33 anos	81	40.5	Entre 2 anos e 6 meses e 3 anos	15	7.5
Entre 34 e 40 anos	48	24.0	Entre 3 anos e 3 anos e 6 meses	13	6.5
Entre 41 e 47 anos	32	16.0	Entre 3 anos e 6 meses e 4 anos	9	4.5
Entre 48 e 55 anos	13	6.5	Acima de 4 anos	10	5.0
Acima de 56 anos	3	1.5	Total	200	100.0
Total	200	100.0			
Está neste momento atuando como tutor?			Teve algum tipo de treinamento ou preparação para atuar como tutor?		
Sim	148	74.0	Sim	187	93.5
Não	52	26.0	Não	13	6.5
Total	200	100.0	Total	200	100.0
Exerce outra atividade além da tutoria?			Você acha que o aluno da modalidade a distância realmente aprende?		
Sim	169	84.5	Sim	188	94.0
Não	31	15.5	Não	12	6.0
Total	200	100.0	Total	200	100.0
Curso de Formação			Cursos em que já atuou		
Letras	29	14.5	Administração	44	22.0
Mais de um curso	29	14.5	Mais de um curso	35	17.5
Não respondeu	18	9.0	Letras	28	14.0
Administração	17	8.5	Pedagogia	20	10.0
Pedagogia	15	7.5	Ciências Agrárias	17	8.5
Biologia	13	6.5	Matemática	13	6.5
Matemática	10	5.0	Biologia	12	6.0
Economia	7	3.5	Não Respondeu	8	4.0
Ciências Contábeis	6	3.0	Ciências Contábeis	4	2.0
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
Total	200	100.0	Total	200	100.0
Região do Brasil			Área de Formação		
Região Centro-Oeste	33	16.5	Humanas	126	63.0
Região Norte	5	2.5	Exatas	28	14.0
Região Nordeste	92	46.0	Biológicas	29	14.5
Região Sul	54	27.0	Humanas, Exatas	14	7.0
Região Sudeste	16	8.0	Humanas, Biológicas	3	1.5
Total	200	100.0	Total	200	100.0

Fonte: Dados da própria pesquisa.

de N, Brandão (2012) sugere a seguinte escala:

$N \leq 5 \rightarrow$ pouca ou nenhuma necessidade de capacitação;

$N \geq 12 \rightarrow$ necessidade de capacitação elevada.

Resultados

Estudo 1

As entrevistas conduzidas por roteiro semiestruturado foram a principal base da construção das competências que compuseram o questionário. Até a 17ª entrevista, houve, de maneira geral, consenso entre os entrevistados, de modo que, nos últimos encontros, praticamente nenhuma nova competência emergiu.

Nos discursos analisados, muitas vezes foi possível retirar duas ou mais competências de apenas uma frase ou parágrafo de transcrição de entrevista, sendo que, em alguns casos, foram extraídas ao mesmo tempo competências técnicas e comportamentais. Um exemplo é a questão da entrada diária no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para sanar dúvidas de alunos e acompanhar o desenvolvimento de atividades. Essa tarefa envolve aspectos variados da atuação do tutor, nos quais se incluem a proficiência técnica na operação do AVA, o conhecimento acerca do conteúdo ministrado e a responsabilidade do tutor com o aluno. O Quadro 1 exemplifica o processo de descrição de competências técnicas e comportamentais com base nesse tipo de discurso.

Quadro 1 – Exemplos de construção de competências técnicas e comportamentais

Discursos	Competências extraídas
- Entrevista 17: “[...] É importante você ter um bom domínio da matéria, porque geralmente o intervalo de tempo que você tem que responder não é muito grande. Se o aluno fizer um questionamento hoje e você não responder no máximo amanhã, o aluno já começa a ficar bastante impaciente, e, como o material é muito limitado, o material de estudo deles é bastante ruim, acaba que você fica sobrecarregado... tem muito detalhe que às vezes um bom livro ajuda a esclarecer pro aluno, e essa apostila não ajuda.[...]”	6) Acesso o ambiente virtual de aprendizagem diariamente, evitando deixar perguntas sem respostas por mais de 24hs 12) Demonstro domínio do conteúdo a ser ministrado, visando a melhor responder as dúvidas e questionamentos dos alunos. 3) Tenho a capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades específicas de acordo com minha área de atuação, zelando pelos interesses e necessidades tanto do curso quanto dos alunos.
- Entrevista 05: “-[...] bom, primeiramente eu tenho que acessar a plataforma diariamente... praticamente diariamente, responder às dúvidas dos alunos no prazo máximo de 24hs... procurar esclarecer as dúvidas deles, corrigir as atividades... interviro nos fóruns né, de forma ativa, de forma que o aluno não se sintam desmotivado, ter como se fosse uma “presença à distância”, porque, no EaD, se você não tiver uma presença ativa do tutor, você acaba desmotivando o aluno[...]”	16) Identifico, nos fóruns, alunos pouco participativos, visando a procurá-los e trazê-los, efetivamente, para a discussão. 20) Oriento o aluno quanto a possíveis dúvidas, fornecendo a resposta ou indicando canais pelos quais o aluno poderá obtê-la. 47) Busco proximidade com o aluno, para que este não se sintam isolado ou se perceba sozinho
- Entrevista 2: “-[...] sim, você ensina pro outro as coisas e aprende com ele, então todos têm que ter um estímulo a participar desse processo de busca do conhecimento. Isso só acontece quando você se sente à vontade, se sente valorizado, você tem que formar esse conceito de grupo, tem que ter esse apoio entre eles. Não apenas entre os alunos, entre o tutor e os alunos também... Então, além de mediar, ainda vai avaliar... Mas o apoio mútuo e essa questão da cordialidade, eu sinto que isso depende basicamente da atitude do tutor, especialmente no começo do curso, porque todo mundo entrou, tem aquele gelo... O tutor tem que ter essa habilidade de quebrar o gelo, formar associações, deixar todos à vontade pra participar [...]”	52) Capacidade de manter bom relacionamento interpessoal (sou sociável, agindo com tato, ou seja, com habilidade e cautela no relacionamento com as pessoas). 54) Capacidade de agir com civilidade, sendo polido e cortês ao desempenhar minhas atribuições, tratando o outro com educação e respeito. 51) Capacidade de agir com persistência, demonstrando interesse e comprometimento com o trabalho (demonstro entusiasmo e determinação; cumpro a tarefa, mesmo diante de dificuldades e contrariedades).

Fonte: Dados da Pesquisa

Entre os entrevistados, os temas preponderantes foram o domínio de conteúdo e motivação do aluno, citados por todos os participantes. Quanto às competências técnicas, percebeu-se que, além do domínio do conteúdo da disciplina que se está tutorando, foram considerados fundamentais aspectos relativos à operação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e outras ferramentas tecnológicas que otimizam a interação com os alunos. Dentre as competências comportamentais, além do incentivo ao fator motivacional dos alunos, percebeu-se um grande valor dado a questões como individualização do atendimento, cordialidade, empatia, persuasão, capacidade de trabalhar em equipe, comprometimento e capacidade de planejamento e de organização. Nesse ponto, é importante ressaltar que as competências comportamentais se ligam diretamente a atitudes ou habilidades mais distais, que são entendidas como fatores intrínsecos ao indivíduo, de ordem afetiva e social, que orientam seu comportamento na vida cotidiana (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

É possível perceber, pela análise das respostas dos entrevistados, uma forte associação das competências com o desempenho prático apresentado no exercício de suas funções de tutores.

De um modo geral, os respondentes diziam o que era preciso em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), fazendo constantes associações com as tarefas cotidianamente executadas no exercício da tutoria. Esta análise corrobora a tese de que as competências devem ser representadas por desempenhos perceptivelmente demonstrados em situações práticas de tutoria (BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003; NUNES; SALES, 2013).

Ressalta-se ainda que, durante a formulação das competências com base nos discursos dos respondentes, foi percebida uma divisão no escopo das competências técnicas. De modo geral, elas descreviam duas dimensões distintas, mas com interação entre si: aspectos cognitivos da tutoria, relacionados a fatores

como conhecimento de conteúdo, materiais de aula e didática no ensino; e aspectos funcionais da tutoria, ligados a execuções de tarefas práticas, como a utilização do AVA e a operação de ferramentas tecnológicas.

Estudo 2

Competências referentes à participação no ambiente virtual foram aquelas que apresentaram maior *gap* sob a ótica dos tutores pesquisados. A intervenção nos fóruns de discussão, tarefa imprescindível à ação aprendiz, também apresentou índices alarmantes quanto a *gaps*.

O mapeamento das principais competências identificadas pode ser visualizado na Tabela 2, que contém as 10 competências com maior *gap* identificado. Optou-se por analisar os dados com base na lacuna de competências pelo fato dessa informação ser a mais central para fins da consecução deste trabalho.

De modo geral, é possível perceber que os *gaps* identificados foram baixos, estando todos abaixo de 5 na escala proposta por Brandão (2012). Desse modo, entende-se, pelos dados obtidos, que os tutores da EaD estão com as competências dentro dos parâmetros desejados em termos de domínio, considerando sua autoavaliação. Isso sinaliza que as atividades de treinamento e desenvolvimento dos cursos de EaD parecem estar alinhadas com as necessidades dos tutores a distância. Essa conclusão torna-se válida ao levar-se em conta que o mapeamento não apenas tem a utilidade de orientar futuras ações de capacitação mas também serve como um mecanismo de controle e avaliação de iniciativas pretéritas de treinamento e desenvolvimento (MATTAR, 2012; SIMONE, 2006).

Dentre as 10 competências com maior *gap*, as seis primeiras relacionam-se mais diretamente com a intervenção do tutor no AVA, que é o principal “local” de atuação do tutor em sua relação com os alunos. As altas médias de importância ressaltam que o domínio de uso do AVA seria

Tabela 2 – Gap de competências

C/T	Competência	Média		Desvio Padrão		Gap
		Domínio	Importância	Domínio	Importância	
T	Monitoro a participação dos alunos no AVA, identificando aqueles que participam menos e estimulando-os ao debate.	3.98	4.41	1.065	.822	4.498
T	Intervenho nos fóruns de maneira ativa, fornecendo novos questionamentos e observações para que a discussão se mantenha interessante aos alunos e, assim, os motive a participar.	4.02	4.34	.977	.865	4.253
T	Identifico, nos fóruns, alunos pouco participativos, visando a procurá-los e trazê-los, efetivamente, para a discussão.	4.07	4.50	1.018	.789	4.208
T	Aplico exercícios aos alunos, corrigindo-os em tempo hábil.	4.09	4.22	1.055	1.056	3.857
T	Intervenho nos fóruns de maneira ativa, para que o aluno perceba a presença constante do tutor e, assim, não se sinta isolado.	4.15	4.41	.979	.846	3.771
T	Identifico respostas iguais ou semelhantes entre os alunos no ambiente virtual de aprendizagem, não permitindo que aconteçam cópias de ideias entre eles ou mesmo plágios.	4.21	4.53	1.009	.808	3.597
T	Demonstro capacidade de construir, conjuntamente com o aluno, associações entre a teoria e a prática, citando exemplos que facilitem a compreensão por parte do aluno.	4.24	4.59	.840	.643	3.488
C	Dou exemplos práticos, relacionando, didaticamente, o conteúdo à realidade em que o aluno está inserido.	4.25	4.56	.888	.754	3.443
T	Demonstro domínio de conhecimento sobre a literatura relacionada à disciplina, indicando aos alunos leituras complementares e sendo ágil na resolução de dúvidas.	4.27	4.63	.848	.612	3.403
T	Capacidade de autodesenvolvimento (planejo o meu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento por meio de ações de capacitações, seminários, congressos, dentre outros, apresentando um melhoramento contínuo e gradual).	4.25	4.49	.824	.770	3.386

Fonte: Dados da Pesquisa

competência imprescindível para a realização do trabalho de tutor. Entretanto, o *gap* mais elevado dessas competências em comparação com as demais demonstra que pode haver necessidade de treinamento dos conhecimentos e habilidades relacionadas a essa tarefa.

Um fator que chama a atenção nos dados é que, dentre as 10 competências com maior *gap*, nove são técnicas. Conforme discutido no referencial teórico, as competências técnicas são aquelas compostas por conhecimentos e

habilidades, sendo assim proximais ao cargo e não ao indivíduo em si (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008). Assim, é possível compreender que um maior *gap* nas competências técnicas sugere menor efetividade do desempenho prático do tutor, uma vez que tais competências são aplicadas diretamente na execução de suas tarefas.

Dentre as competências com menor *gap*, identificaram-se aquelas relacionadas a atitudes de cordialidade, humildade, respeito e consideração com o aluno. Além disso, estão nesse

grupo de competências a capacidade de manter boa comunicação verbal e escrita. Com base nos dados, portanto, essas competências encontram-se adequadas em termos de lacuna entre domínio e importância. Além disso, é possível notar baixos desvios-padrão de domínio e importância dessas competências, o que demonstra homogeneidade entre os respondentes.

Por outro lado, o menor *gap* de competências comportamentais poderia ser explicado por uma provável leniência dos tutores ao responder o questionário, o que pode caracterizar-se como um possível viés da autoavaliação. Ou seja, componentes atitudinais como ética, responsabilidade, cordialidade e comprometimento, possivelmente por serem socialmente desejáveis, receberam altos valores na autoavaliação de domínio por parte dos respondentes.

Na Tabela 3, encontram-se destacadas as correlações com significância estatística. Entre as várias identificadas, destaca-se a correlação entre domínio e importância das competências, em 0.73, classificada como forte, segundo Hair Jr. et al (2005). Para estes autores, os escores

das correlações podem ser classificados como pequenos (0,10 a 0,29), médios (0,30 a 0,49) ou grandes (0,50 a 1). O escore obtido neste estudo, portanto, é bastante importante para as proposições aqui testadas.

Identificou-se que, quanto maior a importância atribuída à competência, maior é o domínio da mesma. Essa correlação vai ao encontro das descobertas de Nunes e Sales (2013), no estudo de professores do curso de pedagogia da UAB/UECE.

Outro ponto relevante é que a variável “*Você acha que o aluno da modalidade a distância realmente aprende?*” guarda correlação negativa com importância e domínio. Na análise estatística dos dados, atribuiu-se valor 0 à resposta *sim* e 1 à resposta *não*. Dessa forma, o fato de as correlações serem negativas sinaliza que há uma correlação positiva entre “*achar que o aluno aprende*” e atribuir altos valores de domínio e importância. Isso leva à percepção de que tutores com maior confiança no aprendizado do aluno tendem a atribuir maior importância e a ter, também, maior domínio de competências.

Tabela 3 – Matriz de Correlações segundo correlação *rho* de Spearman

<i>Rho</i> de Spearman	Escore Fatorial Domínio	Escore Fatorial Importância	Você acha que o aluno da modalidade a distância realmente aprende?	Gênero	Faixa Etária	Tempo de trabalho como tutor	Está, neste momento, atuando como tutor?	Exerce outra atividade além da tutoria?	Teve algum tipo de treinamento ou preparação para atuar como tutor?
Escore Fatorial Domínio	-								
Escore Fatorial Importância	.733**	-							
Você acha que o aluno da modalidade a distância realmente aprende?	-.156*	-.170*	-						
Gênero	.171*	.071	-.082	-					
Faixa Etária	.138	.161*	-.045	.057	-				
Tempo de trabalho como tutor:	-.034	.027	-.054	-.093	.306**	-			
Está, neste momento, atuando como tutor?	.227**	.155*	.042	-.049	.261**	.131	-		
Exerce outra atividade além da tutoria?	.084	-.011	.066	.049	-.155*	-.160*	-.065	-	
Teve algum tipo de treinamento ou preparação para atuar como tutor?	-.025	-.049	-.067	.106	-.042	-.281**	-.018	-.113	-

Fonte: Dados de pesquisa

** . Correlação significante no nível 0.01 (Bicaudal)

* . Correlação significante no nível 0.05 (Bicaudal)

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo geral diagnosticar competências individuais (técnicas e comportamentais) necessárias ao desempenho efetivo da função de tutor no ensino a distância. Os objetivos específicos foram: mapear as competências individuais (técnicas e comportamentais) de tutores no ensino a distância no âmbito da UAB; identificar os graus de domínio e de importância das competências individuais (técnicas e comportamentais) de tutores no ensino a distância no âmbito da UAB; e identificar o *gap* ou lacuna existente entre a importância e o domínio das competências individuais (técnicas e comportamentais) esperadas e as atuais de tutores que atuam no ensino a distância no âmbito da UAB.

Foram cumpridos todos os objetivos propostos, já que foi realizado o mapeamento e foram diagnosticadas as lacunas de competências individuais dos tutores a distância. Entretanto, devido ao baixo número de respondentes na fase inicial da coleta quantitativa, foi necessário extrapolar os limites da UAB/UnB e aplicar o questionário a tutores não vinculados ao sistema. Essa mudança metodológica não comprometeu os resultados da pesquisa, uma vez que as competências necessárias à execução ideal do desempenho dos tutores são aplicáveis a profissionais que atuam em todas as IES que têm programas de EaD.

No que se refere ao mapeamento, verificou-se que os *gaps* identificados foram baixos, indicando que os tutores têm expertise em sua atuação. Dentre as competências com maior *gap*, identificou-se a capacidade de intervenção do tutor no AVA. Ainda, entre tais competências, nove foram de natureza técnica. As competências comportamentais parecem parcial ou plenamente desenvolvidas entre os tutores pesquisados.

Ainda como produto do mapeamento realizado, verificou-se, pela análise das médias de domínio e importância das competências, não haver *gap* significativo em nenhuma

delas. Isso indica que, segundo os dados, as necessidades de treinamento, desenvolvimento e capacitação vêm sendo bem atendidas nos cursos em EaD de um modo geral. A avaliação e controle de tais atividades são um dos objetivos do mapeamento. Portanto, entende-se que essa conclusão vai ao encontro das premissas básicas do mapeamento de competências.

Outra informação imprescindível é a de que há uma forte correlação entre domínio e importância das competências. Isso sinaliza que os tutores tendem a avaliar esses dois parâmetros de forma congruente.

Além disso, deve-se ressaltar, mais uma vez, a importância de competências técnicas relacionadas ao domínio de uso do AVA e domínio de conteúdo ministrado, todas consideradas imprescindíveis pelos respondentes. Entre as competências comportamentais, notou-se grande importância e altos níveis de domínio de atitudes relacionadas à boa convivência com os alunos. Foi possível perceber também a relevância de traços relacionados à cordialidade, honestidade e ética. Nesses casos, é importante ressaltar que os altos níveis de domínio atribuídos podem ser resultado de leniência por parte dos respondentes.

Alguns fatores trouxeram limitações à pesquisa. O número de respondentes da fase quantitativa foi baixo em relação ao número de itens do questionário, o que impossibilitou a validação do instrumento. Além disso, o fato de os participantes da fase qualitativa serem provenientes quase em sua totalidade do curso de administração a distância da UnB pode ter feito com que as respostas fossem representativas apenas do curso ao qual eles se filiavam.

A principal limitação quantitativa foi o instrumento de cálculo do *gap* de competências. A fórmula proposta por Brandão (2012) baseia-se na premissa de que há um intervalo constante entre cada uma das respostas da escala tipo *Likert* (1, 2, 3, 4 e 5). Nesse tipo de escala contínua, as distâncias iguais devem corresponder a quantidades iguais, o que é difícil mensurar-se por meio de medidas autoperceptuais. Pode-se atribuir significado à

diferença entre as medições (números), mas não à razão/magnitude entre elas.

Isto posto, sugere-se, para futuros pesquisadores, a construção de um instrumento mais fidedigno de cálculo de *gap* de competências, de maneira a permitir uma análise confiável dessa variável. Sugere-se, ainda, a realização de estudos que aprofundem os conhecimentos acerca das atribuições dos profissionais de EaD, visando a compreender especificamente a realidade dos profissionais vinculados à UAB e até mesmo realizando comparações destes com aqueles que atuam em instituições privadas.

Sugere-se também que se investiguem outras variáveis de nível de pertencimento micro ou meso-organizacional, como clima organizacional, comprometimento com a tarefa e traços ou dimensões de cultura e estrutura organizacional que são transversais ao trabalho do tutor. Essas variáveis podem moderar as relações empíricas obtidas. O aumento do número de participantes nos próximos estudos é condição importante para a testagem de novas estatísticas mais robustas e complexas.

Características pedagógicas dos cursos a distância também precisam ser relevadas ao se considerarem futuras pesquisas sobre o tema.

Acredita-se que o presente estudo tenha colaborado tanto com o campo teórico quanto para a EaD no Brasil. Até a presente data, não há estudo científico disponibilizado em profundidade sobre as competências necessárias à ideal execução das tarefas dos tutores a distância, o que atesta a relevância desta pesquisa para o campo teórico. Além disso, com a crescente importância atribuída à EaD como alternativa eficiente e viável de democratização do acesso à educação superior no Brasil, torna-se cada vez mais importante a existência de estudos que venham a colaborar com esse campo da educação.

Em síntese, é premente reafirmar a importância de novos estudos tanto na área de mapeamento de competências, com criação de novos instrumentos e estudos em áreas ainda inexploradas, quanto naquela de EaD no Brasil. Afinal, essas são áreas em franca expansão, carecendo, portanto, de arcabouço teórico para guiar suas ações no futuro.

Referências

- ABBAD, Gardênia. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**, (Brasília), v. 58, p.100-110, 2007.
- ABBAD, Gardênia.; ZERBINI, Thaís.; SOUZA, Daniela. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v.15, n.3, 2010.
- AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n.7, nov./dez., 2008.
- BARBOUR, Michael; REEVES, Thomas. The reality of virtual schools: a review of the literature. **Computers and Education**, v. 52, n. 2, p. 402-416, 2009.
- BARBOUR, Michael; COOZE, Morris. All for one and one for all: designing web-based courses for students based upon individual learning styles. **Staff and Educational Development International**, v. 8, n. 2/3, p. 95-108, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4 ed. Campinas: Autores Associados. 2006.
- BRANDÃO, Hugo Pena. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho**: um estudo multinível. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

- BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências**. São Paulo: Atlas, 2012.
- BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p.179-194, Abr./Jun. 2005.
- BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e Efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competências. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.8, n.3, p. 32-49, Jul/Set 2007.
- BRANDÃO, Hugo Pena; et al. Relationships between learning, context and competency: a multilevel study. **Brazilian Administration Review**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-22, Jan./Mar. 2012.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, 08 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 26 nov. 2012.
- BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 35-56, Jul./Set. 2003.
- CAMPION, Michael; FINK, Alexis; RUGGEBERG, Brian; CARR, Linda; PHILLIPS, Geneva; ODMAN, Ronald. Doing competencies well: best practices in competency modeling. **Personnel Psychology**, v. 64, P.225-262, 2011.
- CATANO, Victor; DARR, Wendy; CAMPBELL, Catherine. Performance appraisal of behavior-based competencies: a reliable and valid procedure. **Personnel Psychology**, v. 60, p. 201-230, 2007.
- CAVANAUGH, Cathy; et al. **The effects of distance education on K-12 student outcomes: a meta-analysis**. Naperville, IL: learning point associates, 2004. Disponível em: <<http://www.ncrel.org/tech/distance/k12distance.pdf>>. Acesso em: 04. 07. 05.
- COELHO JR, Francisco Antonio; et al. Mapeamento de competências individuais de tutores de cursos ofertados totalmente na modalidade a distância. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 2013.
- FLEURY, Maria Teresa; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, edição especial, p. 183-196, 2001.
- FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO; Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.
- GREEN, Tim; ALEJANDRO, Jeffery; BROWN, Abbie. The retention of experienced faculty in online distance education programs: understanding factors that impact their involvement. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2009.
- HAIR JUNIOR, Joseph; et. al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005
- KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, v. 20, n. 3, p. 271–289, 2008.
- KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John; PETTIT, John. Designed and user-generated activity in the mobile age. **Journal of Learning Design**, v. 2, n. 1, p. 52-65, 2007.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 757-773, 2013.
- RICE, Kerry. A comprehensive look at distance education in the K-12 context. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 38, n. 4, p. 425–448, 2006.

RUSSELL, Glenn. Online and virtual schooling in Europe. **European Journal of Open, Distance and e-Learning (2006/1)**. Disponível em: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Glenn_Russell.htm>. Acesso em: 18. maio 2010.

SANTOS, Fabiana Alves; COELHO JR., Francisco Antonio; FAIAD, Cristiane. Análise crítica da produção científica brasileira sobre competências em periódicos da área de administração entre 2005 e 2010. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. 1 CD-ROM.

SETZER, Carl; LEWIS, Laurie. **Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2002–2003**. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2005. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs2005/2005010.pdf>>. Acesso em: 04. jul. 2011.

SIMONE, Christina de. Preparing our teachers for distance education. **College Teaching**, v. 54, n. 1, p. 183-184, 2006.

TRIOLA, Mário. **Elementary statistics**. New York: Pearson, 2007.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. **Sobre a UAB**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=13>. Acesso em: 29 nov. 2012.

WATSON, John; WINOGRAD, Kathy; KALMON, Stevan. **Keeping pace with online learning**. Naperville, IL: Learning Point Associates, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. **Manual para tutores**. Disponível em: <<http://tutorianauabunb.blogspot.com.br/p/requisitos-para-atuacao-do-tutor.html>>. Acesso em: 12 maio 2014.

Recebido em: 07.10.2013

Aprovado em: 24.06.2014

João Paulo Fonseca Borges é graduado em Administração pela Universidade de Brasília.

Francisco Antonio Coelho Junior é doutor em Psicologia Social, do Trabalho e Organizacional pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Administração da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UnB). É coordenador do PPGA.

Cristiane Faiad é doutora em Psicologia Social, do Trabalho e Organizacional pela Universidade de Brasília. Atualmente é colaboradora do Cespe/Universidade de Brasília e pós-doutoranda no PPGA/UnB.

Natália Ferreira da Rocha é graduada em Administração pela Universidade de Brasília.