

MESTRADO

MIRIAN MAIA DO AMARAL

**PROPOSTA DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS
PARA ATUAÇÃO DE *DESIGNERS* EDUCATIVOS**

2007



UNIVERSIDADE
Estácio de Sá

Secretaria de Mestrado – Campus Rebouças
Rua do Bispo 83, Bl J, 6º andar – Rio Comprido
20261-063 - Rio de Janeiro, RJ
Tels.: (0xx21) 2503-7025

MIRIAN MAIA DO AMARAL

**PROPOSTA DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA ATUAÇÃO DE
*DESIGNERS EDUCATIVOS***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea da Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Lina Cardoso Nunes

RIO DE JANEIRO

2007

MIRIAN MAIA DO AMARAL

**PROPOSTA DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA ATUAÇÃO DE
*DESIGNERS EDUCATIVOS***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea da Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais.

Aprovada em

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2007.

Banca Examinadora

Dr^a. Lina Nunes Cardoso
Universidade Estácio de Sá

Dr^a. Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Universidade Estácio de Sá

Dr^a. Sylvia Constant Vergara
Fundação Getulio Vargas

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

A485 Amaral, Mirian Maia do

Proposta de mapeamento de competências para
atuação de *designers* educativos / Mirian Maia do Amaral –
Rio de Janeiro, 2006.
185 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação)–
Universidade Estácio de Sá, 2007.

Bibliografia: f. 147-155.

1. Ensino a distância. I. Título.

CDD
374.4

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos e das velas, a posição das velas, o papel do motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (Freire, 1999 a, p. 24).

DEDICATÓRIA

A Deus por me dar a vida e a oportunidade de vivê-la, com dignidade.

Aos meus pais, Oswaldo e Elizabeth (*in memoriam*), por me proporcionarem, com seu carinho, amor e dedicação, as bases morais e educativas para que eu me tornasse vencedora.

Ao Ronald, meu filho, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos e a vivê-los, intensamente.

Ao Renaud, companheiro amado, e amigo leal, por todas as conquistas de ontem, de hoje e as que virão.

À Luisa, Julianna, Felipe, Clara, Paula, nossas crianças, por colorirem e darem vida as nossas vidas.

Aos meus familiares em geral e, em especial, a minha tia Nizette, por suas orações, amizade e confiança no meu sucesso.

À Carolina, Claudinha, Fabiana, Regina Aguiar, Regina Cury, Ruth e Vaninha, amigas de sempre, pela descontração e alegria proporcionadas ao longo dos anos, e pela ‘força’ nos momentos mais difíceis.

Aos demais amigos – próximos ou distantes, pelas experiências compartilhadas nesta vida, e que valeram à pena.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma polifonia de vozes que o tornaram uma produção coletiva, envolvendo um conjunto de saberes, relações de amizade e afetos, postos em prática, ao longo do tempo, e guardados no coração, em forma de lembranças.

Minha Gratidão,

Ao professor Carlos Roberto Juliano Longo, ex- Diretor Executivo do Programa FGV *Online* da Fundação Getulio Vargas, pela forma generosa e profissional com que me recebeu, e pelo apoio oferecido a esta pesquisa.

Às coordenadoras de projetos dos segmentos corporativo e de pós-graduação, aos *designers* instrucionais e ao demais integrantes da equipe do Programa FGV *Online*, pela valiosa colaboração, sem a qual não seria possível coletar informações essenciais para o alcance destes resultados.

À professora Lina Nunes Cardoso, orientadora e amiga, que com sabedoria e afeto soube exercer seu papel, incentivando-me e oferecendo-me o apoio necessário para o enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de investigação.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, pela competência, pelo nível de qualidade do curso e pela oportunidade de compartilhar idéias, dúvidas e reflexões, essencial para a re(construção) de meu conhecimento.

Às professoras Edméa Santos (UERJ) e Sylvia Vergara (FGV) pelo respeito profissional, pela amizade que nos une e por suas relevantes contribuições a este trabalho.

Aos meus colegas de turma pelas ‘provocações’ e calorosos e profícuos debates, conduzidos e estimulados pelas professoras Alda Mazzotti e Helenice Maia, nos Seminários de Dissertação.

À Luana, pelas orientações quanto à formatação da pesquisa

À equipe administrativa da Universidade Estácio de Sá – Ana Paula, Ingrid e Áurea, pela presteza e carinho com que sempre atenderam as nossas solicitações.

OBRIGADA a todos vocês, integrantes de minha caminhada, pelo prazer da convivência, pela palavra amiga e pelo incentivo, fundamentais para a concretização deste estudo.

RESUMO

O crescimento da educação a distância e, em especial da educação *online*, tem exigido das instituições que oferecem essa modalidade de ensino o fortalecimento de seus quadros funcionais, com vistas a atender a essa demanda e responder aos desafios da atualidade. A produção de um curso dessa natureza não é tarefa simples; requer, em geral, a participação de uma equipe multidisciplinar/interdisciplinar, com saberes específicos, da qual faz parte o *designer* educativo. Responsável pela concepção, implementação e gestão desses cursos, torna-se imprescindível que esteja preparado para exercer suas funções. Este estudo teve como foco o Programa FGV *Online* da Fundação Getúlio Vargas, e buscou responder à seguinte questão: quais as competências consideradas necessárias a um *designer* educativo para que, alinhado às estratégias de sua organização, possa atuar com eficiência e eficácia no exercício de suas atividades profissionais? Para tanto, foram utilizados na composição de um quadro referencial teórico, autores que tratam dos impactos da globalização e das Tecnologias da Informação e da Comunicação no mercado de trabalho e no ensino; da polissemia do termo competências; da importância do *design* instrucional em face das mudanças da atualidade e o papel do *designer* educativo nesse contexto; e do alinhamento das competências individuais às estratégias organizacionais, mediante a utilização de indicadores de competências. Na pesquisa de campo, de caráter quantitativo, para o levantamento e identificação de competências organizacionais e da função analisada, aplicaram-se formulários e entrevistas semi-estruturadas à equipe responsável pelo *design* instrucional. Os resultados revelaram que as competências requeridas pela FGV para o exercício da função de *designer* educativo, no Programa FGV *Online*, referem-se a conhecimentos e habilidades, comunicação e relacionamento interpessoal, planejamento, organização e proatividade, comportamento (criatividade, liderança e trabalho em equipe, foco em pessoas e em resultados), além das competências éticas e político-sociais. Ressalte-se que entre essas, o maior peso é atribuído às competências comunicativas e comportamentais.

Palavras-chave:

Educação *online*. *Design* instrucional. *Designer* educativo. Indicadores de competências.

ABSTRACT

The growth of distance learning requires from institutions dedicated particularly to education online the strengthening of its functional frameworks in order to attend the demand and the nowadays challenges. The creation of such a course is not easy; requires the participation of a multi and interdisciplinary team with specific knowledge, including the educational designer who is in charging for designing, implementation and management of such courses. This study focuses the FGV Online Program for Fundação Getulio Vargas and aims to answer this question: what skills are necessary for a distance learning designer in order to have proficiency on his activities aligned to the organization strategies? For answer such question it was elicited theoretical knowledge from authors who deal with the impacts of globalization, information technology and communication in education and manpower markets; they also discusses different skills concepts under the job field and the importance of learning design facing increasing changes. Data were collected about the alignment of individual skills to organizational strategies using indicators of competence. To complement theory a search field was conducted under qualitative and quantitative approaches to obtain and identify organizational skills and the function analyzed. Forms and interviews with educational designers were used to check and confirm all information collected. The results showed that the skills required by FGV Online for the educational designer professionals are related to knowledge and skills, communication and interpersonal relationships, planning, organization and initiative, behavioral (creativity, leadership and teamwork, innovation, focus on people and results), political and social ethical skills. Communication and behavioral are the majors skills among the searched data.

Keywords:

Online education. Instructional design. Educational designer. Competences indicators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MÍDIAS UTILIZADAS NA REGIÃO SUDESTE.....	43
TABELA 2 – ÁREA DE FORMAÇÃO	94
TABELA 3 – FAIXA ETÁRIA.....	95
TABELA 4 – TEMPO NO MERCADO DE TRABALHO.....	97
TABELA 5 – TEMPO NO PROGRAMA FGV <i>ONLINE</i>	98
TABELA 6 – FUNÇÃO EXERCIDA ATUALMENTE.....	99
TABELA 7 – TEMPO NA FUNÇÃO	100
TABELA 8 – TIPO DE VINCULAÇÃO COM A FGV.....	101
TABELA 9 – CONCEITO MÉDIO DOS INDICADORES.....	103
TABELA 10 – INDICADORES DESCARTADOS PELOS RESPONDENTES.....	106
TABELA 11 – INDICADORES DE COMPETÊNCIAS DA FUNÇÃO APURADOS.....	107
TABELA 12 – QUANTIDADE DE INDICADORES POR COMPETÊNCIA	113
TABELA 13 – PESO DE CADA INDICADOR	114
TABELA 14 – NÍVEL DE COMPETÊNCIA PARA A FUNÇÃO.....	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TENDÊNCIAS DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS.....	55
QUADRO 2 – AGENTES DA EQUIPE DE PROJETOS EM EAD, COMPETÊNCIAS DESEJADAS E PRODUTOS DELAS GERADOS	73
QUADRO 3 – DESDOBRAMENTO DO CHA.....	75
QUADRO 4 – TIPOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS	78
QUADRO 5 – PRINCIPAIS CRITÉRIOS PARA GERAÇÃO DE UM INDICADOR	82
QUADRO 6.A – COMPETÊNCIAS INTELECTUAIS E TÉCNICAS /INDICADORES DE COMPETÊNCIAS	109
QUADRO 6.B – COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS /INDICADORES DE COMPETÊNCIAS	109
QUADRO 6.C – COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS OU METÓDICAS /INDICADORES DE COMPETÊNCIAS ..	110
QUADRO 6.D – COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS / INDICADORES DE COMPETÊNCIAS	110
QUADRO 6.E – COMPETÊNCIAS POLÍTICO-SOCIAIS /INDICADORES DE COMPETÊNCIAS.....	111
QUADRO 7 – TEMAS EMERGENTES	118

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPETÊNCIAS COMO FONTE DE VALOR PARA O INDIVÍDUO E PARA A ORGANIZAÇÃO	59
FIGURA 2 – MODELO CONVENCIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE <i>DESIGN</i> INSTRUCIONAL – DI	68
FIGURA 3 – MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE <i>DESIGN</i> INSTRUCIONAL CONTEXTUALIZADO – DIC	69
FIGURA 4 – ASPECTOS EMBUTIDOS NOS CONCEITOS DOS SABERES	76
FIGURA 5 – ÁREA DE FORMAÇÃO	94
FIGURA 6 – FAIXA ETÁRIA	95
FIGURA 7 – TEMPO NO MERCADO DE TRABALHO	97
FIGURA 8 – TEMPO NO PROGRAMA FGV <i>ONLINE</i>	98
FIGURA 9 – FUNÇÃO EXERCIDA ATUALMENTE	99
FIGURA 10 – TEMPO NA FUNÇÃO	100
FIGURA 11 – TIPO DE VINCULAÇÃO COM A FGV	101
FIGURA 12 – COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA A FUNÇÃO DE <i>DESIGNER</i> EDUCATIVO NA FGV	111
FIGURA 13 – METÁFORA DO NÍVEL DE COMPETÊNCIAS	112
FIGURA 14 – COMPARAÇÃO DA ESCALA DE PERCENTUAL COM O NÍVEL DE COMPETÊNCIAS	115
FIGURA 15 – NÍVEL DE COMPETÊNCIA PARA A FUNÇÃO	116
FIGURA 16 – CONHECIMENTOS E HABILIDADES	129
FIGURA 17 – COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	131
FIGURA 18 – PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E PROATIVIDADE	132
FIGURA 19 – COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS	135
FIGURA 20 – COMPETÊNCIAS SOCIAL E POLÍTICA	137

SUMÁRIO

1. TRAÇANDO O RUMO	15
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	15
1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA	26
2. IÇANDO AS VELAS E DANDO A PARTIDA	28
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	28
2.1.1 Os Sujeitos-participantes	29
2.1.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA	30
2.1.3 A Produção de Cursos no Âmbito do FGV <i>Online</i>	33
3. NAVEGANDO NAS ONDAS DA EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>	38
3.1 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO	38
3.2 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS, ORGANIZACIONAIS E PROFISSIONAIS	51
3.2.1 Competências Individuais	56
3.2.2. Competências Organizacionais	60
3.2.3 Competências Profissionais	61
3.3 <i>DESIGN</i> INSTRUCIONAL E O PAPEL DO <i>DESIGNER</i> EDUCATIVO	65
3.4 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS SUSTENTADO POR INDICADORES	74
4. DESBRAVANDO MARES E JOGANDO A REDE	84
4.1 O PERCURSO DA PESQUISA	84
4.1.1 Coleta de Dados	85
4.1.2 Tratamento de Dados	89
5. RECOLHENDO A PESCA	92
5.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTIQUALITATIVOS	93
5.1.1 Identificação dos Sujeitos-Participantes	93
5.1.2 Indicadores de Competências Organizacionais	101
5.1.3 Indicadores de Competências da Função	105
5.1.4 Competências Requeridas para o Exercício da Função	108
5.1.5 Nível de Competência para a Função	113
5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS	116
5.2.1 Linguagem e Produção Textual	118
5.2.2 Equipe Multidisciplinar	120
5.2.3 Formação e Experiência Profissional	122
5.2.4 Faixa Etária Jovem	123
5.2.5 Formação em Serviço	125
5.2.6 Competências Profissionais	127
5.2.7 Comprometimento Individual e Organizacional	137

6. A VOLTA AO CAIS E A BUSCA DE NOVOS HORIZONTES	140
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
6.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	144
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	153
ANEXOS.....	177

1. TRAÇANDO O RUMO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

No cenário globalizado, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) desempenham papel relevante, porém contraditório. Se, por um lado, contribuem para o bem-estar da humanidade e possibilitam às pessoas por meio da *Internet* trocar mercadorias, serviços e informações diversos, por outro, fazem crescer a assimetria social, econômica e ambiental entre as nações, o que pode implicar exclusão social e digital (BOFF, 1998; DREIFUSS, 1996; LEMOS, 2003; LÉVY, 2001; QUÉAU, 1998, entre outros).

No contexto da chamada Sociedade Informacional¹, globalização é palavra-chave, pois traz em seu bojo a idéia de rede mundial aberta a uma multiplicidade de conexões. Esse fenômeno global e transformador possibilitado pelas TIC envolve desafios e riscos, e exige dos governos uma política de inclusão, que garanta aos indivíduos o direito à informação e aos seus benefícios.

Os homens criam as ferramentas e estas recriam os homens, já preconizava McLuhan (1964), referindo-se ao fato de que muito embora os instrumentos influenciem nossas idéias e comportamentos, não são capazes, por si só, de criar consciência, consolidar aprendizagens e melhorar as relações humanas, apesar de seu alto grau de sofisticação.

Assim, mais do que possuir uma moderna infra-estrutura de comunicação, torna-se necessário transformar informação em conhecimento e, este, em resultados concretos de aprendizagem. Nesse processo, a educação representa o vetor capaz de fazer a diferença, pois a dinâmica da sociedade da informação requer que o indivíduo não apenas acompanhe as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo, tenha capacidade de adaptação e inovação, a fim de garantir seu espaço de liberdade e autonomia.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos vida com educação (BRANDÃO, 1995, p. 7).

¹ “Uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico. (...) Apesar de o termo ser utilizado praticamente como sinônimo de sociedade do conhecimento, traz em seu bojo, a perspectiva de rede ” (CASTELLS, 2001, p. 26).

Diante dessa realidade, o desafio a ser enfrentado consiste em romper com a visão fragmentada de mundo, focada em objetos. Uma nova forma de pensar, sentir, julgar e agir baseada em relações, em direção a um novo patamar mais equilibrado e justo, faz-se necessária, dado que:

[...] educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências² suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (...), de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

No atual processo educacional, respostas prontas e definitivas dão lugar à busca de novas soluções para antigas questões, levando o estudante a indagar, pesquisar, questionar, refletir, colaborar, cooperar e inovar sempre. Nesse contexto, emergem a cibercultura³ e a Educação *online*, possibilitadas pela interconexão mundial de computadores (*web*) – o ciberespaço⁴. Na visão de Silva (2003, p. 11),

[...] a Educação *online* é exigência da cibercultura; isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (...); novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e, claro, de educação.

Dado seu caráter de virtualidade, a Educação a Distância - EAD e, em especial a Educação *Online*, possibilitam aos indivíduos compatibilizar suas atividades profissionais e acadêmicas, razão pela qual vêm ganhando destaque no atendimento às demandas de estudantes e profissionais, em busca de desenvolvimento. Isso pode ser constatado nos resultados apresentados, a seguir, sobre o crescimento da Educação a Distância, nos últimos anos.

(a) pelo menos 2.279.070 de brasileiros estudaram na modalidade educação a distância no ano de 2006, oferecida tanto pelos cursos oficialmente credenciados quanto por grandes projetos nacionais públicos e privados; (b) o número de instituições que ministram EAD de forma autorizada pelo Sistema de Ensino (CNE e CEE) cresceu em 36%, passando de 166, em 2004, para 225, em 2006; (c) o número de alunos que estuda nessas instituições cresceu ainda mais, passando de 309.957, em 2004, para 778.458, em 2006 (150%); (d) de acordo

² “Conjunto de saberes e capacidades incorporadas por meio de formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações” (Hernandez; Ventura, 1998, *apud* RAMOS, 2001, p. 79).

³ “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

⁴ Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999).

com os últimos dados disponibilizados pelo INEP⁵, em 2005, os cursos de graduação a distância cresceram 74%, no período 2004-05. No mesmo período, o número de vagas na graduação deu um salto de 274% (ABRAEAD, 2007, p. 24-25).

Um olhar mais atento para o mercado de trabalho coloca em evidência três tendências, com reflexos na educação: (a) a preocupação dos profissionais com o autodesenvolvimento e com a empregabilidade; (b) a incorporação crescente do uso da *Internet* na realização dos negócios empresariais; e, por último, (c) o aumento da competitividade, que exige dos profissionais o domínio de competências, que lhes permita o exercício de suas funções e da cidadania.

A volatilidade dos conhecimentos e a rapidez com que as competências desaparecem ou se renovam exigem que os profissionais se mantenham atualizados, mediante um processo de educação continuada. Essas demandas somadas às dificuldades de deslocamento das pessoas, dos seus postos de trabalho para programas presenciais, impulsionaram a procura por cursos *online*.

Ressalte-se que essa nova modalidade de ensino não pode simplesmente repetir práticas tradicionalmente usadas no ensino presencial. Tal afirmativa se baseia na constatação da existência de duas vertentes em educação *online*. A primeira, fundamentada na prática da reprodução e memorização de conteúdos, não utiliza as potencialidades das interfaces virtuais e, sob a lógica comunicacional do modelo ‘um para todos’, os cursos são tratados como ‘pacotes fechados’, nos quais mudanças ou intervenções docentes e discentes praticamente inexistem.

A segunda, numa perspectiva de transformação da realidade social, privilegia atitudes de cooperação e colaboração coletivas, a partir de um processo, no qual a construção do conhecimento é possibilitada pelo modelo ‘todos para todos’. Dessa forma, “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida” (SILVA, 2003, p. 53).

Assim, a educação *online* exige um novo posicionamento frente à realidade, no qual o processo ensino-aprendizagem seja pensado numa perspectiva mais humanizante, e o saber, o fazer e o ser estejam em sintonia, favorecendo os processos de criação, autonomia

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

e autoria, que permitem que o educando se assuma social e historicamente, como um ser pensante.

A produção de cursos *online* compreende, entre outras tarefas, a elaboração de material didático, o desenvolvimento de sistemas, o processo de produção artística. Envolve, ainda, aspectos relacionados a estratégias condizentes com os princípios básicos que regem a aprendizagem de conteúdos diversos, por pessoas em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional. Devido a essa complexidade, sua criação requer, em geral, a participação de uma equipe com funções especializadas, o que implica gerenciamento eficiente e eficaz.

Em conseqüência, surgem novos profissionais no campo da Educação, sintonizados com a emergência da *Internet*. De acordo com Santos (2003), essa equipe é, em geral, constituída de especialistas - o conteudista, o *web* roteirista, o *webdesigner*, o programador e, em especial, o *instructional designer*⁶, com competências variadas que se articulam num processo de criação interativo e interdisciplinar.

Em educação *online*, (...). Não basta apenas mexer com a forma e com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos e articular os saberes multirreferenciais da equipe envolvida desde o projeto de desenho instrucional até a vivência e dinâmica do curso (idem, p. 217).

Tal processo tem como finalidade “integrar saberes, necessidades, interesses, objetivos, conteúdos, estratégias, mídias (ferramentas) e avaliações, em um roteiro, a partir do qual se desenvolve um curso” (GÓMEZ, 2004, p. 128).

Nesse contexto, o *designer* educativo, profissional geralmente oriundo da área de Educação, tem como principais desafios, no exercício de suas atividades, planejar, desenhar, desenvolver, implementar e avaliar cursos *online*; o que pressupõe embasamento pedagógico.

No entanto, à medida que a aprendizagem vem sendo mediada pela tecnologia, torna-se necessário incorporar a esses conhecimentos aspectos estéticos ligados à arte e ao *design*, à comunicação visual e à criatividade, entre outros, a fim de que, com o uso adequado de recursos midiáticos, como o texto, o som, a imagem, a simulação, o processo de comunicação se concretize, favorecendo a interatividade. Precisa, ainda, possuir

⁶ Também chamado de *designer* instrucional, *designer* educacional, *designer* didático, desenhista instrucional, projetista instrucional (FILATRO, 2004; SANTOS, 2003; ROMISZOWSKI, 2001), entre outros. No presente estudo, utilizamos o termo *designer* educativo, empregado por Gómez (2004).

conhecimentos de gestão, sem necessariamente ser um especialista, para trabalhar em projetos desenvolvidos por equipes interdisciplinares, e com elas interagir.

Com efeito, o problema central desta dissertação consistiu em buscar, na perspectiva do ‘educar em uma sociedade da informação’, respostas a seguinte questão: que competências são necessárias para que um *designer* educativo possa, alinhado às estratégias organizacionais, atuar com eficiência e eficácia no exercício de suas atividades profissionais? No desenvolvimento deste texto, outros elementos são considerados para validar e justificar esta proposição.

A noção de competência foi oficialmente inserida na educação brasileira, a partir da Lei nº. 9394/96 (LDB), seguida dos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-lei 2208/9717 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº. 04/99 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional. A esse respeito, afirma Deluiz (2001), que tal noção teve como objetivo subordinar a produção educacional às necessidades do mercado de trabalho; e que, em face das exigências de competitividade e produtividade, o modelo de competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos aos sistemas educacionais.

O Conselho Nacional de Educação registra que

[...]. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além, porque envolve o agir numa situação determinada. O agir competente inclui decidir e agir em situações imprevistas, mobilizar conhecimentos, informações e hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho (PARECER 16/99, CNE/CEB/PCNb, 1999, p. 32).

Tal entendimento se alinha de uma forma geral à noção de competência defendida pela Pedagogia das Competências⁷, sustentada nos pilares saber, saber-fazer e saber-ser, na medida em que sugere não se preocupar apenas com a formulação do conceito de competências, mas com a forma como estas devem ser trabalhadas.

Nesse sentido, a legislação busca imprimir uma filosofia à educação profissional, sustentada por alguns princípios básicos⁸ que devem orientar sua organização pedagógica e

⁷Ramos (2001, p. 221) define Pedagogia das Competências como aquela que “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”.

⁸ Estes princípios, segundo Araújo (2001), são reabilitados do Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE, elaborado por Guiomar Namó de Melo, que define as diretrizes curriculares para o ensino médio. São definidos, portanto, como princípios comuns da educação profissional e do ensino.

curricular e todas as situações práticas de aprendizagem, quais sejam: (a) *o princípio da ética e do respeito ao próximo*, imprescindível ao pleno exercício da cidadania; (b) *o princípio da igualdade*, que aponta para a universalização dos direitos básicos de cidadania e para a redução das desigualdades, mediante o desenvolvimento da laboralidade; e (c) *o princípio da identidade*, objetivando a identificação do homem com seu trabalho, o que pressupõe a possibilidade de o indivíduo, a partir de uma autonomia intelectual e ética, constituída durante a educação básica, desenvolver maior autonomia para gerenciar sua vida profissional (ARAÚJO, 2001).

Ramos (2001) ressalta, ainda, que a Pedagogia das Competências se caracteriza por uma dimensão psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; e uma dimensão sócio-econômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção, que fica evidente na legislação brasileira, ao se definir *competência profissional* como:

[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO, Parecer CNE-CEB 16/99 e Resolução CNE-CEB nº 04/99).

Nessa perspectiva, o conteúdo legislativo não se refere tão-somente à simples qualificação formal do trabalhador para desenvolver atividades inerentes a um posto de trabalho, em geral definido no perfil de cargos das empresas, mas a sua ‘verdadeira qualificação’, entendida esta como a articulação de um conjunto de competências que envolvem saberes oriundos de fontes diversas, tendo em vista resolver problemas e enfrentar incertezas e desafios da atualidade.

Entretanto, Depresbiteris (2005) afirma que ainda que conceitualmente a noção de competência se ancore numa concepção construtivista, na medida em que enfatiza esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores, mobilizando esses saberes, em termos de aplicação prática, parece se reduzir a uma perspectiva funcionalista, direcionada para o simples desenvolvimento de funções e subfunções para o mercado de trabalho.

Essa falta de correspondência entre a teoria e a prática apontada pela autora, parece sustentar-se em duas hipóteses: a primeira, no fato de esse conjunto de competências individuais e coletivas, que constituem a ‘verdadeira qualificação do trabalhador’, estar em constante movimento, ajustando-se ao meio ambiente interno e externo; e a segunda, na dificuldade de as organizações observarem como as competências relacionadas ao ‘saber-

ser' são expressas no cotidiano, dado que se situam nas zonas de subjetividade e intersubjetividade do indivíduo.

A busca de referenciais para apreender as competências, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade de resolver problemas e o modo como são postas em ação em uma situação concreta têm sido o desafio de pesquisadores, formadores e gerentes de recursos humanos das empresas (DELUÍZ, 2004, p. 4).

Spector e La Teja (2001, *apud* ROMISZOWSKI, 2001) ressaltam a importância do papel do *designer* educativo nos cursos, via *web*, e a carência desses profissionais especialmente no Brasil, dada a pouca oferta de cursos voltados para sua formação. Tal situação é ainda mais preocupante, quando se observam suas competências em geral mal delineadas e confundidas com as de outros profissionais do *design* instrucional (também denominado projeto educacional).

Ao analisar o estado do conhecimento em educação e tecnologia, com base em 331 documentos, entre dissertações, teses e artigos elaborados entre 1996 e 2002, Barreto (2006) menciona que a palavra competência, ainda que menos frequente nesses trabalhos, aparece como chave importante, por vezes reivindicando o estatuto de conceito; princípio de organização curricular; e critério de avaliação (certificação). O desenvolvimento de competências e habilidades aparece vinculado diretamente a meios e recursos; ou seja, as dissertações e teses tendem a pensar as TIC na EAD com base nas competências e habilidades que, somadas, apontam para o desempenho docente projetado. Sobre competências para atuação dos *designers* educativos nenhuma pesquisa foi encontrada, nas referidas áreas de estudo.

Em contrapartida, nos últimos anos, tem havido um crescimento considerável do número de dissertações e teses sobre o tema competências na área de administração de empresas. De acordo com FGV (2002), trabalhos apresentados nos Enanpad (Encontro Nacional da ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração) e artigos publicados nos periódicos RAE (Revista de Administração de Empresas) e RAC (Revista de Administração Contemporânea), entre 1997 e 2002, apresentam abordagens parciais e fragmentadas das competências: alguns estudos versam sobre competências individuais e outros sobre competências organizacionais ou essenciais.

O que ressalta na leitura dessas dissertações é que o foco de preocupação dos pesquisadores está voltado para os resultados empresariais. Em geral, deixam de relacionar as questões referentes à estratégia e à competência, numa perspectiva sistêmica da gestão

de pessoas (UBEDA, 2003; BARBIERI, 2003; CURY, 2003; MIRANDA, 2003; BITENCOURT, 2005; HARB, 2005; ZAMBERLAN, 2006, entre outros).

O IBSTPI - *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*, elaborado por uma comissão internacional de pesquisadores, criada em 1984, por sua vez, traz uma lista de competências e padrões de desempenho, que se espera do *designer* educativo. Tais competências são categorizadas em dois níveis: o essencial, que representa os padrões mínimos necessários a um profissional que atua como *designer* educativo; e o avançado, que representa os padrões mais especializados, atingidos, geralmente, ao longo da vida profissional. Na última edição dessa listagem, datada de 2002, competência é definida como

[...] o conjunto das habilidades, conhecimentos e atitudes que permite executar eficazmente as atividades de uma ocupação ou de uma dada função de acordo com os padrões esperados. (...) são indicações de comportamento - não os traços de personalidade ou crenças, mas refletem freqüentemente atitudes. (...) são correlacionadas com o desempenho em um trabalho e medidas tipicamente em função de padrões geralmente aceitos. Além disso, há um entendimento de que as competências podem ser desenvolvidas com o treinamento⁹ (Tradução livre do autor).

Considerada fundamental para o planejamento de componentes de sistemas de educação a distância, essa listagem é permanentemente atualizada e validada globalmente.

De acordo com Rabaglio (2001), todo profissional tem um Perfil de Competências (PC) essenciais concernentes ao exercício de uma função: (a) as competências técnicas, que correspondem ao conhecimento (saber) e habilidade (saber fazer) em técnicas ou funções específicas, como por exemplo, programar um *software* ou elaborar um plano orçamentário; e (b) as competências gerais, que correspondem a atitudes e comportamentos compatíveis com as atribuições a serem desempenhadas, como por exemplo: iniciativa, criatividade, habilidade de relacionamento interpessoal e grupal, comunicação verbal, entre outras.

Observa-se que, apesar de sua importância, a listagem de competências publicadas no IBSTPI fornece um modelo ‘ideal’ para a atuação dos *designers* educativos, com caráter

⁹ *an integrated set of skills, knowledge, and attitudes that enables one to effectively perform the activities of a given occupation or function to the standards expected in employment. The ibstpi® competencies are statements of behavior - not personality traits or beliefs, but they do often reflect attitudes. ibstpi® competencies are correlated with performance on a job and are typically measured against commonly accepted standards. Moreover, there is an implication that the ibstpi® competencies can be developed through training. (IBSTPI, 2006, web).*

prescritivo acerca de suas práticas cotidianas, e não leva em conta a realidade organizacional na qual esses profissionais desenvolvem suas atividades.

Outro aspecto a ser ressaltado é que nesses estudos e na literatura de um modo geral, o mapeamento dessas competências não considera que, por uma questão cultural, este termo não faz parte da linguagem do dia-a-dia das organizações. Conseqüentemente, a mensuração do nível necessário a cada função é dificultada, dado não ser possível observar competência e, sim, os indicadores ou sinalizadores que as traduzem.

Com base nessa realidade, Gramigna (2003) alerta para o risco dessas generalizações e para a necessidade de se considerar certas premissas ao se trabalhar com competências, como por exemplo: (a) conscientização de que cada tipo de organização necessita de pessoas com perfis específicos e que cada posto de trabalho tem suas especificidades e deve ser ocupado por profissionais que apresentem um determinado perfil de competências; (b) reconhecimento de que aqueles que ocupam funções de liderança devem propiciar aos seus colaboradores o desenvolvimento de novas competências; (c) crença de que sempre haverá a demanda para o desenvolvimento de novas competências. Enfatiza ainda, a autora, que essas premissas devem ser difundidas até que façam parte da cultura geral e possam ser internalizadas nas atitudes e comportamento de todos.

Assim, esta pesquisa buscou preencher a lacuna existente na literatura relacionada a estudos empíricos dessa natureza, na medida em que, de forma construtiva, envolveu a participação dos colaboradores (*designers* educativos e coordenadores de projetos) na identificação das competências organizacionais e da função de *designer* educativo. Objetivou, ainda, verificar o nível necessário a cada uma, tendo como base indicadores, com vistas ao alcance de resultados que expressem, com mais exatidão, a realidade organizacional.

De acordo com Deluiz (2001), no modelo de competências, mais importante do que a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, é a capacidade de utilizá-los para resolver problemas e enfrentar os desafios na situação de trabalho.

A autora chama a atenção para a existência de quatro matrizes teórico-conceituais que devem orientar a identificação e a construção dessas competências: a condutivista, a funcionalista, a construtivista e a crítico-emancipatória. Afirma, a autora, que as duas primeiras reproduzem a visão de mercado, e são transportadas linearmente para os currículos, sob a forma de atividades e condutas e práticas observáveis, o que remete a

taxonomias intermináveis e à fragmentação de objetivos, que se relacionam às tarefas do posto de trabalho. As matrizes construtivista e crítico-emancipatória, por sua vez, raramente consideradas nos currículos escolares, tomam o trabalho em suas relações contextuais e buscam construir competências coletivas, desenvolvendo a autonomia e habilitando o indivíduo a tomar decisões e resolver problemas.

Nessa perspectiva, a identificação de competências profissionais deve considerar a vinculação entre o mercado de trabalho representado pelas instituições que oferecem educação *online* e necessitam ter em suas equipes *designers* educativos (sujeitos da pesquisa), e um modelo de planejamento de cursos - *design* instrucional, que, alinhado às exigências desse mercado, reflita as competências requeridas para a atuação desses profissionais.

Filatro (2004) apresenta o modelo de *design* instrucional contextualizado, definindo-o como a ação intencional e sistemática de conceber o ensino, com base no princípio da recursividade das operações¹⁰, sem qualquer predição ou prescrição; ou seja, não segue uma trajetória linear, mas circular, produzindo um efeito e transformando o efeito em causa (MORAN, 1994). Dessa forma, incorpora, em todas as suas etapas, mecanismos que favorecem a flexibilização, adaptando-se ao(s) contexto(s) individual, social, cultural, organizacional, onde se aplica. Assim, não há separação entre a fase de concepção (análise, planejamento e produção) e a fase de implementação (situação didática).

Nessa mesma direção, Gómez (2004) afirma que aprender em rede supõe um paradigma educativo oposto ao individualista, que se alicerça em conectividade, interação, comunicação, mediação e acompanhamento; o que exige um olhar mais construtivista, intervencionista, centrado na aprendizagem.

Com base nessa visão aberta, flexível e integrada, a identificação das competências necessárias à atuação do *designer* educativo e seu alinhamento às estratégias organizacionais, em face do produto educacional objeto de sua ação (*design* instrucional), teve como pilares de sustentação seus referenciais-chave - indicadores (sinalizadores), que consistem em

[...] variáveis usadas como ferramentas para diagnosticar, monitorar e avaliar ações. São medidas objetivas de mudanças ou resultados produzidos por uma atividade. Os indicadores proporcionam um padrão que permite medir, avaliar ou mostrar o progresso alcançado (RIZZINI *et al*, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva questiona-se por que e para que utilizar indicadores?

Drucker (1989) discorre sobre a organização do futuro, comparando-a a uma orquestra sinfônica, com um maestro regendo um grupo altamente especializado (músicos), detentor de informações de alto nível. Silva (1992, p. 9), afirma que “na organização imaginada por Drucker para o futuro emergente, sobreviverão estruturas ligadas diretamente ao processo decisório, onde a eficácia é ponto crítico e o papel do *feedback*, indispensável”.

O futuro a que se refere Silva (*idem*) já é passado e, organizações vencedoras e emergentes desta primeira década do século XXI estão, há muito, sendo regidas pelo ‘maestro virtual de Drucker’, com base em indicadores que permitem rearranjar, em tempo real, os integrantes da “orquestra” e, com isso, manter, na velocidade requerida pelos novos tempos, a harmonia esperada para o processo desenvolvido (eficiência) na busca dos resultados desejados (eficácia).

Como se estabelece, então, a relação entre competências e indicadores?

Considerando que no cenário contemporâneo os indicadores têm assumido um espaço significativo, como por exemplo, os indicadores econômicos (IGP, TR, INSS, inflação), de saúde (colesterol, açúcar no sangue, pressão), taxa de crescimento ao ano, nível de poluição, entre outros, reconhecê-los é bem mais fácil para as pessoas, pois é uma linguagem presente no cotidiano, o que não ocorre com o termo competências.

Por exemplo, a idéia de que um colaborador precisa melhorar sua flexibilidade é vaga e não possibilita elaborar um plano de ação eficiente; entretanto, conhecendo-se os indicadores do que a empresa entende ser flexibilidade, pode-se com mais precisão identificar os focos de deficiência e excelência desse colaborador, o que permitirá trabalhar as ações que os definem e, conseqüentemente melhorar seu nível de competência. Dessa forma, o uso de indicadores permite não apenas afirmar que competências são requeridas para o exercício de uma função, mas, também, o nível necessário a cada uma.

Ressalte-se que indicadores exercem um papel essencial tanto no planejamento, ao possibilitar o estabelecimento de metas quantificadas e o seu desdobramento, como no controle das ações organizacionais, na medida em que os dados por eles projetados permitem analisar, de forma crítica, o desempenho da organização e de seus colaboradores, favorecendo a tomada de decisões e o replanejamento.

¹⁰ No princípio da recursividade tudo está relacionado. Nada acontece por acaso e de modo isolado.

A partir deste cenário, a pesquisa objetivou identificar as competências requeridas pela FGV para a atuação do *designer* educativo em seus cursos *online* e o nível requerido a cada uma delas. Para o alcance desse objetivo, foram formuladas as seguintes questões de estudo:

(a) Quais os indicadores de competências priorizados pela instituição educacional em foco, tendo em vista o alinhamento das funções do *designer* educativo as suas estratégias organizacionais?

(b) Que competências os coordenadores/gerentes de projetos *online* apontam como essenciais ao exercício dessa função?

(c) De que forma, na visão dos *designers* educativos, as competências identificadas se expressam no cotidiano da organização?

Para a realização dessa pesquisa tomou-se como referência três dimensões fundamentais: a institucional (representada pela Fundação Getulio Vargas - FGV, instituição lócus da pesquisa, através de seu programa FGV *Online*); a humana (centrada nos *designers* educativos) e a contextual (relacionada ao campo de atuação desses profissionais - os cursos *online*), todas elas funcionando, harmonicamente, tal como na já mencionada ‘orquestra de Drucker’.

1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi organizada em seis capítulos, a saber:

No Capítulo 1 – **Traçando o Rumo** (dedicado a esse texto introdutório), contextualiza-se o problema objeto da pesquisa, sua importância, seus objetivos e questões de estudo, e a forma como a pesquisa foi estruturada.

No Capítulo 2 – **Içando as Velas e dando a Partida** – apresenta-se o contexto da pesquisa e suas interfaces, tais como a seleção dos sujeitos-participantes, o ambiente virtual de aprendizagem - AVA, e o processo de criação de cursos *online* na FGV.

No Capítulo 3 – **Navegando na Educação Online** – desenvolve-se o referencial teórico com base em quatro eixos de sustentação: (a) tecnologias da informação e da comunicação – TIC, educação continuada e formação em serviço; b) competências individuais, organizacionais e profissionais; (c) *design* instrucional e o papel do *designer* educativo; e (d) mapeamento de competências sustentado por indicadores.

No Capítulo 4 - **Desbravando os Mares e jogando a Rede** – apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa, propriamente dito: a maneira como os dados foram

coletados e tratados, tendo como objetivo a busca dos resultados pretendidos. Apresentam-se, ainda, as limitações metodológicas impostas pelo método, ao longo do estudo.

No Capítulo 5 - **Recolhendo a Pesca** – apresentam-se os resultados alcançados na pesquisa.

No Capítulo 6 – **A Volta ao Cais e a busca de Novos Horizontes** - são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho e oferecidas recomendações para pesquisas futuras.

2. IÇANDO AS VELAS E DANDO A PARTIDA

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Escolheu-se como lócus da pesquisa o programa de ensino a distância FGV *Online* da Fundação Getulio Vargas (FGV- Rio de Janeiro).

A FGV é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 20 de dezembro de 1944. Com mais de 60 anos de existência, vem gerando e transmitindo conhecimentos, prestando assistência técnica às organizações e contribuindo para um Brasil sustentável e competitivo no cenário internacional. Reúne escolas e importantes centros de pesquisa e documentação. Seu foco está voltado para Economia, para Administração Pública e Privada, e para a História do Brasil. Constitui-se de diversas Unidades, como as Escolas de Administração (EBAPE / RJ e EAESP/ SP), as Escolas de Economia (EPGE/ RJ e EESP/SP), as Escolas de Direito (RJ E SP) e a Escola de Ciências Sociais (CPDOC-RJ), além do Instituto Brasileiro de Economia (IBRE), entre outras.

A FGV tem como missão estimular o desenvolvimento nacional. Seu desafio é manter-se na liderança a médio e longo prazos, preservando o seu papel de força motriz do pensamento/educação nacional.

Desenvolvido como um programa de ensino a distância, o FGV *Online* oferece ao mercado cursos de educação continuada, de acordo com os padrões da FGV, mas segundo uma nova concepção de ensino, apoiada em ferramentas de tecnologia, como *Internet*, videoconferências, CD e transmissão via satélite.

O FGV *Online* oferece cursos de extensão, graduação e pós-graduação *lato sensu*, além de treinamentos corporativos, atendendo a executivos e empreendedores, e às universidades corporativas, em âmbito nacional e internacional, sempre com a chancela das Escolas e Institutos da FGV. Seus projetos, nessa modalidade de ensino, caracterizam-se pela flexibilidade quanto a horário e local de estudo; favorecem o trabalho autônomo e ritmo próprio de aprendizado; têm seus conteúdos focados na realidade brasileira; e ainda possibilitam redução de custos e ganho de eficiência, especialmente no ensino corporativo.

Os cursos, em diferentes áreas do conhecimento, têm seus conteúdos desenvolvidos por professores do quadro docente da FGV e são acompanhados por uma equipe técnica (profissionais do *design* instrucional), além de professores-tutores, especialistas em cada área, responsáveis pela mediação do processo de aprendizagem, acompanhamento e avaliação dos alunos, durante todo o curso. A utilização de diferentes

recursos multimídia, como vídeos, animações, jogos didáticos, entre outros, otimiza a interação entre os alunos e o professor-tutor, contribuindo para a (re)construção do conhecimento.

2.1.1 OS SUJEITOS-PARTICIPANTES

Além de o tema escolhido para pesquisa ter sido considerado atual e relevante, na medida em que polariza opiniões, suscitando amplos debates no meio educacional, para o seu desenvolvimento levou-se em conta, entre outras, questões relativas às evidências empíricas que permitem observar, testar e validar os resultados obtidos no desenvolver da investigação, bem como as condições de prazos, custos e potencialidades do pesquisador, no sentido de viabilizá-la.

Considerando a abrangência de cursos oferecidos pelo FGV *Online* (via satélite, de pós-graduação, corporativos, de graduação, entre outros), a investigação de toda essa realidade torna-se extremamente complexa, razão pela qual foi necessário delimitar suas fronteiras.

De acordo com RIZZINI (1999, p. 73), “denomina-se amostra o conjunto de indivíduos selecionados dentre uma população que se quer investigar. [...]; portanto, parte da população a ser investigada”. Nessa perspectiva, e tomando-se como fundamentos os critérios de representatividade, acessibilidade e tipicidade, optou-se por buscar responder ao problema objeto da pesquisa em dois segmentos distintos: (a) o de cursos de pós-graduação; e (b) o de cursos corporativos.

A *representatividade* desses segmentos em relação à população pode ser constatada não só pela quantidade de alunos matriculados na pós-graduação em 2006, num total de 3100 (ABRAEAD, 2007, p. 35), mas, também, pela realização de programas de treinamento em parceria com empresas privadas e instituições públicas brasileiras, tais como Banco Bradesco, Banco Central, Banco do Brasil, Banco de Desenvolvimento Econômico e Social, Companhia Vale do Rio Doce (atual Vale), Embrapa, Embratur, Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Ressalte-se, ainda, o fato de o FGV *Online* ter recebido o prêmio de "Referência Nacional em *e-Learning* 2007/2008", o que acontece há três anos consecutivos. A premiação anual é realizada pela Micro Power, organizadora do evento *e-Learning* Brasil, congresso que reúne associações, entidades e instituições ligadas ao ensino a distância.

Os cursos de pós-graduação – *MBA Executivo em Administração de Empresas a Distância*, com duração de 18 meses, destinados a executivos, empreendedores e profissionais liberais, são constituídos de 462 horas, das quais 60 são ministradas presencialmente. Esses cursos possibilitam a especialização em quatro áreas distintas, a serem escolhidas pelos participantes, no ato da matrícula: *marketing*, recursos humanos, gestão e meio ambiente. O segmento soluções corporativas disponibiliza todo o conhecimento produzido pelas escolas e unidades da FGV, na forma de ensino a distância (*e-learning*¹¹), com o objetivo de atender à necessidade de aprendizado no ambiente empresarial e nas universidades corporativas.

Ainda para seleção dessa amostra utilizou-se o critério de *acessibilidade*. A negociação com a Instituição foi facilitada pelo fato de a pesquisadora já ter sido sua funcionária e, dessa forma, conhecer sua hierarquia. Assim, o contato com os coordenadores dos referidos segmentos foi intermediado pelo ex-Diretor Executivo do Programa.

Finalmente, o critério de *tipicidade*; ou seja, a seleção dos sujeitos que o pesquisador considerou representativos da população-alvo, fundamental para a realização da pesquisa, contou com o apoio dos coordenadores de projetos. Assim, participaram da amostra, 17 *designers* educativos, formalmente chamados, pela Instituição, de *designers* instrucionais. Também participaram da pesquisa cinco coordenadores de projetos (coordenação/coordenação-adjunta de cada segmento e a coordenação pedagógica do Programa), totalizando 22 participantes.

2.1.2 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - AVA

O FGV *Online* utiliza, de forma customizada, a plataforma *Moodle*, um *software* educacional livre, para conceber o Ambiente Virtual de Aprendizagem de seus cursos, possibilitando ao usuário sua exploração e o desenvolvimento de sua criatividade, em consonância com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Essa configuração constitui-se numa questão desafiadora para o *designer* educativo que, apoiado por uma equipe interdisciplinar (conteudistas, tutores, *designers* gráficos, entre outros), deve organizar todo o conteúdo a ser trabalhado e mapear o conhecimento, refletindo sobre o

¹¹ Termo mais usado no contexto corporativo refere-se à aprendizagem mediada por tecnologias, como, por exemplo, tutoriais auto-instrutivos, jogos, simulações e outros, que facilitam o processo de aprendizagem e distribuem o conhecimento, tendo em vista os resultados empresariais.

quê e como informar, e a quem destinar a informação. Um mapeamento bem elaborado do conhecimento pode ser a principal ferramenta de navegação, e oferecer uma visão geral da organização, da extensão e do fluxo narrativo de sua apresentação.

No FGV *Online*, o *design* instrucional dos cursos varia de acordo com o tipo de produto requerido pelo mercado, desde aqueles mais padronizados, destinados ao público, em geral, até os customizados (que apresentam uma identidade visual apropriada a cada projeto, e é direcionado a um cliente específico), sendo determinante para a definição do grau de liberdade de navegação do usuário, fortemente dependente dos pressupostos epistemológicos que orientam sua produção; ou seja, da teoria de aprendizagem que o sustenta.

Podem ser observados nesses ambientes opções de navegação não lineares, bem interativas com elementos que permitem, ao aprendiz, investigar, levantar hipóteses, testá-las, apurar suas idéias, pesquisar e criar, construindo, dessa forma, seu próprio conhecimento. A decisão do que estudar fica a critério do aluno, que tem ingerência em relação à carga cognitiva. Tais ambientes também podem apresentar elementos de caráter comportamentalista, com caminhos direcionados por setas (tutoriais), que permitem, mais facilmente, acompanhar e avaliar os alunos.

A tecnologia requerida para participação nos cursos é compatível com as facilidades disponíveis no mercado e na própria Instituição, facilitando o acesso a diversos materiais, via *web* (como, por exemplo, textos teóricos relativos à temática tratada; jogos didáticos; vídeos e desenhos animados; textos complementares de diversos tipos; biografias das pessoas citadas nos textos; verbetes de termos técnicos, conceitos, processos); *links* para diversos *sites*; e modelos específicos de documentos.

Além disso, o aluno recebe, via Empresa de Correios e Telégrafos (ECT), uma apostila com todo o conteúdo tratado nos referidos cursos. Nesse material, encontra-se um CD, contendo tanto os textos – em formato digital (vídeos), quanto os programas e *plugins* necessários a sua adequada utilização.

Os conteúdos propostos são distribuídos em módulos, e esses em pequenas unidades e subunidades. Os temas são apresentados, gradativamente, mediante tutoriais, com pouca carga cognitiva; entretanto, com um simples toque no *mouse*, o aluno pode acessar outros textos e *sites* recomendados, para maior aprofundamento dos assuntos

tratados. No corpo do tutorial também aparecem *links*, que remetem a verbetes localizados na biblioteca virtual.

A interatividade é possibilitada na interface ‘sala de aula’, mediante reuniões *online*, realizadas em pequenos grupos, com vistas à discussão de um tema específico, escolha de um filme relacionado a um tema em discussão, ou, ainda, para elaboração de um texto conjunto, mediado pelos professores-tutores.

O *design* do curso também favorece a intertextualidade (os tutoriais contêm *hiperlinks* que permitem estabelecer conexões com outros *sites*); a intratextualidade (é possível também a conexão com outros textos, no mesmo documento); e a multivocalidade (agrega múltiplos pontos de vista, ao incluir textos de apoio didático, e outros materiais como filmes, debates entre os participantes, videoconferências, e outros). Possibilita, também, conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas – além de apresentar gravuras, fotografias, DVD, animações e espaços para simulações e jogos, ao final das unidades.

Para facilitar o aprendizado, a primeira semana do curso é inteiramente dedicada à ambientação do aluno, ensinando-o a navegar pelas diferentes áreas, como: área de estudos, ferramenta de *chat*, calendário, biblioteca virtual e sala de aula. Nesse primeiro momento, o aluno pode acessar o conteúdo teórico do curso, conhecer seu professor-tutor e a equipe de suporte técnico, preencher seu perfil, verificar o perfil dos outros alunos e conhecer a sua equipe de atividades em grupo.

Seu desenho preserva a individualidade do aprendiz – através das ferramentas do aluno, onde este pode acessar os resultados das avaliações feitas e, dessa forma, acompanhar seu desempenho acadêmico. A utilização de diversos recursos multimídia (fotografias, vídeos e animação, entre outros) com a finalidade de tornar mais dinâmico o aprendizado, permite a interação professor/aluno e aluno/aluno. Os alunos são submetidos a avaliações individuais sobre os assuntos dados, em forma de pequenos questionamentos, que possibilitam o tratamento de erros, mediante *feedback*.

A estrutura dos cursos apresenta as seguintes seções: (a) área de estudos (ícone computador) – permite o acesso aos módulos, às unidades e às seções, onde se encontram a parte teórica, as orientações para os trabalhos individuais e em equipe, e as avaliações. Nessa área, também podem ser acessados os seguintes recursos: (a.1) reunião *online* - uma ferramenta de *chat*, por onde se pode trabalhar com qualquer participante do curso, seja ele um colega de turma, um grupo ou o professor; (a.2) café virtual – onde se pode conversar, em tempo real com todas as pessoas que estiverem na área de estudos, sem precisar sair do

ambiente do curso; (a.3) calendário - para que se possa acompanhar, com tranquilidade, as atividades propostas, e onde são agendados os trabalhos a serem realizados individualmente ou em equipe; (b) biblioteca virtual (ícone livro) - esta área funciona como um centro de recursos multimídia. Nela, estão disponibilizados as questões colocadas com mais frequência pelos alunos que já fizeram este curso, verbetes, biografias, textos, estudos de caso, filmes e indicações de *sites*, FAQ [...]; (c) sala de aula (ícone lousa) - espaço interativo, onde se desenvolvem trabalhos em equipe, o encontro dos participantes do curso e o atendimento personalizado do professor. Pela sala de aula, pode-se acessar, ainda, a área de perfis; e (d) perfis - onde se podem registrar dados pessoais e inserir foto, assim como saber quem e como são os colegas e o professor. Este é o espaço reservado ainda para *e-mail*.

Esse ambiente virtual de aprendizagem também é usado nos cursos voltados para o mercado corporativo, promovidos pela FGV. No entanto, nos cursos customizados, os seguintes aspectos são considerados: (a) levantamento das necessidades de desenvolvimento de competências da empresa; (b) desenvolvimento de proposta; (c) coleta e pesquisa de conteúdo; (d) tratamento de linguagem; (e) elaboração de *storyboard*, que funciona como um rascunho, onde a navegação, o personagem e todos os demais elementos do curso são distribuídos pelas telas, numa versão preliminar, geralmente feita em *PowerPoint*. Nesta etapa, o conteúdo para o curso é estruturado em função dos recursos multimídia selecionados; (f) validação do *storyboard* - para que a empresa acompanhe cada fase de desenvolvimento do curso; (g) *design* e programação; (h) validação do curso completo; (i) migração para a plataforma a ser usada; e (j) projeto-piloto, tendo em vista o teste de usabilidade com pequeno grupo de funcionários da empresa.

2.1.3 A PRODUÇÃO DE CURSOS NO ÂMBITO DO FGV ONLINE

O processo produtivo de um curso a distância via *web* tem como elemento central o planejamento, que deve levar em conta o contexto de aprendizagem e a natureza do público-alvo a quem o curso se destina, além dos aspectos inerentes ao próprio *design* instrucional, tendo em vista a utilização do sistema, pelo usuário, de forma eficiente e eficaz.

Nesse contexto, é fundamental a atuação do *designer* educativo na arte de dialogar com os diferentes profissionais de sua equipe, tendo em vista a produção de materiais didáticos compatíveis com o meio virtual.

Um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender de forma autônoma e integrada os próprios caminhos da construção do (hiper) conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. (Ramal, 2001, *apud* PIMENTA, 2007, p. 77).

No segmento de Cursos Corporativos do Programa FGV *Online*, o atendimento às demandas do mercado pode implicar o oferecimento dos chamados cursos de prateleira (voltados ao público em geral, através do *site* da FGV), ou levemente customizados (com a inclusão da logomarca do cliente, ou aproveitamento de parte da grade curricular de algum curso preexistente), ou, ainda, integralmente customizados. De uma forma geral, o elaboração desses cursos envolve uma série de etapas que se inter-relacionam e complementam, e que têm início com a visita de um *designer* instrucional à empresa, tendo em vista identificar as necessidades de aprendizagem, caracterizar o público-alvo, definir os objetivos, conteúdos, formas de avaliação e formas de tutoramento, além de levantar as restrições e potencialidades em relação à infra-estrutura.

Conhecer o público-alvo é primordial. Entretanto, não é suficiente para a definição dos recursos a serem utilizados. A infra-estrutura disponível também é fator determinante. Se os usuários forem ter acesso ao curso por banda larga, podem ser incluídos vídeo, locução ou animações mais elaboradas. Se os usuários só tiverem acesso à linha discada, por exemplo, o curso deverá ser elaborado num formato mais simples, para ser acessível. (...) O importante é estar atento às especificidades de cada projeto. Não adiantaria estruturar um curso totalmente baseado em interação, com atividades que pressuponham a troca entre os usuários e entre esses e o professor-tutor, se o público-alvo não tiver acesso à *internet* (PIMENTA, 2007, p. 85).

À luz dessas informações, são tomadas decisões sobre o que vai ser oferecido ao cliente, considerando variáveis, tais como custos, prazos, recursos materiais e humanos, e outros. Desenvolve-se, então, a proposta técnica e busca-se um professor-conteudista, dentro ou fora da FGV (desde que recomendado), para que elabore o conteúdo do curso, com base nas Diretrizes fornecidas pelo FGV *Online*, tendo em vista sua formatação. A linguagem é importante; mas não deve ser a maior preocupação do conteudista, pois há uma equipe especializada (consultores lingüísticos) para efetuar as correções necessárias e adequá-la ao ambiente *online*.

Assim que é devolvido pelo professor-conteudista, esse material sofre uma primeira revisão pelo *designer* educativo, que o encaminha aos consultores de linguagem com vistas à identificação de “[...] *gaps* de sentido a serem esclarecidos pelo autor, trechos do conteúdo que são essenciais à compreensão do mesmo e trechos que poderão ser transformados em exemplos ou animações, textos que poderão ser transformados em falas

de personagem” (idem, p. 87). Cabe ainda ao *designer* educativo informar à coordenação de tutoria sobre o desenvolvimento do curso, para que os tutores possam ser contactados ou treinados.

Concluída a adaptação desse material à *web*, tem início a produção do *storyboard*, desenvolvido em arquivo *PowerPoint*, ou *Flash Macromedia*, para que a documentação textual e visual do curso possa servir de base ao trabalho dos *designers* gráficos. A primeira validação do material dá-se ainda na fase de *storyboard*, quando o *designer* educativo, juntamente com o conteudista, navega por todas as telas, a fim de fazer as correções necessárias e evitar retrabalho, atraso no cronograma e elevação dos custos do projeto. Após esta etapa, esse material é repassado ao *designer* gráfico que, utilizando a ferramenta *Flash*, dá vida ao curso. Os *designers* gráficos “elaboram todas as telas com as animações sugeridas, trabalham as imagens selecionadas, a tonalidade das cores, programam as telas, os menus e toda navegação do curso” (idem, p. 89). O material retorna ao *designer* educativo, ocasião em que é feita uma última revisão gramatical, sintática e ortográfica. A partir desse ponto, segue para impressão e produção de apostilas (opção para os alunos lerem os textos que não necessitam de animações ou aprofundamentos através dos *links*). O curso, então, é colocado na plataforma indicada e o professor-tutor recebe um *link* para acessá-lo, a fim de se preparar para atuar junto à turma-piloto.

No caso de um cliente corporativo solicitar um curso sob medida, o conteúdo deve ser levantado pelo *designer* educativo no âmbito da empresa, podendo ser coletado em entrevistas com os especialistas de diferentes áreas, ou obtido mediante sua participação em apresentações feitas por gestores da empresa, dado que esse conhecimento não se encontra formalizado. Em paralelo, também são feitas pesquisas bibliográficas e documentais, e analisados os diferentes processos internos à empresa, a fim de subsidiar a elaboração dos conteúdos, sempre validados pelos especialistas entrevistados. Após os ajustes necessários, o material é encaminhado aos consultores lingüísticos, seguindo a mesma trajetória dos cursos não customizados, diferindo apenas no processo de validação que é feito pela empresa-cliente e especialistas. Após a arte final ser revisada, empreende-se uma segunda validação, anteriormente ao início das atividades da turma-piloto.

Diferentemente do segmento corporativo em que o *designer* educativo tem um nível de liberdade bem maior, acionado no atendimento das demandas do cliente, a proposta de *design* instrucional no segmento dos cursos de pós-graduação traz uma metodologia muito pontual, com base em diretrizes pedagógicas preestabelecidas. O foco

dos cursos são os textos, que são trabalhados dentro de uma perspectiva macro, em que o texto é mais que um registro escrito, pois envolve recursos visuais e auditivos, estratégias pedagógicas de construção de diálogos nas diferentes interfaces. Outro ponto relevante é que a pós-graduação oferece cursos em diferentes áreas do conhecimento, como administração, *marketing*, finanças, humanas, direito, o que exige dos *designers* educativos que retrabalhem textos não necessariamente de suas áreas de conhecimento. Em geral, esses profissionais são oriundos das áreas de Letras e Educação e, pelo fato de estarem ambientados com as habilidades de leitura e interpretação exercem um relevante papel, nessa etapa.

Portanto, nesse segmento, o trabalho com o texto é essencial na elaboração do curso. Pressupondo-se que o autor (professor-conteudista) é o detentor do saber e a pessoa mais indicada para explicar a estrutura básica do material, dentro de sua experiência com cursos presenciais, e que esse conteúdo representa o ponto de partida do objeto de aprendizagem, o *designer* educativo, que não necessariamente é um especialista da área a que o curso se refere, precisa perceber, dentro de um processo de leitura, possíveis *gaps* no conteúdo, provenientes não de falhas dos conhecimentos inerentes à disciplina ou da experiência do professor, mas, daquelas lacunas, que normalmente são preenchidas nos encontros presenciais, em contato com o aluno, e que emergem quando da transposição desses conteúdos para o ambiente virtual.

A revisão desse material é realizada por consultores lingüísticos, profissionais experientes, com titulação de mestre ou doutor, que exercem a função de *designer* educativo, na qualidade de prestadores de serviços externos. Em havendo necessidade, o texto volta para o autor, para que possa empreender os ajustes sugeridos. Essa é a primeira fase do desenvolvimento do *design* instrucional.

A fase seguinte consiste na colocação desse conteúdo nas ferramentas, o que é realizado pelos *designers* educativos internos, profissionais que também possuem proficiência lingüística, mas, em geral, pouca experiência no *design* instrucional. A partir do momento em que a linguagem está trabalhada, tem início a interface com o *designer* gráfico. Ainda que a produção de um texto de qualidade requeira uma boa capacidade de leitura e interpretação por parte do *designer* educativo, a interação com outros profissionais é fundamental, dada a necessidade de outras habilidades para se trabalhar as TIC. Esse processo se faz em cadeia – além do conteudista e do *designer* gráfico, ele interage com o pessoal da biblioteca, que pesquisa textos complementares para inserção no curso, com a

equipe de diagramação, que formata as apostilas, e com o grupo de TI, que coloca o material já pronto, na plataforma, para uma última revisão, tendo em vista checar os *links*. Em todas as etapas, o *designer* educativo se faz presente, coordenando as diferentes ações, cabendo-lhe, dessa forma, a aprovação final do curso.

3. NAVEGANDO NAS ONDAS DA EDUCAÇÃO *ONLINE*

3.1 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A literatura sobre os temas em referência nos mostra que esse novo século é caracterizado por uma verdadeira revolução na dinâmica das organizações que, inseridas num cenário de globalização, buscam obter vantagens em mercados altamente competitivos. Nesse contexto, despontam as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), cujo papel é relevante para o desenvolvimento sócio-político e econômico dos países e para a integração dos diferentes povos. Contudo, não se pode menosprezar o fato de que tais benefícios são privilégios de poucos, o que amplia, a cada dia, o contingente de excluídos digitais.

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre os impactos da globalização e do desenvolvimento das TIC, tanto nas instituições de ensino como no mundo do trabalho. Estudos de natureza acadêmica versam sobre diferentes aspectos inerentes a esses temas, aplicando-os a contextos diversos.

De acordo com Lévy (2001), foi com o surgimento da *Internet* que se formou a grande e única megalópole virtual: um espaço não territorial em que todos os centros urbanos se interconectam e formam a sociedade planetária, inter-relacionando setores, os mais diversos, como o político, o econômico e o cultural, prevendo, nesse sentido, o fim das fronteiras nacionais.

Embora ressalte que as desigualdades tendem a aumentar, o autor vê, com naturalidade, que as sociedades mais poderosas explorem o futuro, antecipando-se às demais, e que, portanto, não se trata de uma situação de opressão, onde há vítimas inocentes e exploradores culpados. E argumenta que o progresso tende a absorver as zonas periféricas, na medida em que as sociedades mais fortes levam o resto do mundo em seu rastro, tornando tal quadro de dominação flexível e dinâmico. Afirma, ainda, que as novas tecnologias de comunicação digital servem para integrar o mercado, o ciberespaço e a ‘consciência’ do mundo todo (idem).

É evidente que o ciberespaço possibilita uma dimensão mais enriquecedora à espécie humana. Mas, tal ‘paraíso’ retratado por Lévy não teria perdido seus encantos, com a queda das torres gêmeas e a invasão do Iraque? O que é o espaço físico, atual, senão uma instância rodeada de câmeras-espiãs, ausência de privacidade das informações, construções

reforçadas e eletrificadas, ódio e violência crescentes? Onde se encontra o ‘paraíso’ criado por Lévy, em que o ocidente abraça o oriente, o real toca o virtual, a consciência global se funde ao mercado?

Dreiffus (1996) afirma que o enfraquecimento do Estado e o predomínio das corporações, alavancadas pela revolução cibernética das tecnologias de informação e comunicação, associando computadores à fibra ótica e ao laser, não têm contribuído somente para a modificação da economia e da política mundiais, mas também têm provocado modificações culturais, alterando hábitos, comportamentos e valores no mundo todo.

Para ele, esse processo sustenta-se sob três pilares relacionados aos conceitos de mundialização, globalização e planetarização. O primeiro – a mundialização, lida com a massificação e homogeneidade cultural, ao praticamente uniformizar as preferências de consumo, padronizando usos, costumes, comportamentos, modos de vida. Mas, ao mesmo tempo, incorpora as particularidades, o local, lidando com diferentes culturas, etnias, sociedades e religiões.

A globalização envolve elementos de produção e comercialização, relacionando-se à economia e às finanças. Sob este aspecto consideram-se as mudanças do processo produtivo resultantes da aplicação de métodos, meios e recursos que ultrapassam os limites nacionais, trazendo consigo a concentração de capitais. Engloba, igualmente, efeitos e desdobramentos decorrentes da mundialização, pois envolve as dimensões político-culturais. Apesar da padronização de produtos e serviços, assim como na mundialização, ela comporta a diversidade cultural: o *sushi* convive com o bobó de camarão, com a *pizza* napolitana, com o *camembert*, entre outros.

A planetarização, juntamente com a mundialização e a globalização, consiste no conjunto de transformações político-institucionais, político-estratégicas e novas formas de organização e expressão da sociedade. Caracteriza-se pela influência política de nações sobre outras nações. Na medida em que o desenvolvimento tecnológico e de processamento de informação ampliou as influências políticas internacionais, gerando um poder de alcance planetário, atingindo Estados e sociedades, novos meios de controle ultrapassam fronteiras influenciando países e comunidades. A planetarização amplia, dessa forma, as capacidades regulatórias e de gestão. Exemplo recente, foi o veto dos Estados Unidos à venda de cinco aviões à Venezuela, pela EMBRAER, simplesmente porque um de seus componentes (motor) era americano.

Capra (1992) já alertava para a crise de percepção pela qual passa a humanidade, enfatizando a urgência da adoção de um novo paradigma baseado na ecologia profunda e na parceria, com vistas ao estabelecimento de um futuro sustentável, mas ainda ignorado pela maioria dos políticos e líderes empresariais.

Uma das questões mais relevantes, derivadas desse contexto, na percepção de Quéau (1998) é a ameaça à diversidade cultural, na medida em que não se estaria levando em conta o desenvolvimento de uma consciência moral e política à altura dos desafios da atualidade – o que nos exige um novo olhar para o mundo e uma nova abordagem dos problemas em busca de soluções.

Ao se referir ao fenômeno da globalização/mundialização, Boff (1998) afirma que a transição do homem, do local para o global, do bem-comum humano para o bem-comum planetário se faz fundamentalmente pelo mercado; que esse é competitivo e não cooperativo; por isso, produz exclusões e vítimas.

Tal preocupação ganha eco em Bartholo e Bursztyn (2001), quando defendem a necessidade premente de se ousar e buscar um novo modelo de desenvolvimento humano; ou seja, desenvolver, paralelamente à modernidade técnica, uma modernidade ética, com base no princípio da sustentabilidade, tendo em vista o compromisso com a qualidade de vida das futuras gerações. Para eles, o império da lógica econômica sobre a lógica da sustentabilidade transformou nosso século em um imenso laboratório de operações de risco.

Assim, o cenário que se nos apresenta, hoje, é a tendência a uma globalização perversa, caracterizada pela hegemonia do capital financeiro, interdependência das economias nacionais e o intercâmbio cultural entre nações, importante para todos os povos, onde as novas tecnologias ganham destaque; mas, em contrapartida, dispensam uma quantidade considerável de mão-de-obra.

Considerando que o poder econômico, a matéria-prima e a produção do conhecimento (insumos e produtos) concentram-se em mão das grandes corporações (eixo norte-norte), torna-se relevante a discussão do papel da ética e da responsabilidade dos cientistas, na avaliação desses riscos, a fim de se resgatar o verdadeiro sentido de humanidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997a; PCN, 1997b) propõem que o ensino da ética oriente o trabalho escolar nas diferentes disciplinas, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, de acordo com os princípios de

igualdade de direitos, da dignidade humana e da participação e co-responsabilidade pela vida social, criando espaços para discussão desse tema. Entretanto, alertam Maia; Mazzotti (2006, p. 122), essa orientação deve ser implementada, de forma cuidadosa, dado que:

[...] se não houver diálogo entre seus participantes, tais momentos poderão se tornar, apenas, momentos de imposição de normas e regras. (...) As normas éticas são decididas pelo diálogo argumentativo, que enriquece e amplia a visão dos participantes — o auditório — e depende de sua adesão, permitindo que as pessoas percebam um problema ético segundo o contexto em que ocorre.

De acordo com Mazzotti e Oliveira (1999), a força dessa argumentação é que impulsiona os indivíduos a agirem, estando presente em todos os campos da existência humana.

Ainda que a Educação a Distância (EAD) venha sendo desenvolvida há mais de um século, seus experimentos ganharam impulso no fim do século XIX com o surgimento da *Web*, que permitiu o atendimento às expectativas dos estudiosos dessa área, proporcionando soluções para o problema do oferecimento de educação e treinamento em larga escala. Em geral, a custos relativamente mais acessíveis, tanto para os estudantes, como para as instituições promotoras dessa modalidade de ensino, possibilita a publicação de material didático, a aplicação de tutoriais, provas e exercícios, e a apresentação de aulas a distância, de maneira síncrona (ou seja, a comunicação realizada em tempo real, na qual a resposta ocorre logo após a pergunta, a exemplo de uma conversa telefônica); ou assíncrona (na qual a resposta pode vir a qualquer tempo; caso do correio eletrônico).

A referência que se faz ao menor custo não quer dizer que um curso seja mais barato. O material utilizado na EAD precisa ter um padrão alto de qualidade, para evitar que o aluno tenha dúvidas que possam prejudicar sua compreensão imediata. Por outro lado, a relação quantitativa aluno/tutor necessita ser equilibrada visando a um melhor atendimento e alcance de bons resultados. Nesse sentido, o referido barateamento pode ocorrer, por conta de despesas como aluguel de espaços, luz, água, equipamentos didáticos, entre outros.

De acordo com o ABRAEAD (2006, p. 117), a Educação a Distância tem um papel importante a cumprir no contexto da formação de profissionais.

É possível educar em vários pontos ao mesmo tempo, sem o deslocamento até a escola, ou instalar a própria escola em pólos distribuídos por filiais de uma mesma empresa. Estudos feitos no ambiente corporativo verificaram que o transporte de funcionários e sua ausência no trabalho para o estudo chegam a representar mais de 60% do custo de um curso corporativo.

Assim como a EAD, históricas e diversificadas foram as formas de docência a distancia. De acordo com Corrêa (2005, *apud* SACRAMENTO, 2006), essas formas têm seu marco no ensino por correspondência, que apresentava os estudos, em livros didáticos com atividades comentadas. A seguir, veio o ensino a distância clássico, combinando diversos componentes didáticos, desde o material impresso, rádio, televisão, meios audiovisuais, assistência tutorial domiciliar e/ou em centros de estudo; a terceira fase, caracterizada pelo ensino a distância grupal, procurava trabalhar com programações didáticas midiáticas por rádio e televisão e desenvolvia também atividades presenciais regulares. Em continuidade, surgiu o ensino a distância autônomo, no qual os estudantes eram responsáveis por planejar, organizar e implementar seus estudos.

Mais recentemente, emergiu o ensino a distância *online*, que combina diversos componentes didático-pedagógicos, a partir de projetos pedagógicos embasados em teorias de aprendizagem, material impresso, meios audiovisuais, como vídeos, CD de conteúdo e CD de áudio, sendo que a gestão dos estudos se dá a partir de docentes e alunos *online*, utilizando interfaces como fóruns, *chats*, listas de discussão, *equitext*, *blogs*, e outros.

É importante enfatizar que é, ainda, o material impresso (livros e apostilas) a mídia mais utilizada pelas escolas de EAD, no Brasil, chegando a 86%; sendo que cerca de 50% desse total já utilizam o *e-learning* (aprendizado mediado por computador). Nessas escolas, a interatividade preferida é a do tempo real, por meio de salas de bate-papo (*chats*), fóruns de discussões, videoconferências e serviços como o Messenger (MSN), entre outros (ABRAEAD, 2007).

A **Tabela 1** apresenta, de forma simplificada, as mídias mais utilizadas em 50 instituições de EAD, na região sudeste.

Tabela 1 – Mídias utilizadas na Região Sudeste

Região Sudeste		
Mídias utilizadas	Frequência	%
Material impresso	43	86
e-Learning	31	62
CD	27	54
DVD	18	36
Vídeo	18	36
Videoconferência	12	24
Televisão	9	18
Outras	8	16
Rádio	6	12
NR/NA	3	6
Total de instituições	50	

Fonte: adaptada de (ABRAEAD, 2007, p. 86)

Lemos (2003) afirma que a cultura contemporânea, representada pela cibercultura, é marcada pelas tecnologias digitais, que possibilitam a geração e a disseminação de conhecimentos, mediante conexão generalizada, do tudo em rede, inicialmente fixa e, agora, cada vez mais móvel. E que, além de ressaltar a um só tempo, a ubiquidade e a instantaneidade, faz florescer novas formas de subjetividade.

Esse fenômeno se evidencia pela busca efetiva da conexão social, através de *e-mail*, listas, *blogs*, *webcams*, num sentimento de religação entre as pessoas, e produz, rapidamente, eco na sociedade local e planetária, onde o principal fator é a liberação do pólo de emissão.

Assim, a cibercultura representa uma nova forma de se relacionar com o outro e com o mundo. Em relação às práticas adotadas para esse fim, muito se tem discutido. Enquanto alguns autores as defendem, alegando que elas guardam aproximações com o espaço das teatralizações cotidianas, outros as criticam pela ausência de referência física e anonimato, alertando para o risco de se estabelecer relações de confiança, em formas midiáticas *online*. Na realidade, diz Lemos (2003), o que se deseja, para além da conexão em rede e do simples falar ou ouvir, é a navegação, a interação e a simulação. Ressalta, ainda, o autor, que o clique generalizado possibilita a ação imediata, o conhecimento simultâneo e complexo e a participação ativa nos diversos fóruns sociais.

Entretanto, a aquisição do conhecimento pressupõe a compreensão de todas as dimensões da realidade, captando e expressando essa totalidade, de forma cada vez mais

ampla e integral. E isso requer, além da conexão, competências relacionadas a habilidades de ler, compreender, interpretar, relacionar, analisar, sintetizar e aplicar, entre outras; ou seja, acessar o objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível (MORAN, 1994).

Lemos (*op. cit.*) diz, ainda, que é preciso explorar as potencialidades das tecnologias da cibercultura, sem que se esqueça de avaliar suas negatividades, ressaltando o fato de não haver mídia totalmente democrática e universal. Enfatiza que a informação está cada vez mais acessível, e que é preciso lutar para diminuir a exclusão digital.

Mas, em que consiste a exclusão digital? O acesso à informação é garantia de inclusão digital? A esse respeito Bohadana (2005, p. 1) expressa:

[...] As transformações radicais que vêm ocorrendo no planeta trazem um horizonte de inusitados paradoxos. (...) Paradoxos configurados por sofisticados equipamentos informacionais que, embora capazes de armazenar uma fabulosa massa de informação disponível e veiculada eletronicamente em escala planetária, mantém proporcionalmente escassa a produção de conhecimento. (...) esse conhecimento permanece restrito a um pequeno grupo e aumenta o número de excluídos sociais [...].

Em recente artigo, no Jornal ‘O Globo’, Rodrigo Baggio¹² afirma que apesar de o Brasil ser campeão em horas navegadas na *Internet*, a maioria dos brasileiros desconhece o potencial da sociedade digital, na medida em que se consome mais do que se produz e difunde conteúdos, desperdiçando aprendizados que contribuiriam para repensar os problemas do País. “[...] Estamos distantes, ainda, de uma verdadeira cultura digital; o computador não está incorporado ao ambiente escolar, doméstico e empresarial brasileiro e nem é utilizado para fins de reflexão e formação de uma inteligência coletiva” (BAGGIO, Jornal O Globo, 05.04. 2007, p. 7).

O autor acredita ser possível estabelecer uma relação mais adequada com as tecnologias, com vistas à construção e ao exercício da cidadania. Para que isso aconteça, afirma, “[...] O conhecimento deve ser visto e tratado como produto de excelência, estratégico para o desenvolvimento do país. E as ferramentas tecnológicas, por sua vez, usadas com responsabilidade, discernimento e sentido social” (idem).

A verdadeira dimensão do conceito de inclusão social, portanto, requer uma nova visão da realidade, que permita que as forças das mudanças mundiais resultem, positivamente, numa transformação social.

¹² Fundador e diretor executivo do Comitê de Democratização da Informática - CDI

Responsabilidade da família, das instituições religiosas, ou mesmo das oficinas - mediante o aprendizado de técnicas diversas - no passado, a educação sofreu sua primeira grande mudança com a revolução industrial, que exigia um novo perfil de seus profissionais. Conhecimentos, habilidades e valores deveriam ser adequados às necessidades organizacionais, e relacionados aos padrões burocráticos predominantes na indústria, os quais a família e a igreja não tinham como desenvolver, devido às mudanças no mercado de trabalho.

Na atual conjuntura, o processo educacional sofre constante evolução para acompanhar as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, na sociedade da informação e do conhecimento, em consonância com o mundo do trabalho. Na ótica de Soares (2000), tempo, qualidade e qualificação ganham destaque como indicadores de produtividade, significando uma nova maneira de fazer e ser profissional.

Nesse cenário que dinamiza e influencia o campo das competências, o conhecimento se torna relativizado, exigindo dos indivíduos atualização constante. Essa necessidade reforça a importância da educação a distância na formação continuada, que passa a ser vista como investimento, sendo cada vez mais adotada por indivíduos e organizações. Assim, as pessoas precisam manter atualizadas suas competências, a fim de corrigirem possíveis deficiências de sua formação básica, ou mesmo desenvolverem sua capacidade de pensar, sentir e agir, na busca de soluções para os problemas do cotidiano.

Cunha (1984) entende a educação continuada como qualquer aprendizagem, formal ou informal, realizada após a primeira graduação. De acordo com Macedo (1985), a educação continuada tem início na infância e perpassa a vida do indivíduo; ou seja, é um processo permanente de educação. Nesse sentido, as possibilidades de aquisição de competências não se restringem ao ambiente de trabalho ou ao contexto da educação formal.

Lévy & Authier (1995), discorrendo sobre as árvores de conhecimentos, uma arquitetura social para a gestão de saberes, competências e conhecimentos, em conformidade com as transformações contemporâneas, afirmam que a sociedade se torna pedagógica, quando se aprende a vida inteira – no trabalho, na rua, na televisão, nos livros e revistas, entre outros. A democratização cognitiva – enfatizam os autores, permite que todas as competências sejam reconhecidas, e dependendo do espaço do saber da comunidade em que se inserem, devem ser consideradas – mesmo aquelas adquiridas

mediante autodidatismo. Portanto, para estes autores, não há razão para que uma única instituição guarde o monopólio de validação dos conhecimentos.

A educação continuada possibilita ao indivíduo executar melhor suas tarefas e direcionar o como fazer, capacitando-o para atuar no presente sem perder a visão de futuro, afirmam Prosdócimo e Ohira (2000).

Atualmente, a educação continuada assume diferentes conotações, podendo ser relacionada à participação em seminários, congressos, conferências ou ciclos de debates; leituras de trabalhos publicados em anais, livros e periódicos especializados nacionais e estrangeiros; cursos diversos; estudos individuais e em grupos com colegas; visitas técnicas; conversas informais para troca de experiências; participação em grupos de discussão, entre outros.

Essa visão corrobora a de Perrenoud (1966). Para ele, a educação continuada traz um sentido de evolução e continuidade, avançando em relação a termos como reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço ou formação permanente. Alerta, o autor, para a necessidade de a formação continuada orientar mais explicitamente a construção de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão de professor e do sistema educativo.

Marin (1995) considera que os termos educação continuada, educação permanente e formação continuada podem ser colocados num só bloco, devido à similaridade existente entre eles, na medida em que têm como eixo o conhecimento já construído pelos profissionais, bem como aqueles que ele pode ajudar a construir. No entanto, muitos autores advogam que existem diferenças sutis entre esses termos, que não os contrapõem, mas os complementam.

Nessa perspectiva, o conceito de educação permanente pressupõe um processo de contínuo desenvolvimento através do tempo, enquanto que a formação continuada é tida como um modo de socialização, cuja função é a transmissão do conhecimento e de saber-fazer, tendo em vista uma proposta consciente direcionada para a mudança (FALSARELLA, 2004).

Referindo-se à formação continuada de professores, Santos (1998, p. 127) situa as diferentes formas assumidas por este processo:

[...] é possível identificar tanto as iniciativas pessoais quanto as institucionais podendo ambas ser individuais ou coletivas. Como exemplo de iniciativa pessoal de caráter individual, teríamos o caso do ingresso em curso de especialização ou congêneres, escolhidas pelo próprio professor, realizados em horário de trabalho e de sua responsabilidade exclusiva. Como exemplo da iniciativa pessoal de caráter

coletivo, podemos citar alguns tipos de atividades que começam a se proliferar em alguns grupos de quatro a oito professores que pagam um profissional para lhes dar uma assessoria técnica geralmente voltada para aspectos psicopedagógicos, com objetivos de ajudá-los a resolver seus problemas de sala de aula.

A autora argumenta, ainda, que a formação continuada deve levar o profissional a refletir e assumir sua responsabilidade pedagógica e social, possibilitando-lhe adquirir uma visão mais ampla e crítica da educação.

Apesar de reconhecer a importância dessa formação, contemplada inclusive na LDB – Lei 9394/96, os programas desenvolvidos pelos sistemas de ensino carecem de maior atenção, a fim de se tornarem mais significativos para os professores, segundo Falsarella (2004). Para a autora, a educação continuada constitui-se num processo, que se desenvolve no dia-a-dia do trabalho, de forma contínua, e que possibilita aos profissionais participarem ativamente do mundo que os rodeia, ao mesmo tempo em que incorporam esta vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão, ressaltando que “nada impede que se utilize em um processo educativo continuado mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias” (*idem*, p. 54).

Com base em pesquisa realizada com professores envolvidos no projeto das classes de aceleração (rede pública estadual de São Paulo, em 1996), expressa a autora: “[...] Quando postos frente a uma proposta de inovação, os professores se indagam o que ela trará como resultado, não no abstrato, mas para cada professor em cada contexto. Na prática fazem o que conseguem e o que acham que vale a pena fazer” (*ibidem*, p. 41), ainda que reconheçam que o processo de formação continuada é necessário, dadas as constantes transformações por que passa o mundo, e estejam conscientes de que o conhecimento que se constrói precisa ser revisto e expandir-se, permanentemente.

Nóvoa (1995), ao se referir à formação docente, ressalta a necessidade de que esta seja sustentada pela reflexão crítica que se dá numa permanente construção e (re) construção de uma identidade, e encontra-se inserida num processo de constante integração com o cotidiano do sujeito, que se apresenta como espaço de formação. Dessa forma, não constrói o conhecimento exclusivamente por acúmulo de cursos ou técnicas.

Ao partilhar dessa opinião, Porto (2000) afirma que no processo educativo existem duas tendências para a formação dos indivíduos: a estruturante e a interativo-construtivista. A primeira, mais tradicional, tem um caráter comportamental-tecnicista, caracterizando-se, basicamente, pela definição antecipada de conteúdos, programas e procedimentos. A segunda, mais atual, consiste na formação em serviço, com base na reflexão, na crítica e na

investigação, voltada para os “contextos educativos e dos sujeitos a quem se destina” (*idem*, p. 11).

Dewey(1933) afirmava que o sucesso do processo educativo pressupunha a comunicação entre as crianças e a troca de idéias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia. Via a escola como o espaço onde as pessoas se encontram para educar e serem educadas, cujo objetivo deveria ser ensinar a criança a viver no mundo. Para o autor, educar é mais do que reproduzir conhecimentos; é incentivar o desenvolvimento contínuo, preparando pessoas para as mudanças. A proposta pedagógica de Dewey, embora focalizasse crianças, aplica-se a adultos, como podem atestar os chamados cursos práticos.

Para o autor, a experiência é, em sua concepção, o ponto de relação entre o homem e seu ambiente, tanto físico quanto social; modifica e é modificada pelo meio, num processo permanente de criação e recursividade, onde impera a constante recriação do dado. Afirma que toda experiência contém, obrigatoriamente, um componente de inferência, em que a reflexão é parte integrante.

Com base no pensamento de Dewey, que contrapõe a prática reflexiva à rotina, fundamentada no impulso, na tradição e na autoridade, inibindo o questionamento e favorecendo a aceitação acrítica da realidade, Shön (2000) defende o desenvolvimento de uma prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo com base em três idéias centrais: o conhecimento na prática, a reflexão da prática e a reflexão sobre a prática.

O conhecimento na prática, segundo o autor, consiste no conhecimento tático direcionado a soluções de problemas, que se manifesta, espontaneamente, e se expressa na execução de uma dada tarefa, sem necessidade de uma reflexão prévia. Entretanto, é possível uma reorientação da ação, no momento em que está sendo vivenciada; neste caso, o profissional faz uma reflexão da ação. Se tal reflexão se dá *a posteriori*; ou seja, há certo distanciamento em relação à ação vivenciada, o profissional reflete sobre a ação; é o momento de tomada de consciência e entendimento da ação. A reflexão sobre a prática é um processo bem mais elaborado, que envolve compreender, interpretar e criar novas soluções para as ações empreendidas (*idem*).

A reflexão da prática, portanto, representa o saber fazer; e a reflexão sobre a prática, representa o saber compreender. Esses dois processos de pensamentos distintos não acontecem simultaneamente, mas se completam na qualidade reflexiva do profissional.

Nessa perspectiva, a formação em serviço possibilita o estabelecimento do ciclo fazer-refletir-depurar, no contexto das atividades profissionais.

De acordo com Vilarinho (2001) é necessário se redefinir o papel da Educação Continuada, o que implica buscar uma epistemologia que possibilite a “construção do conhecimento, de forma crítica, criativa e integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado” (p. 7), e que leve em conta, entre outros: (a) o princípio da comunicação interativa; (b) o princípio do provisório, dado que todo conhecimento deve ser visto como passível de evolução/reformulação; e (c) o princípio da interdisciplinaridade/integração do conhecimento. A autora argumenta que esses princípios epistemológicos, aliados à prática da pesquisa como atitude diária dos atores educacionais; ou seja, como um fundamento educativo, constituem um dos desafios da educação e contribuem para a ruptura do paradigma tradicional de ensino.

É válido, no entanto, supor que a importância dessa educação não será definida pelos seus pressupostos pedagógicos, uma vez que têm sido marcantes os processos de resistência no âmbito de categorias docentes frente a inovações. As exigências sociais mais amplas é que, certamente, consolidarão a Educação Continuada. Será, no entanto, muito importante que no seu desenvolvimento sejam ultrapassados os limites simples da definição pragmática de competências intelectuais a serem exigidas do homem para viver no mundo da informação. A permanecer esta tendência a Educação Continuada cairá mais uma vez no tecnicismo educacional, privilegiando taxionomias comportamentais ancoradas na racionalidade técnica que pouco compromisso tem com a aprendizagem cidadã (idem, p. 8-9).

Estabelecer o que deverá ser o objeto de aprendizagem e como essa deve ser desenvolvida, enfatiza a autora, implica considerar os princípios da educação continuada, acrescidos dos princípios da autonomia e o da extensão organizadora do conhecimento.

Para responder aos desafios da Sociedade do Conhecimento, portanto, é preciso refletir sobre a prática profissional e a capacidade de os indivíduos se manterem atualizados e conectados às exigências do mercado de trabalho.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprio e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar (HARGREAVES, 2004, p. 34).

Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se um valioso instrumento a serviço do trabalhador, no processo de criação e inovação, e não se restringe aos sistemas escolares; tampouco, é privilégio dos sistemas formais de ensino. Ela perpassa toda a trajetória de vida, e acontece em qualquer espaço; inclusive na empresa.

Para Meister (1999), as corporações estão se transformando em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, onde se aplicam e experimentam novas tecnologias e se adotam teorias de aprendizagem que estimulam o trabalhador. Essas são organizações que aprendem que seu diferencial competitivo está na capacidade reinventarem a cada dia, e que isso só será possível se suas ações educacionais alcançarem todos os níveis da empresa, compartilhando e disseminando o conhecimento.

As pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENGE, 2004, p. 37).

Diante dessa nova realidade, aumentam as exigências ao trabalhador, por maior capacidade de empreender, criar e aplicar, no exercício de suas atividades, métodos e ferramentas que possibilitem a racionalização da produção e garantam a melhoria da qualidade de produtos e serviços e da produtividade. A vida organizacional vai, paulatinamente, rivalizando com o ambiente educacional formal. É nesse espaço, onde eventos não previsíveis ocorrem a todo instante, que a aprendizagem vai acontecer de forma acelerada. Assim, elementos como autonomia, identidade, compartilhamento de metas e estratégias e sistemas de mérito baseados em competências convergem e se entrelaçam no cotidiano das organizações, possibilitando um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

A formação em serviço ganha relevo quando ligada às estratégias da corporação que, inclusive toma emprestado da literatura e traz para o seu interior a visão de competência organizacional, capaz, assim como a competência humana, de alavancar resultados. No dizer de Bonilauri (2006, p. 89),

[...] os métodos, as práticas e as ações não terão valor se não estiverem claramente comprometidos com o entendimento incondicional do segmento e do negócio da organização que a abriga. (...) Mesmo que esteja disponível o melhor contingente de profissionais para ser absorvido pelas empresas, sempre haverá a possibilidade (e a necessidade) de seu aprimoramento e capacitação. Desse modo, seja para a própria empresa, seja para o mercado de trabalho, empresa e escola têm papéis complementares e sinérgicos na preparação das pessoas.

Observa-se que nos últimos tempos, a educação continuada vem ganhando destaque na modalidade de cursos a distância. Cresce, a cada dia, a adoção do *e-learning*, pelo mercado corporativo, por apresentar a melhor relação custo-benefício. Segundo dados da ABRAEAD (2007), quase 90% das empresas apontam como vantagens da EAD: (a) a possibilidade de alcançar o funcionário-aluno onde quer que ele esteja - na matriz ou em

pontos remotos do país; (b) a flexibilização do tempo e dos horários; (c) a personalização e a diversificação; (d) a qualidade do material didático e a redução de custos.

Freire e Lima (2006, *apud* PIMENTA, 2007, p. 28) argumentam que a educação corporativa deve contemplar novas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento, pois a aprendizagem não acontece somente na sala de aula. Considerando que o conhecimento e o compartilhamento de experiências são construídos com base nas relações entre pessoas, atividades e o mundo (comunidades de prática), o aprendizado pode ser favorecido pelo modelo de aprendizagem em rede. E, em sua essência, o *e-learning* tende a potencializar tais comunidades, contribuindo para a gestão do conhecimento das empresas.

A questão que se coloca, portanto, refere-se a que tipos de competências a formação continuada deve privilegiar?

3.2 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS, ORGANIZACIONAIS E PROFISSIONAIS

O conceito de competências não é recente. Trata-se de uma idéia antiga, (re)conceituada e (re)valorizada, na atualidade, em face dos processos de reestruturação produtiva em curso, da intensificação das discontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado, resultantes, em especial, dos processos de globalização (FLEURY; FLEURY, 2001).

A história demonstra que, desde o século XV até o século XVIII, o termo competências, como concepção, permeia a sociedade, podendo ser encontrado tanto nos manuais de procedimentos, relatos, textos, livros e guias produzidos pelos práticos (artesãos, engenheiros e outros), como por tecelões e ferreiros, que mediante conversas ou registros, demonstravam, de forma assistemática, o processo de como e por que fazer, desafiando, dessa forma, o saber institucionalizado reinante nas universidades.

Esse espírito criativo e inventivo do homem, capaz de enfrentar medos e dogmas, resulta em grandes transformações de natureza técnica, social, política e cultural, com o surgimento da agricultura, do Estado, da cidade e da escrita. Nesse período, surgem novas invenções; instrumentos, equipamentos, ferramentas, armas, motores são desenvolvidos, num processo de expansão do conhecimento, do saber fazer e do poder ser. As melhorias introduzidas na construção de navios e na técnica de navegação, responsáveis pelas Grandes Navegações e descoberta de um Novo Mundo são provas concretas dessas competências; ou seja, da geração do conhecimento (saber), das habilidades desenvolvidas

e aplicadas (saber-fazer) e das atitudes (saber-ser) dos homens, reveladas em sua coragem ao atravessar mares jamais navegados.

Na fase de industrialização, no século XIV e início do século XX, pesquisas sobre técnicas e tecnologia (especialmente na Europa), e sobre educação continuada de adultos (nos Estados Unidos) trazem à discussão questões sobre o saber, a capacidade de realizar e as possibilidades de produzir mudanças individuais e coletivas. Na virada do século XX, ganham força as teorias de Taylor e Fayol sobre a relação poder/trabalho, cuja premissa era a de que aos administradores, chefes e supervisores cabia o conhecimento (saber) e, ao trabalhador, o saber fazer o que lhe era ordenado. Esse tipo de preconceito faz emergir a teoria das Relações Humanas, que enfatiza o trabalho em grupo. Reconhecia-se, assim, que os seres humanos são dotados de iniciativa, criatividade, motivação, e são capazes de se autogovernar, o que implica mudanças profissionais na forma de administrar.

Após a Segunda Guerra Mundial, até meados dos anos 70, surge a teoria da Burocracia, de Max Weber, na qual as organizações são caracterizadas por cargos formalmente bem definidos, ordem hierárquica com linhas de autoridade e responsabilidades bem delimitadas, baseadas nos princípios da divisão do trabalho, impessoalidade, competência técnica e meritocracia, separação entre público e privado e respeito a normas e regulamentos. Esse ‘modelo ideal’ característico da burocracia visava à eficiência.

No entanto, dado o dinamismo histórico, os desafios do conhecimento sem fronteiras exigiram das organizações a busca de novas formas de fazer e envolver seus trabalhadores, que desenvolvem continuamente suas capacidades, observando, gerando, aplicando e transformando conhecimentos (educação continuada), criando novas formas de fazer e, conseqüentemente, posicionando-se como pessoa e como profissional.

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo novo saber se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo (FREIRE, 1992, p. 47).

A nova economia exige das empresas contínuas adaptações em suas estruturas organizacionais, no sentido de reduzirem seus custos, melhorarem a qualidade de seus produtos e serviços e aumentarem a produtividade, a fim de se manterem competitivas.

Assim, as competências se tornam relevantes no gerenciamento de pessoas, com a proposta de articulação do sistema produtivo ao sistema educacional.

Nesse contexto, emergem os ativos intangíveis da organização – as pessoas, cada vez mais requeridas por sua capacidade de criar, multiplicar e utilizar de forma eficaz suas competências.

Drucker (1998) enfatiza que na sociedade do conhecimento investe-se cada vez menos em máquinas e ferramentas e mais no conhecimento do trabalhador, pois sem ele, as máquinas, por mais avançadas e sofisticadas que sejam, tornam-se improdutivas.

O conhecimento, portanto, deve ser algo produtivo e valorizar os produtos e serviços das organizações produtivas. Nesse cenário, o indivíduo deve buscar a criatividade, saber usar a informação, compartilhar resultados com a equipe de trabalho e, principalmente, conscientizar-se de que, no mundo globalizado, o seu bem de capital é o intelecto.

Essa mudança de foco, do capital econômico para o capital humano¹³, que ressalta a importância da construção do conhecimento, traz implicações para o indivíduo, na medida em que ele só representa um capital significativo, se em consonância com a necessidade de contínua renovação que a realidade impõe. Assim sendo, pessoas observadoras, reflexivas, criativas, com capacidade de buscar informações relevantes e transformá-las em conhecimento, constituem-se em diferencial competitivo na nova ótica de qualidade organizacional e da sociedade, em geral.

Conseqüentemente, desenvolver competências para que atuem, nesse patamar, é condição *sine qua non* para o seu sucesso profissional.

Refletindo essas tendências, as novas políticas educacionais, a partir da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - introduzem, no País, o conceito de formação baseada em competências, incidindo tanto na educação básica, como na educação profissional, com o objetivo, segundo Deluiz (2001), de se adequarem às exigências de competitividade e produtividade, impostas pelo mercado de trabalho.

¹³ “Os conceitos de capital humano e capital intelectual estão intimamente relacionados e são facilmente confundidos. O capital intelectual é um conceito mais abrangente, que envolve o capital humano. Consiste nos conhecimentos acumulados de uma empresa relativos a pessoas, metodologias, patentes, projetos e relacionamentos. Também pode ser descrito como competência do funcionário, capacidade de relacionamento e valores” (DUFFY, 2000, p. 73).

Nesse contexto, a questão das competências tem sido cada vez mais discutida, nos meios educacionais. Esse termo, por seu caráter polissêmico, tem sido objeto de diversas conceituações. Essa polifonia permite que se confunda a noção de competências com a de saberes e conhecimentos no âmbito da educação ou da qualificação profissional.

Em seus estudos sobre docência, Tardif (2002) utilizou a expressão ‘saberes docentes’, em lugar de competências, para enfatizar que o saber do professor é plural e estratégico, e compreende algumas dimensões que intervêm na prática docente. Afirma que esses saberes têm diferentes origens, como o saber profissional (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia); o disciplinar; o curricular, e o da experiência, que para o autor representa o núcleo do saber docente, capaz de conferir, aos professores, o reconhecimento da sociedade e da comunidade científica. Para o autor, a noção de saber adquire “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes; ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 212).

Ressalta, ainda, o valor dos saberes produzidos pelos professores no exercício de sua profissão, destacando o saber oriundo da experiência; ou seja, o saber-fazer.

Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas direções (*idem*, p. 49).

Assim, a abordagem por competências, de acordo com Roque (2004) apresenta duas dimensões bem definidas: uma relativa ao trabalho e outra voltada para a prática pedagógica, conforme sintetizado, no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Tendências da Abordagem por Competências

Princípios básicos da pedagogia por competências (Burnier, 2001)	Sistema de competências profissionais (Ramos, 2002)
<p>1. A educação deve proporcionar uma formação humana integral e sólida.</p> <p>2. O conceito de aprendizagem como sendo simplesmente a transmissão de um conteúdo deve mudar.</p> <p>3. Devem ser estabelecidos mecanismos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a sua visão do mundo, de modo a facilitar a contextualização e o desenvolvimento de atividades que busquem o desenvolvimento das competências.</p> <p>4. Para desenvolver as competências dos alunos o professor deve programar atividades de acordo com o tipo de competência que se quer desenvolver.</p> <p>5. Planejar atividades que estimulem o trabalho coletivo a fim de desenvolver as habilidades sociais.</p> <p>6. Planejar atividades que propiciem a investigação, que deve estar integrada ao ensino-aprendizagem.</p>	<p>1. Investigação das competências necessárias ao posto de trabalho a partir de uma das matrizes de referência: Matriz Condutivista/Behaviorista/ Matriz Funcionalista; Matriz Construtivista.</p> <p>2. Normalização das competências, que é o processo no qual se define o conjunto de padrões ou normas dos diferentes ambientes produtivos. Essas normas são elaboradas, comparando-se um determinado perfil com as ocupações ou situações típicas de trabalho.</p> <p>3. Formação das competências, que é o momento em que se desenvolvem os processos que orientarão a aquisição das competências.</p> <p>4. Avaliação e certificação das competências.</p>

Fonte: Roque *et al.* (2004, p. 7)

A autora enfatiza que, em se tratando de competências,

[...] esses princípios e matrizes são necessariamente antecipatórios e intercorrelacionados ao perfil dos alunos que queremos formar e às situações da vida real a serem vividas por eles, seja na escola, ou no trabalho. Em segundo lugar, que a apropriação dessas abordagens, seja para o desenvolvimento de um curso ou de um processo de avaliação baseado em competências, não deve ser sob a forma de um “receituário”, mas sim como linhas de referências ou de consulta (*idem*, p. 7).

No contexto organizacional podem-se identificar três níveis de competências: (a) as competências individuais; (b) as competências organizacionais/essenciais; e (c) as competências profissionais.

Num nível macro, encontram-se as competências organizacionais, que se formam nas diferentes unidades e funções, e exercem papel de suporte às competências individuais. Algumas dessas competências são consideradas essenciais e relacionadas às estratégias empresariais, pois contêm atributos percebidos pelos clientes como diferenciais competitivos.

As competências organizacionais englobam recursos da própria organização e de competências individuais, estruturando-se em três áreas: negócios (estratégias), técnico-profissionais (processos e fluxos de trabalho; conhecimentos específicos sobre o campo de atuação) e sociais (relacionados ao saber ser, incluindo atitudes e valores).

A competência individual consiste no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, relacionado à capacidade de pensar, fazer e sentir, que impacta o desempenho dos indivíduos, diferenciando-o de outros.

A competência profissional, por sua vez, é resultante de um movimento dinâmico entre a qualificação do indivíduo (formação acadêmica e experiência profissional) e a situação de trabalho por ele ocupada, tendo em vista que o posto de trabalho, por retorno, modifica sua competência.

3.2.1 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Com a crise de desempenho das empresas e do taylorismo após os anos 60 e 70, respectivamente, a noção de qualificação (adquirida mediante formação ou experiência - anos 50) passou a ser questionada e junto com ela as noções de posto de trabalho e emprego.

Para Bloom (1966, *apud* GOLDBERG, 1972) os alunos, de uma forma geral, têm possibilidades de aprender tudo o que lhes for ensinado, desde que se lhes ofereçam condições. Assim surge o ensino baseado em competências, que concretizou a aprendizagem para o domínio, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva (conhecimentos, caracterizados pelos processos de evocação e memorização de fatos, estruturas, teorias, informações), afetiva e psicomotora (as habilidades e destrezas intelectuais, que implicam modos de operação e técnicas generalizadas para a resolução de problemas).

O uso dessa noção começa a aparecer nas empresas, com o reconhecimento das competências das pessoas (na perspectiva do indivíduo) além do posto de trabalho. Para McClelland (1973) que, de certa forma, iniciou o debate sobre competência entre os

psicólogos e administradores nos Estados Unidos, competência é uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Na definição de Boyatzis (1982), consiste num conjunto de características e traços que definem um desempenho superior.

Em suma, para esses autores competência se constitui num conjunto de habilidades humanas (estoque de recursos) que justificam um alto desempenho, sustentado na inteligência e na personalidade do indivíduo. Nessa perspectiva, a competência é relacionada ao conceito de qualificação, mediante requisitos associados à posição ou ao cargo, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional.

Considerando as mudanças ocorridas em nível global e a demanda imposta às organizações por inovação e flexibilidade, na década de 90 emerge um novo conceito de competência, que vai além do conceito de qualificação, dado que o diferencial competitivo se desloca dos produtos para as pessoas detentoras de capacidades diversas.

Segundo Le Boterf (1995), competência é um saber agir responsável, como tal reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar recursos e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Corroborando essa visão, Zarifian (2000) afirma que a competência é a inteligência prática de situações, que se apóia nos conhecimentos adquiridos e os transforma com tanto mais vigor quanto maior a complexidade das situações. Esse conceito, segundo o autor, se baseia em três mutações principais no mundo do trabalho: (a) o mundo atual, marcado pela incerteza, ultrapassa a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação. Isso exige que o indivíduo seja capaz de mobilizar recursos para resolver as novas situações de trabalho, o que não pode ser previamente definido, num rol de tarefas; (b) a comunicação é fundamental e implica compreender o outro e a si mesmo; alinhar-se aos objetivos organizacionais, partilhar normas comuns; e (c) a noção de serviço, de atendimento aos clientes externos e internos da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades.

Os autores referenciados neste tópico afirmam que atividades rotineiras dificilmente promovem o desenvolvimento de competências, pois estas requerem lidar com eventos inesperados. Conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos em circunstâncias anteriores, constituem a base de competências para oferecer respostas frente a situações não rotineiras e imprevisíveis, articulando-se de forma sistêmica, na busca do equilíbrio, no cruzamento entre o saber, o saber-fazer e o saber-agir.

Em consonância com a definição do Parecer 16/99, que correlaciona competências à ação, ressaltam-se as contribuições de Perrenoud (2000, p. 15), que afirma serem elas

[...] aquisições, aprendizados construídos, que possibilitam enfrentar uma série de situações semelhantes e resolver problemas, mobilizando de forma adequada, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos tais como, capacidades, saberes, informações, valores, atitudes, e esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Dessa forma, não se trata de mais uma técnica ou saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, experiências, esquemas de avaliação e de ação, instrumentos, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos.

As idéias de Perrenoud emergem nos anos 80. Em suas abordagens destacam-se a crítica aos modelos de formação de professores baseados na racionalidade técnica, que enfatizam a especialização. Para ele, o modelo de formação deve valorizar os conteúdos específicos e as competências e habilidades de atuação prática; ser reflexivo, instigador e crítico e possibilitar a busca de novos saberes, num processo de educação continuada. Suas propostas defendem o reconhecimento da responsabilidade profissional – individual e coletiva – dos professores, o que requer uma formação voltada para “um referencial de competências, que identifique os saberes e capacidades necessários” (PERRENOUD, 2000, p. 16).

As competências propostas, pelo autor, apontam para a necessidade de um professor que (a) adote uma abordagem filosófica em que o aluno possa construir o seu conhecimento; (b) dê sentido aos diferentes saberes; (c) crie situações de aprendizagem diversificadas; (d) administre as diferenças individuais; e (e) regule os processos e percursos de sua formação.

O citado autor identifica algumas competências que considera essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, em geral, como por exemplo, a capacidade de identificar, avaliar e valorizar possibilidades e limites, direitos e necessidades; elaborar e implementar projetos, desenvolvendo estratégias, individuais e em grupo; cooperar e compartilhar experiências coletivas; analisar situações, relações e campos de força, de forma sistêmica; partilhar liderança; inter-relacionar-se com pessoas e grupos; conviver com normas, elaborá-las e usá-las; administrar e superar conflitos. Apesar de seus estudos se referirem à docência, tais competências podem ser estendidas a outras funções.

Fleury e Fleury (2001) definem competências como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregando valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Para eles, as competências individuais não se referem apenas aos conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida, nem são inerentes à tarefa desempenhada. Elas são sempre contextualizadas por meio de uma rede de relacionamentos que possibilita que os indivíduos troquem informações, gerando novas competências. Assim, o conceito de competência vai além do conceito de saber, como domínio cognitivo, conforme demonstra a **Figura 1**.

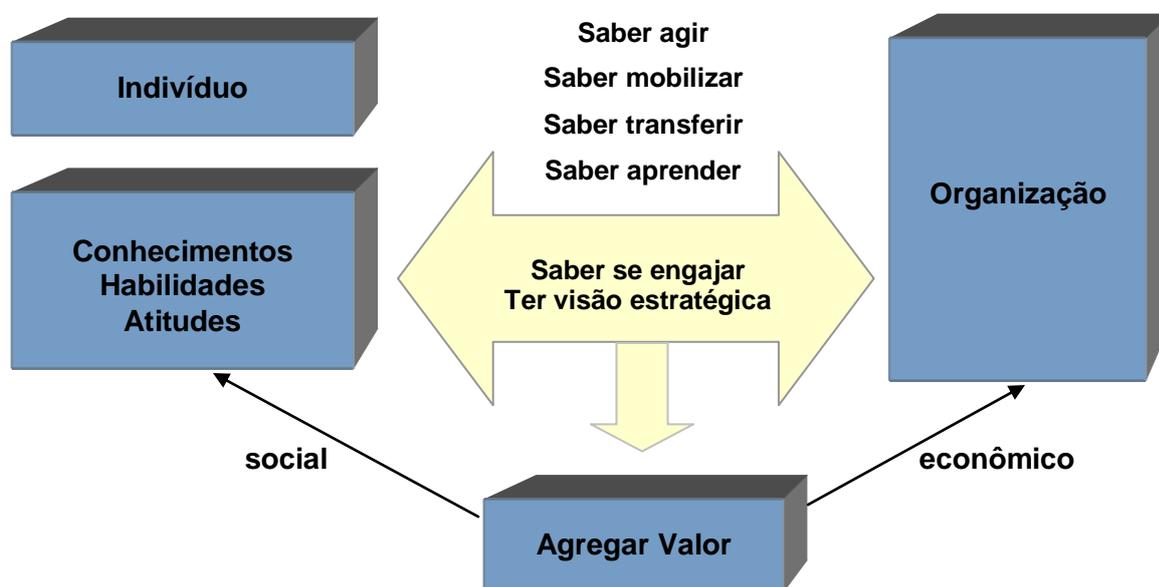


Figura 1 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização
Fonte: Fleury; Fleury (2001, p. 188)

Para Rabaglio (2001, *apud* LEME, 2005, p. 17) “competência individual é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são os diferenciais de cada pessoa e tem impacto em seu desempenho e conseqüentemente nos resultados atingidos”.

De acordo com a autora, falta competência a uma pessoa quando ela possui um conhecimento, mas nunca o colocou em prática; ou seja, nesse caso, não desenvolveu habilidade. Ou, ainda, quando tem conhecimento e habilidade, mas não tem um comportamento compatível com a prática do seu trabalho. Ressalte-se que na atualidade, o comportamento é um diferencial competitivo para qualquer profissional que tem como meta uma carreira ascendente dentro da empresa.

Ter competência para a realização de uma tarefa, portanto, significa ter conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o desempenho da pessoa, que deve ser capaz de colocar esse potencial em prática sempre que for necessário; isto é, em qualquer situação (GRAMIGNA, 2003; RABAGLIO, 2001).

3.2.2. COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Ao se referirem a competências organizacionais, Prahalad e Hamel (1990) argumentam que a vantagem competitiva de uma organização é resultante de capacidades profundamente enraizadas que estão por trás de seus produtos. Representam a aprendizagem coletiva na organização, especialmente sobre como coordenar diversas habilidades produtivas e integrar múltiplas correntes de tecnologia; ou seja, suas competências essenciais - os recursos intangíveis que possibilitam seu desenvolvimento e dificultam que seus concorrentes a imitem.

As competências essenciais são marcadas pelo aprendizado individual e coletivo, que demanda comunicação, envolvimento e comprometimento de seus colaboradores, e permitem que as organizações concentrem seus esforços no que é fundamental para o alcance de seus objetivos operacionais e estratégicos.

Meyer, Allen e Smith (1993) afirmam que existem três tipos de comprometimento: (a) afetivo - muito mais que lealdade ou fidelidade organizacional. Envolve uma relação ativa por parte do indivíduo, tendo em vista contribuir para a concretização dos resultados e o bem-estar geral, no contexto do trabalho, permanecendo na organização por livre vontade; (b) instrumental – quando o indivíduo percebe que, na relação custo-benefício, deixar a organização envolve altos custos. Nesse caso, sua permanência está ligada à necessidade do emprego; e (c) normativo, quando se sente obrigado a permanecer na organização.

Para Rouby e Solle (2002, p. 3-4), as competências organizacionais, são “[...] o *savoir-faire* - saber fazer ou habilidade ou técnica - da empresa em um domínio particular. Essas competências são um fator estratégico [...]”. As competências organizacionais estão intimamente ligadas aos processos de gerência e são construídas em torno do conhecimento e da prática individual. De um lado, estão o patrimônio e os ativos tangíveis e intangíveis da empresa, e de outro, sua ação resultante da combinação entre indivíduos e os processos organizacionais, com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos.

Da mesma forma, Silveira (2004) as define como sendo a capacidade de executar um processo, de forma a atender às necessidades a ele relacionadas. Afirma que uma organização é uma rede de processos fundamentada em competências, que envolve tanto o fator humano - pessoas, com seus conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis a uma determinada atividade, quanto o estrutural - outros recursos, que compreendem equipamentos, materiais e infra-estrutura.

3.2.3 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Em relação à competência profissional, Boyatzis (1982) a define como a capacidade de se fazer algo, e não o que realmente se faz. Para Parry (1998), é o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que afetam a maior parte de um trabalho, relacionado ao desempenho, que pode ser medido e comparado com padrões e melhorado através de treinamento e desenvolvimento. Em outras palavras, competência seria o somatório de três fatores: (a) conhecimento - saber, domínio da informação; (b) habilidade - saber fazer, técnica, capacidade, experiência; e (c) atitude - saber agir, querer fazer, determinação.

Em seus estudos sobre educação profissional, Deluiz (2001) afirma que o termo competência surgiu no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, na década de 70, com a emersão do processo de globalização de mercados que exacerba a competição, e exige das empresas a melhoria da qualidade de produtos e serviços e a flexibilização de seus processos de produção e de trabalho.

Assim, a aprendizagem passa a ser orientada para a ação e a avaliação das competências e toma como parâmetro os resultados observáveis, dado que o capital intelectual se constitui num fator de vantagem competitiva.

Optar por uma determinada definição de competência é uma decisão importante que deve estar vinculada a uma matriz teórico-conceitual, tendo em vista o alcance dos resultados esperados. Rezende, Segre e Campos (2004) assim sintetizam as matrizes condutivista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória apontadas por Deluiz (*op. cit.*):

A matriz condutivista ou *behaviorista* é fundamentada na psicologia comportamental de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom e outros autores. Guarda forte relação com o objetivo da eficiência social. Utiliza o método de análise ocupacional, tendo como objeto o posto de trabalho e a tarefa para definir o

currículo de formação. Nessa matriz, a competência é, sobretudo, uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer; não necessariamente o que faz.

A matriz funcionalista tem sua base no pensamento da sociologia funcionalista e fundamento metodológico-técnico na Teoria dos Sistemas Sociais. Analisa o sistema e sua relação com o entorno - mercado, tecnologia, relações sociais e institucionais, e utiliza como método a análise funcional, valendo-se da lógica dedutiva ao analisar as funções partindo das mais gerais para as mais específicas. Essa matriz valoriza os produtos, em detrimento dos processos; os resultados são mais importantes do que como “as coisas são feitas”. O currículo é construído a partir de funções e tarefas especificadas nas normas de competências.

A matriz construtivista tem sua origem na França, sendo um de seus principais representantes, Bertrand Schwartz. Amplia o conceito de competência para a formação plena do ser humano. Aborda a competência sob a ótica da construção coletiva do saber, numa dimensão processual e contextual. É baseada numa concepção ampliada de formação, mas que minimiza a dimensão sociopolítica.

Quanto à matriz crítico-emancipatória, baseia-se no pensamento dialético e na articulação da dimensão social da construção do conhecimento com a dimensão profissional e com a dimensão política. Dá um novo significado à noção de competência, multidimensional e polissêmico, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores. Tem como objeto e método de trabalho a investigação das competências, a partir dos próprios trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, realizações) nas atividades de trabalho.

Ao relacionar-se com o currículo, busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho, de modo a estabelecer o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho. A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, história e saberes da experiência.

Numa abordagem educacional mais ampla, portanto, além dos objetivos de ensino, é necessário conhecer o que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados. Isso implica a necessidade de se

integrar teoria e prática, o que requer condições de observação e uma perspectiva contínua de acompanhamento e monitoramento dos desempenhos.

Ressalte-se que, no mundo dos negócios, o processo seletivo das empresas tem levado em conta as competências requeridas pelo cargo/função a ser preenchida e o desempenho profissional dos empregados tem sido avaliado, sistematicamente, mediante a abordagem por competências, razão pela qual se defende que a construção do conhecimento e a avaliação da aprendizagem devam estar diretamente associadas à realidade do trabalho, o que torna relevante o alinhamento das competências individuais e organizacionais.

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. (...) Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional (RAMOS, 2001, p. 194).

Preparar as pessoas para o mercado de trabalho não deve ter o mesmo significado de prepará-las para a empresa, haja vista que essas têm interesses particulares, individuais e individualizantes, em geral opostos aos da maioria da sociedade. Por outro lado, não se pode ignorar a urgência de se dialogar com o mundo empresarial. Portanto, a preparação dos profissionais para o exercício desse diálogo se faz necessária.

Emerge daí, a importância de se identificar, no próprio ambiente de trabalho, as competências pertinentes às várias funções existentes nas organizações.

Hoje, uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas organizações reside na capacidade de atrair, reter e gerenciar pessoas, pois, como defende Stewart (1998), o valor de um produto está no conteúdo intelectual, não mais em seu conteúdo físico.

Assim, o que gera a capacidade de produzir resultados é o conhecimento aplicado, o que explica a importância das competências individuais como fator de vantagem competitiva; a identificação e mapeamento dessas competências, bem como o aproveitamento do potencial dos profissionais fundamentam a necessidade de se gerir esse 'capital', mediante métodos e ferramentas apropriados, alinhando-o às estratégias das organizações, tendo em vista conviver e evoluir com o novo cenário mundial.

O *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI, 2006), que contém um conjunto de competências do *designer* educativo, é informativo e educativo, podendo ser usado para definir padrões de seleção e qualificação, e como instrumento de avaliação.

A versão mais recente dessa listagem mantém os elementos essenciais da primeira versão, mas reflete a influência de tecnologias avançadas, do *design* baseado em equipes e das habilidades de gestão do projeto, agrupados de acordo com as seguintes variáveis: (a) fundamentos da profissão, que contempla, basicamente, competências comunicativas e éticas, além da habilidade de aplicar pesquisas e teorias na prática do *design* instrucional; (b) planejamento e análise, que enfatiza as competências intelectuais e as habilidades técnicas relacionadas ao levantamento das necessidades de implantação de um curso/programa, a caracterização do público-alvo, a análise das características do ambiente de aprendizagem, das tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais, entre outras, (c) *design* e desenvolvimento, fortemente centrada nas competências intelectuais e habilidades técnicas relativas à seleção, modificação ou criação do *design* instrucional, definição e seqüenciação de conteúdos e escolha de estratégias, elaboração de materiais instrucionais e desenvolvimento e implementação de planos de avaliação da instrução; e (d) implementação e gerenciamento, com destaque para as competências de gestão necessárias à implementação do projeto, além daquelas inerentes ao relacionamento interpessoal e ao trabalho em equipe.

O IBSTPI também ressalta que, dependendo do cargo executado, da estrutura da equipe e da natureza dos projetos desenvolvidos, um determinado profissional pode necessitar mais de determinadas competências em determinados domínios, e, ainda, ao comparar a descrição do próprio cargo com a estrutura dos domínios e competências mais relevantes da lista, cada profissional pode ter noção de como está seu próprio desempenho.

Segundo Gramigna (2003), a identificação das competências requeridas pelos diferentes postos de trabalho possibilita: (a) definir perfis profissionais que favoreçam a produtividade; (b) desenvolver equipes orientadas pelas competências necessárias aos diversos postos de trabalho; (c) identificar pontos de insuficiência, permitindo intervenções de retorno garantido para a organização; (c) gerenciar o desempenho com base em critérios mensuráveis e passíveis de observação direta; (d) aumentar a produtividade e a maximização de resultados; (e) conscientizar as equipes para assumirem a co-responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento, tornando o processo 'ganha-ganha'-tanto a organização quanto os colaboradores têm suas expectativas atendidas; e (f) evitar que gerentes e colaboradores percam seu tempo em programas de treinamento e desenvolvimento que nada têm a ver com as necessidades da organização e que não atendem às exigências dos postos de trabalho.

Há muitas maneiras de se validar as competências dos indivíduos. Uma prática comum na maior parte dos países, inclusive no Brasil, consiste no processo de certificação profissional. Entretanto, por estar quase sempre vinculada ao desempenho de um cargo ou função consagrados, a avaliação por competências nem sempre se aplica a atividades que envolvem circunstâncias, procedimentos e resultados incertos, como é o caso do ensino *online*.

Nessa perspectiva, Depresbiteris (2005) defende a idéia de que se as competências se referem à mobilização, a um saber-agir em uma situação real e contextualizada de trabalho, as escolas não podem avaliá-las, cabendo-lhes tão-somente avaliar os recursos que as mobilizam. Essa tarefa caberia às organizações.

No caso do presente estudo, a identificação dessas competências possibilita mapear o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionam aos *designers* educativos um melhor desempenho de suas funções, baseado na eficiência dos processos e na eficácia dos resultados. Permite, ainda, mensurar o nível requerido de cada uma dessas competências, ponto de partida para a avaliação dos indivíduos com foco em competências, objetivando a retenção do valioso ‘capital intelectual’ desenvolvido nas organizações, o que se constitui em diferencial competitivo na obtenção de seus resultados.

3.3 DESIGN INSTRUCIONAL E O PAPEL DO DESIGNER EDUCATIVO

Para atender às exigências da sociedade atual, baseada no conhecimento, a Educação tem buscado redimensionar seus métodos, com vistas a favorecer um modo de pensar aberto e flexível. Assim, torna-se necessário que o indivíduo desenvolva novas competências, que lhe permitam “buscar a informação, selecioná-la, distinguir relevâncias, desenvolver a análise de alternativas e dominar a compreensão textual em diferentes meios (NAJMANOVICH, 2001, p. 113). Ademais, no ambiente de trabalho, a complexidade das tarefas se potencializa, o que exige dos profissionais outras habilidades multidisciplinares, de natureza comportamental, como por exemplo, a cooperação, fundamental para o trabalho em equipe.

Nesse contexto, o *design* instrucional experimenta maior flexibilidade, permitindo “uma aprendizagem *just-in-time*, baseada no mundo do trabalho e voltada para a solução de problemas, a respeito do qual o aluno toma as decisões-chave, e que ocorre ao longo de toda a vida” (NIKOLOVA; COLLIS, 1998, p. 60-62).

Apoiado por tecnologias, o *design* instrucional admite mecanismos de efetiva contextualização, caracterizados por: (i) maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem; (ii) adaptação às características institucionais e regionais; (iii) atualização a partir de *feedback* constante; (iv) acesso a informações e experiências externas à organização de ensino; (v) possibilidade de comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade); e (vi) monitoramento automático da construção individual e coletiva de conhecimentos. (FILATRO; PICONEZ, 2004)¹⁴.

Gómez (2004) advoga que a educação em rede tem possibilitado a mudança de foco do modelo tradicional, centrado na figura do professor e na pedagogia do *magister dixit*,¹⁴ para o modelo de pedagogia das competências e a utilização de alguns de seus princípios, como a comunicação bidirecional, que propicia a interatividade e a colaboração entre os participantes, além do aprendizado autônomo e flexível, fundamental à construção do conhecimento. Ao se referir ao *design* educativo (também denominado instrucional), estabelece distinção entre este e o *design* instrucional, cuja fragilidade, afirma, é a de “definir previamente o processo educativo a partir de uma teoria do comportamento, o que o fixa no nível de saber instrumental, deixando de lado a possibilidade de criatividade e diálogo” (GÓMEZ, *op. cit.*, p. 127).

Para a autora, o *design* educativo consiste num projeto pedagógico democrático, o que implica um processo coletivo, dialogicamente construído e assumido pelos indivíduos, no qual são incorporados desejos, expectativas, intenções, compromissos, dificuldades e facilidades da comunidade participante.

Ao defender a idéia de contextualizar o processo de aprendizagem no mundo que circunda o aluno de hoje, Filatro (2004) ressalta a necessidade de uma reflexão acerca do processo de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis, que possibilite à sociedade sair de um modelo de produção em massa para o de produção sob demanda personalizada e, portanto, geradora de novas possibilidades para esse processo de aprendizagem.

Segundo a autora, os recursos tecnológicos criam ambientes virtuais com interface intuitiva e suporte à autoria e à personalização, onde o aluno pode "aprender fazendo" no seu sentido mais amplo, pois ganha a liberdade de propor tanto os problemas quanto soluções, e não apenas seguir modelos fechados, onde é levado a encontrar soluções para problemas previamente definidos.

¹⁴ Expressão largamente utilizada no meio acadêmico, na pedagogia do *magister dixit*, o professor é visto como o transmissor de conteúdos, o ‘ser iluminado’, dotado de saber. O aluno é um simples receptor, o ‘ser sem luz’, depositário do saber.

Vygotsky (1974; 1988) argumenta que a aprendizagem é basicamente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação, devendo propiciar uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática, que implique a produção de significados, compreensão e ação crítica, e leve o indivíduo à cooperação e à autonomia, construindo seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, “o ambiente virtual de aprendizagem deve favorecer a interatividade - entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, além da conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações” (SILVA, 2003, p. 62).

As noções de rede, interatividade e digitalização também podem ser aplicadas ao conceito de hipertexto, que consiste no modo de apresentação de informações escritas, em que se utilizam *links* para acessar trechos de um mesmo, ou outro documento (SILVA, *idem*).

Ao apresentar o princípio da multiplicidade e encaixe das escalas do hipertexto, Lévy (1999, p. 26) afirma que:

[...] qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por uma rede, e assim por diante, indefinidamente ao longo da escala dos graus de precisão. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto (elemento de uma microrrede de documentos), caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas (na escala da macrorrede social). Nesse espaço do saber, os intelectuais coletivos reconstituem um plano de imanência no qual os seres, os signos e as coisas voltam a encontrar uma relação dinâmica de participação recíproca.

Tem-se, então, a imagem de que cada hipertexto é um subhipertexto de um hipertexto maior. Assim, por exemplo, a possibilidade de se construir vários percursos de leitura muda não só a experiência de ler, mas, também, a natureza do que se lê, com o crescimento de oportunidades de produção de sentidos.

Nos modelos convencionais de *design*, freqüentemente, o planejamento de ensino se estrutura em estágios distintos, conforme mostrados na **Figura 2**.

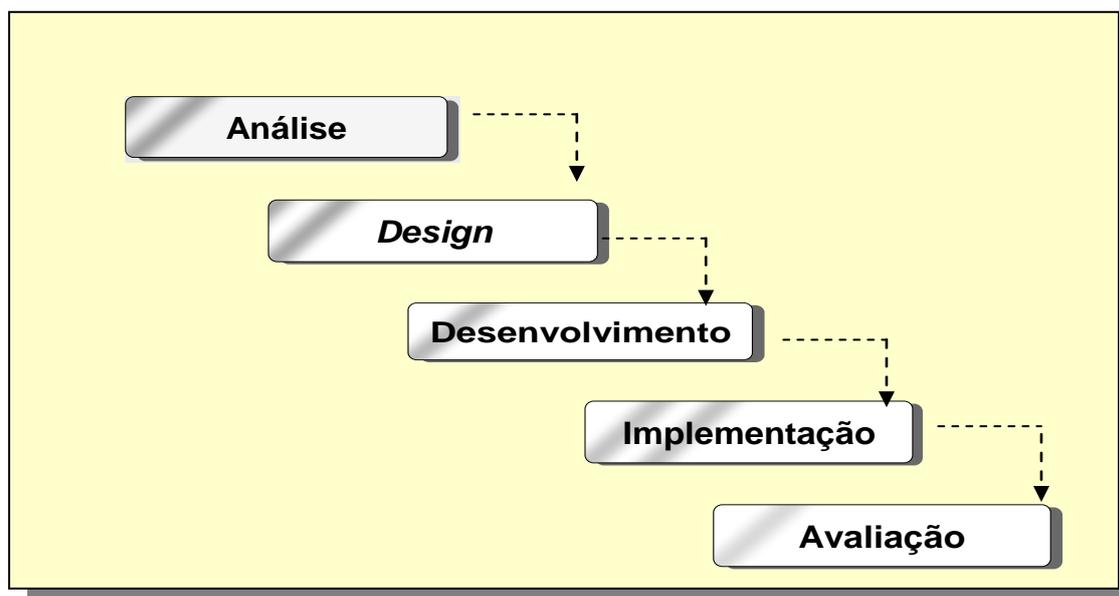


Figura 2 – Modelo convencional de desenvolvimento de *design* instrucional – DI

Fonte: Adaptado, de Filatro, 2004

As fases clássicas do desenvolvimento de um programa a distância, segundo Campos (2001) são assim definidas: (a) fase de análise, que é a base de todas as outras. Durante esta etapa identificam-se as necessidades de aprendizagem, definem-se os objetivos instrucionais e levantam-se as possíveis restrições envolvidas; (b) de projeto (*design*), que envolve a definição de como os objetivos determinados na fase anterior podem ser alavancados e de que forma é possível expandir-se a fundamentação instrucional. Etapa em que se descreve a população-alvo, analisa-se o contexto da aprendizagem, redigem-se os objetivos e os itens de teste, seleciona-se o sistema de saída e se estabelece a seqüência da instrução; (c) de desenvolvimento, que tem como objetivo gerar o planejamento da instrução e a elaboração de materiais didáticos, seleção dos recursos midiáticos e documentação; (d) de implementação, fase em que se dá a capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de *design* instrucional, fornecendo-lhes o suporte necessário à realização do evento ou situação de ensino-aprendizagem, propriamente ditos; e (e) fase de avaliação, em que se mede a eficiência da instrução, dentro das fases, entre as fases e após a implementação. A avaliação pode ser formativa, durante e entre as fases, e somativa, ao final da implementação.

Alguns autores argumentam que, dada a sua natureza prescritiva, os sistemas voltados para o *design* convencional resultam materiais bem estruturados e focados no

conteúdo a ser ensinado, ao invés de serem utilizados em ambientes interativos. Esta questão é bastante polêmica, devendo sua discussão ser pautada nas teorias de aprendizagem.

Para Filatro (2004), o modelo de *design* convencional difere do *design* instrucional contextualizado, onde essas operações acontecem, de forma recursiva, ao longo de todo o processo, sem envolver qualquer grau absoluto de predição ou prescrição. Assim, não há separação entre a fase de concepção (análise, planejamento e produção) e a de implementação (situação didática). Esse modelo, de acordo com a autora é melhor representado por um fractal do que por qualquer outra forma geométrica, conforme se visualiza na **Figura 3**.

Quando vistos como uma estrutura fractal, os processos recomendados pelos modelos de desenvolvimento de *design* instrucional não são peças sequenciais independentes, mas são uma rede dinamicamente mutante de partes que se conectam umas as outras (*idem*, p. 118).

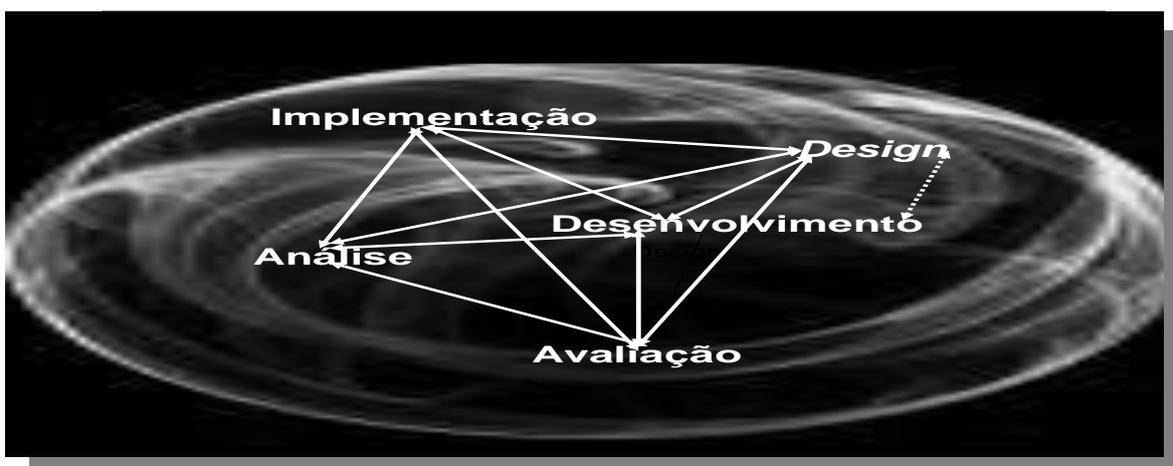


Figura 3 – Modelo de desenvolvimento de *design* instrucional contextualizado – DIC

Fonte: Adaptado, de Filatro (2004)

Essa rede de conexões, representada pelo hipertexto, juntamente com o digital, modela o novo ambiente comunicacional, permitindo que o usuário interaja com o discurso. Nesse sentido, engloba tanto o essencial das mudanças tecnológicas - a interatividade, como a tradição literária, sob a ótica da leitura e do receptor (não de sua produção autoral ou da máquina). Como estrutura aberta, de múltiplo sentido, remete à polissemia, permitindo diversas interpretações.

Tavares (2006) ressalta a relevância de se considerar a diversidade dos usuários, no desenvolvimento do *design* instrucional, dadas as diferentes formas como interagem com

as informações, e constroem seus conhecimentos. “Sendo assim, o que propomos é a diversificação da forma de apresentar a informação. Faremos uso de imagens, cenas de filmes, esquemas, tabelas e, inclusive de um personagem representativo do tema proposto (p. 43).

Para Silva (2003), a interatividade constitui-se no não-linear, no ato de colaboração. É sentido de poder, é permutabilidade e é a possibilidade de o indivíduo falar, ouvir, argumentar, criticar; ou seja, estar conscientemente disponível para mais comunicação. Sustentada na bidirecionalidade e na dialogicidade, favorece a produção conjunta da mensagem, onde os pólos emissor e receptor a codificam e decodificam.

O meio digital exige outras formas de pensar. E isso implica compreender como o aluno aprende; como se estrutura seu pensamento. Assim, é necessário que o professor¹⁵ “conheça a psicologia e a ecologia cognitivas de seu tempo” (RAMAL, 2000) e atue como um estrategista da aprendizagem; um formulador de problemas, provocador de questionamentos, coordenador de equipes, roteirista de percursos e sistematizador de experiências, potencializando sua ação pedagógica, sem perder sua autoria.

Precisávamos criar um ambiente facilitador para a oralidade que despertasse o desejo de escrever, com a perspectiva de viabilizar um processo, que fosse além de transmitir informações e organizar conteúdos em torno da temática da disciplina, mas favorecesse uma produção individual e coletiva, criando alternativas para a construção do conhecimento. Acreditávamos que a expressão oral e escrita pode emergir em um ambiente dialógico entre mestres e aprendizes. Foi com este propósito que sugerimos aos alunos a produção de hipertextos. (...) desejávamos assegurar especialmente aos estudantes que criassem seus próprios textos e materiais de estudo, “com base na leitura, análise e interpretação dos meios, canais e suportes de comunicação, na condição de protagonistas, ativos, e não apenas como consumidores de textos e produtores de materiais produzidos por terceiros” (NUNES, 2005, p. 5)

Esses autores nos ajudam a compreender o modelo de *design* instrucional, e sua dinâmica, como um elemento importante na criação e no desenvolvimento de projetos de educação *online*, que visam à construção do conhecimento.

Diferentemente dos anos 70, em que se acreditava que o *design* instrucional era essencialmente um processo seqüencial, racional, lógico, voltado para solucionar problemas; e o aluno era visto como parte de um grupo com condições e limites semelhantes; o conteúdo dos cursos, predeterminados, e as estratégias pré-selecionadas,

¹⁵ Integrante da equipe de especialistas responsável por cursos *online*, “cria e seleciona conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo e prepara o programa do curso” (SANTOS, 2003, p. 218).

assim como os materiais de aprendizagem, hoje ele é visto como um processo compartilhado pela equipe envolvida na implantação, implementação e avaliação de cursos a distância, no qual o *designer* educativo é responsável por “planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino, a fim de facilitar a aprendizagem” (FILATRO, 2004).

Nesse contexto, o *designer* educativo coordena todo o trabalho, cuidando para que sua equipe esteja em sintonia, tendo em vista o exercício da interdisciplinaridade.

Spector e La Teja (2001, *apud* ROMISZOWSKI, 2001) ressaltam a importância dessa função no processo de educação *online*. Afirmam que a profissão de *designer* educativo se constitui do entrecruzamento da educação, da arte, da tecnologia e do marketing, dada a inexistência de um curso que forme esses profissionais.

Seja qual for o embasamento pedagógico adotado, já que o planejamento é um elemento-chave na criação de cursos, Parker (2000 *apud* PIMENTA, 2007) sugere que este profissional deva desenvolver competências ligadas ao *design* gráfico, à arte e à estética.

Pensando no currículo de formação desse profissional – voltado para a produção de materiais que envolvem mídia visual – é importante considerar que a mídia, a forma e o conteúdo, juntos, desempenham um papel importante na instrução. Quando o *instructional designer*, em seu trabalho, foca apenas a parte textual, ignorando o papel das imagens, corre o risco, por exemplo, de deixar que uma imagem forte, que privilegie algum aspecto do conteúdo em detrimento de outros, gere um currículo oculto (*idem*, p. 78).

Algumas instituições brasileiras de ensino e consultorias já oferecem cursos de extensão ou especialização nesta área, na modalidade *online* (PUC, Livre Docência, Universia Brasil, UFSC, entre outras). Independentemente de qual profissional desempenhe essa atividade - que pode variar de contexto para contexto, “sua atuação no espaço virtual utiliza o diálogo como princípio organizador, a partir do qual desenvolve suas funções, criando condições propícias para os encontros educativos” (GÓMEZ, 2004, p. 123). Portanto, mais importante que a formação acadêmica básica, são as competências que credenciam esse profissional a exercer suas tarefas.

Se, como afirma Vygotsky (1988), o indivíduo é um ser social, relacional, participante de um processo histórico, e a construção do conhecimento se faz mediante interação, é legítima a afirmação de que o ensino-aprendizagem pode incluir quem ensina, quem aprende e a relação entre eles; o que implica lealdade, confiança, comprometimento, e ajuda mútua entre todos os envolvidos no processo educativo.

É fundamental saber trabalhar em equipe, o que implica relacionamento consequente e afetivo e respeito pelo saber gerado nas diferentes equipes. [...] Destaco que relacionamentos em EAD devem ter foco no papel da educação, qual seja a de ajudar a aluno a fortalecer-se como ser pensante, construtor do seu existir e da sociedade que o abriga; a agir de forma responsável como aluno, como cidadão e como alguém que busca sentido para sua existência (VERGARA, 2007, p. 5; 7)

Para que um projeto de EAD seja bem-sucedido, afirma Campos (2001), é fundamental que sua equipe de implementação seja composta de profissionais com competências variadas. Assim, habilidades de *comunicação* - relacionamento interpessoal e intergrupar, colaboração e trabalho em equipe, proficiência lingüística, oral e escrita e capacidade de dar e receber *feedback*, e *habilidades de natureza técnica* – de organização, de planejamento e de conhecimento e familiaridade com as novas tecnologias, são requeridas desses profissionais, no dia-a-dia de suas atividades. Além disso, a autora ressalta a necessidade de se definir, com clareza, o perfil de cada agente, tendo em vista a viabilização do referido projeto.

O **Quadro 2** apresenta as principais competências e produtos atribuídos a cada um dos membros de equipes de EAD.

Quadro 2 – Agentes da equipe de projetos em EAD, competências desejadas e produtos delas gerados

PAPÉIS	COMPETÊNCIAS PRINCIPAIS	PRODUTO DA COMPETÊNCIA
Conteudista/Professor/ Orientador pedagógico	Planejamento, projeto instrucional, conhecimento do conteúdo, conhecimento de metodologia. Capacidade de dados e avaliação, teoria geral da educação	Clareza, organização e planejamento de curso. Geração de metodologia. Provedor de ferramentas e instrumentos para avaliação
Projetista instrucional¹⁶	Colaboração, trabalho em equipe, projeto instrucional com tecnologias interativas	Projeto dos cursos. Aplicação da metodologia. <i>Design</i> instrucional.
Especialista em informática/coordenador de desenvolvimento de softwares	Colaboração, trabalho em equipe, conhecimento de tecnologias para o desenvolvimento de programas referentes à integração da parte assíncrona e dos aspectos de implementação de Banco de Dados Multimídia	Desenvolvimento de <i>softwares</i> . Implementação Banco de Dados Multimídia. Contato com o projetista instrucional
Administrador	Capacidade de gerenciamento do sistema	Gerência de operações e pessoal de suporte
Tutor remoto/Webmaster	Colaboração, trabalho em equipe, conhecimento básico da tecnologia e treinamento	Ligação entre a instituição e a localização remota. Configuração necessária à infra-estrutura dos equipamentos
Pessoal de suporte	Conhecimento de serviços de suporte e da modalidade de educação a distância	Provedor de suporte, informação do cronograma e registro dos alunos. Manutenção de equipamentos
Editor/gerente de Projeto	Proficiência na língua nacional e em edição, responsável pela parte administrativa, capacidade de redação de relatórios	Clareza, gramática, estilo, relatórios
Projetista gráfico/Web designer	<i>Layout</i> de texto, projeto gráfico, teoria geral da educação	Projeto de tela com layout claro, material facilitador do aprendizado.

Fonte: Tavares (1999, adaptado por CAMPOS, 2001, p. 1-2).

Como se pode constatar, no quadro apresentado, o desenvolvimento de projetos de EAD, devido a sua multidimensionalidade, exige uma equipe de especialistas, constituindo-se o exercício diário e contínuo da interação, fator essencial para o sucesso do projeto. A forma como essa interação ocorre é que determina como os saberes são articulados.

Ao tratar da articulação de saberes na educação *online*, Santos (2003) estabelece distinção entre mutidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade.

¹⁶ também chamado *designer* educativo

Argumenta que enquanto na multidisciplinaridade o “objeto é visto sobre diferentes olhares, em forma de agrupamentos disciplinares, mas sem a integração de conceitos, procedimentos e atitudes, trabalho cooperativo”; na pluridisciplinaridade “os sujeitos da ação podem em momentos específicos e pontuais estabelecer algumas relações de comunicação entre os saberes. (...) Existe (...) um certo nível de cooperação, mas não uma coordenação intencional dos vínculos (idem, p. 220)”. Para a autora, o trabalho pautado por experiências intencionais de interação entre a equipe do *design* instrucional, envolvendo intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimentos, caracteriza a prática interdisciplinar.

3.4 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS SUSTENTADO POR INDICADORES

Considerando a importância do capital intelectual como diferencial competitivo na atual conjuntura, o grande desafio enfrentado pelas organizações consiste em como gerenciar o conhecimento existente, dado que a informação tende a estar dispersa, a fim de que possam (a) utilizar adequadamente o potencial dos colaboradores alinhado às necessidades da organização; (b) selecionar pessoas com o perfil requerido para uma função específica; (c) canalizar os recursos financeiros necessários ao treinamento e desenvolvimento da equipe; e (d) selecionar, avaliar e remunerar os profissionais com foco em competências (LEME, 2005).

Fleury e Fleury (2001) afirmam que os conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo possuem valor transitório, dado que as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem, constantemente, novas necessidades de qualificação. Isso implica que uma competência considerada num determinado momento essencial em um contexto organizacional específico pode tornar-se obsoleta, em razão da inserção de novas tecnologias no ambiente de trabalho ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização.

Como, então, as organizações devem se preparar para as inovações que se fazem necessárias, em face dos desafios das mudanças? Poderão enfrentar um mercado altamente competitivo e globalizado somente baseadas em suas práxis¹⁷? Como garantir vantagem competitiva e agregar valor aos seus produtos e serviços?

¹⁷ Padrão de conduta relacionado ao fazer, ao conhecimento e à posição ético-ideológica adotada frente a uma realidade, que cria as condições necessárias à existência da sociedade e, em particular, à atividade material, à produção - prática (KONDER, 1992). Para Freire (1987, p. 38) a práxis é resultante da

A resposta a essas questões vem sendo dada, cada vez mais, pelas organizações, mediante a identificação e mapeamento das competências essenciais ao seu negócio e necessárias a cada função, e o aproveitamento do potencial das pessoas que nelas atuam. Tais ações fundamentam a necessidade de se gerir esse ‘capital’, mediante métodos e ferramentas apropriados, alinhados as suas estratégias, tendo em vista conviver e evoluir com o novo cenário mundial e obter vantagem competitiva.

Apesar da diversidade de definições a respeito de competências, mencionada na seção anterior, todas mantêm a mesma essência – os pilares **Conhecimento, Habilidade e Atitude (CHA)**, como podem ser visualizados, no **Quadro 3**.

Quadro 3 – Desdobramento do CHA

CHA		
Conhecimento	Saber	Competência Técnica
Habilidade	Saber fazer	Competência Comportamental
Atitude	Querer fazer	

Fonte: Leme (2005, p. 18)

Fleury e Fleury (2000) acrescentam a esses saberes, o saber conviver e o saber aprender. Já Maslow (2000) acrescenta, ao CHA, o atributo ‘valor’; portanto, o conjunto CHAV, para ele, estaria correlacionado e orientado não apenas para a melhoria do desempenho do indivíduo, mas também para a do grupo e da organização.

A sigla CHAI, é utilizada por Gramigna (2003) para definir competências como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e interesses. De uma maneira geral, esses atributos são assim especificados: (a) conhecimento - dimensão do ‘saber *o que e por que*’, corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, mediante educação formal ou pela experiência prática no desempenho de uma atividade, que lhe possibilita uma visão de mundo; (b) habilidade – associa-se ao ‘*saber-fazer*’; ou seja, refere-se a uma aptidão, à capacidade de se realizar algum tipo de atividade, ou de se aplicar ou fazer uso de um conhecimento adquirido para alcançar um objetivo específico. Pode se apresentar sob a forma de talento, na realização de determinada ação, e é nato na pessoa; ou, ainda, por meio da experiência, podendo ser ou não manual, englobando - segundo Zobot (2002), habilidades básicas, específicas e de gestão; (c) atitude – refere-se à

combinação da reflexão com a ação. “Consiste na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

dimensão *'querer-saber-fazer'*; aos aspectos afetivos, emocionais e sociais ligados ao trabalho, e que determinam o comportamento, pois se relacionam com a maneira como os indivíduos percebem o mundo a sua volta, com a personalidade, com a motivação e com a aprendizagem; e (d) valor – corresponde à dimensão *'para que fazer'* e está ligado às crenças, filosofias, percepções, moral, ética, caráter, regras de conduta e comportamentos entre os homens, que determinam seus direitos e deveres como cidadãos.

Roque (2004) apresenta um mapa conceitual, como visualizado na **Figura 4**, para mostrar os diferentes aspectos que envolvem o conceito de saberes.

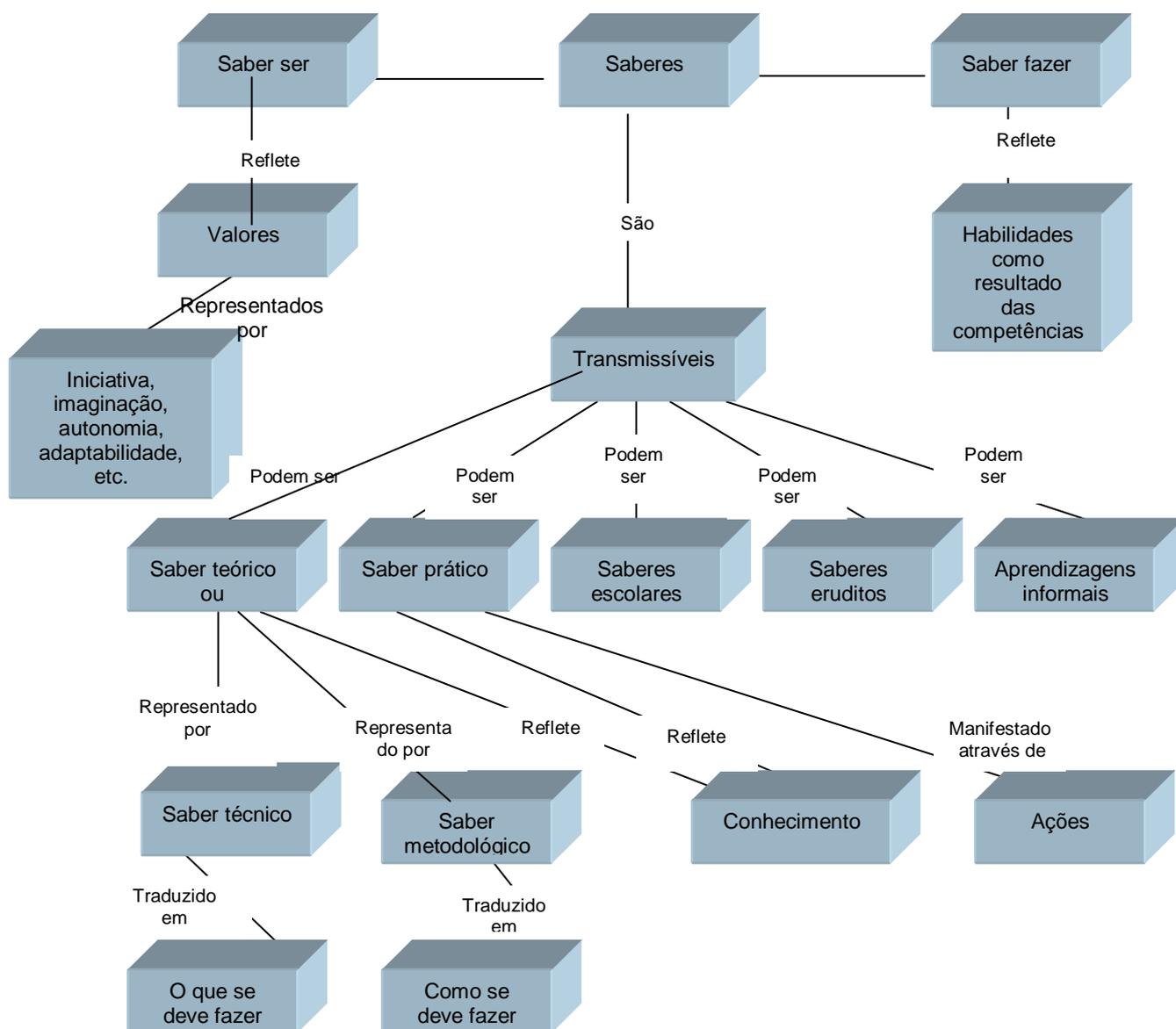


Figura 4 – Aspectos embutidos nos conceitos dos saberes

Fonte: adaptado de Roque (2004, p. 54)

De acordo com a autora, os ‘*saberes*’ correspondem à dimensão intelectual e técnica, representada pelos conhecimentos, saberes em uso, saberes teóricos (técnico e metodológico), formalizado e prático, que podem ser transmitidos e adquiridos por meio da educação formal, e informalmente. As habilidades técnicas, por sua vez, dizem respeito ao *saber fazer*; ou seja, à capacidade de aplicar os conhecimentos resultantes de competências adquiridas. O *saber ser* se relaciona à dimensão comportamental; refere-se aos valores do sujeito, suas atitudes, suas características individuais e culturais, sua capacidade de dialogar, interagir com o outro, adaptar-se às mudanças, entre outras.

Assim, as competências técnicas, geralmente especificadas nos *curricula vitae*, ou verificadas em testes práticos ou entrevistas, como por exemplo, noções de informática, ferramentas ou conhecimento de outros idiomas é tudo aquilo que um profissional precisa conhecer, para o bom desempenho de suas funções. As competências comportamentais, por sua vez, são as que conferem diferencial competitivo ao indivíduo, refletido em seu desempenho, como por exemplo, flexibilidade, relacionamento interpessoal, criatividade, liderança, e outras. As primeiras são facilmente identificáveis; porém, o grande desafio que se coloca diz respeito à identificação e à mensuração de comportamentos.

Em pesquisa voltada para o setor terciário, ao se referir aos desafios da formação profissional no contexto da globalização econômica, de novas formas de organização da produção e do trabalho e dos crescentes processos de democratização da sociedade, Deluiz (2004) desenvolve uma tipologia de competências composta por cinco grandes dimensões, e afirma que a qualificação real do trabalhador, entendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como do conhecimento científico, técnico e das qualificações tácitas, vai além das dimensões cognitivas das competências intelectuais e técnicas para englobar as competências organizacionais ou metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais, necessárias aos sistemas produtivos.

Entretanto, enfatiza a autora, que a essas competências devem ser acrescentadas as competências políticas, pois não levam em consideração a perspectiva de expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletiva, que permitam “ aos trabalhadores agir como

cidadãos produtores de bens e de serviços e como atores na sociedade civil, atendendo a critérios de equidade e democratização sociais” (DELUIZ, 2004, p. 3-4). Tais competências são sintetizadas, no **Quadro 4**.

Quadro 4 – Tipologia das Competências

Competências	
Intelectuais e Técnicas	capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos
Organizacionais ou metódicas	capacidade de autplanejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho
Comunicativas	capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal
Sociais	capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos - obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa
Comportamentais	iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, o que envolve subjetividade do indivíduo na organização do trabalho
Políticas	compreender sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos.

Fonte: elaborado e adaptado de Deluiz (2004)

Da mesma forma, Fagundes (2007) apresenta uma classificação bem próxima a desta autora, dividindo as competências em dois grupos: competências técnicas e habilidades, e competências comportamentais. Entende o autor por competências técnicas aquelas obtidas mediante educação formal, treinamentos, em geral, e autodesenvolvimento, tendo em vista melhores resultados no desempenho de um cargo.

As competências técnicas são subdivididas pelo autor e cinco grupos: (a) conhecimentos técnicos elementares, limitados à conscientização da existência de princípios técnicos subjacentes à realização de tarefas relativamente simples e repetitivas. Adquiridos mediante ensino básico e prática profissional de curta duração ou adaptação ao posto de trabalho; (b) conhecimentos técnicos básicos, que pressupõem conhecimento preciso de um determinado vocabulário técnico que permite tratar informações variadas. Estão associados a tarefas com algum grau de repetitividade ou a uma polivalência horizontal (realização de tarefas de outros postos ou funções próximas); (c) conhecimentos técnicos fundamentais, nível em que se exige a elaboração de relações analógicas entre os conhecimentos e as práticas. Pressupõem que o indivíduo consiga discutir, colocar questões, compreender as respostas e negociar diferentes formas de abordar um problema. As atividades associadas a este nível podem ser de transformação e manutenção com autonomia ou coordenação e controle relativos à tomada de decisões de rotina; (d) conhecimentos técnicos sólidos, que pressupõem domínio de conhecimentos científicos e técnicos específicos presentes em indivíduos com real autonomia nos conceitos, métodos e instrumentos adquiridos ao nível do ensino superior politécnico, ou equivalente, que permitem desenvolver atividades de concepção e gestão com autonomia e encontrar soluções para situações imprevistas e disfuncionamentos; e (e) conhecimentos técnicos profundos, nível de conhecimentos que permite a evolução dos conceitos, métodos e instrumentos e corresponde à capacidade de conceber e renovar o sistema de gestão, técnico ou outro. Este nível exige o domínio total e aprofundado dos fundamentos científicos e técnicos adquiridos no ensino superior. Permite pesquisar, intervir e tomar decisões inovadoras relativas a situações não experimentadas.

Para Fagundes (2007), o grupo das competências comportamentais inclui aquelas inerentes às características de personalidade de um indivíduo ou obtidas no convívio social, que se relacionam com o seu desempenho e podem ser medidas segundo padrões preestabelecidos, e obtidas e aprimoradas por meio de treinamento e autodesenvolvimento. Esse grupo engloba as competências intelectuais, comunicativas, sociais, comportamentais, propriamente ditas, e organizacionais.

As competências intelectuais são aquelas necessárias para reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho e atuar de forma preventiva. Implicam habilidades de aplicar,

transferir e generalizar o conhecimento, além de reconhecer e definir problemas, propondo soluções para equacioná-los.

As competências comunicativas referem-se à forma de comunicação do indivíduo com seu grupo, superiores hierárquicos, ou subordinados, e clientes externos. Expressam-se através do diálogo, do exercício da negociação e da comunicação, propriamente dita, oral ou por escrito.

Competências sociais são as que geram atitudes e comportamentos necessários para transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho, e vice-versa. Implicam trabalhar em equipe, gerenciando conflitos, tendo em vista os interesses interpessoais e institucionais, e desenvolver consciência ambiental, a fim de dimensionar a importância do meio ambiente e o impacto de suas ações, com vistas a preservação do mesmo.

Já as competências comportamentais são as necessárias para demonstrar espírito empreendedor e capacidade de inovar, ou ainda, iniciativa, criatividade, adaptabilidade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e implicações éticas do seu trabalho. As competências organizacionais, por sua vez, são aquelas necessárias para compreensão do negócio, seus objetivos, relações com o mercado, ambiente sociopolítico (conhecimento em negócio, planejamento, orientação para o cliente). Incluem a administração do tempo, gestão de recursos, planejamento e organização, compromisso com resultados, liderança e atuação estratégica (idem, 2007).

Como se pode constatar muitos são os modelos teóricos que apresentam grupos de conhecimentos, habilidades e comportamentos desejáveis a uma boa atuação profissional. Entretanto, defende-se, neste estudo, que o melhor modelo é aquele que reflete a cultura organizacional; ou seja, aquele alinhado às competências organizacionais de cada empresa.

Rabaglio (2006) afirma que é possível medir ou mensurar o comportamento, mediante o uso de indicadores, dado que este consiste em qualquer atividade passível de observação e implica alterações no ambiente. Assim, pode-se, no mínimo, classificá-lo como adequado ou não, além de se definir quais aspectos podem ser melhorados e o quanto.

Cada vez mais presente em publicações, palestras e cursos diversos, a temática sobre indicadores tem invadido o cotidiano, de uma forma geral, refletindo, por exemplo, o Produto Interno Bruto- PIB, a taxa de crescimento, o volume de negócios fechados, a balança comercial, a flutuação do dólar ou o nível de glicose de um paciente.

Para Takashina e Flores (1995, p. 19),

indicadores são formas de representação quantificáveis das características de produtos e processos, utilizados pelas organizações para controlar e melhorar a qualidade e o desempenho dos seus produtos e processos ao longo do tempo (...) são essenciais ao planejamento de metas quantificadas e o seu desdobramento na organização, e essenciais ao controle, porque os resultados apresentados através dos indicadores são fundamentais para a análise crítica do desempenho da organização, para as tomadas de decisões e para o replanejamento (*idem*, p. 4).

Ressalte-se, no entanto, que o conceito de indicadores sofre poucas variações de um autor para outro, e as idéias de medida, de qualidade e de quantidade estão sempre presentes, como se pode constatar nas definições, a seguir:

[...] especificação quantitativa e qualitativa para medir o atingimento de um objetivo” -FINEP¹⁸ (2002).

[...] uma série de dados definidos para responder perguntas sobre um fenômeno ou um sistema dado” - OCDE¹⁹ (2001).

[...] expressão (numérica, simbólica ou verbal) empregada para caracterizar as atividades (eventos, objetos, pessoas), em termos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de determinar o valor” – ISO²⁰ (1998, p. 3).

Pode-se, então, concluir que indicadores são ferramentas de mensuração, utilizadas para o levantamento de aspectos quantitativos (medida) e/ou qualitativos (verificação do alcance dos objetivos pretendidos ou das mudanças propostas) de um dado fenômeno, com vistas a sua avaliação ou mesmo para apoio às decisões.

Convém enfatizar que, em se tratando de prestação de serviços - como é o caso do oferecimento de cursos *online*, o contato direto com o cliente (consumidor ou usuário) é precedido por uma gama de atividades, que constituem o processo de produção de serviço. A qualidade desse processo deve, portanto, ser considerada, tendo em vista a relevância das atividades de suporte e a interface com o usuário. Qualquer organização operante, portanto, constitui-se de um conjunto de processos que, articulados entre si e alinhados as suas estratégias, definem a sua qualidade ou a qualidade de sua gestão.

Tomando-se como referência o projeto de um curso *online*, por exemplo, podem-se identificar duas etapas que antecedem a sua implementação e que caracterizam os

¹⁸ FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos, organização, que avalia e gerencia estudos e projetos e fornece consultoria.

¹⁹ OCDE - *Organisation de Coopération et de Développement Économiques*, sediada em Paris, na França, é uma organização internacional dos países desenvolvidos e industrializados com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

²⁰ ISO - *International for Organization Standardization* – ISO, organização internacional que promove o desenvolvimento da padronização e das atividades com ela relacionadas no mundo, com o objetivo de facilitar a troca de serviços e bens, e para promover a cooperação nos níveis intelectual, científico, tecnológico e econômico.

processos inerentes a esses cursos: (a) a fase de análise – compreendendo a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos instrucionais/de aprendizagem, a caracterização dos alunos e o levantamento das limitações/potencialidades do programa; e (b) a fase de planejamento da situação didática, abrangendo o mapeamento/seqüenciamento de conteúdos, a escolha dos métodos e técnicas, e a seleção das mídias e dos materiais a serem produzidos.

Ao se referirem aos indicadores de qualidade, Tironi (1991, p. 8) afirma que:

[...] definir indicadores de qualidade é, basicamente, construir conceitos que permitam a sua mensuração, providência indispensável para a avaliação dos resultados alcançados com os esforços aplicados na melhoria da qualidade, ou para traçarem-se comparações entre produtos e serviços a partir da qualidade.

Alerta-se, no entanto, que a geração de indicadores deve ser realizada, criteriosamente, tendo em vista garantir a disponibilidade dos dados e resultados mais relevantes, no menor prazo possível e ao menor custo. Assim, alguns critérios devem ser observados, tendo em vista nortear essa geração, como mostra o **Quadro 5**.

Quadro 5 – Principais critérios para geração de um indicador

Crítérios	Descrição
Seletividade ou importância	Retrata um aspecto importante, essencial, crítico do produto/processo/sistema em estudo.
Simplicidade e clareza	De fácil compreensão e aplicação em diversos níveis de organização, numa linguagem acessível aos servidores envolvidos no processo.
Acessibilidade e confiabilidade	Cálculo com base em dados disponíveis, de fácil obtenção e, principalmente, provenientes de fontes confiáveis.
Abrangência	Grau satisfatório de cobertura ou representatividade, inclusive estatística, das atividades geradas, em relação ao contexto global, ou à situação analisada.
Rastreabilidade	Possibilita o registro e preservação dos dados, resultados e memória de cálculos, incluindo o nome dos responsáveis envolvidos.
Comparabilidade	Pode ser comparado com referenciais apropriados, como por exemplo, ao melhor concorrente, à média do ramo, e ao referencial de excelência.
Estabilidade e rapidez de disponibilidade	Baseia-se em uma <i>norma</i> , num procedimento único, bem definido e incorporado às atividades rotineiras do órgão e na estabilidade, ao longo do tempo.
Baixo custo de obtenção	Gerado a baixo custo, utilizando a unidade de medida na mensuração da qualidade, como percentagem, unidades de tempo, etc.

Fonte: adaptado de Tironi *et al.* (1991)

Reitera-se que, muito embora o mapeamento, a mensuração e a avaliação com foco em competências não seja tarefa das mais simples, é possível fazê-lo, por meio de indicadores de comportamento. Por exemplo, ser gentil com os colegas de trabalho;

estimular a apresentação de idéias ou saber ouvir *feedback* são indicadores que denotam competência interpessoal. Assim, essa identificação possibilita, com o apoio de uma avaliação com foco em competências, estabelecer o ponto de deficiência de cada profissional e traçar um plano de ação para a melhoria daquele indicador e de seu nível de competência, com vistas à redução desse *gap* e aumento de sua eficiência.

Finalmente, outro aspecto a ser considerado é que as competências necessárias a uma determinada função variam de instituição para instituição. Por isso, a importância de se definir as competências necessárias a cada função e o quanto de cada competência é requerida pela organização, em consonância com a sua missão, visão, valores e estratégias.

4. DESBRAVANDO MARES E JOGANDO A REDE

4.1 O PERCURSO DA PESQUISA

De acordo com Vergara (2004, p. 12), método é “um caminho, uma forma, uma lógica de pensamento”. Nesse sentido, a escolha adequada do método utilizado na condução de uma pesquisa é fundamental para o alcance dos resultados pretendidos.

A reflexão metodológica amplia a capacidade de interrogar e proporciona um distanciamento analítico em relação à prática da investigação, permitindo reconhecer os limites, o que demonstra a maturidade do pesquisador. A atitude de questionar-se sobre o porquê, como, quando, em que contexto, etc., é qualidade do pesquisador assim como a disposição para reformular pontos de vista ou seu tipo de questionamento ao longo da pesquisa, o que aprimora o saber e instiga a criatividade (RIZZINI, 1999, p. 61).

O método adotado determina os procedimentos de coleta e tratamento de dados. Ressalte-se que num processo de investigação é importante considerar os dados qualitativos, especialmente quando se deseja quantificar determinada realidade, que deve ser vista a partir do contexto em que se insere.

Patton (1987 *apud* YIN, 2001) aponta quatro tipos de triangulação presentes em investigações sistematizadas: (a) triangulação de fontes de materiais; (b) triangulação de pesquisadores; (c) triangulação de teorias; e (d) triangulação metodológica, que permite explorar recursos próprios das abordagens qualitativas e quantitativas. Nessa perspectiva, análises de dados estatísticos e dos processos de levantamento de dados devem se valer, sempre que possível, de abordagens qualitativas e de quantitativas.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, na medida em que foi desenvolvida à luz de um arcabouço conceitual-teórico capaz de dar sustentabilidade às análises e propostas apresentadas, possibilitando, dessa forma, melhor compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos diferentes eventos, pessoas e processos, relativos ao ambiente foco do estudo.

Assim, os textos teóricos assumiram relevância, pois possibilitaram ao pesquisador responder ao problema e questões explorados e explicitados neste trabalho, e definir o método de análise utilizado no tratamento de dados, no exercício analítico da problemática. O caráter qualitativo da pesquisa também se deve ao fato de existir uma relação dinâmica

entre o mundo real e o sujeito; uma interdependência entre a objetividade do mundo e a subjetividade do pesquisador. O mundo é visto como uma realidade complexa, e não é possível seu conhecimento através de fracionamentos; ou seja, ‘recortes’ que não considerem essa característica.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Chizzotti (1991, p. 80) ainda se referindo à característica qualitativa da pesquisa, afirma que ela não pode ser “produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. Desse modo, buscou-se uma aproximação com os segmentos focos do estudo, por meio de visitas à Instituição, tendo em vista observações informais e contato direto com os sujeitos-participantes da pesquisa.

O estudo também privilegiou outros instrumentos de natureza quantitativa, afastando, dessa forma, a idéia de “polarização quantitativo-qualitativo”, como observam Alves-Mazzotti; Gerwanszdzader (2004), ao se procurar o diálogo com as duas vertentes metodológicas, de forma coerente, e na dimensão crítica da análise realizada, a fim de se eliminarem a subjetividade e as generalizações existentes nos processos usuais de mapeamento de competências.

4.1.1 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em duas fases que, embora distintas, inter-relacionam-se a todo instante, complementando-se: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

Conforme mencionado no texto introdutório, há poucas pesquisas sobre competências, em geral, e inexistente, na área de Educação, estudos semelhantes sobre a atuação do *designer* educativo, em cursos via *web*. Nesse contexto, ressalta-se o caráter exploratório da pesquisa, cuja grande contribuição consistiu em ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema, onde há pouca informação acumulada e sistematizada, como é o caso das competências inerentes à atuação do profissional em tela. Esta circunstância sinaliza para a relevância deste trabalho.

Tal pesquisa demandou uma revisão da bibliografia, mediante levantamentos envolvendo teorias, quadros referenciais e autores, para identificar publicações disponíveis na mídia impressa e digital, como livros, revistas especializadas, teses, dissertações, periódicos, anais de congressos, relatórios de pesquisa, anuários estatísticos e *sites* publicados na *Internet*, entre outros, que tratassem das questões ligadas ao tema/problema escolhido para estudo.

Na abordagem das temáticas: (a) tecnologias da informação e da comunicação, educação continuada e formação em serviço; (b) competências individuais, organizacionais e profissionais; (c) *design* instrucional e o papel do *designer educativo*; e (d) mapeamento de competências sustentado por indicadores, o estudo objetivou “descrever o comportamento dos fenômenos, tendo em vista obter informações sobre as características do problema de pesquisa (COLLINS; HUSSEY, 2005).

Também se recorreu à pesquisa documental, para se inteirar da legislação (LDB, Decretos e Pareceres) relativa ao tema abordado. Ainda foram feitas consultas a documentos referentes ao acervo da organização pesquisada, ou ainda sob a responsabilidade de pessoas, a fim de se levantarem informações quanto à função de *designer educativo* e às competências técnicas, tais como: descritor de cargo, *check-list* de processos, diretrizes para elaboração de curso e inserção de conteúdos, versão beta de cursos, vídeo institucional, CD, *folders*, e comunicações informais, entre outros.

Com base nos materiais selecionados, e tendo em vista a revisão, produção e manipulação do conhecimento, buscou-se desenvolver um quadro referencial teórico, lógico e coerente, capaz de imprimir sustentação à proposta apresentada, fundamentado em fontes primárias e secundárias, citadas em trabalhos correlatos ao tema tratado.

De acordo com Thums (2003), estudos de levantamento de dados, além de bases teóricas necessitam de elementos estatísticos para melhor compreensão da realidade foco da pesquisa. Nessa perspectiva, a busca de respostas para as questões formuladas, tendo em vista o conseqüente alcance dos resultados pretendidos, implicou o desenvolvimento e a aplicação de duas ferramentas práticas e acessíveis para identificação e mensuração das competências necessárias ao exercício da função de *designer educativo* em cursos *online* da Fundação Getulio Vargas.

Na definição desses instrumentos levaram-se em conta dois níveis distintos, que se entrecruzaram: o técnico, expresso no manual de cargos da instituição, e o

comportamental, mediante o levantamento dos indicadores de competências, à luz do MVVE²¹ da organização.

Anteriormente a sua implementação, cada questão formulada foi analisada, individualmente, para se verificar o seu grau de importância, nível de ambigüidade, ou dificuldade de entendimento. Concluída essa etapa, o referido instrumento foi submetido à análise de dois professores, tendo em vista sua validação²² e, após ter sido revisto, foi realizado um pré-teste, com a participação de quatro *designers* educativos. Tendo sido a receptividade em relação aos instrumentos bastante positiva, os mesmos foram reproduzidos, para posterior aplicação aos sujeitos-participantes da pesquisa.

Assim, a segunda fase da pesquisa foi realizada no campo, com o objetivo de se conhecer aspectos importantes da organização e de sua dinâmica. No que se refere à identificação de competências requeridas para o exercício das atividades de *designer* educativo, aplicou-se o Inventário Comportamental para Mapeamento de Competências, metodologia desenvolvida por Leme (2005), e adaptada para esse estudo. Esse instrumento consiste numa lista de indicadores de competências, que objetiva traduzir a conduta do Comportamento Ideal desejado e necessário para que a Organização possa agir alinhada a sua **Missão, Visão, Valores e Estratégias – MVVE**.

Dado o caráter exploratório da pesquisa, foi necessário desenvolver um instrumento que pudesse contemplar dimensões voltadas para o saber, saber-fazer e saber-ser. Tal listagem teve como ponto de partida os indicadores de competências apontados no IBSTPI (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*), como relevantes para o exercício das funções de *designer* educativo, expressos nas dimensões fundamentos da profissão; planejamento e análise; *design* e desenvolvimento; e implementação e gerenciamento. Tendo em vista que esse modelo enfatiza as competências cognitivas e as habilidades técnicas, obtidas por meio de educação formal, treinamentos e experiência profissional, em detrimento das competências comportamentais e político-sociais, e não leva em conta o contexto em que os *designers* exercem suas atividades, optou-se por mesclar a referida listagem com outras que melhor pudessem expressar o cotidiano da organização.

Assim, foram incorporadas a essa listagem as competências expressas no manual de cargos - descritores de perfis da FGV, além daquelas geralmente presentes na literatura

²¹ Sigla utilizada por Leme (2005) para designar **Missão, Visão, Valores e Estratégias**. Um quadro contendo a definição de cada um destes termos pode ser consultado no ANEXO B, deste documento.

disponível sobre o tema e preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (GRAMINHA, 2002; DELUIZ, 2004; DEPRESBITERES, 2005; LEME, 2005; FAGUNDES, 2007), tendo sido apurados, inicialmente, 80 indicadores.

Após essa etapa, confrontaram-se esses indicadores, com vistas a sua depuração. Levaram-se em conta alguns critérios estabelecidos por Tironi (1991) para geração de indicadores, como relevância, simplicidade e clareza, abrangência, comparabilidade, entre outros, resultando numa lista final contendo 58 indicadores de competência (comportamentos), para que os *designers* educativos identificassem aqueles que, na sua ótica, a organização dá maior importância. Enfatiza-se que essa formulação considerou a missão, a visão e as estratégias organizacionais, além da possibilidade de inserção, pelos participantes, de outros indicadores importantes, porventura ausentes no instrumento²³.

Esse documento foi dividido em duas seções: (a) dados de identificação, com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, tendo em vista o estabelecimento de semelhanças e diferenças entre eles. A técnica utilizada para tal foi a formulação de questões de múltipla escolha; ou seja, entre alternativas possíveis, o respondente escolhia uma; o que facilitou sua quantificação; e (b) o Inventário Comportamental, contendo os 58 indicadores, que foram submetidos à avaliação da população escolhida (*designers* educativos) do programa FGV *Online*.

Com base numa escala de importância, expressa num *continuum* de 1 (nenhuma importância) a 5 pontos (extrema importância), e de acordo com a sua percepção, os participantes indicaram o grau de importância atribuído pela FGV aos conhecimentos, habilidades e atitudes descritos no referido instrumento. Foram considerados prioritários para a organização, os indicadores que alcançaram médias iguais ou superiores a três pontos (‘extremamente importantes’, ‘muito importantes’ e ‘importantes’).

Um segundo documento, a Planilha de Mapeamento de Comportamentos, aplicada apenas aos coordenadores de projetos, objetivou identificar, tendo em vista um melhor desempenho dos *designers* educativos, o grau de intensidade e necessidade dos comportamentos apontados pelos respondentes, no Inventário Comportamental. Nesse caso, também foi utilizada uma escala de importância para classificação dos diferentes atributos, com base nos seguintes níveis: muito forte, forte, normal e não aplicável. Os dois primeiros níveis são auto-explicativos, pois evidenciam a necessidade do comportamento

²² Processo realizado por duas professoras-doutoras da Universidade Estácio de Sá

²³ Ao final de cada dimensão (seis, no total), foi inserida a categoria “Outras”.

em questão. Da mesma forma, o nível não aplicável se refere ao comportamento não necessário para a função, e o nível 'normal' se relaciona aqueles comportamentos que não merecem destaque.

Para o alcance dos resultados pretendidos, dado que, até então, todas as referências eram feitas a comportamentos, foi necessário associar cada um desses indicadores apontados, como prioritários, às competências profissionais. Utilizou-se para isso, o quadro referencial proposto por Deluiz (2004), que classifica as referidas competências em: intelectuais e técnicas, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas. O resultado dessa apuração consistiu numa lista de competências, cada uma com uma quantidade diferente de indicadores, que possibilitaram calcular o nível requerido de cada competência para o exercício da função de *designer* educativo na FGV.

Tendo em vista confirmar as informações coletadas e verificar como tais competências se expressam no trabalho cotidiano, foram realizadas entrevistas *semi-estruturadas, ou focalizadas*, com os quatro superiores da função (coordenadores de projetos) e com representantes dos *designers* educativos (três do segmento corporativo e dois da pós-graduação), com base em um roteiro 'oculto', previamente construído, em função dos objetivos da pesquisa. Tais entrevistas também serviram para aprofundar algumas questões relacionadas às competências requeridas para o exercício da função, e sua triangulação com o *design* instrucional permitiu uma análise qualitativa dos resultados obtidos.

A fim de que a conversa pudesse fluir com liberdade, mas sem perder o foco, as entrevistas foram conduzidas, tendo como sustentação o mencionado roteiro, com ênfase nos seguintes aspectos: (a) predominância de *designers* educativos provenientes das áreas de Letras e Comunicação; (b) concentração de profissionais na faixa etária de 20 a 40 anos; (c) função do pessoal terceirizado, no Programa; (d) alinhamento das competências apontadas às necessidades e perspectivas da organização; (e) dinâmica de criação de um curso *online* em cada segmento; e finalmente, (f) a forma como essas competências se expressam no cotidiano da organização.

4.1.2 TRATAMENTO DE DADOS

No que diz respeito aos aspectos quantitativos da pesquisa, Rizzini (1999) afirma que é fundamental que os dados sejam organizados, a fim de que os resultados possam ser

melhor visualizados. Nessa perspectiva, foram elaboradas tabelas para se verificarem as relações existentes entre os dados obtidos, mediante sua contagem, comparação e agrupamento em diferentes categorias, com o objetivo de responder às perguntas formuladas no estudo. Esses resultados foram apresentados, ainda, sob a forma de figuras.

De acordo Alves-Mazzotti (2004, p. 165-166), as escalas “permitem estimar o grau em que um determinado comportamento ocorre e fazer um julgamento qualitativo sobre esse comportamento ou atividades observados”. No caso particular desse estudo, e de acordo com a metodologia do Inventário Comportamental, para se calcular o nível de cada competência necessário ao exercício da função de *designer* educativo foi utilizada uma escala de zero a cinco pontos- variante da escala padrão Likert²⁴, na qual 100% de uma competência equivalem ao nível cinco da escala – nível máximo.

Os aspectos qualitativos da pesquisa foram tratados mediante a técnica de análise temática de conteúdo²⁵, aplicada às entrevistas, a fim de se estudar e analisar a comunicação de forma objetiva, sistemática e qualitativa, a partir das falas e escritas dos participantes, buscando-se inferências confiáveis de dados e informações sobre o contexto analisado.

Essa análise seguiu os seguintes passos: (a) leitura e análise do material resultante da aplicação dos instrumentos de coleta de dados (formulários); (b) definição do tipo de grade para análise (a grade mista foi escolhida, dado que, apesar de algumas temáticas já haverem sido previamente delineadas no roteiro ‘oculto’, outras foram incluídas durante esse processo); (c) definição das unidades de análise – identificação das recorrências (palavras, expressão, frase, parágrafo); (d) definição dos temas para análise; análise do conteúdo temático, com base na sua interpretação; (e) confrontação dessa análise com os resultados obtidos nos instrumentos quantiquantitativos e no referencial teórico que deu sustentação à pesquisa; e, finalmente (f) formulação da conclusão e fechamento do relatório final.

Limitações metodológicas percebidas, ao longo da pesquisa, foram contornadas, pela pesquisadora. A primeira dessas dificuldades relacionou-se ao caráter exploratório da pesquisa, dada a existência de poucos estudos sobre o tema aplicado à Educação, e em

²⁴ Desenvolvida por Rensis Likert, em 1930, consiste num conjunto de itens apresentados, de forma afirmativa, ante os quais se pede aos respondentes que externem suas reações, escolhendo um dos cinco ou sete pontos de uma escala.

²⁵ Conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), com vistas à identificação do que está sendo dito sobre um determinado tema (BARDIN, 2003).

especial, no âmbito da educação *online*, e a não-familiaridade da pesquisadora em relação ao universo pesquisado. Outra dificuldade foi sentida quando da elaboração do primeiro instrumento para coleta de dados, pela necessidade de se cruzar diferentes fontes de consulta.

A decisão do melhor momento para a realização do trabalho de campo, para que houvesse a menor interferência possível no cotidiano da organização, também foi objeto de preocupação, juntamente com a ansiedade pelo retorno das respostas dos participantes. A técnica de entrevista exigiu certa habilidade do entrevistador, no sentido de incentivar os respondentes a manifestarem suas idéias, livremente, a fim de se verificar o que era significativo em suas falas; sem, contudo, influenciá-los com seus pontos de vista, processando e reavaliando, continuamente, o que era ou não importante para a pesquisa.

O cruzamento dessas informações exigiu cuidados especiais, pois, no decorrer do trabalho de campo, as mesmas precisaram ser ajustadas, devido à incorporação de novos elementos e à reformulação de aspectos previamente conhecidos.

5. RECOLHENDO A PESCA

Esta pesquisa tomou como referência o Programa FGV *Online* da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, tendo como objeto de análise as competências requeridas pela Instituição para o exercício da função de *designer* educativo.

Para chegar aos resultados aqui apresentados, foram selecionados dois segmentos distintos – o de cursos corporativos e o de pós-graduação. Participaram da pesquisa 22 *designers* educativos, sendo que, entre esses, quatro exercem, atualmente, a função de coordenadores de projetos e um a de coordenador pedagógico.

A coleta de dados foi realizada por meio de formulários. Como instrumento de medida, utilizou-se a escala de importância; e para a análise dos dados, a estatística descritiva, cujos resultados foram organizados em tabelas e apresentados por meio de gráfico de barras ou histogramas. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas, objetivando estabelecer a relação entre o MVVE da Instituição, as competências necessárias à função de *designer* educativo e seu campo de atuação – o *design* instrucional, propriamente dito, para se verificar o alinhamento entre esses elementos, tendo em vista a busca da almejada harmonia, expressa na metáfora “orquestra de Drucker” (SILVA, 1992).

Para melhor compreensão das competências requeridas desses profissionais no dia-a-dia de suas atividades, procurou-se, inicialmente, caracterizá-los, estabelecendo semelhanças e diferenças quanto às variáveis referentes à qualificação, faixa etária, tempo no mercado de trabalho, tempo no Programa FGV *Online*, função exercida, atualmente, tempo na função e tipo de vinculação com a empresa. Foram também identificados os indicadores de competências organizacionais e, a partir deles, os indicadores de competências da função. Em seguida, esses últimos foram associados às competências profissionais propostas por Deluiz (2004), calculado o nível requerido de cada uma dessas competências, e processado seu mapeamento.

A triangulação do conteúdo das falas dos respondentes com os resultados quantiqualitativos e a fundamentação teórica permitiu alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTIQUALITATIVOS

5.1.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES

Considerando que a pesquisa envolveu o segmento de cursos corporativos e o de pós-graduação, estabeleceu-se uma análise comparativa entre eles, a fim de se observarem os pontos de convergência, ou não, existentes. Os resultados foram organizados em tabelas e apresentados, na forma de gráficos. Os percentuais obtidos foram arredondados, tendo em vista facilitar a análise dos dados.

5.1.1.1 Formação Inicial

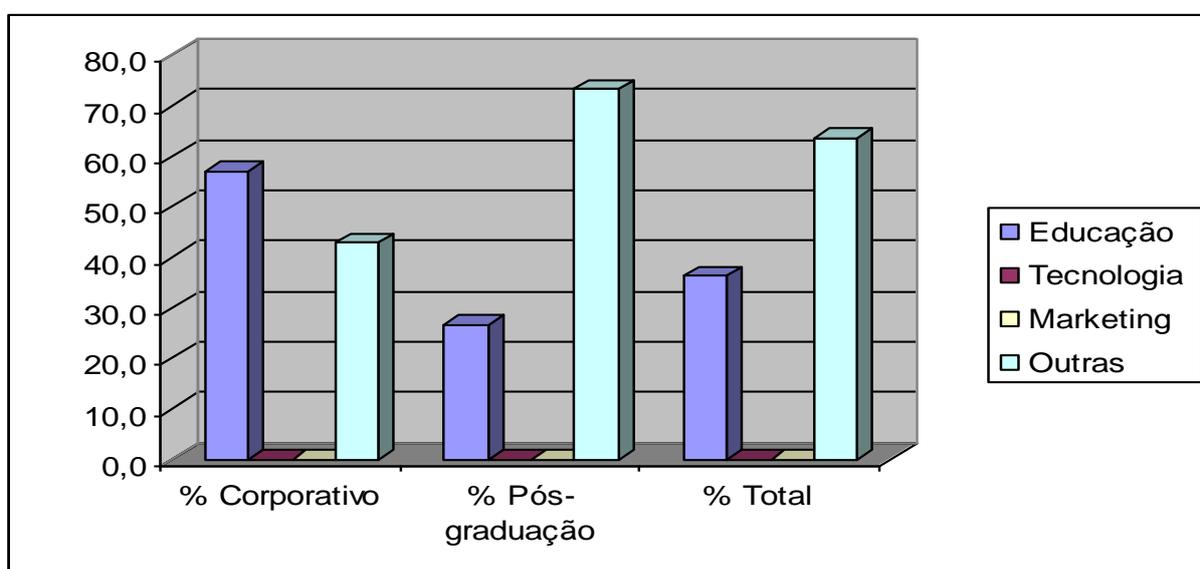
Em relação à qualificação inicial desses profissionais, constatou-se que, no segmento corporativo, 57% dos respondentes são oriundos da área de Educação e 43% provêm de outras áreas. Na pós-graduação, essa proporção é de 27% em Educação e 73% em outras áreas. No total, 64% dos respondentes são provenientes de outras áreas de formação, havendo um número significativo de profissionais formados em Letras e Comunicação (**Tabela 2; Figura 5**).

Este resultado é interessante quando comparado a uma recente pesquisa realizada pelo *The Masie Center* - EUA (<http://www.masieweb.com>), em agosto de 2007, sobre o desempenho dos instrutores de sala de aula, que exercem a função de *designer* educativo no *e-learning*. Foi constatado que 87% das empresas consideram que esses profissionais advêm das áreas de educação e tecnologia, e muitos ainda pensam que eles são apenas especialistas, digitando suas idéias em uma apresentação de *PowerPoint*.

Ressalte-se que, na cibercultura, a construção do conhecimento se faz em rede. Assim, o *design* instrucional exige uma equipe multidisciplinar/interdisciplinar composta de diversos especialistas que atuam na produção de materiais didáticos. Nesse contexto, o *designer* educativo analisa e acompanha o projeto em toda a sua extensão, o que implica desenvolver ações relativas à metodologia de ensino a distância, destacando-se a arquitetura de distribuição dos conteúdos, as estratégias de redação, concepção pedagógica de ambientes *online* e estética dos materiais didáticos. Lidar com essas variáveis, orientadas para o alcance dos objetivos pretendidos, pressupõe um investimento maciço em competências diversas no cotidiano da organização (LÉVY, 2001; SANTOS, 2003; SILVA, 2003; FILATRO, 2004; GÓMEZ, 2004, entre outros).

Tabela 2 – Área de Formação

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
Educação	4	57,1	4	26,7	8	36,4
Tecnologia						
Marketing						
Outras	3	42,9	11	73,3	14	63,6

**Figura 5 – Área de Formação**

5.1.1.2 Faixa Etária

Em relação a esta variável, conforme mostram a **Tabela 3** e a **Figura 6**, ressalta-se o investimento da Instituição em pessoas mais jovens. 82 % dos respondentes estão na faixa etária entre 20 e 40 anos, sendo 86%, no segmento corporativo e 80%, na pós-graduação.

Um aspecto a considerar é que as empresas necessitam de profissionais que se adaptem às mudanças e às incertezas do mundo atual, que dificultam a tomada de decisão e tornam os conhecimentos e as competências rapidamente obsoletos.

A formação individual constitui-se num elemento crucial para o desenvolvimento das competências profissionais, quando integrada à estratégia organizacional, pois o que faz a organização são as pessoas que a constituem, a forma como atuam e sua contribuição

na geração dos resultados; portanto, a eficácia organizacional depende da eficácia de cada indivíduo que a integra.

Por isso, outra razão para essa preferência se deve ao fato de essas pessoas, em geral, dominarem as novas ferramentas tecnológicas, gostarem de desafios, demonstrarem vontade de crescer profissionalmente e, ainda, apresentarem maior maleabilidade em relação à cultura organizacional.

Tabela 3 – Faixa etária

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
Abaixo de 20 anos						
De 20 a 40 anos	6	85,7	12	80,0	18	81,8
De 41 e 60 anos	1	14,3	2	13,3	3	13,6
Acima de 60 anos			1	6,7	1	4,6

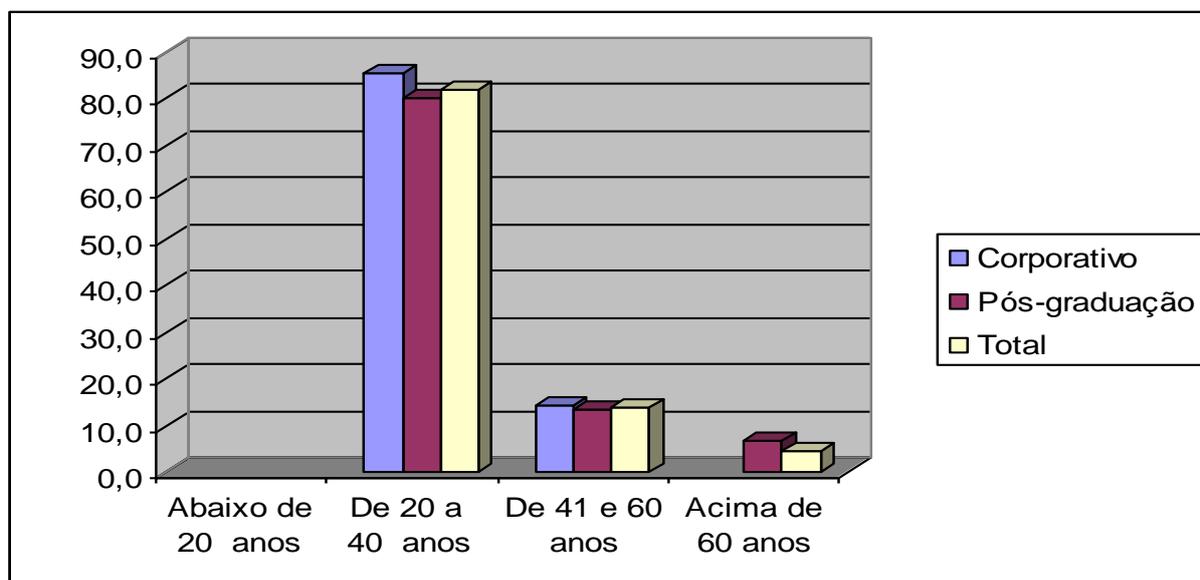


Figura 6 – Faixa Etária

5.1.1.3 Tempo no Mercado de Trabalho

Do total de profissionais participantes da pesquisa, 36% têm entre 5 e 15 anos de experiência no mercado de trabalho, o que se constitui num percentual significativo, quando se considera que a maioria (82%), como já mostrado, tem idade entre 20 e 40 anos, sendo que 27% dos respondentes estão no mercado há 16 anos ou mais (**Tabela 4; Figura 7**).

Levando-se em conta que a EAD não é um fenômeno contemporâneo e que, apesar de o *design* instrucional não ser novidade (já vem sendo adotado no Brasil, há muito tempo, com a denominação de planejamento instrucional ou de ensino, e trabalhado, por tecnólogos e educadores, numa perspectiva racional, lógica e seqüencial, tendo em vista a solução de problemas), é fato é que com o advento da *Internet* tem-se consolidado na atualidade, modificando as práticas pedagógicas tradicionais.

Planejar e desenvolver cursos na *Web* não é o mesmo que planejar e desenvolver cursos presenciais. Para tanto, é necessário possuir competências específicas, já que essa mudança implica a transposição de um paradigma calcado no discurso do professor, numa relação ‘um para todos’ para uma cultura de rede, baseada na relação ‘todos para todos’ (SILVA, 2003).

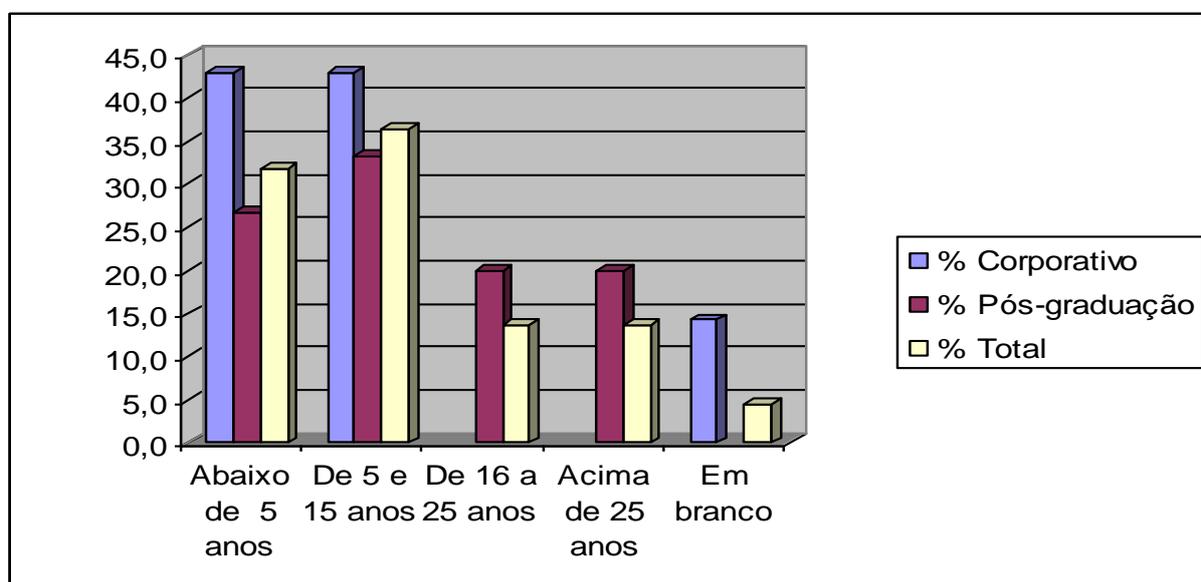
O enfrentamento dessa nova realidade exige do *designer* educativo que se capacite para o exercício dessa função; e isso demanda tempo. Por outro lado, de acordo com dados do ABRAEAD (2007), o Sistema de Ensino do Brasil adere de forma consistente à EAD. De projetos para excluídos digitais até cursos para executivos de empresas, o crescimento é significativo em todas as dinâmicas educacionais do país.

A educação corporativa, por seu turno, já tem uma história extensa no Brasil e, no conceito avançado de universidade corporativa (UC), que supera a idéia do simples treinamento para incorporar o de formação educacional do funcionário (...). No ano de 2006, só entre as 27 empresas que praticam educação corporativa ouvidas por este Anuário, mais de 300 mil pessoas estudaram a distância (idem, p. 149).

O número de brasileiros matriculados, em 2006, em cursos de EAD, foi de 2.279.070, levantamento esse incompleto, de acordo com essa mesma fonte, já que relaciona apenas “os projetos que apresentam maior visibilidade de acordo com os critérios de abrangência (nacionais e/ou regionais), temporalidade (têm mais de um ano) e credibilidade de seus mantenedores” (idem, p. 150).

Tabela 4 – Tempo no mercado de trabalho

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
Abaixo de 5 anos	3	42,9	4	26,7	7	31,8
De 5 e 15 anos	3	42,9	5	33,3	8	36,4
De 16 a 25 anos			3	20,0	3	13,6
Acima de 25 anos			3	20,0	3	13,6
Em branco	1	14,2	1		1	4,6

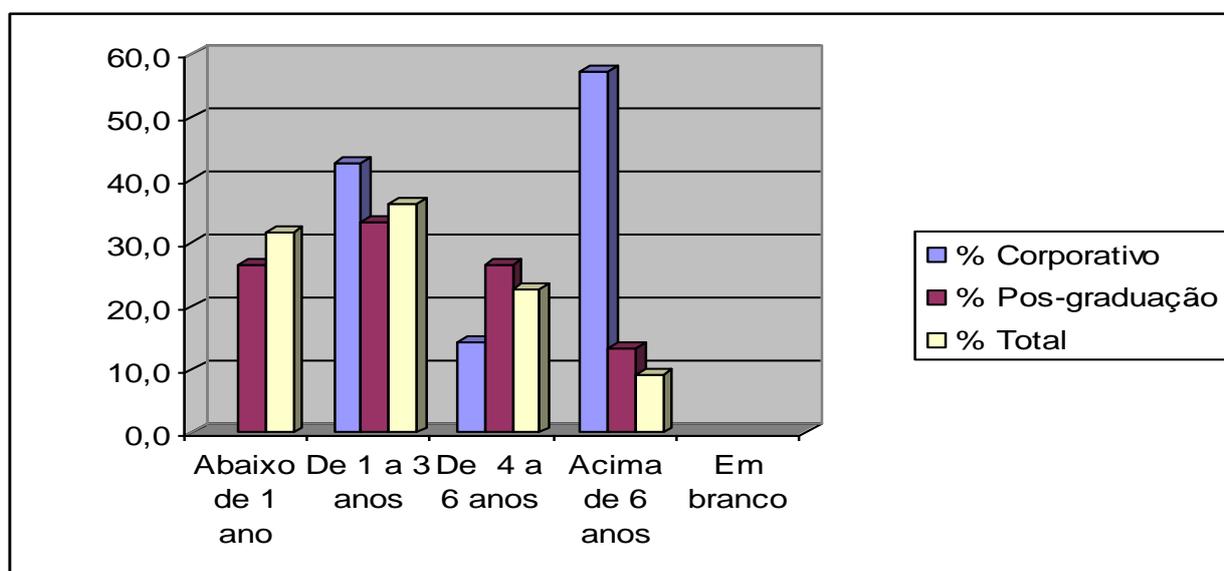
**Figura 7** – Tempo no mercado de trabalho

5.1.1.4 Tempo no Programa

36% dos respondentes têm entre 1 e 3 anos no Programa (maior concentração). Os demais estão distribuídos na faixa entre 4 e 6 anos ou mais (32%), e abaixo de 1 ano (32%). Esse resultado é bastante positivo, quando se leva em conta que o Programa FGV *Online* foi criado há menos de sete anos, começando com uma pequena célula de trabalho, que foi se ampliando gradativamente. No ano de 2006, de acordo com o ABREAD (2007), no segmento da pós-graduação havia 3100 alunos matriculados (**Tabela 5; Figura 8**).

Tabela 5 – Tempo no Programa FGV Online

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
Abaixo de 1 ano	3	42,9	4	26,7	7	31,8
De 1 a 3 anos	3	42,9	5	33,3	8	36,4
De 4 a 6 anos	1	14,2	4	26,7	5	22,7
Acima de 6 anos			2	13,3	2	9,1
Em branco						

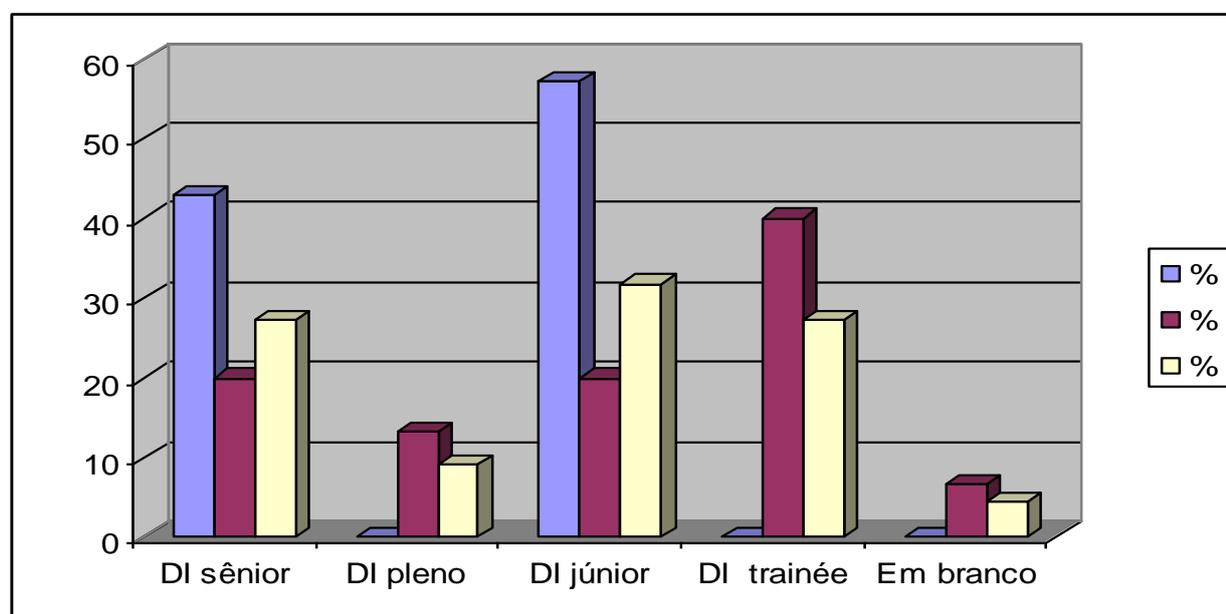
**Figura 8** – Tempo no Programa FGV Online

5.1.1.5 Função Exercida Atualmente

Em relação à função desempenhada no Programa, no setor corporativo, a distribuição se concentra nos níveis sênior (43%) e júnior (57%). Na pós-graduação, no entanto, essa concentração (60%) se apresenta nos níveis iniciais da carreira: *designers* instrucionais *trainees* e júniores. É importante considerar que, no conjunto dos 22 *designers* educativos, cinco exercem, atualmente, funções de coordenação e se encontram no nível sênior da carreira (**Tabela 6; Figura 9**).

Tabela 6 – Função exercida atualmente

VARIÁVEIS	FREQÜÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
<i>designer</i> instrucional sênior	3	42,9	3	20,0	6	27,3
<i>designer</i> instrucional pleno		0,0	2	13,3	2	9,1
<i>designer</i> instrucional júnior	4	57,1	3	20,0	7	31,8
<i>designer</i> instrucional <i>trainee</i>		0,0	6	40,0	6	27,3
Em branco		0,0	1	6,7	1	4,5

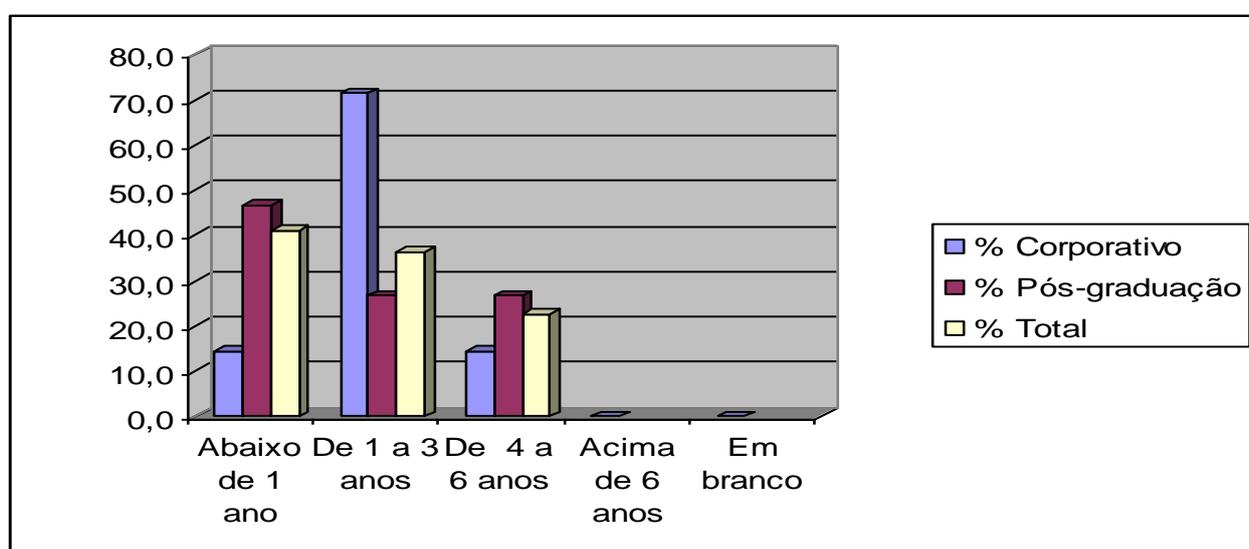
**Figura 9** – Função exercida atualmente

5.1.1.6 Tempo na Função

77% do total de *designers* educativos têm até três anos na função. Tendo em vista a necessidade de renovação de seus quadros funcionais, devido não só ao crescimento da demanda por cursos *online*, mas, também, à perda de alguns profissionais experientes para a concorrência, a Instituição desenvolve programas de estágios. Isso confirma sua filosofia de que o investimento em jovens talentos e na formação em serviço possibilita preparar lideranças para o futuro, alinhadas as suas estratégias (**Tabela 7; Figura 10**).

Tabela 7 – Tempo na função

VARIÁVEIS	FREQÜÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
Abaixo de 1 ano	2	14,3	7	46,8	9	40,9
De 1 a 3 anos	4	71,4	4	26,7	8	36,4
De 4 a 6 anos	1	14,3	4	26,7	5	22,7
Acima de 6 anos		0,0				
Em branco		0				

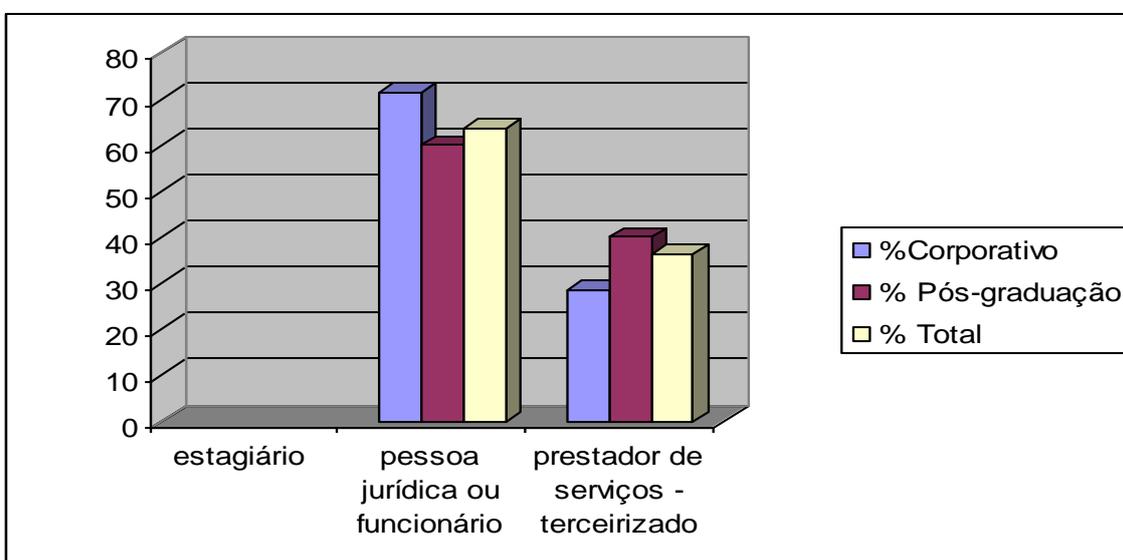
**Figura 10** – Tempo na função

5.1.1.7 Vínculo Empregatício

Em relação ao vínculo empregatício, 64% desses profissionais se relacionam com a Instituição como funcionários, ou como pessoas jurídicas em regime interno, de tempo integral. Os demais 36% são terceirizados; ou seja, prestadores de serviços externos (**Tabela 8; Figura 11**).

Tabela 8 – Tipo de vinculação com a FGV

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA					
	Corporativo	%	Pós-graduação	%	Total	%
Estagiário (4h ou 6h)						
Estagiário (6h)						
Pessoa jurídica ou funcionário	5	71,4	9	60	14	63,6
Prestador de serviços - terceirizados	2	28,6	6	40	8	36,4

**Figura 11** – Tipo de vinculação com a FGV

5.1.2 INDICADORES DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

A resposta à primeira questão de estudo “Quais os indicadores de competências priorizados pela instituição educacional em foco, tendo em vista o alinhamento das funções do *designer* educativo as suas estratégias organizacionais?” foi obtida mediante a aplicação do Inventário Comportamental (LEME, 2005).

Os indicadores, em número de 58, foram submetidos à avaliação da população escolhida (*designers* educacionais) do programa FGV *Online*. Com base numa escala de 1 a 5 pontos, e de acordo com a sua percepção, os participantes indicaram o grau de importância atribuído pela FGV aos conhecimentos, habilidades e atitudes descritos no referido instrumento. Ressalte-se que foram obtidos 100% de retorno desse instrumento, como pode ser visualizado, no **APÊNDICE E**.

Para fins desse estudo, foram considerados prioritários para a organização, os indicadores que alcançaram médias iguais ou superiores a 3, calculadas por meio da equação (1), adiante, e processada em uma planilha eletrônica, cujos resultados são apresentados na **Tabela 9**.

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^5 fx_i}{N}$$

(1) sendo,

\bar{x} = conceito médio
, por indicador
 x_i = conceito atribuído

f = frequência do conceito atribuído
 N = total de conceitos atribuídos, maior que zero.

Tabela 9 – Conceito Médio dos Indicadores ²⁶

Nº dos indicadores	Indicadores (Comportamentos)	Média
19	Tratar as pessoas com respeito	4,91
2	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo	4,82
42	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha	4,82
41	Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas	4,77
35	Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento	4,68
36	Cumprir prazos e metas	4,68
13	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito	4,59
15	Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas	4,59
25	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas	4,57
38	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo	4,55
43	Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros	4,55
44	Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos	4,55
23	Ser objetivo na execução de suas tarefas	4,50
34	Compartilhar conhecimentos adquiridos	4,50
40	Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente	4,50
29	Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações	4,45
3	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos	4,41
14	Redigir/ textos interativos	4,41
32	Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar	4,41
33	Auxiliar os colegas de trabalho	4,41
37	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais	4,41
51	Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação	4,33
7	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais	4,32
39	Criar estratégias que conquistem o cliente	4,32
30	Administrar conflitos	4,30
5	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional	4,27
1	Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo	4,24
17	Saber dar e receber <i>feedback</i>	4,23
18	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa	4,23

Continua

²⁶ Esta tabela não contempla a categoria “Outros”, dada a não inclusão de novos indicadores pelos respondentes.

Continuação

Nº dos indicadores	Indicadores (Comportamentos)	Média
4	Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.	4,18
20	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a situações diversas	4,18
31	Manter tranquilidade em situações imprevistas	4,14
28	Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia	4,10
52	Avaliar a instrução e seu impacto para a organização	4,10
8	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional	4,09
27	Buscar atualizar-se, constantemente.	4,05
8	Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho	4,05
11	Pensar de forma estratégica	3,95
22	Administrar o tempo, de forma adequada	3,95
50	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas	3,91
12	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional	3,86
16	Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais	3,86
46	Estabelecer e manter contatos com outros profissionais	3,86
10	Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem	3,82
45	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa	3,68
49	Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação	3,50
24	Manter documentos arquivados de forma criteriosa	3,48
6	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais	3,45
21	Manter local de trabalho arrumado	3,45
26	Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações	3,43
9	Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos.	3,05
47	Participar de grupos de discussão sobre <i>design</i> instrucional	2,45
Total: 52 indicadores		

Ressalte-se que somente o indicador de nº 47 (Participar de grupos de discussão sobre *design* instrucional) foi descartado pelo grupo, (média 2,45), restando 51 indicadores. Portanto, os demais, de acordo com a percepção dos participantes, representam as Competências Organizacionais.

Considerando-se que a Fundação Getúlio Vargas tem como missão (a) avançar nas fronteiras do conhecimento na área das Ciências Sociais e afins, produzindo e transmitindo idéias, dados e informações, além de conservá-los e sistematizá-los; (b) tem como valor contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico do País, melhorando os padrões éticos nacionais, para uma governança responsável e compartilhada, e para a sua inserção no cenário internacional, mantendo, de forma contínua, atividades em três de suas unidades, no território nacional (Rio, São Paulo e Brasília), e em diversas cidades do país, por meio de sua rede de conveniados, que oferecem projetos e serviços de cunho acadêmico e profissional; e (c) como visão, a médio e longo prazos, a manutenção de sua liderança no mercado nacional (http://www.fgv.br/fgv/idx_missao.asp); pode-se concluir que os resultados apresentados pelo FGV *Online*, ao longo de sua existência, vêm refletindo a proposta da Instituição expressa em seu MVVE, na medida em que atua, em todo o território nacional, oferecendo educação *online* de qualidade, em diferentes formatos.

Como contribuição para o permanente crescimento da comunidade do conhecimento global, em 2007, o FGV *Online*, através da Escola de Pós-graduação em Economia (EPGE), firmou parceria com a Manchester Business School Worldwide (MBSW), um centro de excelência reconhecido internacionalmente, para o desenvolvimento de programas em conjunto, em nível de pós-graduação, compreendendo MBA, Mestrado, bem como cursos de curta duração, explorando o potencial das mais recentes tecnologias aplicadas à educação. O Programa FGV *Online* constou da lista dos 100 Melhores Fornecedores de RH, resultado de pesquisa nacional realizada pela Gestão & RH, 2007. Recebeu o troféu do *Top of Mind*, como a marca mais lembrada por profissionais de Recursos Humanos na categoria Educação a Distância e, pelo terceiro ano consecutivo, o prêmio de "Referência Nacional em *e-Learning* 2007/2008.

5.1.3 INDICADORES DE COMPETÊNCIAS DA FUNÇÃO

Para responder à segunda questão formulada no estudo “Que competências os coordenadores/gerentes de programas *online* apontam como essenciais ao exercício dessa função?”, a listagem contendo todos os indicadores apurados na etapa anterior

(Competências Organizacionais) foi submetida, para validação, aos cinco coordenadores de projetos, para que pudessem apontar a intensidade ou necessidade efetiva desses comportamentos, no exercício das atividades do *designer* educativo, classificando-os como: ‘muito forte’, ‘forte’, ‘normal’ ou ‘não aplicável’ (**APÊNDICE F**), pois de acordo com Rizzini (1999, p. 21),

[...] Muitos conceitos são de difícil medição. Por isso, deve-se procurar sempre um consenso do grupo na seleção de indicadores. Para tanto, são necessárias discussões aprofundadas com todos os membros. Nestas discussões, deve-se ter sempre em mente os critérios de seleção dos indicadores e perseguir a objetividade e a relevância.

Em consonância com a metodologia de mapeamento de competências criada por Leme (2005), somente os níveis ‘muito forte’ e ‘forte’ foram considerados efetivamente necessários à função.

Cabe ressaltar que dessa etapa participaram: (a) a coordenadora de *e-learning*; (b) a coordenadora adjunta de *e-learning* (c) a coordenadora dos cursos de pós-graduação; (d) a coordenadora adjunta dos cursos de pós-graduação; e (e) a coordenadora pedagógica do FGV *Online*. Nesse contexto, estabeleceu-se como critério para seleção dos comportamentos necessários à função aqueles apontados como ‘muito forte’ e ‘forte’ pela maioria dos respondentes. Foram eliminados, portanto, cinco indicadores, mostrados na **Tabela 10**.

Tabela 10 – Indicadores descartados pelos respondentes

Nº do Indicador	COMPORTAMENTOS	Muito Forte	Forte
9	Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos.	1	1
23	Manter local de trabalho arrumado	1	1
26	Manter documentos arquivados de forma criteriosa	2	
53	Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação	1	1
57	Avaliar a instrução e seu impacto para a organização	1	1

A **Tabela 11**, a seguir, demonstra os resultados obtidos na planilha.

Tabela 11 – Indicadores de Competências da Função Apurados

Nº do Indicador	INDICADORES (COMPORTAMENTOS)	Muito Forte	Forte
1	Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo	5	
2	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo	5	
3	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos	5	
4	Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.	4	1
5	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional	3	1
6	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais		3
7	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais	2	2
8	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional	2	1
10	Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem	4	1
11	Pensar de forma estratégica	2	1
12	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional	3	1
14	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito	5	
15	Redigir/ textos interativos	4	1
16	Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas	3	1
17	Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais	2	2
18	Saber dar e receber <i>feedback</i>	2	2
19	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa	2	1
20	Tratar as pessoas com respeito	3	1
21	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas	1	2
24	Administrar o tempo, de forma adequada	3	
25	Ser objetivo na execução de suas tarefas	3	1
19	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa	2	1
20	Tratar as pessoas com respeito	3	1
21	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas	1	2
24	Administrar o tempo, de forma adequada	3	
25	Ser objetivo na execução de suas tarefas	3	1
27	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas	3	

Continua

Continuação

Nº do Indicador	INDICADORES (COMPORTAMENTOS)	Muito Forte	Forte
28	Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações	2	1
29	Buscar atualizar-se, constantemente.	4	
31	Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia	3	1
32	Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações	3	1
33	Administrar conflitos	3	1
34	Manter tranquilidade em situações imprevistas	3	
35	Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar	3	1
36	Auxiliar os colegas de trabalho	3	1
37	Compartilhar conhecimentos adquiridos	3	1
38	Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento	3	2
39	Cumprir prazos e metas	4	1
40	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais	3	
41	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo	3	1
42	Criar estratégias que conquistem o cliente	3	1
43	Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente	3	
44	Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas	3	1
45	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha	3	1
46	Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros	3	1
47	Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos	4	1
49	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa		3
50	Estabelecer e manter contatos com outros profissionais	2	1
52	Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho	3	1
55	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas	3	1
56	Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação	3	

Total: 46 indicadores

5.1.4 COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

O passo seguinte consistiu em associar cada um desses indicadores às competências correspondentes. Isso demandou o cruzamento de três fontes de consulta utilizadas para levantamento de indicadores de competência – a listagem do IBSTPI, o descritor de cargos da FGV e o quadro referencial sobre competências proposto por Deluiz (2004), que as classifica em: dimensões intelectuais e técnicas, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas (**APÊNDICES A e B**).

Os Quadros 6.A, 6.B, 6.C, 6.D e 6.E são resultantes da associação entre essas competências e seus indicadores.

Quadro 6.A – Competências Intelectuais e Técnicas /Indicadores de competências

COMPETÊNCIAS		INDICADORES
INTELECTUAIS E TÉCNICAS	Conhecimentos e Habilidades específicas	<p>Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo</p> <p>Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo</p> <p>Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos</p> <p>Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.</p> <p>Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional</p> <p>Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais</p> <p>Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais</p> <p>Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional</p> <p>Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem</p> <p>Pensar de forma estratégica</p> <p>Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional</p>

Quadro 6.B – Competências Comunicativas /Indicadores de competências

COMPETÊNCIAS		INDICADORES
COMUNICATIVAS	Comunicação e Relacionamento Interpessoal	<p>Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito</p> <p>Redigir/ textos interativos</p> <p>Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas</p> <p>Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais</p> <p>Saber dar e receber <i>feedback</i></p> <p>Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa</p> <p>Tratar as pessoas com respeito</p> <p>Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas</p>

Quadro 6.C – Competências Organizacionais ou Metódicas /Indicadores de competências

COMPETÊNCIAS		INDICADORES
ORGANIZACIONAIS ou METÓDICAS	Planejamento,	Administrar o tempo, de forma adequada Ser objetivo na execução de suas tarefas
	Organização e Proatividade	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações Buscar atualizar-se, constantemente.

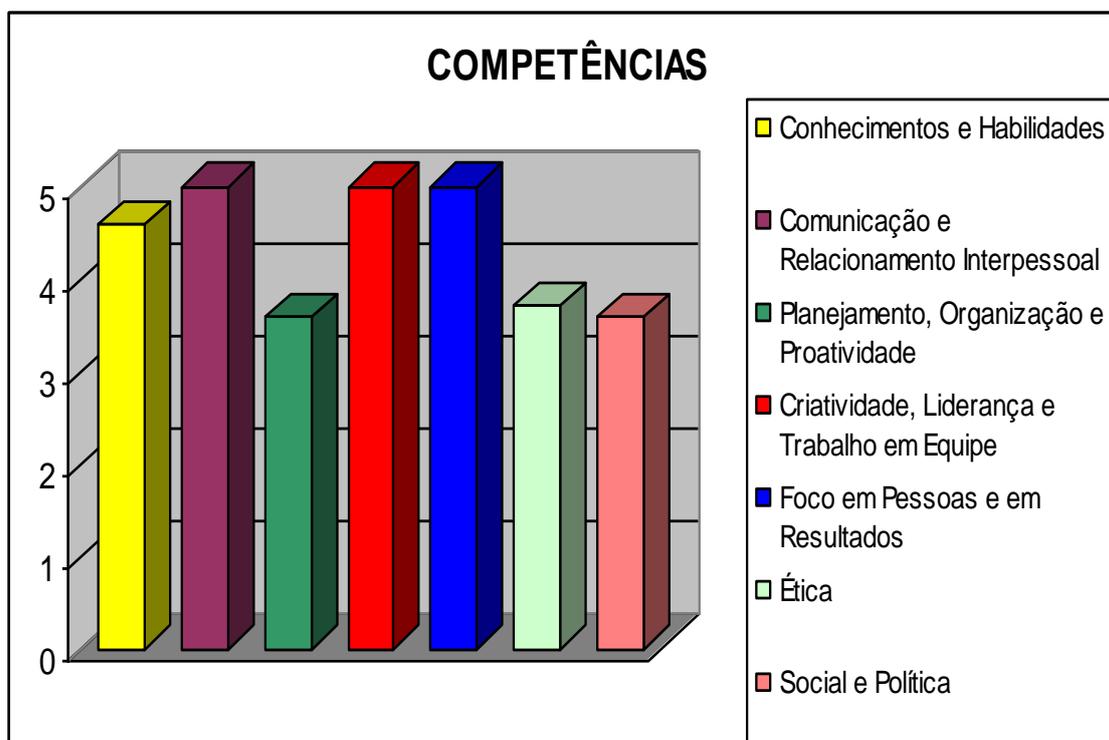
Quadro 6.D – Competências Comportamentais / Indicadores de competências

COMPETÊNCIAS		INDICADORES
COMPORTAMENTAIS	Criatividade, Liderança e Trabalho em equipe	Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações Administrar conflitos Manter tranqüilidade em situações imprevistas Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar Auxiliar os colegas de trabalho Compartilhar conhecimentos adquiridos Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento Cumprir prazos e metas
	Foco em pessoas Foco em resultados	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo Criar estratégias que conquistem o cliente Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas
	Ética	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos

Quadro 6.E – Competências Político-sociais /Indicadores de competências

COMPETÊNCIAS		INDICADORES
POLÍTICO- SOCIAIS	Políticas	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas. Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação
	Sociais	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa. Estabelecer e manter contatos com outros profissionais Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho

As competências necessárias ao exercício da função de *designer* educativo, no âmbito do Programa FGV *Online*, podem ser visualizadas na **Figura 12**.

**Figura 12 – Competências requeridas para a função de *designer* educativo na FGV**

A partir desse ponto foi possível mensurar o nível requerido de cada uma para o exercício da função. Leme (2005) utiliza a figura de um copo de água para ilustrar a metáfora do nível de competências (**Figura 13**).

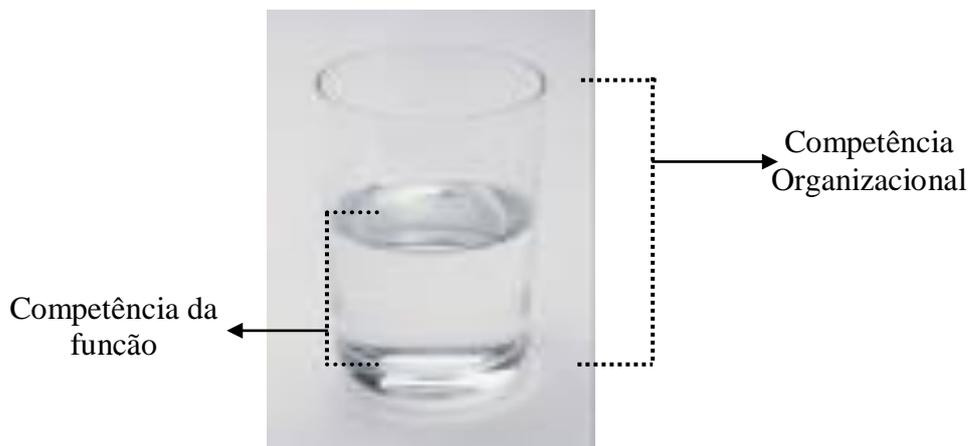


Figura 13 – Metáfora do Nível de Competências

Fonte: Adaptado de Leme (2005, p. 37)

O autor argumenta que, diante dessa figura, quando se questiona se o copo está cheio, vazio, quase cheio, pela metade ou um pouco mais da metade, respostas diferentes são apresentadas. Mesmo que a maioria das pessoas se concentre numa determinada resposta, não se obtém uma resposta comum sobre o quanto de água tem o copo. É aí que reside a grande dificuldade que caracteriza o mapeamento tradicional de competências; geralmente essa definição é feita mediante análise das atribuições do cargo, concluindo-se por consenso o nível que ele requer.

Nessa figura, o copo consiste numa competência qualquer e a água representa o quanto dessa competência a função necessita. Assim, tanto a organização como a função necessitam da competência representada pelo copo. O máximo de competência é o copo cheio; entretanto, a função não necessita de tudo isso.

Considerando que a identificação dos indicadores de competências foi feita pelos colaboradores, pressupõe-se que o resultado obtido expresse a realidade organizacional. Dessa forma, pode-se, à luz dessa metáfora, afirmar com mais precisão qual o nível necessário a cada competência.

Para o mapeamento das competências necessárias aos *designers* educativos foi utilizada a escala, abaixo, na qual 100% de uma competência equivalem ao nível 5 da escala – nível máximo, como se pode ver na **Figura 14**.

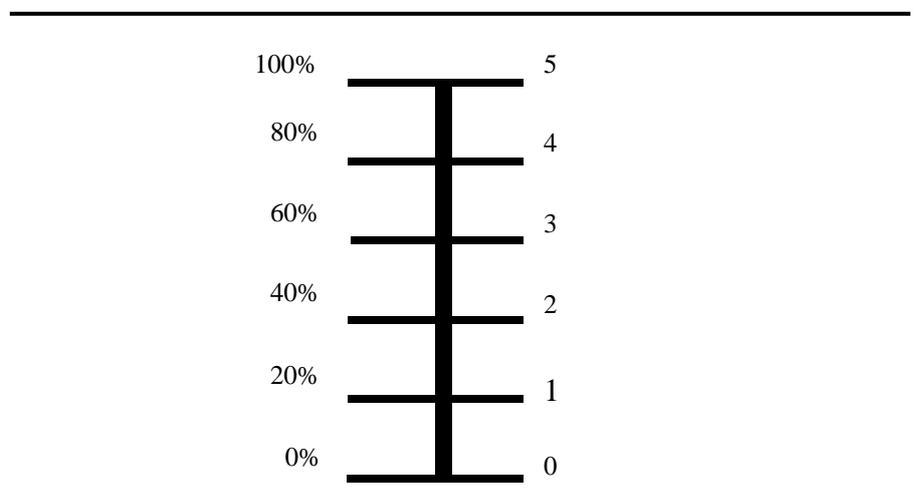


Figura 14 – Comparação da escala de Percentual com o Nível de Competências

Fonte: Leme (2005, p. 69)

Os dados agrupados podem ser vistos na **Tabela 12**.

Tabela 12 – Quantidade de Indicadores por Competência

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS	QUANTIDADE DE INDICADORES
Intelectual e Técnica	Conhecimentos e Habilidades	12
Comunicativa	Comunicação e Relacionamento Interpessoal	8
Organizacional ou Metódica	Planejamento, Organização e Proatividade	7
	Criatividade, Liderança e Trabalho em Equipe	8
Comportamental	Foco em Pessoas e em Resultados	5
Sócio-política	Ética	4
	Social e política	7

5.1.5 NÍVEL DE COMPETÊNCIA PARA A FUNÇÃO

A partir desse ponto foi possível calcular o peso de cada um dos indicadores, com base na seguinte fórmula:

$$\text{Peso do indicador} = \frac{\text{Nível máximo da escala}}{\text{Qtde. de indicadores da competência}}$$

A **Tabela 13** mostra o peso de cada um desses indicadores.

Tabela 13 – Peso de cada Indicador

COMPETÊNCIAS	NÍVEL MÁXIMO DA ESCALA	QUANTIDADE DE INDICADORES	PESO DE CADA INDICADOR
Conhecimentos e Habilidades	5	12	0,41
Comunicação e Relacionamento Interpessoal	5	8	0,625
Planejamento, Organização e Proatividade	5	7	0,71
Criatividade, Liderança e Trabalho em Equipe	5	8	0,625
Foco em pessoas e em resultados	5	5	1
Ética	5	4	1,25
Social e política	5	7	0,71

Determinado o peso de cada indicador e considerando-se que os comportamentos apontados como **muito forte** e **forte** são os necessários para a função, para cada competência aplica-se a fórmula **NCF – Nível de Competência para a Função**; ou seja:

$$\text{NCF} = \frac{\text{Nível máximo da escala}}{\text{Qtde. de indicadores da competência}} \times \text{Qtde. de indicadores muito forte e forte para a função}$$

O resultado dessa aplicação pode ser visto na **Tabela 14**.

Tabela 14 – Nível de Competência para a Função

COMPETÊNCIAS	Nível máximo da escala	Quantidade de indicadores	Peso de cada indicador	Indicadores assinalados como Muito fortes e Fortes	NCF
Conhecimentos e Habilidades	5	12	0,41	11	4,6
Comunicação e Relacionamento Interpessoal	5	8	0,625	8	5,0
Planejamento, Organização e Proatividade	5	7	0,71	5	3,6
Criatividade, Liderança e Trabalho em Equipe	5	8	0,625	8	5,0
Foco em Pessoas e em Resultados	5	5	1	5	5,0
Ética	5	4	1,25	3	3,7
Social e Política	5	7	0,71	5	3,6

Dessa maneira, foi possível calcular, com mais precisão, o nível de cada competência requerido para o exercício da função de *designer* educativo; e mais importante, o significado desses níveis, expresso pelos indicadores de competência, e representado na **Figura 15**.

Não há dúvidas de que o desenvolvimento de competências, em face das mudanças no ambiente de trabalho e na sociedade, em geral, é muito relevante, para que os indivíduos possam manter sua empregabilidade, atuar na nova economia de mercados e gerenciar sua própria carreira.

Mas, constitui, ainda, um grande desafio identificar quais são os níveis de competência requeridos pelas organizações, fundamental para o direcionamento de suas ações de desenvolvimento no mesmo sentido. Neste trabalho, além do mapeamento das competências identificaram-se os níveis necessários a cada uma, considerados essenciais para o bom desempenho do *designer* educativo e que, em última análise, indicam o perfil profissional ideal para atuar no Programa FGV *Online*, nos segmentos contemplados neste estudo.

Como pode ser visualizado, na **Figura 15**, as competências consideradas essenciais à função de *designer* educativo, e seus respectivos níveis foram, respectivamente: conhecimentos e habilidades (NCF= 4,6); comunicação e relacionamento interpessoal (NCF=5,0); planejamento, organização e proatividade (NCF= 3,6); criatividade, liderança e trabalho em equipe (NCF= 5,0); foco em pessoas e em resultados (NCF= 5,0) e ética (NCF= 3,7); e sociais e políticas (NCF= 3,6)

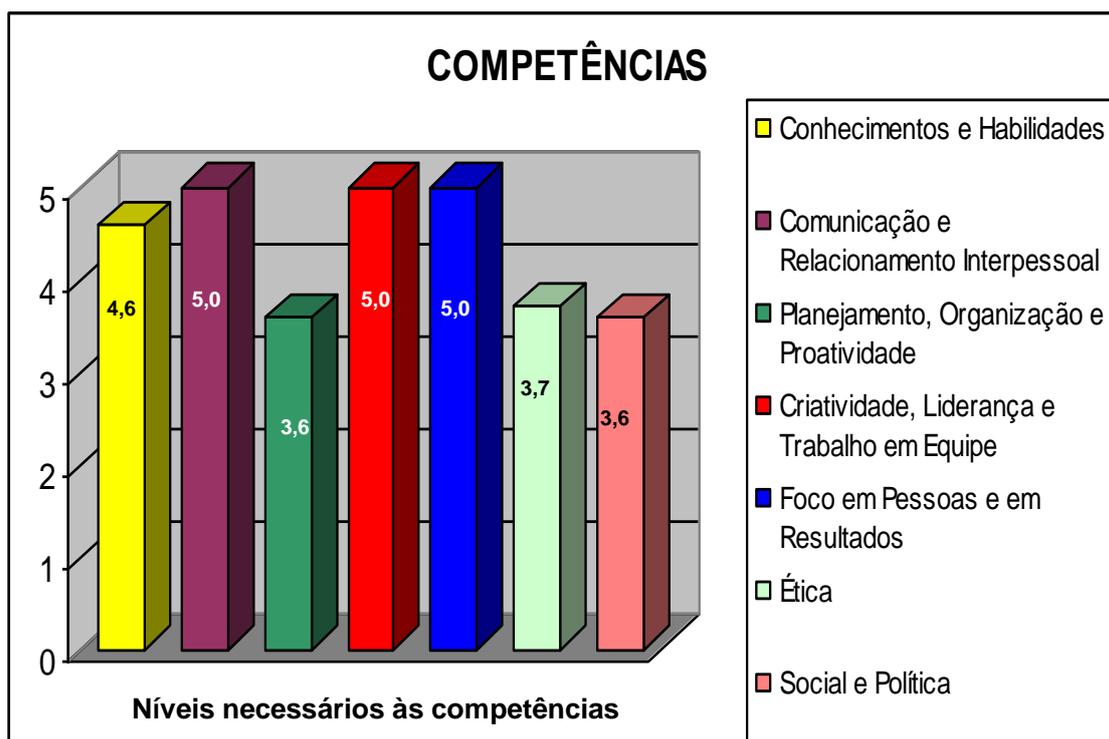


Figura 15 – Nível de Competência para a Função

5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Em complementação a essa primeira etapa do estudo, foram realizadas entrevistas individuais (gravadas com a autorização dos participantes) com os quatro coordenadores de projetos e três *designers* educativos, dos dois segmentos analisados.

Os dados coletados nas entrevistas, após terem sido transcritos, foram analisados com o apoio dos procedimentos metodológicos indicados pela análise de conteúdo, que enfoca os temas recorrentes nas falas dos entrevistados, interpretados à luz do referencial teórico apresentado e articulados com os resultados obtidos nos instrumentos de base quantitativa aplicados.

De acordo com Bardin (2003, p.77), a análise temática é a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação”, de fácil escolha, em que se determinam núcleos de sentido. Neste estudo, a análise do conteúdo das entrevistas foi elaborada com base em três pólos cronológicos, assim definidos por Bardin (2003): (a) pré-análise; (b) manipulação e exploração do material e (c) descrição analítica e interpretação inferencial.

Na pré-análise foram realizadas a seleção e a preparação do material de acordo com os objetivos propostos no estudo. Foi feita uma leitura exaustiva dos dados coletados, visando estabelecer as relações entre os temas recorrentes encontrados.

Na fase de manipulação e exploração do material, os dados foram codificados, e enumerados os temas emergentes da pré-análise realizada. Bardin (idem) afirma que os resultados brutos, durante o tratamento e interpretação dos dados, devem ser trabalhados de forma a serem significativos (falantes) e válidos. Sua análise deve possibilitar o estabelecimento de quadros de resultados e diagramas, figuras e modelos, que condensem e destaquem as informações obtidas. Para o autor,

[...] a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (idem, p. 103).

A codificação do material obedeceu à organização sugerida por Bardin (2003): recorte, enumeração, classificação e agregação. Os temas retirados dos dados coletados se constituíram em unidades de registro, que permitiram estudar as motivações, opiniões, atitudes, valores e tendências dos participantes. Por meio da frequência de aparição e da presença de alguns temas, buscou-se descobrir informações que contribuíssem para atender aos objetivos desse estudo. Após as ações explicitadas para essa etapa da investigação, os temas recorrentes foram registrados no **Quadro 7**.

Quadro 7 – Temas Emergentes

Temas
5.2.1 Linguagem e Produção Textual
5.2.2 Equipe Multidisciplinar
5.2.3 Formação e Experiência Profissional
5.2.4 Faixa Etária Jovem
5.2.5 Formação em Serviço
5.2.6 Competências Profissionais
5.2.7 Comprometimento Individual e Organizacional

Os temas definidos reúnem uma rede de conceitos emergentes nas falas dos participantes. A importância desses temas relaciona-se tanto às questões abordadas nas referências teóricas como às obtidas na primeira etapa da pesquisa, conforme análises e interpretações feitas, a seguir.

5.2.1 LINGUAGEM E PRODUÇÃO TEXTUAL

Este tema emergiu, de forma significativa, nas falas dos participantes, que enfatizaram a necessidade dos *designers* educativos terem proficiência na arte de ler e escrever, e de se comunicarem, com clareza, em contexto formal e informal, tendo em vista que a interação entre professor e alunos, nos cursos *online*, efetiva-se por meio do material didático preparado pela equipe.

Silva (2002) afirma que com a popularização da *internet*, qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, independentemente de cultura e da experiência que possua, pode acessar o mesmo conteúdo presente na rede, interagindo com o objeto de aprendizagem e com outros sujeitos, e, assim, ampliar cada vez mais seus conhecimentos. Ressalte-se, porém, que, quando este princípio não é considerado, a relação com a máquina se faz predominantemente mecanicista.

Considerando as idéias de Vygotsky (1988) sobre “zona de desenvolvimento proximal” e o papel da interação nesse contexto, é relevante considerar-se o cuidado necessário que os *designers* educativos devem ter, a fim de que os materiais produzidos apresentem uma linguagem dialógica, que em face da ausência física do professor, garanta um tom coloquial e uma leitura leve e motivadora. Esses materiais devem funcionar como um pilar de sustentação para o aprendiz, na realização de tarefas individuais.

Por outro lado, é comum o conteudista, professor não familiarizado com o ambiente *online*, aplicar, no desenvolvimento do conteúdo, o mesmo princípio utilizado no ensino presencial, podendo gerar vários fragmentos justapostos que, desarticulados entre si, dificultam o entendimento, a aprendizagem e a construção de conhecimento por parte do aluno.

Conforme alertado por Tavares (2006), além da interatividade entre os indivíduos, fundamentada na dialogicidade, os cursos *online* devem enfatizar a interatividade com o conteúdo, que pode se realizar por meio de diferentes formas de linguagem e de seus diversos recursos, tais como: a linguagem escrita (textual), a linguagem falada (vídeos, simulações narradas, teleconferências), e a linguagem visual (imagens, simulações, animações). Portanto, a correção lingüística (ortográfica, gramatical e sintática) e a eficácia dos processos de comunicação são objeto do trabalho do *designer* educativo. Da mesma forma, Parker (2000, *apud* PIMENTA, 2007) enfatiza que o *instructional designer* deva ter também competências relacionadas ao *design* gráfico, à arte, à estética”.

A seguir são transcritas falas relacionadas a esse tema.

/R.1 - Na pós-graduação se trabalha com muito mais informação do texto; o tratamento não é puramente informativo. O aluno constrói seu conhecimento pelas atividades. Nesse sentido, os DI²⁷ devem ter uma boa capacidade de leitura em qualquer área do conhecimento, pois recebem o texto bruto, vindo do conteudista, trabalham-no em telas, numa linguagem mais acessível e inteligível, porque os cursos são oferecidos a graduados em geral, independente da área em que atuem. E quem faz isso melhor é o pessoal de Letras, porque são bons leitores. Todos os DI e consultores de linguagem são formados em Letras.

/R.2 - Os DI, em geral, têm formação em Educação e em Letras, pois na pós, o trabalho com o texto é muito importante. Nosso foco é o desenvolvimento do curso, o planejamento do curso. De acordo com as diretrizes internas, quando o material em texto.doc vem do conteudista, vai para o pessoal terceirizado (consultores lingüísticos), para revisão e colocação nos *dreamwaves* (telas), tendo em vista tornar a linguagem inteligível para que o aluno possa ter uma boa compreensão do material, já que a interação professor-aluno não é direta. Assim, evitam-se erros ortográficos e gramaticais e trabalha-se a questão da animação, sugerindo falas interativas do personagem. Com o retorno desse material para os DI internos, é feita sua colocação nas ferramentas, incluindo recursos de filmetes, obras literárias, avaliações, cenários. Algumas vezes é preciso retrabalhar um pouco mais o conteúdo que vem de fora, mediante revisões, quebra de páginas, etc..

/R.3 - [...] nosso grande foco era nossa experiência na área de linguagem, dentro de uma perspectiva macro, quando se trabalha num sentido semiótico, em que o texto não é só o registro escrito; o texto é tudo: um composto de linguagem escrita, recursos visuais, estratégia de construção de diálogos nas diferentes interfaces. E isso é uma coisa que o pessoal de Letras trabalha com relativa facilidade.

²⁷ Forma como os profissionais do FGV *Online* se referiam aos *designers* educativos, durante as entrevistas.

/R.5 - Mais importante que a área de formação são as competências que o indivíduo deve ter para trabalhar com os diferentes conteúdos e materiais que tem de usar no dia-a-dia de suas atividades. Apesar de nosso setor enfatizar as estratégias pedagógicas, uma competência fundamental é saber trabalhar com o texto, para torná-lo inteligível aos seus usuários. (...) O corporativo trabalha menos com terceirizados (revisão, tradução, adequação da linguagem). O *design* instrucional, propriamente dito, é realizado internamente. Para minimizar a questão de distanciamento desses terceirizados, há uma preocupação, por parte da equipe, de passar um *briefing* do cliente, alertando, por exemplo, para o tipo de linguagem mais adequado – se formal ou informal.

/R7 - Para coletar o conteúdo de Matemática Financeira, tive de fazê-lo junto a uma pessoa idosa, que nem sequer sabia lidar com o mouse: eu precisava ter uma boa compreensão do conteúdo que teria de ser ensinado, ao mesmo tempo em que tinha de fazê-lo entender o meu trabalho; por isso a importância do relacionamento interpessoal e da comunicação.

O tema em foco, portanto, está relacionado aos dados obtidos com relação à qualificação dos profissionais da instituição em que se efetivou a pesquisa (**Figura 5**), que apresenta um número significativo de *designers* educativos na área de Letras e Comunicação, considerando a importância da linguagem para a produção de materiais didáticos, assim como a adequação desses materiais para o ambiente *online*.

Alerta-se também para o valor da competência comunicativa, destacada por Deluiz (2004), que enfoca a capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, a cooperação necessária ao trabalho em equipe, o diálogo e o exercício de negociação que envolvem processos dessa natureza.

5.2.2 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Ainda que a expressão ‘equipe multidisciplinar’ tenha sido reiteradamente utilizada nas falas dos respondentes, prefere-se, com base no conteúdo nelas explicitado, entendê-la como ‘equipe interdisciplinar’, levando-se em conta as definições de Santos (2003). Para a autora, “a interdisciplinaridade se caracteriza mais pela qualidade das relações (...) que pelas quantidades de intercâmbios”. Por outro lado, quando se considera que a construção de saberes e conhecimentos constitui uma relação social, que envolve campo de lutas (poder) e intensas recursividades, emerge o papel do *designer* educativo como mediador da equipe de especialistas e da construção coletiva do conhecimento, o que implica atitude comunicacional interativa.

Dado que o conhecimento se faz em rede, orienta-se para um trabalho de cooperação entre os profissionais de diferentes campos do conhecimento; ou seja,

pressupõe uma atividade síncrona, resultante de um esforço contínuo, para criar e manter uma concepção compartilhada do problema (o que difere da colaboração, que consiste na divisão de trabalho entre os participantes, onde cada indivíduo é responsável por uma parte do problema a ser desenvolvido). A importância da interdisciplinaridade evidenciou-se, também, na percepção dos coordenadores de projetos sobre os comportamentos essenciais à função de *designers* no *FGV Online*, registrada em diversos indicadores, como por exemplo, tratar as pessoas com respeito; colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento; compartilhar conhecimentos adquiridos; assim como ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a situações diversas (**Tabela 9**).

/R.3 - Todos os DI devem aprender a trabalhar com projeto, inter-relacionando-se com outros profissionais para ter uma visão mais ampla (por ex., texto-linguagem, texto-imagem, etc.). Seu trabalho é individual, mas também muito em grupo. Eu mesmo não tenho uma formação pedagógica, mas posso dar outras contribuições que tornam o trabalho mais rico. Por exemplo, um pedagogo pode não estar ligado às questões relacionadas à usabilidade; nesse sentido, o *designer* FIGURA pode ser de grande ajuda.

/R.4 – Enquanto, no segmento corporativo, o DI é um profissional mais completo, em nosso setor não estamos atuando com alguém que tem todas as capacidades necessárias à realização do trabalho. Estamos lidando com um DI que tem mais competência na área da linguagem. Preferimos, dessa forma, que ele interaja, dentro de um objeto de aprendizagem, com outros profissionais que detenham outros tipos de competências, trabalhando juntos.

/R.5 - No segmento corporativo existe certo equilíbrio entre a área de Educação e as demais, pois se trabalham mais as estratégias pedagógicas, as grandes interações, os grandes jogos. Em geral esses cursos têm pequena duração. Os conteúdos são menos acadêmicos e mais relacionados à realidade da empresa, podendo ir desde um curso de etiquetas até o desenvolvimento de um determinado sistema. Um aspecto relevante para sua criação é manter o usuário motivado. Mesmo o pessoal de outras áreas de formação - letras, *design* industrial, história, tem algum tipo de experiência com Educação. (...) Numa organização que trabalha de forma focada no cliente, buscando desenvolver trabalhos inovadores e criativos com o objetivo de atender às necessidades de capacitação das empresas, é fundamental ter uma equipe multidisciplinar com pessoas que tenham muita facilidade de relacionamento interpessoal.

/R.6 - Acredito que a formação não seja tão determinante na atividade de desenho instrucional, já que esta atividade exige uma equipe multidisciplinar, envolvendo competências relacionadas à Educação, Artes e *Design* e Letras, mais do que Tecnologia, numa perspectiva de trabalho cooperativo.

As idéias expressas pelos participantes têm respaldo em (FILATRO, 2004, p. 118), que postula a questão da estrutura fractal, explicando que “os processos recomendados pelos modelos de desenvolvimento de *design* instrucional não são peças sequenciais independentes, mas são uma rede dinamicamente mutante de partes que se conectam umas

as outras”. Para a viabilização dessa rede dinâmica, é importante que haja entre os profissionais um relacionamento interpessoal, favorecedor da troca de idéias entre os conceitos de diferentes áreas do conhecimento, cada uma contribuindo com sua especificidade para criar um ambiente comunicacional, no contexto hipertextual. Cabe assinalar que outros indicadores, presentes na referida tabela apontam para esse tema, além dos citados anteriormente, como, por exemplo: desenvolver materiais consistentes com os conteúdos, objetivos, tecnologias propostos; métodos de comunicação e estratégias de estudo; reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros; compartilhar os conhecimentos recebidos e redigir textos interativos.

5.2.3 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Nesta seção apresentam-se algumas características relacionadas a esses profissionais, entre as quais se destacam: a formação em serviço, a pertinência da inserção de profissionais jovens, ligados à tecnologia, com possibilidades de assumir as ações institucionais exigidas para o *design* instrucional, além da modalidade de seleção baseada nas necessidades referentes às funções que os profissionais irão realizar. As transcrições seguintes explicitam bem o tema em foco.

/R.2 - As atividades do DI envolvem muitos detalhes. É complicado captar profissional experiente, porque praticamente ele não está disponível no mercado. Buscam-se, então, alunos nas universidades ou recém-formados (faixa etária baixa) e, após a análise dos *curricula vitae*, eles são submetidos a um processo de seleção, que leva em consideração uma prova de linguagem e revisão textual, quebra do texto em partes e colocação de títulos, além da ortografia e da capacidade de síntese. Se aprovados, começam a ser treinados para o exercício da função, sob a supervisão de um DI experiente.

/R.4 - Em nossa área, a maioria das pessoas é formada aqui dentro. A aprendizagem é na prática. Eu mesma cheguei aqui sem experiência em DI, vinda da área de *design* industrial. Alguns pontos importantes você traz consigo, mas outros precisam ser desenvolvidos. O negócio consiste em identificar o que o profissional tem de básico e quais são suas potencialidades, e procurar desenvolvê-las ao invés de se restringir apenas a sua área de formação.

R.5 - Os DI são formados aqui dentro, pois no mercado não os encontramos prontos. Em nossa equipe, que lida com o cliente, preferimos pessoas mais maduras, que tenham conhecimento de Educação; mas, ainda assim, tem a questão de adaptabilidade a essa nova cultura empresarial. Lá fora, o DI faz tudo. Aqui ele também trabalha na produção (conteúdo dos *templates*, *storyboards*, etc.), mas é auxiliado por uma equipe de especialistas, com quem interage todo o tempo. Por isso, é preciso que o DI tenha olhar amplo para outras mídias, que seja um bom leitor, que entenda de arte, histórias em quadrinho, entre outros, para desenvolver suas atividades de forma ideal

/R.7- O pessoal mais jovem está mais ligado à tecnologia. Por se tratar de um trabalho alicerçado numa ferramenta, torna-se mais fácil para as gerações mais novas que já utilizam o computador e a Internet e incorporaram no seu dia-a-dia a linguagem da navegação. Muitos já fazem suas pesquisas na *web*; e até nos cursos presenciais, essa prática já vem sendo desenvolvida. Apesar de ter vindo para a FGV não totalmente pronta, mas com certa experiência, tive de me adequar aos seus padrões. Às vezes você acha que pode fazer as coisas de maneira melhor, mas... Não acho que tenha a ver muito com a idade, não. Acho que isso acontece independente da idade. Eu mesma sou jovem, mas não é fácil. Na empresa anterior tudo era feito de maneira artesanal; aqui, na própria produção, você tem esquemas de *templates*, banco de dados, etc.. O que vejo é que na medida em que o pessoal vai chegando, vai sendo treinado por seus superiores (*designers* instrucionais), e aprendem observando e fazendo. As pessoas nas faixas mais altas de idade, que não conviveram em sua formação com a *Internet* (navegação, *links*) têm muito mais dificuldades para fazê-lo.

As respostas a esse tema esclarecem os critérios que orientam a busca e seleção dos profissionais para a atividade em tela, a saber: certa experiência com as tecnologias, competência na área da linguagem - importante para a função que será exercida, as potencialidades dos candidatos, e sua disponibilidade para o treinamento em serviço. Os profissionais entrevistados falam de sua própria experiência por ocasião do início de suas atividades na instituição.

Para participar de uma equipe de desenvolvimento de projetos de educação *online* é importante, de acordo com Campos (2001), que os profissionais tenham competências variadas, como habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, proficiência lingüística, habilidades de natureza técnica, relacionada com organização e planejamento, e familiaridade com as novas tecnologias. Nesse contexto, é pertinente o empenho em certos critérios, com base em indicadores para a seleção da equipe responsável pelo *design* instrucional.

5.2.4 FAIXA ETÁRIA JOVEM

Este tema reúne as falas dos entrevistados que refletem o que a equipe expressa acerca das características dos profissionais quanto à idade e ao tempo de trabalho, apontando aspectos como a familiaridade com as novas linguagens virtuais, o tempo dos programas *e-learning*, que, ainda recentes, não contam com número expressivo de profissionais experientes, entre outros fatores.

O setor de serviços, alimentado pelo desenvolvimento das TIC expandiu suas atividades, abrindo novas oportunidades para profissionais da informática, como programadores, analistas de sistemas, engenheiros de *softwares*. Paralelamente, outras profissões foram surgindo, como o *webdesigner*, *webwriter*, *webmaster*, *designer*

educativo. Essa demanda e a crença no futuro da EAD atraíram muitos jovens para o mercado de trabalho. As empresas que atuam nesse ramo, geralmente não questionam que tipo de formação acadêmica o profissional tem, mas sim se ele está disposto a aprender, pois consideram ser mais fácil formar jovens do que formar quem já está no mercado, pois estes, em geral, aceitam e se adaptam com mais facilidade aos novos padrões. Em artigo na Revista TIMaster (2001), Thomas Case, presidente do Grupo Catho, afirma que tais contratações são, em geral, mais baratas para as empresas, e os jovens mais atualizados. E conclui que as pessoas mais velhas e ‘mais preparadas’ cobram caro demais; e o custo para treiná-las nas novas tecnologias também é grande.

A seguir, transcrevem-se algumas falas dos participantes.

/R.1 - As pessoas que têm mais tempo (10 a 15 anos), com certeza, na sua maioria são os coordenadores de projetos e o pessoal externo – consultores lingüísticos, com titulação de mestre e doutor. (...) O programa existe há pouco tempo. As contratações foram feitas gradativamente, a partir do aumento das demandas. Os *designers* instrucionais internos têm menos de 5 anos e, em geral, estão na graduação; por isso a média no programa ser baixa.

/R.2 - O mercado de EAD *online* ainda é muito novo, mas temos profissionais experientes, tanto interna como externamente.

/R.3 - A distribuição apresentada se deve à perda de profissionais para o mercado e à migração de alguns *designers* instrucionais para funções de gerência. Assim, temos de investir em gente nova. Temos cerca de 8000 alunos matriculados na pós-graduação. Para 2008, há uma expectativa de que este número chegue a 20.000.

/R. 4 - No segmento corporativo, ainda que as pessoas possam ter pouco tempo de casa, já possuem uma boa experiência no mercado de EAD (...). A concentração na faixa de 1 a 3 anos é adequada em relação ao tempo do programa.

/R.5 - A faixa etária concentrada no pessoal mais jovem se deve à questão da mídia. A galera lida com a *internet* todo o tempo; conhece bem navegação; domina essa linguagem e sempre está buscando coisas novas. Já os mais velhos demonstram resistência ao uso de computador. (...) O mercado de *e-learning* é relativamente novo; por isso a concentração na faixa de 5 a 15 anos, no corporativo. As pessoas com mais tempo, provavelmente migraram da tradicional EAD para a educação *online* - e já estão no mercado.

/R.7 – No corporativo, todos fazem a mesma atividade. Temos pessoas terceirizadas (internos) experientes, para não onerarmos a folha de pagamento.

As respostas a esta questão ressaltam a opção da Instituição analisada, por pessoas jovens, evidenciada pela forte concentração de *designers* educativos, na faixa etária de 20 a 40 anos (82%). O fato de cerca de 77% desses profissionais exercerem a função há 3 anos (no máximo), e 68% estarem no mercado de trabalho há 15 anos (no máximo), aliado ao

conteúdo das falas dos respondentes, parece ir ao encontro das preocupações de Depresbiteris (2005) quando afirma que, na prática, o conceito de competências vem sendo aplicado numa perspectiva funcionalista, direcionada para o simples desenvolvimento de funções e subfunções para o mercado de trabalho.

Se por um lado, ainda que teoricamente o jovem possa se adaptar mais rapidamente às mudanças goste de desafios e se abduque, com facilidade, às novas tecnologias, por outro, essa falta de experiência acarreta um esforço considerável, por parte da instituição no sentido de desenvolver suas competências, dado que, em geral, é detentor tão-somente de conhecimentos técnicos elementares e/ou de conhecimentos técnicos básicos (FAGUNDES, 2007). Sua preparação, portanto, depende fundamentalmente do processo cumulativo do conhecimento. Como o mercado de trabalho é agressivo e não quer perder tempo com a curva de crescimento, é comum a cooptação desses profissionais, quando ‘prontos’, pela concorrência.

5.2.5 FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Os entrevistados falam da importância da experiência na área de *design* instrucional; porém, alerta que é no próprio ambiente de trabalho que as pessoas se formam, até porque é difícil encontrar pessoas com formação específica para esta modalidade de função.

Considerando o número insuficiente de profissionais do *design* instrucional, particularmente na realidade brasileira, e o fato de não haver no mercado uma instituição que qualifique os indivíduos como *designer* educativo (Spector e La Teja (2001, *apud* ROMISZOWSKI, 2001), o Programa FGV *On-line* tem investindo na formação em serviço (*on the job*); ou seja, no posto de trabalho, objetivando habilitar o empregado a desempenhar um determinado cargo, de forma mais produtiva e com maior qualidade.

A formação em serviço possibilita aos profissionais, estimulados pela interação com seus pares, aprenderem através do fazer, praticando a reflexividade, podendo reformular suas ações, ao longo de sua intervenção (refletir na ação), pensando e agindo de forma flexível e aberta, construindo e comparando novas estratégias e novos modos de enfrentar e definir os problemas. Este processo implica não apenas conhecimento técnico, mas, também, conhecimentos intuitivo e artístico. Por outro lado, a reflexão sobre sua ação, realizada *a posteriori*, possibilita sua reconstrução, baseada em observação, descrição

e análise dos fatos; o que, em última instância, permite-lhe compreender sua prática cotidiana (SHÖN, 1992).

Os entrevistados enfatizam, ainda, a necessidade de certas competências específicas, voltadas, principalmente, para as questões relativas à linguagem e à comunicação.

/R.1 - O mercado não forma DI. É muito difícil recrutar, no mercado, quem tenha experiência na área de *design* instrucional; então, temos de formar essas pessoas; selecionamos estagiários de Letras para trabalhar junto aos *designers* instrucionais. E eles acabam sendo formados internamente. Normalmente ainda estão na faculdade; são bem novos. Damos preferência, sempre que necessário, a promover o estagiário a *trainee* e contratar um novo estagiário. Isso ocorreu com a maioria dos *designers* instrucionais internos. Os mais experientes na sua área de atuação, não necessariamente em *designer* instrucional (isso a gente ensina), são prestadores de serviço externo. As pessoas que se destacam na função acabam assumindo uma gerência, supervisão, ou coordenação de projetos.

/R.3 - Em nosso setor, atuamos com alguém que não tem todas as capacidades necessárias à realização do trabalho. Nosso foco é o texto; por isso, investimos muito na área de linguagem, trabalhando com os consultores lingüísticos, profissionais mais experientes, que atuam externamente. No nível interno, preferimos o pessoal mais jovem, da área de Letras ou Comunicação (funcionários ou pessoa jurídica, em regime de tempo integral), desenvolvendo-lhes as competências inerentes ao *design* instrucional. Ao mesmo tempo em que procuramos treiná-los para o trabalho de produção, propriamente dito, procuramos levá-los a conhecer os demais processos, como, por exemplo: quem é o público-alvo do curso, como uma determinada disciplina se inclui no projeto como um todo, quais as implicações provenientes de atrasos em alguma etapa, para o resultado final. Por conta dessa visão mais ampla, alguns *designers* instrucionais, que demonstraram algum tipo de talento dentro dessa macroestrutura, foram aproveitados em outras funções gerenciais. (...) A estratégia de trazer pessoas prontas não deu certo, porque se esbarra com o problema da cultura organizacional, que requer adaptação e flexibilidade, o que é mais difícil.

/R.4 - É muito difícil encontrar esse profissional no mercado. Aqui a preferência é por buscar pessoas recém-saídas da faculdade e desenvolvê-las. Isso aconteceu comigo. Entrei como DI terceirizado, pessoa jurídica em tempo integral, e passei a funcionário. Em princípio meu trabalho se restringia a produção de *storyboards* e agora gerencio a produção; portanto, houve um enriquecimento de minhas funções. Outras pessoas podem assumir coordenações ou supervisões, no próprio segmento. Especialmente nos cursos customizados, o preparo do DI é fundamental, já que lida diretamente com o cliente, o que implica a construção de um bom relacionamento interpessoal, desde o primeiro momento.

/R.6 - A experiência tem contado mais do que a própria área de formação e, por não encontrarmos tal profissional pronto no mercado, acabamos investindo muito na formação *on the job*.

R.7 - O corporativo não trabalha com *trainee*. Vim de outra empresa, onde aprendi a trabalhar com desenho instrucional. Tenho pouco tempo de experiência, mas continuo sendo desenvolvida aqui, pois o setor corporativo prefere pessoas mais experientes, dada a necessidade de contato com os clientes. Por outro lado, esses profissionais precisam ter um olhar mais amplo, que contemple aspectos educacionais, com objetivo de buscar estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos usuários. Entretanto, devem pensar

muito mais na arquitetura da informação – imagens, visual, *links*, comunicação. Como passar a informação de forma a que todos os usuários possam compreendê-la, independentemente da área em que atuam é uma questão fundamental. (...) Anteriormente eu só fazia produção. Há pouco, passei quatro meses trabalhando, *full time*, diretamente com um cliente, gerenciando o projeto de fábrica de conteúdo, fazendo reuniões de *briefing*, validando materiais, verificando propostas. Isso trouxe um enriquecimento para o meu cargo, porque consegui ter uma visão de todo um projeto de DI e aprendi o que é um projeto enlouquecedor.

Na opinião de Falsarella (2004), a educação continuada é um processo, que se desenvolve no dia-a-dia do trabalho, de forma contínua; isso é, no próprio serviço, favorecendo a participação efetiva dos profissionais, sem prejuízo de suas atividades, incorporando vivências significativas ao conjunto dos saberes de sua profissão. Santos (1998) acrescenta que a educação continuada pode resultar de iniciativas pessoais ou institucionais; como por exemplo, o ingresso em curso de especialização, que tenha sido escolhido pelo próprio profissional e realizado em horário de trabalho, sob sua exclusiva responsabilidade, ou o assessoramento técnico de um profissional, solicitado por um grupo de profissionais.

A formação em serviço, no âmbito do FGV *Online*, assume, ainda, um caráter desenvolvimentista, na medida em que possibilita, aos profissionais que revelam talento, migrarem para outras funções gerenciais. A estratégia de “aprender fazendo”, portanto, facilita a contratação de pessoas jovens que podem ser admitidas como estagiários, com carga horária de 4h ou 6h diárias. Ressalte-se que, em geral esses estagiários, ao final de um ano no Programa, são promovidos a *designer* instrucional *trainee*, primeiro nível do cargo na FGV (o que aconteceu recentemente).

5.2.6 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Este é um dos temas em que os dados são mais expressivos, visto que focaliza o objeto de estudo, voltado para o mapeamento das competências profissionais para o exercício da função de *designer* educativo.

Como ressaltado neste trabalho, e de acordo com FGV (2002), em pesquisas realizadas no Brasil e apresentadas nos encontros da Enanpad, constatou-se que,

[...] embora utilizem as mesmas fontes teóricas para as pesquisas e todos os trabalhos sigam processos metodológicos rigorosos, as empresas conceituam as competências de maneiras diversas e, conseqüentemente, também operacionalizam o conceito de maneiras diversas. Observa-se, além disso, a

tendência de se tratar a competência como um padrão ou critério externo que deve ser alcançado – assim como as qualidades do cargo (idem, p. 27).

Nessa perspectiva, se o foco de abordagem da gestão de pessoas estiver voltado, por exemplo, para as competências individuais relacionadas a um sistema de cargos ou a um padrão ideal de desempenho (ênfase na qualificação), privilegiam-se os resultados da organização, e o ‘valor’ de cada indivíduo não é levado em conta, o que pode acarretar a diferenciação entre os empregados, e promover a exclusão de pessoas menos qualificadas (idem).

A definição de competência profissional, em geral, sempre vem associada a uma atividade ou profissão. Na realidade, é mais que isso: seu entendimento pressupõe considerar o grau de autonomia, criatividade e inovação possibilitado ao indivíduo no exercício de sua função, além dos modelos de gestão, processos de produção e de decisão, e a divisão das tarefas existentes no contexto organizacional onde elas se desenvolvem. Isso traz implicações na avaliação dos desempenhos individuais, dado que estes são resultantes tanto de aprendizagens formais (escolaridade) como de processos informais, que ocorrem em tempo e locais distintos, além de um conjunto de conhecimentos apropriados de um saber teórico ou prático e de orientações valorativas.

Por essa razão é que se defende, nesse estudo, que o mapeamento das competências requeridas para a atuação dos *designers* educativos considere o alinhamento entre as competências individuais e as organizacionais, para que tais competências possam agregar valor social aos indivíduos e valor econômico à organização (FLEURY; FLEURY, 2001).

Deluiz (1994) afirma que, nos dias atuais, o grande desafio da formação profissional consiste na qualificação real do trabalhador, entendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como do conhecimento científico, técnico e das experiências de trabalho e social. Assim, além das competências cognitivas, é necessário desenvolver outras relacionadas às habilidades técnicas e comportamentais, essenciais aos sistemas produtivos.

A partir do mapeamento das competências requeridas do *designer* educativo para exercer suas atividades no âmbito do *FGV Online* e do nível requerido a cada uma, pela Instituição, em conjunção com as falas dos respondentes, foi possível responder à terceira e última questão de estudo; ou seja: “*Como essas competências se expressam no cotidiano da organização*”?

5.2.6.1 Conhecimentos e habilidades

De acordo com Fagundes (2007), as competências relativas à dimensão intelectual e técnica têm início com os conhecimentos elementares relacionados a tarefas simples e rotineiras, passando pela aquisição de um vocabulário específico da área de atuação e pelos conhecimentos fundamentais, até os mais profundos, que possibilitam o exercício da autonomia, favorecendo a prática de pesquisa, o pensamento estratégico, aplicação, transferência, generalização do conhecimento e a tomada de decisão diante de situações novas, entre outros.

Considerando a dificuldade de se recrutar *designers* educativos no mercado de trabalho, conforme mencionado anteriormente, as competências intelectuais e técnicas requeridas para atuação desses profissionais foram consideradas importantes pelo grupo (NCF= 4,6). No entanto, o que se espera desse profissional, ao ingressar no Programa, é que possua um bom conhecimento da linguagem escrita e oral, e alguma familiaridade com práticas pedagógicas comumente utilizadas. O desenvolvimento dessas competências requeridas para o seu bom desempenho é possibilitada pela formação em serviço. O trabalho com a linguagem é um dos aspectos mais exigidos nos cursos analisados, nos dois segmentos (**Figura 16**).

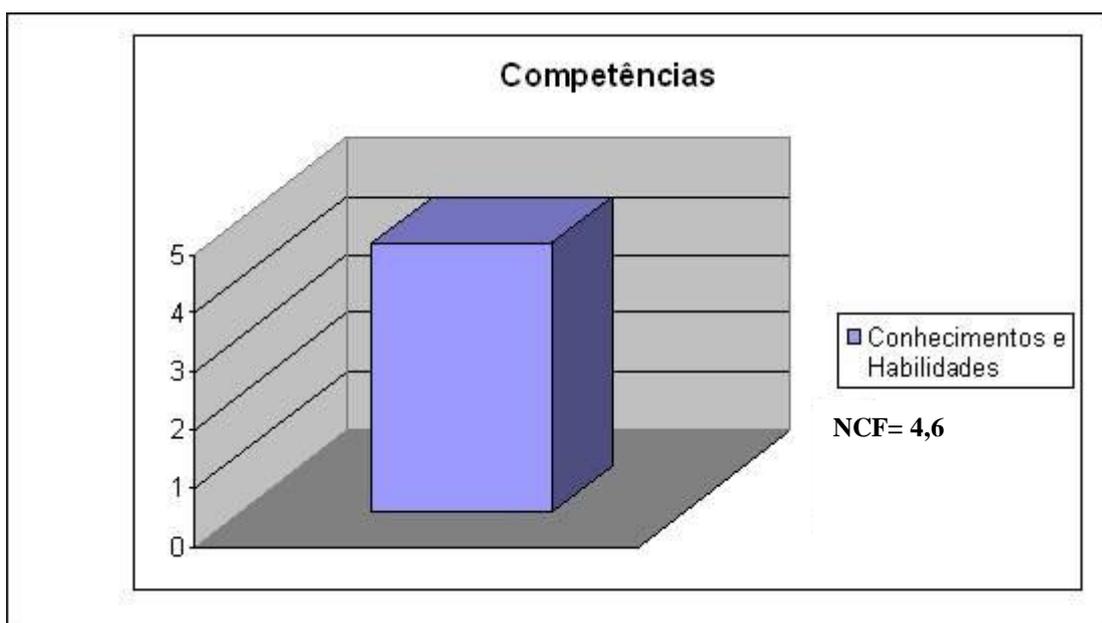


Figura 16 – Conhecimentos e Habilidades

A seguir, selecionam-se algumas falas dos respondentes sobre essas competências.

/R.1 - Os DI externos só têm contato pessoal com a equipe numa primeira fase de treinamento; a partir daí, todo o contato é pelo meio virtual. Esses DI atuam na pré-produção do texto – recebem o texto bruto, vindo dos conteudistas, efetuam as correções ortográficas, gramaticais, etc., trabalham-no em telas, numa linguagem mais acessível e inteligível, porque os cursos são para graduados, em geral, independentemente da área em que atuem.

/R.3 - As competências técnicas, para nós, são pontos de partida para o desenvolvimento dos profissionais, no campo de trabalho. Em relação às competências organizacionais, apesar de sua importância é onde temos os maiores problemas, por conta do crescimento das demandas e do número de novos entrantes. Você tem o processo estruturado, sabe aonde quer chegar, seleciona as pessoas, que vão levar algum tempo para se desenvolver (curva de aprendizagem). (...) Seria ideal termos aquele profissional mais experiente, que tem a visão de toda a cadeia, deixando livres as coordenações para focarem outras variáveis. Isso não acontece; temos de olhar para todas as células, por conta da inexperiência do pessoal mais novo. Assim, esse é o grande problema percebido pelas coordenações.

5.2.6.2 Comunicação e Relacionamento Interpessoal

Como já enfatizado, mais do que dinamizar e promover uma materialização da informação, as tecnologias digitais possibilitam a interconexão de indivíduos, espaços e ambientes de aprendizagem, exigindo-lhes ações em rede. Nesse contexto, uma das principais responsabilidades do *designer* educativo, ao conceber um curso *online*, é integrar conceitos e teorias educacionais a essas tecnologias, tendo em vista a promoção da aprendizagem, apoiado por uma equipe de especialistas sob sua coordenação. Isso implica a necessidade de possuir competências comunicativas e relacionais. Como afirma Gómez (2004, p. 123), o *design* instrucional

[...] indica um profissional com a emergência da *Internet*. (...) Para que a prática organizacional possa acontecer no espaço virtual, de maneira dialógica, (...) utiliza o diálogo como princípio organizador a partir do qual vai desenvolvendo sua arte de criar condições para os encontros.

A comunicação e o relacionamento interpessoal foram considerados extremamente importantes pelos respondentes (NCF=5,0) – **Figura 17**. Pimenta (2007) afirma que a interface educacional é a porta de entrada que liga o usuário ao sistema; mas, se mal elaborada, pode se tornar, de imediato, a porta de saída. Portanto, deve ser criada em função dele. Por isso a importância do contato direto e da comunicação entre os membros da equipe dos projetos *online* da FGV, para o atendimento das demandas, nos dois segmentos, pois “quanto maior for o conhecimento do público-alvo, maiores as chances de

se construir uma interface adequada, com linguagem, cores e padrões apropriados” (idem, p. 38).

Por outro lado, desenvolver um bom relacionamento com o cliente externo, tratar as pessoas com o devido respeito e ser capaz de negociar, agindo com flexibilidade, em face de situações diversas e pontos de vista diferenciados, foram aspectos bastante enfatizados pelos participantes. Também foi ressaltada a importância da colaboração; o que pressupõe que o outro perceba o quanto você pode ser uma possibilidade para ele e, a partir daí, trabalharem juntos, o que, em síntese, demanda sedução e diálogo (comunicação).

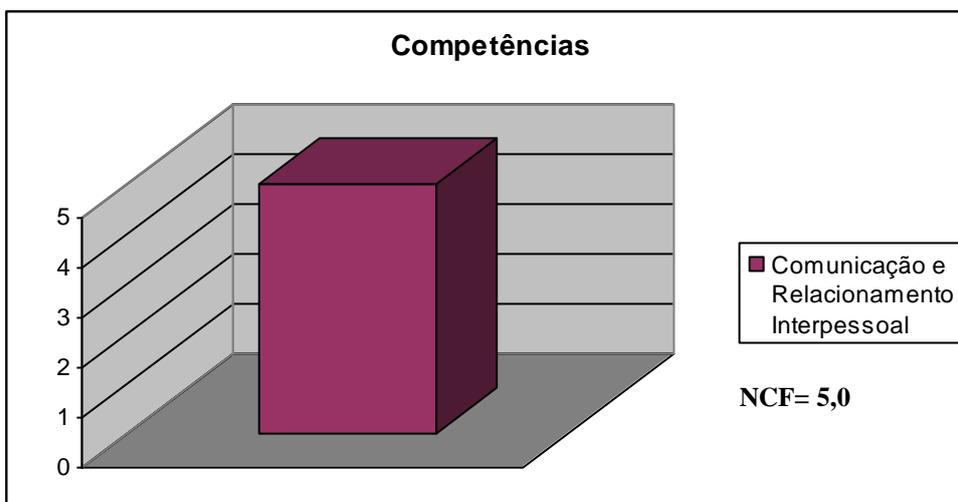


Figura 17 – Comunicação e Relacionamento Interpessoal
Tais aspectos estão presentes nas falas dos respondentes.

JR.4 - O DI necessita ter um relacionamento interpessoal muito bom com o cliente, porque como representante da empresa deve levantar as necessidades, a fim de que o produto a ser oferecido possa atender as suas demandas. Em relação à comunicação, essa é requerida no trato diário com as pessoas, seja interna ou externamente, e, ainda, na produção do material, com vistas à clareza e à objetividade.

/R.6 - O relacionamento interpessoal pode ser observado da seguinte forma... (exemplo)... A área comercial recebe o telefonema de uma empresa que pergunta se desenvolvemos curso sob medida. O desenhista instrucional poderia simplesmente responder à pessoa da área comercial: sim, desenvolvemos! Mande uma senha para que eles vejam um DEMO. Entretanto, nossa prática preconiza um atendimento do tipo: Sim, fazemos, passa a ligação para cá. Por mais que não sejamos da área comercial, atendemos à ligação, contamos exemplos de cursos desenvolvidos sob medida, perguntamos quais os objetivos da empresa e, se possível, agendamos uma visita para uma conversa mais detalhada. Na conversa, fazemos o levantamento de necessidades e elaboramos a proposta pedagógica. Dessa forma, relacionamento interpessoal passa a ser um dos pontos mais fortes de nossa equipe.

/R.7 - Minha experiência durante quatro meses dentro de uma empresa foi única: trabalhava em baias com pessoas que me achavam extremamente diferente, meio ET, e ficavam olhando para a minha roupa e meu cabelo. Eu tinha de lidar com

elas e conquistar aquele espaço. Era importante que eu entendesse o conteúdo que me era explicado, para que eu pudesse transferir tudo aquilo para a linguagem *online*. (...) O processo de criação de um curso pode se dar de várias formas. Por exemplo: se não tenho o conteúdo e preciso fazer esse levantamento, tenho de me vestir de um leigo e arrancar desse cara (profissional da empresa) os conteúdos tácitos existentes. Então, preciso ser comunicativo, ter um relacionamento legal com aquela pessoa e flexibilidade para lidar com os profissionais de diferentes níveis. Outro ponto importante é a questão do foco no cliente (contratante), que requer um trabalho de sedução; sem deixar de pensar no usuário que precisa ter um material inteligível. (...) Nesse sentido é muito importante o relacionamento com os demais profissionais do *design* instrucional, pois você precisa ter uma visão global do projeto. (...) Depois que se tem o conteúdo bruto, é preciso estruturá-lo. E aí começa a interação com a equipe interna: *designer* FIGURA, atividades, TI, etc.. O inter-relacionamento com a equipe é mais fácil, pela proximidade física e pela intimidade.

5.2.6.3 Planejamento, Organização e Proatividade

A dimensão organizacional ou metódica, envolvendo as competências planejamento, organização e proatividade, não foi tão enfatizada pelos respondentes, de um modo geral (NCF= 3,6) – **Figura 18**. Este resultado constitui-se, aparentemente, numa contradição, na medida em que, no processo de criação de um curso, o *designer* educativo precisa documentar seu trabalho – desde as questões mais simples e burocráticas até as mais complexas. Para isso, deve se valer de um dispositivo denominado *storyboard*, “elaborado para o desenvolvimento do projeto e para a posterior produção do curso *web*. Nele são apresentadas as telas, cada uma relacionando textos, desenhos, áudios, além de outras informações técnicas com efeitos visuais e sonoros” (GÓMEZ, 2004, p. 130). Além disso, é fundamental administrar o tempo, tendo em vista o cumprimento de prazos; executar tarefas com objetividade e ter atitude proativa, propondo inovações.

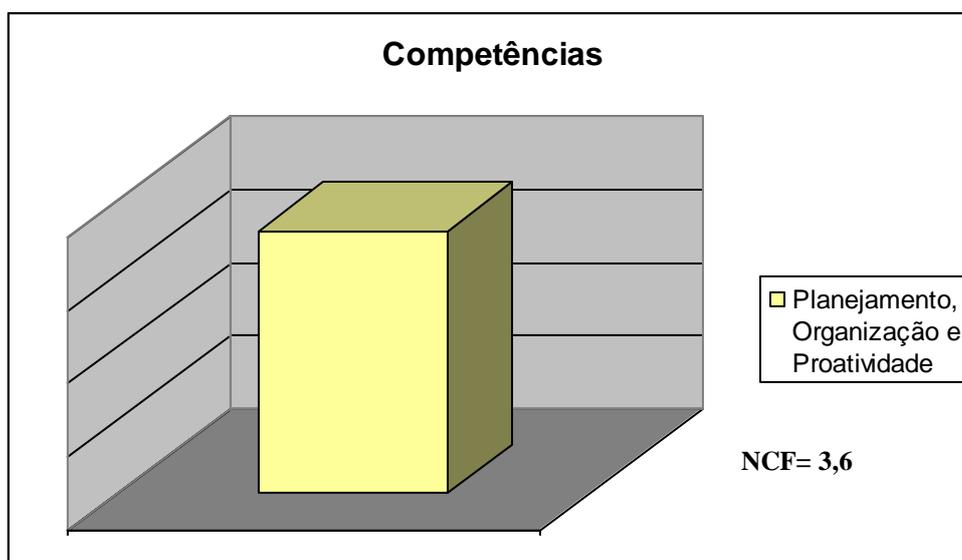


Figura 18 – Planejamento, Organização e Proatividade

Ressalte-se que, durante as entrevistas, alguns participantes deixaram clara sua importância, não obstante os resultados apontarem para a pouca representatividade dessas competências.

As falas dos entrevistados ajudam a entender o porquê dessa aparente contradição.

/R.1 O DI precisa ser organizado para cumprir e cobrar prazos; verificar todos os manuais, fazer o *checklist* de produção de todas as disciplinas. A iniciativa é muito requerida e avaliada aqui, até por conta das inúmeras relações que o DI tem de ter com outras pessoas e outras áreas. Não basta trazer os problemas; é preciso evitar a acomodação, ser proativo, trabalhar com novas ferramentas e trazer novas idéias e soluções.

/R.2 - Devido à grande demanda de cursos não há como ficar criando novos personagens; recorre-se, então, a um banco de personagens – catálogo de posições, já disponibilizados (padronização), fazendo-se as adaptações convenientes.

/R.3 – essas competências não são imediatamente percebidas por esses profissionais, que ainda estão num processo de formação em serviço, em face do pouco tempo no exercício da atividade. É preciso intervenção das coordenações.

/R.6 - O indicador “manter documentos arquivados, de forma criteriosa”, descartado pelo grupo, deveria ser reconsiderado, dada a importância de se buscar, no *storyboard*, organizar a informação de modo a contribuir com a aprendizagem. Deve ser feito de forma meticulosa, pelo *instructional designer*, a fim de orientar os *designers* gráficos e favorecer a validação do curso que está sendo desenvolvido.

R.7 - A questão das competências organizacionais (planejamento, organização e proatividade) deveria ser mais enfatizada que as habilidades técnicas, especialmente aquelas ligadas à administração do tempo e à atenção às tendências do mercado, tendo em vista as inovações. A questão das inovações (proação) fica prejudicada pelo volume de trabalho. O aumento da demanda do *e-learning* imprime um nível frenético para o seu atendimento e faz com que se adotem padronizações.

5.2.6.4 Comportamentais: criatividade, liderança e trabalho em equipe; foco em pessoas e em resultados; e ética

No cenário de globalização em que as empresas atuam e as mudanças ocorrem com extrema rapidez, faz-se necessária a utilização de estratégias ágeis e esforços concentrados para enfrentar os desafios do dia-a-dia. A “organização que aprende” deve propiciar, aos seus colaboradores, um ambiente onde possam exercitar sua criatividade, ampliar sua capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe, entre outras, preparando-os para conviverem com as incertezas (SENGE, 2004).

Assim, as competências comportamentais são, na atualidade, diferenciais entre as organizações tradicionais e as chamadas organizações de aprendizagem, gestoras do conhecimento.

A liderança, por sua vez, diz respeito à capacidade de influenciar pessoas em diferentes situações e contextos, compatibilizando as necessidades individuais às demandas das orientações estratégicas da organização. Se bem exercida, estimula os indivíduos em direção aos objetivos pretendidos.

Foco em pessoas e resultados e ética são competências essenciais para as organizações e se atrelam às estratégias institucionais. Como observam Fleury e Fleury (2000), a mobilização dessas competências, numa situação de trabalho, deve agregar valor social ao indivíduo e um valor econômico às organizações.

Como se pode observar, no **Figura 19**, tanto as competências relacionadas à criatividade, liderança e trabalho em equipe (NCF= 5,0) - representadas por indicadores referentes à resolução de problemas, colaboração, compartilhamento de conhecimentos, flexibilidade e inovação, como aquelas relacionadas a foco em pessoas e resultados (NCF= 5,0), como, por exemplo, o bom relacionamento com o cliente interno e externo e o alinhamento aos objetivos organizacionais são bastante enfatizadas pela Instituição.

As competências relacionadas à ética não mereceram do grupo o mesmo destaque (NCF= 3,7) que as anteriores, ainda que as falas dos entrevistados, apresentadas nesta seção, sinalizem para a importância de se tratar bem as pessoas e conquistar os clientes, inspirando-lhes credibilidade e confiança. Tais procedimentos facilitam e solidificam os laços de parceria empresarial, quer com os clientes, fornecedores, ou colegas de trabalho, na medida em que geram o respeito entre as pessoas, promovendo o bem-comum.

Assim, a prática da ética se insere no rol da responsabilidade social; implica reconhecer que cada ação empreendida pela empresa afeta o público com quem se relaciona, seja no nível interno ou externo. Por isso é tão importante antecipar os possíveis resultados de uma decisão a ser tomada, com vistas à sustentabilidade não apenas da organização, mas do mundo em que vivemos (BURSZTYN; BARTHOLO, 2001).

Cada pessoa que integra uma organização traz uma bagagem cultural diferenciada em termos de formação, experiências, crenças e opiniões variadas sobre os fatos da vida. Nesse sentido, outro ponto a ser considerado é a adoção de valores socialmente desejáveis e a disposição firme e contínua de agir corretamente e praticar o bem. Tais comportamentos devem estar imbricados na cultura e nos processos administrativos,

tecnológicos e decisórios da organização, gerenciados e aperfeiçoados, para que o discurso da prática se transforme na prática do discurso.

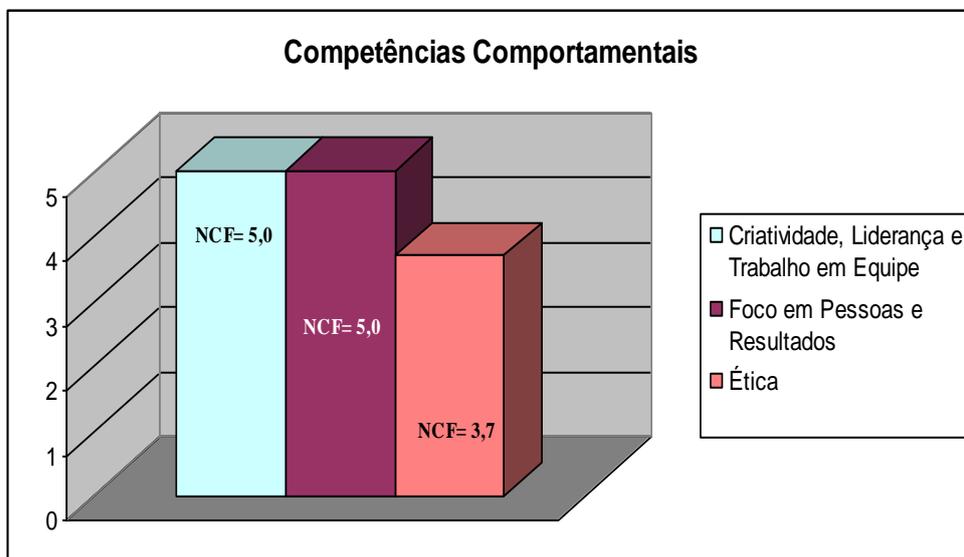


Figura 19 – Competências Comportamentais

Sobre estas competências assim se expressam os respondentes:

/R.1 - Na interação com a equipe de especialistas os DI precisam de um bom relacionamento interpessoal (que é uma premissa básica), além de criatividade para sugerirem, quando necessário, artifícios criativos para apresentar uma informação. (...) Encerrado o trabalho com a linguagem, realizado pelos consultores externos, o material é encaminhado aos DI internos. Aí é que entra a capacidade de gestão e trabalho em equipe, pois outras funções, nas quais interagem com outros profissionais – pessoal de atividades, consultores externos, conteudistas, coordenando as atividades e validando todas as etapas do processo.

/R.2 - As atividades do DI não se restringem à aquisição de conhecimentos. Envolve competências outras, como capacidade de liderança, pois ele lidera um estagiário de letras e um de *designer* gráfico, que vão ajudar na montagem do conteúdo; iniciativa, aceitação ou não de opiniões, atitudes positivas, interesse em aprofundar os conhecimentos, saber o porquê das coisas. Se o indivíduo se comporta como máquina, a aquisição destas competências não se completa; é preciso que seu desenvolvimento, como você mencionou no seu trabalho, gere valor para ele, indivíduo, e para a organização. (...)

/R.3 - Há determinados momentos em que alguns comportamentos são mais solicitados que outros. Em relação ao problema de cumprimento de prazos e metas (foco em resultados) apesar de sua importância é a que temos os maiores problemas, por conta do crescimento das demandas e do número de novos entrantes. Você tem o processo estruturado, sabe aonde quer chegar, seleciona as pessoas, que vão levar algum tempo para se desenvolver (curva de aprendizagem). Nesse sentido, esse indicador ainda tem de ser muito trabalhado. (...) Cada um com seu *skill*, trabalhando, juntos, na construção do curso, tendo em vista o alcance dos resultados pretendidos. E assim, o DI precisa desenvolver todas essas competências relacionadas ao processo de trabalho em equipe, liderança para perceber o que é necessário ser feito gerencialmente, já que não se

tem tréguas na confecção do material, que não pode sofrer atrasos para não impactar lá na ponta; liderança para entender que é o condutor do projeto, que está trabalhando, refazendo e reescrevendo. Isso é muito importante, porque se esse profissional não tiver essa capacidade de interação não temos o curso

/R.4 - A criatividade também é muito requerida. Apesar de se trabalhar muito com padrões, o mercado sempre espera um produto diferenciado, o que exige criatividade. A liderança é expressa no momento em que o DI está gerenciando um projeto; precisa orquestrar sua equipe.

/R.7 - A ética é muito importante, tanto com os colegas de equipe, como também com o cliente. Nessa minha experiência, tinha acesso a documentos sigilosos da empresa, que não poderiam, em hipótese alguma, ser divulgados.

5.2.6.5 Social e Política

A tipologia das competências profissionais apresentadas por Deluiz (2004) inclui, além das já analisadas nesta seção, as relacionadas à dimensão político-social. A autora ressalta a necessidade de que a qualificação real dos trabalhadores - seja no setor industrial ou de serviço, englobe além das competências técnicas, organizacionais/metódicas, comunicativas e comportamentais, as de natureza social e política, representadas neste trabalho, por indicadores, tais como flexibilidade, capacidade de trabalhar com informações e avaliar o impacto das decisões a serem tomadas, transferir conhecimentos e relacionar-se com outros profissionais.

O resultado apresentado neste item (NCF= 3,6) – **Figura 20** sugere que tais competências precisam ser mais trabalhadas no âmbito do Programa, para que os *designers* educativos possam participar, com maior grau de liberdade, na organização, gestão e decisão dos processos produtivos, tendo em vista a valorização de suas potencialidades e o estímulo à intervenção crítica no contexto social e profissional.

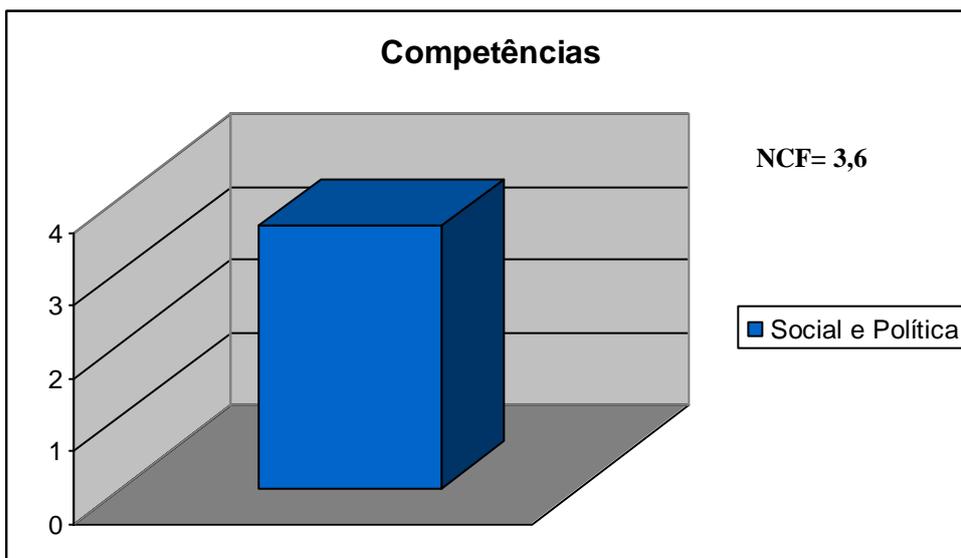


Figura 20 – Competências Social e Política

Sobre essas competências, registram-se as seguintes falas:

/R.3 - Hoje mesmo, fui alertada para fazer meu trabalho de outra maneira: “Seu *storyboard* está ótimo, mas não faz mais assim, não; é mais adequado [...]. Não importa o tempo que você esteja na empresa. Você está sempre se reformulando. Não vejo outra forma, senão colocando “a mão na massa.”

/R.7 - Há reuniões de equipe para acompanhamento dos projetos, onde há trocas e discussão sobre o que deu certo ou errado, e o que pode ser melhorado, com espaço para opiniões. Além disso, no dia-a-dia, esses *feedbacks* são dados de maneira informal, e recebidos com tranquilidade.

5.2.7 COMPROMETIMENTO INDIVIDUAL E ORGANIZACIONAL

Conforme argumentam Meyer, Allen e Smith (1993) o comprometimento dos indivíduos com a organização configura uma relação de desejo; ou seja, estão ali porque gostam e se identificam com os objetivos e valores da Instituição. Mas, também, pode representar uma necessidade ou mesmo uma obrigação.

Por outro lado, é importante que a organização valorize seus colaboradores, pois o comprometimento dos indivíduos, em geral, incide positivamente sobre a produtividade, dado que tendem a dar mais de si e, em contato com os clientes, têm mais condições de influenciá-los e conquistar sua confiança. Diversos atributos podem estreitar relacionamentos, afirma Sennett, 2005 (*apud* Vergara, 2007), como lealdade, confiança e ajuda mútua; o que pode favorecer a orientação de ações em um curso de EAD.

Os responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos devem ser leais e comprometidos não só com a organização que o oferece, como com os alunos. Estes, por sua vez, necessitam acreditar na idoneidade da organização, ter confiança nela, para que seus esforços de aprendizagem se robusteçam. Tradição, respeitabilidade acadêmica da instituição de ensino, práticas evidenciadas no dia-a-dia da interação, que sejam consistentes com os discursos da instituição, são alicerçadoras de relacionamentos profícuos (p. 5).

Sobre este tema, os participantes assim se expressam:

/R.1 - Não sei se estava contemplada no instrumento, de alguma forma, mas na dimensão organizacional, a *iniciativa* é um elemento muito requerido aqui, até por conta das inúmeras relações que o *designer* instrucional tem de ter com outras pessoas e outras áreas. Enfrentamos muitos problemas, a começar pelo fato de ser uma área em que o mercado não forma as pessoas; essa falta de preparação anterior e o aumento da demanda por cursos levam alguns funcionários a trabalharem com as mesmas ferramentas, não introduzindo em seu trabalho inovações. Outra questão que merece atenção é o comprometimento; a necessidade de administrar o tempo de forma adequada tem de ficar muito forte no dia-a-dia nas pessoas.

/R.3 – O mercado está aquecido para esses profissionais e a demanda por procura e contratação se torna agressiva. Ninguém quer perder tempo com curva de aprendizagem. As empresas buscam pessoal pronto. Institucionalmente a organização tem de se posicionar, tendo em vista o desenvolvimento de estratégias de conservação e manutenção desse corpo de trabalho; do contrário vamos continuar perdendo esses profissionais. (...) Estamos unindo os dois segmentos numa área de produção única, que responda às diferentes demandas e possibilite que os profissionais com mais experiência possam ampliar seu nível de interação.

/R.4 - Apesar de hoje ser mais difícil se conseguir uma bolsa para se fazer uma MBA, não há dificuldade quando se trata de cursos oferecidos pelo FGV *Online*. Há flexibilidade quanto aos horários, para que o funcionário possa participar de cursos fora da empresa, desde que 40 horas semanais sejam cumpridas (...).

/R.7 - A questão das inovações fica prejudicada pelo volume de trabalho. O aumento da demanda do *e-learning* imprime um nível frenético para o seu atendimento e faz com que se adotem padronizações; mas também possibilitou que os estagiários passassem ao primeiro nível da carreira, o de *designer* instrucional *trainee*. Alguns colegas (juniors) também assumiram cargos de coordenação ou tiveram suas tarefas enriquecidas. Por falta de espaço físico, novas contratações estão inviabilizadas. Assim, a reformulação que está sendo feita com a união dos dois segmentos pode possibilitar a reflexão e a pesquisa com vistas a inovações. Estamos buscando o ponto de equilíbrio.

Destaca-se um aspecto bem interessante, no contexto da seriedade e competência profissional, que é valorizado no trabalho e tem implicações sérias quando não é observado. É a questão do comprometimento com os prazos; a pontualidade aliada à qualidade do trabalho desenvolvido. A seguir, transcreve-se como essa questão é expressa pelos participantes.

/R.3 - Para que o trabalho possa ficar pronto no prazo estimado, sem perda da qualidade, as supervisões/coordenações precisam intervir (colocar a mão na massa), a fim de cobrir as possíveis falhas.

/R.5 - A empresa espera muito de cada profissional em termos de comprometimento, que pode ser expresso no sentido de colaboração com os colegas, a fim de que a produção não atrase; no cumprimento dos prazos para realização das tarefas; na forma como você representa a empresa junto aos clientes; e na qualidade do produto que entrega. Os prazos são muito cobrados; por isso é preciso **honrar os compromissos** (grifo nosso), sem perda da qualidade. Muitas vezes quando o conteudista atrasa, aprova-se a estrutura do curso e coloca-se em produção módulo a módulo, para garantir os resultados.

Algumas falas dos entrevistados afirmam, ainda, a pertinência dos indicadores e das competências levantada pelos instrumentos utilizados. Entre elas, destacamos as seguintes:

/R.3 (...) Pelo que pude ver em seu questionário, os indicadores estão bem alinhados. Há determinados momentos em que alguns comportamentos são mais solicitados que outros. Considero as competências levantadas representativas da função.

/R.6 - Os indicadores se alinham e as competências mapeadas atendem às exigências do FGV *Online*.

/R.7 - Os indicadores se alinham e as competências estão bem mapeadas.

A análise e interpretação das falas dos respondentes foram fundamentadas nas contribuições de diversos autores citados no decorrer do presente estudo. Contudo, destaca-se Deluiz (2004), que se refere a uma acentuada diversidade de competências profissionais importantes e bem apropriadas para o trabalho ligado ao *design* instrucional: as intelectuais e técnicas, que constituem base para as outras competências; as organizacionais ou metódicas, as quais se voltam para o planejamento e organização, articulados com os métodos, a gerência do tempo e o espaços de trabalho; as comunicativas, citadas freqüentemente pelos entrevistados; as político-sociais, que se articulam com as comunicativas em situações especiais do trabalho a ser desenvolvido, e as comportamentais, que reúnem características dos profissionais exigidas no cotidiano de suas atividades.

6. A VOLTA AO CAIS E A BUSCA DE NOVOS HORIZONTES

6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado nesta pesquisa, a globalização econômica e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação impactaram o mercado de trabalho, com reflexos significativos para a educação. A busca contínua da melhoria da qualidade de processos, produtos e serviços, e do aumento da produtividade, aliada a uma crescente demanda social pela qualidade de vida no trabalho, tem levado as instituições a adotarem novos métodos, instrumentos e formas de gestão.

Hoje, o diferencial competitivo das organizações já não reside nos recursos financeiros e materiais disponíveis, e, sim, no desempenho das pessoas que nelas atuam, o que exige que estejam em sintonia com seus quadros funcionais. Os indivíduos, por sua vez, buscam capacitar-se e se atualizarem, seja por meio da educação continuada, ou mesmo pela formação em serviço, a fim de garantirem sua empregabilidade.

Nesse contexto, cresce a procura por cursos a distância, fazendo surgir novos profissionais ressignificados com a emergência da Internet, como, por exemplo, o *designer* educativo, responsável pela concepção, implementação e gerenciamento de cursos oferecidos via *web*, e que também necessita ter suas competências desenvolvidas, a fim de responder aos desafios impostos pela atualidade.

Nesta pesquisa, procurou-se mapear as competências desse profissional, para atuar em cursos *via web*, no âmbito do Programa FGV *Online*, entendendo-se competências profissionais como um conjunto de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes, experiências) mobilizado pelo indivíduo em função de uma ação, no momento certo e na situação adequada, que agregue um valor social para ele e um valor econômico para a organização.

O FGV *Online* é um programa de ensino a distância da Fundação Getúlio Vargas, criado em 2000. O conteúdo de seus cursos é desenvolvido por suas escolas, que também são responsáveis pelos cursos presenciais que oferece. Com o auxílio de diversas mídias – CD, apostila, *Internet*, videoconferências e canal fechado por satélite, promove cursos de graduação, séries estratégicas e MBA em administração de empresas (pós-graduação), com ênfase em Marketing, Gestão, Meio Ambiente e Recursos Humanos. O Programa oferece, ainda, cursos de extensão em Gestão Empresarial, Direito e Docência. Esses cursos podem ser customizados, para atender às necessidades dos clientes, sejam em empresas, ou

Universidades Corporativas. Recentemente, lançou o MBA Internacional em Gerenciamento de Projetos, em parceria com a Universidade da Califórnia (Irvine).

Os segmentos de cursos corporativos e de pós-graduação, com um total de 22 *designers* educativos, sendo cinco deles coordenadores de projetos, foram selecionados para o estudo.

Foram formuladas três questões de estudo, na busca dos resultados pretendidos. Para responder à primeira questão - *quais os indicadores de competências priorizados pela instituição educacional em foco, tendo em vista o alinhamento das funções do designer educativo as suas estratégias organizacionais?* – foi aplicado um instrumento de coleta de dados (formulário), contendo um conjunto de indicadores de competência, para que os *designers* educativos identificassem as competências organizacionais; ou seja, aquelas relacionadas a processos, funções, tecnologias e pessoas, e que permitem que a instituição alcance seus objetivos. Em seguida, e tendo em vista responder à segunda questão – *que competências são essenciais ao exercício dessa função?* - ou seja, aquelas competências específicas do cargo analisado, um novo formulário foi aplicado aos coordenadores de projeto para que apontassem, entre as competências organizacionais eleitas, anteriormente, quais as imprescindíveis à atuação dos *designers* educativos. Esses instrumentos, baseados em escalas de importância, deram suporte às análises quantiqualitativas, nessa primeira etapa da pesquisa.

Também foi possível por esses instrumentos, além do mapeamento das competências, objeto da pesquisa, mensurar os níveis requeridos de cada competência, uma das grandes contribuições deste trabalho, pois foge à subjetividade do mapeamento tradicional de competências calcado na definição por consenso. Tal metodologia exigiu um esforço analítico e significativo, no sentido de categorizar as competências e relacioná-las aos seus indicadores.

A realização de entrevistas semi-estruturadas permitiu o confronto da análise temática dos conteúdos das falas dos respondentes aos ‘achados da pesquisa’, oriundos da análise quantiqualitativa, bem como responder à última questão formulada: *de que forma, na visão desses agentes, as competências identificadas se expressam no cotidiano da organização?*

O entendimento e o mapeamento das competências necessárias ao exercício da profissão de *designer* educativo na FGV tomaram como pressuposto básico a triangulação

das dimensões humana (o profissional e suas características) institucional (FGV) e contextual (*design* instrucional).

Considerando que inexistente um programa específico para formação desses profissionais, nos segmentos analisados, os *designers* educativos são provenientes, basicamente, das áreas de Comunicação, Letras e Educação. Isso se justifica pela relevância da linguagem, no processo de comunicação com o usuário, possibilitado por uma relação interativa e dialógica, além da necessidade de se conhecer e aplicar, de forma adequada, estratégias pedagógicas, que estimulem o aluno, aproximando-o do objeto de aprendizagem. O estudo mostrou, também, que a Instituição investe no pessoal mais jovem, na faixa etária de 20 a 40 anos. Entre outras razões apontadas para tal, destacam-se a dificuldade de se recrutar *designers* educativos experientes disponíveis no mercado, a familiaridade dos jovens com as tecnologias digitais e sua rápida adaptação à cultura organizacional.

O fato de o mercado *e-learning* ainda ser muito recente e o Programa FGV *Online* não ter completado sete anos, associado às razões anteriormente apresentadas, levou a Instituição a adotar a formação em serviço (*on the job*). Essa prática, que considera como marco as competências técnicas iniciais, visa ao treinamento dos profissionais para o cargo, mediante a sistemática do ‘aprender-fazendo’, sob a supervisão de um *designer* educativo mais experiente, o que lhes possibilita agir, refletir e aperfeiçoar suas ações, de forma contínua. O aspecto relacionado ao desenvolvimento dos indivíduos também é trabalhado pela Instituição. Seu desempenho é acompanhado no dia-a-dia de suas atividades. Tais observações servem de base para a avaliação semestral realizada pela Instituição, tendo em vista os processos de treinamento, de promoção e avaliação de potencial, o que permite a revelação de talentos.

Em relação às competências mapeadas, e de acordo com os participantes, a dimensão intelectual e técnica, representada pelas competências referentes a *conhecimentos e habilidades*, é muito requerida pela Instituição (NCF= 4,6), dado que a criação de um curso exige do *designer* educativo uma visão ampla, que envolve diversas áreas do conhecimento. Entretanto, de uma maneira geral, o que lhe é requisitado, inicialmente, é um conhecimento técnico básico, que lhe permita trabalhar a linguagem textual e algumas estratégias pedagógicas. Conhecimentos e habilidades inerentes ao *design* instrucional, propriamente dito, são desenvolvidos em serviço.

A dimensão comunicativa, que engloba as competências de comunicação e relacionamento interpessoal, foi apontada como fundamental para o bom termo de um projeto dessa natureza (NCF= 5,0). Os processos comunicacionais, como um espaço de interação e interatividade entre os interlocutores, possibilitam a construção de uma rede de informações e trocas. Essa ambiência, por onde circulam valores e crenças que dão sentido ao mundo, é favorecida pela dialogicidade, seja no campo virtual (relação dos indivíduos com o *design* instrucional), ou presencial (relação entre os profissionais do *design*).

Da mesma forma, a dimensão comportamental, envolvendo a *criatividade*, a *liderança*, o *trabalho em equipe* (NCF= 5,0) e o *foco em pessoas e resultados* (NCF= 5,0) foi muito enfatizada, nas diversas etapas da pesquisa, como aquela que faz a diferença e propicia vantagem competitiva às organizações, na atualidade.

A dimensão ética, representada, neste estudo, por indicadores relacionados à integridade e bom senso no trato com as pessoas, respeito aos direitos de propriedade intelectual, compromisso com resultados, entre outros, não mereceu muita atenção, na visão dos respondentes (NCF= 3,7), apesar de algumas falas tangenciarem este tema. No entanto, enfatiza-se a relevância dessa questão, dado que, hoje, a avaliação de uma instituição passa por referenciais intangíveis, tais como marca, imagem, confiabilidade e prestígio, decisivos para sua preferência e continuidade.

A dimensão metódica, referente às competências *planejamento*, *organização e proatividade*, na visão dos participantes, é menos requerida pela Instituição (NCF= 3,6). No entanto, o conteúdo das falas dos entrevistados deixa claro que essas competências constituem o ‘nó górdio’ da atuação do *designer* educativo, precisando ser fortalecidas, a fim de que os processos de trabalho possam fluir nos prazos estabelecidos, sem perda de qualidade, e os resultados pretendidos sejam alcançados.

A dimensão político-social, caracterizada pelas competências sociais e políticas, por sua vez, pouco valorizada na percepção dos respondentes (NCF= 3,6), também necessita ser trabalhada, no âmbito do Programa, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e da emancipação individual e coletiva desses profissionais.

6.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Retorna-se aos cais, na certeza de que este estudo não se esgota em si mesmo; ele é apenas o ponto de partida para novas descobertas, nos férteis e profundos oceanos do saber, mediante investigação científica.

Nesse sentido, ressalta-se que para o mapeamento de competências é fundamental considerar: (a) as especificidades dos postos de trabalho e o correspondente perfil de competências necessário a sua ocupação; (b) que a identificação de competências profissionais pressupõe o alinhamento das competências individuais às competências organizacionais; (b) que competências adquiridas necessitam aperfeiçoamento/aprimoramento constante; (c) que, num mundo de rápidas mudanças sempre haverá a demanda para o desenvolvimento de novas competências, razão pela qual o presente mapeamento necessita de revisões periódicas, para acompanhar esse movimento.

Finalmente, acredita-se que esta pesquisa possa ser aprofundada, no futuro, com vistas à identificação do nível de competências de cada um desses profissionais, o que favorecerá o processo de avaliação de desempenho e de gestão do conhecimento, e permitirá a redução de eventuais desníveis, mediante treinamento e desenvolvimento, de forma precisa e objetiva.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2006 e 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed.. São Paulo: Pioneira, 2004.

ARAÚJO, R. M. L.. **A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências**. Publicado em 2001. Disponível em www.senac.br/informativo/BTS/283/boltec283a.htm. Acesso em 08.05.2007

BAGGIO, R.. O silêncio dos que não navegam. Coluna Opinião. **Jornal O Globo**, 05.04.2007.

BARBIERI, A.. **Competências organizacionais e gerenciais de uma empresa da indústria moageira**. Dissertação de Mestrado. PPGA - UCS, 2003.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Almedina, 2003.

BARRETO, R. G. *et al.*. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Jan.-abr. 2006, v. 11, nº 31, p. 31-42.

BARTHOLO JR., R.S.; BURSZTYN, M.. Prudência e utopismo: ciência e educação para a sustentabilidade. Marcel Bursztyn (org.). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. 2ª ed.. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001, cap. 7, p. 159-188.

BITENCOURT, C. C.. **Competência gerencial e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BOFF, L.. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 17 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOHADANA, E.. **Transformações: cultura, subjetividade e linguagem**. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em <http://www.redem.buap.mx/acrobat/estrella3.pdf>. Acesso em 29.09.2005.

BONILAURI, A.R. C.. Educação corporativa: reflexões sobre sua razão de ser e seus limites. In: **O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas**. Coletânea de artigos/coordenadores José Rincon Ferreira, Gilberto Benetti [et al.]. Brasília: STI: IEL, Série Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, 2006, nº 13.

BOYATZIS, R. E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley, 1982.

BRANDÃO, C. R.. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL – **Ministério da Educação**. Lei 9394/96. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 11.10.2006.

BRASIL – Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB/PCNb, 16/99. Diretrizes curriculares nacionais para a educação a distância na educação de jovens e adultos e para a educação básica na etapa do ensino médio. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15.05.2007

CAMPOS, G.H. B.. *Design. Escola. Internet* – formação e treinamento *online*. Disponível em www.timaster.com.br, publicado em 21 de agosto de 2001. Acesso em 01.03.2007.

CAPRA, F.. *O ponto de mutação, a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1992.

CASTELLS, M.. *The internet galaxy. Reflections on the internet, business, and Society*. Oxford University Press, 2001.

CHIZZOTTI, A.. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.

COLLINS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª ed.. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 4/99. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de nível técnico. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15.05.2007

_____. CNE/CEB. Parecer nº 16/99, PCN, 1999, p. 32.

CUNHA, M. B. da. O desenvolvimento profissional e a educação continuada. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*. Brasília, jul./dez. 1984, v.12, n.2, p. 145-156.

CURY, A. C. H.. *A determinação das competências essenciais, na busca da excelência em serviço no segmento de ensino superior na cidade de Cascavel*. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2003.

DELUIZ, N.. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. Rio de Janeiro: *Boletim Técnico do SENAC*, jan./abr. 1994, v. 20, nº 1.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, set./dez. 2001, v. 27, nº 3.

_____. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, dez., 2004, v. 30, nº. 3, p. 73-79.

DEPRESBITERIS, L.. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, mai./ago 2005, v. 31, nº. 2.

DEWEY, J.. *How we think*. London: Heath, 1933.

DREIFFUS, R. A.. **A época das perplexidades - globalização, planetarização e mundialização**: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

DRUCKER, P. F.. **As novas realidades**: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. 5ª ed.. Tradução de Nivaldo Montinguelli Jr.. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUFFY, D.. Uma idéia capital. **HSM Management**. São Paulo, set./out. 2000, n.22.

FAGUNDES, M.. Modelos de habilidades e competências. Estilo e gestão de RH – **Catho online**. Publicado em 22.05.2007. Disponível em www.catho.com.br. Acesso em 07.07.2007.

FALSARELLA, A. M.. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004, v.1.

FILATRO, A.. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 1ª ed.. São Paulo: SENAC, 2004.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B.. **Design instrucional contextualizado**. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/hm/049-TC-B2.htm>. Acesso em 02.06.2007

FLEURY, A.; FLEURY, M. C.. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Construindo o conceito de competências. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição especial, 2001, p. 183-196.

FREIRE, P. . **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed.. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a. (Col. Leitura)

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS - FGV- SP. A gestão por competências e a gestão de pessoas: um balanço preliminar de resultados de pesquisa no contexto brasileiro. Disponível em www.fgvsp.br/iberamerican/Papers/0245_competencias%20%20iberoamerican2002. Acesso em 16.05.2007.

GOLDBERG, M. A. A. Uma análise de fidedignidade da taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 1972 (6): 56-71.

GÓMEZ, M. V.. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004, v. 11.

GRAMIGNA, M. R.. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron, 2002.

_____. **Gestão por competências: uma ferramenta para a competitividade**. Disponível em <http://www.ietec.com.br>. Publicado em 2003. Acesso em 27.02.2007.

HARB, A. G.. **Competências organizacionais nos segmentos de hipermercado e supermercado no Brasil**. Tese de Doutorado. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

HARGREAVES, A.. **O ensino da sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBSTPI. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction. The Instructional Design (ID) Domains, Competencies and Performance Statements, 2006. Disponível em www.ibstpi.org . Acesso em 07.11.2006.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis – o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LE BOTERF, G.. **De la compétence – essai sur un attracteur étrange**. Les Éditions D'organisation, Quatrième tirage, Paris, 1995.

LEME, R.. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências – mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LEMOS, A.. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: André Lemos; Paulo Cunha (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P.. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÉVY, P.; AUTHIER, M.. **As árvores de conhecimento**. São Paulo: Escuta, 1995.

MACEDO, N. D. de. Reflexões sobre educação contínua para o bibliotecário. **Revista de Biblioteconomia da UFMG**. Belo Horizonte, jun. 1985, v. 18, n.1/2, p. 52-61.

McCLELLAND, D.. **Gestión del desempeño basado en competencias**. Washington: Organización Panamericana de Salud/Organización Mundial de Salud, 1973.

McLUHAN, M.. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MAIA, H.; MAZZOTTI, T.. É possível ensinar ética nas escolas? **Revista da FAGED**, 2006, nº 10.

MARIN, A.. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Pauris, 1995, nº 36, p. 13-20.

MASLOW, A. H.. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, J. R.. **A retórica das teorias pedagógicas**: uma introdução ao estudo da argumentação. Mimeo. 1999.

MEISTER, J. C.. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Mackron Books, 1999.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J.; SMITH, C. A.. *Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization*. **Journal of Applied Psychology**, 1993, n. 78, p. 538-551.

MIRANDA, S. V. de. **Identificação das competências organizacionais do Departamento de Organização do Sistema Financeiro do Banco Central do Brasil**. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Inteligência Organizacional e Competitiva na Sociedade da Informação. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MORAN, J. M.. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. In: **Revista INTERCOM**. Jul./ dez. 1994, v. 17, nº 2.

NAJMANOVICH, D.. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NIKOLOVA, I.; COLLIS, B.. *Flexible learning and design of instruction*. **British Journal of Educational Technology**, 1998, 29 (1): 59-72.

NÓVOA, A.. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

NUNES, L. C.. O processo de produção de hipertextos em curso superior: alternativa didática para constituir-se como autor. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2005, nº 25, p. 301-316.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997b.

PARRY, S.. *Just what is a competency (And why should you care?)*. **Training**. June, 1998.

PERRENOUD, P.. *Formation continue et développement de compétences professionnelles*. **L'Éducateur**, 1996 a., nº 9, p. 28-33.

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

PIMENTA, S. R.. **Avaliação do design de telas dos cursos a distância do FGV Online: um estudo de caso à luz da ergonomia e da usabilidade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em *Design*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO, 2007.

PORTO, Y. S. da. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Junqueira Alda (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PRAHALAD, J. K.; HAMEL, G.. *The core competence of the corporation*. **Harvard Business Review**, may./ jun., 1990, p. 79-91.

PROSDÓCIMO, Z. P. A.; OHIRA, M. L. B. Quem é o bibliotecário em exercício no Estado de Santa Catarina: necessidade de educação continuada. **Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação**. Porto Alegre, set., 2000.

QUÉAU, P.. A revolução da informação: em busca do bem comum. **Ciência da Informação**. Brasília, mai.-ago./1998, v.27, nº 2, p. 198-205.

RABAGLIO, M. O.. **Seleção por competências**. 2ª ed.. São Paulo: Educator, 2001.

_____. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

RAMAL, A. C.. **O professor do próximo milênio**. Publicado em Conect@, nov./2000, nº 3. Disponível em www.revistaconecta.com/conectados/ramal_proximo.htm. Acesso em 07.11.2006.

RAMOS, M. N.. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

REZENDE, L.; SEGRE, L. M.; CAMPOS, H. B.. O modelo de competências e as implicações para o currículo do curso de Ciência da Computação. In: **XXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – XII Workshop em Computação**, 2004, Salvador, Anais do SBC 2004, p. 1056-1068.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D.. **Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROMISZOWSKI, H. P.. *Competencies for Online Teaching*. Resenha. Spector, M. e La Teja, Ileana. *Competencies for Online teaching*. Publicado por Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Information & Technology at Syracuse University, 2001 Disponível em: www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm? Publicado em: 30.08.2002. Acesso em 18.10.2005

ROQUE, G. O. B.. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competência para cursos a distância baseados na web**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2004.

ROQUE, G. O. *et al.*. **Uma visão sistêmica do uso da noção de competências na avaliação de aprendizagem em cursos a distância**. Publicado em 2004. Disponível em www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/173-TC-D4.htm. Acesso em 04.06.2007.

ROUBY, E.; SOLLE, G.. *Gestion par les compétences et positionnement du controle de gestion*. In: **Congrès de L'association Française de Comptabilité**, 2002. Disponível em: www.afc-cca.com/events/afc160502/pdf/rouby_et_solle.pdf. Acesso em: 01.06.2007.

SACRAMENTO, M. C. A. F. do. **Docência online**: rupturas e possibilidades para a prática educativa. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá – UNESA, 2006

SANTOS, E. O. dos. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Marco SILVA (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, L. L. C. P.. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

SENGE, P. M.. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 16ª ed.. São Paulo: Best Seller, 2004.

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

SILVA, M.. **Sala de aula interativa**. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. Criar e professorar um curso *online*: relato de uma experiência. In: Marco Silva (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, R. B. da. **Avaliação de desempenho na gestão dos recursos materiais: proposta de um sistema baseado em indicadores numéricos e de um software correspondente para uso em microcomputadores**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas - FGV, 1992.

SILVEIRA, M. A.. Gestão estratégica da inovação em organizações: proposta de um modelo com enfoque sistêmico. **XXIII Simpósio de gestão da Inovação Tecnológica**. Curitiba, 2004.

SOARES, S. G.. Inovações no ensino superior reflexões sobre a educação a distância. In: Castanho, S.; Castanho, M.E.L.M. (Org.s). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

STEWART, T. A.. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas.** Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila M. Celeste, Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TAKAHASHI, T.. Sociedade da informação no Brasil. In: Tadao Takahashi (Org.). **Livro Verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAKASHINA, N. T.; FLORES, M. C. X.. **Indicadores da qualidade e do desempenho: como estabelecer metas e medir resultados.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

TAVARES, M. R.. **Produção textual on-line: uma proposta de curso à luz de princípios sociointeracionistas.** Tese de Mestrado. Departamento de Letras. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO, 2006.

TIRONI, L. F. *et al.*. **Critérios para geração de indicadores de qualidade e produtividade no serviço público.** Rio de Janeiro: MEFP/IPEA. Texto para discussão, 238, 1991.

THUMS, J.. **Acesso à realidade: técnicas de pesquisa e construção do conhecimento.** 3ªed.. Canoas: ULBRA, 2003.

UBEDA, M. C.. **A gestão de competências em uma empresa de pesquisa e desenvolvimento.** Dissertação de Mestrado. Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2003.

VERGARA, S. C.. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 5ª ed.. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. Estreitando relacionamentos na educação a distância. Cadernos EBAPÉ.br. Edição especial, jan. 2007, v.5.

VILARINHO, L. R. G. Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? **24ª Reunião Anual. GT 4 – Didática da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.** Minas Gerais, Caxambu, ANPED, 7 a 11 de outubro de 2001.

VYGOTSKY, L. S.. *Thought and language.* Massachusetts: MIT Press, 1974.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YIN, R. K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª ed.. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABOT, J. B. M.; Silva, L. C. M.. **Gestão do conhecimento – aprendizagem e conhecimento construindo a aprendizagem coletiva.** São Paulo: Atlas, 2002.

ZAMBERLAN, C. O. **Orientação para a aprendizagem, gestão por competências e comprometimento organizacional nas instituições de ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2006.

ZARIFIAN, P.. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MATRIZ CRUZADA: DIMENSÕES E INDICADORES

DIMENSÕES/ INDICADORES (COMPORTAMENTOS)				
DIMENSÕES	Fundamentos da Profissão	Planejamento e Análise	Design e Desenvolvimento	Implementação e Gestão
1. Intelectuais e Técnicas	Aplicar teorias e resultados de pesquisas na prática do design instrucional	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional	Desenvolver materiais instrucionais	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional
	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, dos objetivos e do conteúdo desenvolvido	Identificar e descrever as características da população-alvo	Projetar atividades de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo
	Escrever e editar textos com mensagens claras, concisas e gramaticalmente corretas	Analisar as características do ambiente de aprendizagem	Redigir/desenhar textos interativos nas linhas editoriais educacionais estabelecidas pela Instituição	Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações
	Aplicar os princípios de bom <i>design</i> de mensagens no layout de páginas e telas	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional	Criar estratégias que conquistem o cliente
	Criar ou selecionar visuais que ensinam, orientam ou motivam os alunos, de forma eficaz	Selecionar, modificar ou criar um modelo apropriado de <i>design</i> e desenvolvimento para um determinado projeto.	Planejar e gerenciar projetos de <i>design</i> instrucional	
	Fazer apresentações que motivam e comunicam c/ eficácia	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais	Produzir materiais instrucionais em diversos formatos de apresentação	
	Aplicar ferramentas e procedimentos próprios da pesquisa em projeto	Identificar o conteúdo requerido de acordo com os resultados do levantamento de necessidades.	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo e objetivos, as tecnologias propostas, os métodos de comunicação e	

DIMENSÕES/ INDICADORES (COMPORTAMENTOS)				
DIMENSÕES	Fundamentos da Profissão	Planejamento e Análise	Design e Desenvolvimento	Implementação e Gestão
Continuação	instrucional Pensar estrategicamente		as estratégias instrucionais. Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos. Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos. Desenvolver e implementar planos de avaliação formativa Desenvolver e implementar planos de avaliação somativa Desenvolver e implementar planos de avaliação confirmativa Identificar e avaliar as fontes de dados a serem usados no processo de avaliação	Continua
2. Comunicativas	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito		Redigir/desenhar textos interativos nas linhas editoriais educacionais estabelecidas pela instituição Apresentar e receber informação de modo apropriado às normas e tarefas do seu grupo de trabalho Colaborar com conteudistas especializados durante todo o processo de desenvolvimento Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócios da instituição, em caso de implantação de educação corporativa	Saber dar e receber <i>feedback</i> Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e a situações diversas Auxiliar os colegas de trabalho Compartilhar resultados obtidos Compartilhar conhecimentos adquiridos Ser delicado com os colegas de trabalho Compartilhar resultados obtidos Auxiliar e participar de diferentes tarefas Usar, sempre, habilidades de "escuta ativa" em todas as situações Compartilhar o sucesso com a equipe de trabalho Reconhecer publicamente as

DIMENSÕES/ INDICADORES (COMPORTAMENTOS)				
DIMENSÕES	Fundamentos da Profissão	Planejamento e Análise	Design e Desenvolvimento	Implementação e Gestão
Continuação				<p>contribuições advindas da equipe</p> <p>Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e a situações diversas</p> <p>Ter bom humor</p> <p>Apresentar e receber informação de modo apropriado às normas e tarefas do setor de trabalho. (Essencial)</p> <p>Procurar e compartilhar informações e idéias com pessoas com experiências e papéis diversificados.</p> <p>Relacionar-se com diferentes pessoas, de forma harmônica</p> <p>Estar disponível para ouvir.</p> <p>Aceitar opiniões de outros com naturalidade</p>
3. Organizacionais ou metódicas		<p>Documentar o trabalho como uma base para futuras atividades, publicações ou apresentações profissionais</p> <p>Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais</p> <p>Manter local de trabalho arrumado</p> <p>Manter documentos arquivados de forma criteriosa</p> <p>Administrar o tempo, de forma adequada</p>	<p>Coordenar reuniões com eficácia</p>	<p>Gerenciar os sistemas instrucionais, em termos de sua documentação</p> <p>Ser objetivo na execução de suas tarefas</p> <p>Manter local de trabalho arrumado</p> <p>Administrar o tempo, de forma adequada</p> <p>Gerenciar os sistemas instrucionais, em termos de sua documentação</p>
4. Comportamentais	<p>Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas</p> <p>Demonstrar senso de honestidade e ética profissional.</p> <p>Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais</p>		<p>Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações</p> <p>Apresentar novas idéias no desenvolvimento de produtos</p> <p>Compartilhar conhecimentos adquiridos</p>	<p>Gerenciar e investir no desenvolvimento da equipe com o objetivo de obter resultados eficazes</p> <p>Administrar e/ou trabalhar em equipe</p> <p>Administrar conflitos</p>

DIMENSÕES/ INDICADORES (COMPORTAMENTOS)				
DIMENSÕES	Fundamentos da Profissão	Planejamento e Análise	Design e Desenvolvimento	Implementação e Gestão
Continuação	<p>Identificar e resolver problemas éticos e legais que surjam no trabalho de design instrucional</p> <p>Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha</p> <p>Cumprir as normas e diretrizes legais e as políticas organizacionais relacionadas ao seu trabalho</p> <p>Cumprir prazos e metas</p> <p>Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros</p> <p>Buscar soluções quando os recursos são escassos</p>		<p>Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo</p>	<p>Apresentar novas idéias no desenvolvimento de produtos</p> <p>Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas</p> <p>Continua</p> <p>Demonstrar bom humor</p> <p>Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia</p> <p>Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo</p> <p>Manter tranqüilidade em situações imprevistas</p> <p>Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas.</p> <p>Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente</p> <p>Gerenciar o processo de avaliação</p> <p>Capacidade de gerar resultados</p> <p>Aceitar a alternância da liderança em um trabalho em equipe</p> <p>Compartilhar o sucesso com a equipe de trabalho</p> <p>Reconhecer publicamente as contribuições advindas da equipe</p>
5 Sociais	Participar em atividades profissionais	Capacidade para coletar, analisar e consolidar dados e informações nas	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-	Capacidade para coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do

DIMENSÕES/ INDICADORES (COMPORTAMENTOS)				
DIMENSÕES	Fundamentos da Profissão	Planejamento e Análise	<i>Design</i> e Desenvolvimento	Implementação e Gestão
	relacionadas Estabelecer e manter contatos com outros profissionais	diversas situações do trabalho	versa	trabalho

Continua

Continuação

6. Políticas	Participar de grupos de discussão sobre <i>design</i> instrucional	Assumir riscos	.Avaliar a instrução e seu impacto para a organização Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação	Reconhecer seus erros Resistência à pressão Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas
-------------------------	--	----------------	---	---

Continua

APÊNDICE B – MATRIZ CRUZADA (DIMENSÕES/COMPETÊNCIAS/INDICADORES)

DIMENSÕES	Competências	Indicadores (Comportamentos)
<p style="text-align: center;">1. Intelectuais e Técnicas</p>	<p style="text-align: center;">Conhecimentos e habilidades específicas da área</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar pesquisas e teorias atualizadas na prática do <i>design</i> instrucional 2. Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos 3. Projetar atividades de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos. 4. Identificar e descrever as características da população-alvo 5. Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional 6. Analisar as características do ambiente de aprendizagem 7. Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais 8. Selecionar, modificar ou criar um modelo apropriado de <i>design</i> e desenvolvimento para um determinado projeto. 9. Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo e objetivos, as tecnologias propostas, os métodos de comunicação e as estratégias instrucionais. 10. Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais 11. Identificar o conteúdo requerido de acordo com os resultados do levantamento de necessidades. 12. Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional 13. Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos. 14. Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem 15. Aplicar ferramentas e procedimentos próprios da pesquisa em projeto instrucional
<p style="text-align: center;">2. Comunicativas</p>	<p style="text-align: center;">Comunicação e Relacionamento Interpessoal</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16. Escrever e editar texto para produzir mensagens claras, concisas e gramaticalmente corretas 17. Redigir/desenhar textos interativos nas linhas editoriais educacionais estabelecidas pela Instituição 18. Aplicar os princípios de bom <i>design</i> de mensagens no layout de páginas e telas 19. Fazer apresentações que motivam e comunicam c/ eficácia 20. Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito 21. Saber dar e receber <i>feedback</i> 22. Estar disponível para ouvir. 23. Aceitar opiniões de outros com naturalidade 24. Manter postura adequada frente às pessoas com quem se relaciona 25. Tratar as pessoas com respeito 26. Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas 27. Demonstrar bom humor 28. Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais 29. Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócios da instituição, em caso de implantação de educação corporativa

Continua

Continuação

DIMENSÕES	Competências	Indicadores (Comportamentos)
<p align="center">3. Organizacionais ou metódicas</p>	<p align="center">Planejamento, Organização e Proatividade</p>	<p>30. Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais</p> <p>31. Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional</p> <p>32. Coordenar reuniões com eficácia</p> <p>33. Documentar o trabalho como uma base para futuras atividades, publicações ou apresentações profissionais</p> <p>34. Gerenciar os sistemas instrucionais, em termos de sua documentação</p> <p>35. Ser objetivo na execução de suas tarefas</p> <p>36. Manter local de trabalho arrumado</p> <p>37. Administrar o tempo, de forma adequada</p> <p>38. Ser objetivo na execução de suas tarefas</p> <p>39. Manter documentos arquivados de forma criteriosa</p> <p>40. Apresentar e receber informação de modo apropriado às normas e tarefas do seu grupo de trabalho</p> <p>41. Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas</p> <p>42. Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações</p> <p>43. Buscar atualizar-se, constantemente.</p>
<p align="center">4. Comportamentais</p>	<p align="center">Criatividade</p> <p align="center">Liderança</p> <p align="center">Trabalho em equipe</p> <p align="center">Foco em pessoas e em resultados</p> <p align="center">Ética</p>	<p>44. Apresentar novas idéias no desenvolvimento de produtos</p> <p>45. Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia</p> <p>46. Buscar soluções quando os recursos são escassos</p> <p>47. Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações</p> <p>48. Compartilhar o sucesso com a equipe de trabalho</p> <p>49. Reconhecer publicamente as contribuições advindas da equipe</p> <p>50. Administrar conflitos</p> <p>51. Manter tranquilidade em situações imprevistas</p> <p>52. 49. Contribuir para o desenvolvimento de todos na equipe</p> <p>53. Auxiliar os colegas de trabalho</p> <p>54. Compartilhar conhecimentos adquiridos</p> <p>55. Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento</p> <p>56. Aceitar a alternância da liderança em um trabalho em equipe</p> <p>57. Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar</p> <p>58. Cumprir prazos e metas</p> <p>59. Gerenciar e investir no desenvolvimento da equipe como objetivo de obter resultados eficazes</p> <p>60. Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais</p> <p>61. Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo</p> <p>62. Criar estratégias que conquistem o cliente</p> <p>63. Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente</p> <p>64. Capacidade de gerar resultados efetivos</p> <p>65. Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas</p> <p>66. Demonstrar senso de honestidade e ética profissional</p>

Continuação

DIMENSÕES	Competências	Indicadores (Comportamentos)
5. Sociais		67. Identificar e resolver problemas éticos e legais que surjam no trabalho de <i>design</i> instrucional 68. Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha 69. Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros 70. Cumprir as normas e diretrizes legais e as políticas organizacionais relacionadas ao seu trabalho 71. Comprometer-se com o alcance dos resultados efetivos 72. Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação 73. Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa 74. Estabelecer e manter contatos com outros profissionais 75. Participar de grupos de discussão sobre <i>design</i> instrucional 76. Resistência à pressão 77. Capacidade de empatia 78. Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho 79. Permitir-se errar e aceitar críticas
6. Políticas		80. Assumir riscos 81. Avaliar a instrução e seu impacto para a organização 82. Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação 83. Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO: *DESIGNERS* EDUCATIVOS (1ª ETAPA)

Prezada (o)

Como é de seu conhecimento, estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Proposta de Mapeamento de Competências requeridas para atuação de *Designers* Educativos**”, tendo em vista a conclusão de Dissertação de Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Considerando que esse estudo terá como foco o Programa *FGV Online*, e que os sujeitos-participantes da pesquisa serão desenhistas instrucionais e coordenadores de projetos (dos segmentos cursos livres e pós-graduação, e cursos corporativos), solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao instrumento anexo, composto de duas partes: (a) dados de identificação; e (b) inventário comportamental, que abrange seis dimensões – intelectual e técnica, comunicativa, organizacional, comportamental, social e política.

Na oportunidade, esclareço-lhe que o preenchimento desse instrumento objetiva levantar **sua percepção** sobre as prioridades da FGV quanto aos comportamentos requeridos para o exercício da função de DI, não havendo, portanto, respostas consideradas melhores ou tecnicamente mais corretas. Ainda que as questões formuladas não comprometam os pesquisados, os resultados apurados terão um caráter confidencial e serão agregados a outros, num relatório final que preservará o anonimato dos participantes.

Antecipadamente agradecemos sua valiosa contribuição, ao mesmo tempo em que solicitamos que suas respostas sejam enviadas para este endereço (_____), com cópia para (_____), se possível até o dia 04/09.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, nos telefones (_____).

Atenciosamente,

Mirian Amaral

APÊNDICE D – CARTA ÀS COORDENAÇÕES (2ª ETAPA)

Prezada Coordenadora

Como é de seu conhecimento, nossa pesquisa sobre “Competências requeridas *designer*, para atuação em cursos *online* na FGV”, compreende 3 etapas distintas, que se relacionam e complementam, objetivando responder às questões, abaixo formuladas.

1ª etapa

Quais os indicadores de competências priorizados pela instituição educacional em foco, tendo em vista o alinhamento das funções do designer educacional as suas estratégias organizacionais?

Tal resposta foi obtida com a aplicação do primeiro instrumento, denominado Inventário Comportamental. Convém ressaltar que obtive 100% de retorno das respostas; o que, em se tratando de pesquisa acadêmica, constitui-se num resultado fantástico. Sou muito grata por isso.

2ª etapa

Que competências, os coordenadores/gerentes apontam como essenciais ao exercício dessa função?

Essa etapa, ora em curso, visa à validação das respostas obtidas no Inventário. Assim, esses resultados servirão de base para o mapeamento das competências, objeto da pesquisa, na medida em que, entre os indicadores selecionados pelo grupo, as coordenações deverão apontar o seu nível de intensidade ou necessidade para o exercício das atividades do *designer* educacional.

3ª etapa

De que forma, na visão desses profissionais, as competências identificadas se expressam no cotidiano da organização?

Para responder a essa questão será necessário realizar entrevistas individuais com os coordenadores de cada segmento e 1 ou 2 representantes dos *designers* educativos de cada segmento, a ser indicado por seus superiores, a fim de se estabelecer uma triangulação com o objeto do trabalho do *designer* educativo, propriamente dito – o *design* instrucional e aprofundar o entendimento dos resultados obtidos nas etapas anteriores.

Dessa forma, e tendo em vista a concretização da segunda etapa, solicito mais uma vez sua contribuição, no sentido de responder ao questionário anexo.

Agradeço-lhe, antecipadamente, e aguardo seu retorno, se possível, até o dia 18, terça-feira.

Atenciosamente,

Mirian Amaral

APÊNDICE E – MODELO DE FORMULÁRIO APLICADOS AOS DESIGNERS EDUCATIVOS



MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA

Instrumento de Coleta de Dados - Programa FGV Online – FGV

Este instrumento é composto de duas partes:

I. Dados de identificação

Objetivo: traçar o perfil dos *profissionais do design instrucional* que atuam no Programa FGV Online, com vistas ao estabelecimento de semelhanças e diferenças entre eles, em relação às diferentes variáveis apresentadas.

II. Inventário Comportamental

Objetivo: identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes mais valorizados pela Instituição para o exercício das atividades de *designer* instrucional.

A realização desta tarefa tem como base a seguinte escala e critérios:

Correspondência entre graus e critérios

Graus	Critérios
5	Extremamente importante
4	Muito importante
3	Importante
2	Pouco importante
1	Nenhuma importância

I. Dados de identificação

Assinale com um X apenas uma das alternativas formuladas em cada um dos itens.

1. Área de Formação
 - Educação
 - Tecnologia
 - Marketing
 - Outras? Qual? _____

2. Faixa etária
 - Abaixo de 20 anos
 - De 20 a 40 anos
 - De 41 e 60 anos
 - Acima de 60 anos

3. Tempo no mercado de trabalho de trabalho
 - Abaixo de 5 anos
 - De 5 e 15 anos
 - De 16 a 25 anos
 - Acima de 25 anos

4. Tempo no Programa FGV *Online*
 - Abaixo de 1 ano
 - De 1 a 3 anos
 - De 4 a 6 anos
 - Acima de 6 anos

5. Função exercida atualmente
 - designer* instrucional sênior
 - designer* instrucional pleno
 - designer* instrucional júnior
 - designer* instrucional *trainée*

6. Tempo na função
 - Abaixo de 1 ano
 - De 1 a 3 anos
 - De 4 a 6 anos
 - Acima de 6 anos

7. Tipo de vinculação com a FGV
 - estagiário (4h/dia)
 - estagiário (6h/dia)
 - PJ ou funcionário
 - prestador de serviços - terceirizado

II. Inventário Comportamental

De acordo com a sua percepção, indique com um X o grau de importância atribuído pela FGV aos conhecimentos, habilidades e atitudes descritos em cada grupo, para o exercício de suas atividades.

DIMENSÕES	INDICADORES (COMPORTAMENTOS)	PRIORIDADES				
		5	4	3	2	1
I Intelectual e Técnica	1. Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo					
	2. Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo					
	3. Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos					
	4. Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.					
	5. Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional					
	6. Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais					
	7. Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais					
	8. Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional					
	9. Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos.					
	10. Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem					
	11. Pensar de forma estratégica					
	12. Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional					
	13. Outro (s) ²⁸					

Continua

²⁸ Se você achar que deve acrescentar algum comportamento não presente neste inventário, especifique-o, atribuindo-lhe o respectivo grau, por favor.

Continuação

DIMENSÕES	INDICADORES (COMPORTAMENTOS)	PRIORIDADES				
		5	4	3	2	1
II Comunicativa	14. Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito					
	15. Redigir/desenhar textos interativos nas linhas editoriais educacionais estabelecidas pela Instituição					
	16. Aplicar os princípios de bom <i>design</i> de mensagens no layout de páginas e telas					
	17. Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais					
	18. Saber dar e receber <i>feedback</i>					
	19. Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa					
	20. Tratar as pessoas com respeito					
	21. Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas					
	22. Outro (s) ¹					
	III Organizacional	23. Manter local de trabalho arrumado				
24. Administrar o tempo, de forma adequada						
25. Ser objetivo na execução de suas tarefas						
26. Manter documentos arquivados de forma criteriosa						
27. Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais						
28. Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas						
29. Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações						
30. Buscar atualizar-se, constantemente.						
31. Outro (s) ¹						

Continua

Continuação

DIMENSÕES	INDICADORES (COMPORTAMENTOS)	PRIORIDADES				
		5	4	3	2	1
IV Comportamental	32. Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia					
	33. Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações					
	34. Administrar conflitos					
	35. Manter tranqüilidade em situações imprevistas					
	36. Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar					
	37. Auxiliar os colegas de trabalho					
	38. Compartilhar conhecimentos adquiridos					
	39. Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento					
	40. Cumprir prazos e metas					
	41. Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais					
	42. Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo					
	43. Criar estratégias que conquistem o cliente					
	44. Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente					
	45. Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas					
	46. Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha					
	47. Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros					
	48. Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos					
	49. Outro (s) ¹					
	V Social	50. Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa				
51. Estabelecer e manter contatos com outros profissionais						
52. Participar de grupos de discussão sobre <i>design</i> instrucional						
53. Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho						
54. Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação						
55. Outro (s) ¹						

Continua

Continuação

DIMENSÕES	INDICADORES (COMPORTAMENTOS)	PRIORIDADES				
		5	4	3	2	1
VI Política	56. Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas					
	57. Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação					
	58. Avaliar a instrução e seu impacto para a organização					
	59. Outro (s) ¹					

APÊNDICE F - INDICADORES DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS: DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS

COMPORTAMENTOS		FREQUÊNCIA				
		1	2	3	4	5
1	Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo	2			8	11
2	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo	1				21
3	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos		2	2	3	15
4	Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.	1		4	6	11
5	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional	1		2	8	11
6	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais	2	4	5	4	7
7	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais	1	1	2	4	14
8	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional	1	1	3	7	10
9	Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos.	3	4	8	3	4
10	Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem	2	3	2	5	10
11	Pensar de forma estratégica	1	2	5	3	11
12	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional	1	2	5	5	9
13	Outro (s)					
14	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito	1			5	16
15	Redigir/ textos interativos		1	2	6	13
16	Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas		1		6	15
17	Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais	1	3	3	6	9
18	Saber dar e receber <i>feedback</i>		2	2	7	11
19	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa	2	1		6	13
20	Tratar as pessoas com respeito				2	20
21	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas	1		4	6	11
22	Outra(s)					

Continua

Continuação

23	Manter local de trabalho arrumado	1	4	5	5	5
24	Administrar o tempo, de forma adequada		4	3	5	10
25	Ser objetivo na execução de suas tarefas	1		1	5	15
26	Manter documentos arquivados de forma criteriosa	1	5	6	1	8
27	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas			2	5	14
28	Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações	1	3	10		7
29	Buscar atualizar-se, constantemente.	2	3		3	13
30	Outro(s)					
31	Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia	1	2		8	9
32	Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações		1	1	7	13
33	Administrar conflitos		1	3	5	11
34	Manter tranquilidade em situações imprevistas			6	6	9
35	Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar	1	1	1	4	15
36	Auxiliar os colegas de trabalho	1	1	2	2	16
37	Compartilhar conhecimentos adquiridos	1	1	1	2	17
38	Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento		2		1	19
39	Cumprir prazos e metas		1	1	2	18
40	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais	1	1	1	4	15
41	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo	1		2	2	17
42	Criar estratégias que conquistem o cliente	2		2	3	15
43	Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente	1			7	14
44	Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas		1		2	19
45	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha		1		1	20
46	Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros			3	4	15
47	Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos			3	4	15
48	Outro(s)					
49	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa	2	2	4	7	7
50	Estabelecer e manter contatos com outros profissionais		2	6	7	7
51	Participar de grupos de discussão sobre <i>design</i> instrucional	7	5	4	5	1
52	Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho	1	1	5	4	11
53	Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação	4	4	4	4	6
54	Outro(s)					
55	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas					11
56	Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação	1		3	4	13
57	Avaliar a instrução e seu impacto para a organização	1	1	4	4	11
58	Outro(s)					

APÊNDICE G - INDICADORES DE COMPETÊNCIAS DA FUNÇÃO: DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS

COMPORTAMENTOS		Muito Forte	Forte	Normal	Não aplicável
1	Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo	5			
2	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo	5			
3	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos	5			
4	Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.	4	1		
5	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional	3	1		1
6	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais		3	2	
7	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais	2	2	1	
8	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional	2	1	1	1
9	Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos.	1	1	2	1
10	Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem	4	1		
11	Pensar de forma estratégica	2	1	2	
12	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional	3	1	1	
13	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito	5			
14	Redigir/ textos interativos	4	1		
15	Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas	3	1		1
16	Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais	2	2	1	
17	Saber dar e receber <i>feedback</i>	2	2	1	
18	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa	2	1	2	
19	Tratar as pessoas com respeito	3	1	1	

Continua

Continuação

COMPORTAMENTOS		Muito Forte	Forte	Normal	Não aplicável
20	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas	1	2	2	
21	Manter local de trabalho arrumado	1	1	3	
22	Administrar o tempo, de forma adequada	3		2	
23	Ser objetivo na execução de suas tarefas	3	1	1	
24	Manter documentos arquivados de forma criteriosa	2		3	
25	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas	3		2	
26	Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações	2	1	2	
27	Buscar atualizar-se, constantemente.	4		1	
28	Trazar soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia	3	1	1	
29	Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações	3	1	1	
30	Administrar conflitos	3	1	1	
31	Manter tranqüilidade em situações imprevistas	3		2	
32	Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar	3	1	1	
33	Auxiliar os colegas de trabalho	3	1	1	
34	Compartilhar conhecimentos adquiridos	3	1	1	
35	Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento	3	2		
36	Cumprir prazos e metas	4	1		
37	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais	3		2	
38	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo	3	1	1	
39	Criar estratégias que conquistem o cliente	3	1	1	
40	Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente	3		2	
41	Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas	3	1	1	
42	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha	3	1	1	
43	Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros	3	1	1	
44	Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos	4	1		
45	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa		3	2	
46	Estabelecer e manter contatos com outros profissionais	2	1	2	

Continua

Continuação

COMPORTAMENTOS		Muito Forte	Forte	Normal	Não aplicável
47	Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho	3	1	1	
48	Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação	1	1	3	
49	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas	3	1	1	
50	Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação	3		2	
51	Avaliar a instrução e seu impacto para a organização	1	1	3	

APÊNDICE H - INDICADORES DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS: DISTRIBUIÇÃO DE MÉDIAS

N ^a	INDICADORES	Conceitos / Freqüências					T	S fx	M
		1	2	3	4	5			
1	Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo	2			8	11	21	89	4,24
2	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo	1				21	22	106	4,82
3	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos		2	2	3	15	22	97	4,41
4	Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.	1		4	6	11	22	92	4,18
5	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional	1		2	8	11	22	94	4,27
6	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais	2	4	5	4	7	22	76	3,45
7	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais	1	1	2	4	14	22	95	4,32
8	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional	1	1	3	7	10	22	90	4,09
9	Construir itens de teste, que sejam confiáveis e válidos, em diversos formatos.	3	4	8	3	4	22	67	3,05
10	Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem	2	3	2	5	10	22	84	3,82
11	Pensar de forma estratégica	1	2	5	3	11	22	87	3,95
12	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional	1	2	5	5	9	22	85	3,86
13	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito	1			5	16	22	101	4,59
14	Redigir/ textos interativos		1	2	6	13		97	4,41
15	Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas		1		6	15	22	101	4,59
16	Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais	1	3	3	6	9	22	85	3,86

Continua

Continuação

17	Saber dar e receber <i>feedback</i>		2	2	7	11	22	93	4,23
18	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa	2	1		6	13	22	93	4,23
19	Tratar as pessoas com respeito				2	20	22	108	4,91
20	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a situações diversas	1		4	6	11	22	92	4,18
21	Manter local de trabalho arrumado	1	4	5	5	5	20	69	3,45
22	Administrar o tempo, de forma adequada		4	3	5	10	22	87	3,95
23	Ser objetivo na execução de suas tarefas	1		1	5	15	22	99	4,50
24	Manter documentos arquivados de forma criteriosa	1	5	6	1	8	21	73	3,48
25	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas			2	5	14	21	96	4,57
26	Estar atento às tendências e mudanças do mercado, propondo constantes inovações	1	3	10		7	21	72	3,43
27	Buscar atualizar-se, constantemente.	2	3		3	13	21	85	4,05
28	Trazar soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia	1	2		8	9	20	82	4,10
29	Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações		1	1	7	13	22	98	4,45
30	Administrar conflitos		1	3	5	11	20	86	4,30
31	Manter tranquilidade em situações imprevistas			6	66	9	21	87	4,14
32	Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar	1	1	1	44	15	22	97	4,41
33	Auxiliar os colegas de trabalho	1	1	2	22	16	22	97	4,41
34	Compartilhar conhecimentos adquiridos	1	1	1	22	17	22	99	4,50
35	Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento		2		1	19	22	103	4,68
36	Cumprir prazos e metas		1	1	2	18	22	103	4,68
37	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais	1	1	1	4	15	22	97	4,41
38	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo	1		2	2	17	22	100	4,55
39	Criar estratégias que conquistem o cliente	2		2	3	15	22	95	4,32
40	Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente	1			7	14	22	99	4,50
41	Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas		1		2	19	22	105	4,77
42	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha		1		1	20	22	106	4,82

Continua

43	Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros			3	4	15	22	100	4,55
44	Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos			3	4	15	22	100	4,55
45	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa	2	2	4	7	7	22	81	3,68
46	Estabelecer e manter contatos com outros profissionais		2	6	7	7	22	85	3,86
47	Participar de grupos de discussão sobre <i>design</i> instrucional	7	5	4	5	1	22	54	2,45
48	Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho	1	1	5	4	11	22	89	4,05
49	Participar de atividades profissionais relacionadas à área de atuação		4	4	4	4	16	56	3,50
50	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas		1	1	2	6	11	43	3,91
51	Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação	1		3	4	13	21	91	4,33
52	Avaliar a instrução e seu impacto para a organização	1	1	4	4	11	21	86	4,10

ANEXOS

ANEXO A – CRIAÇÃO DE CARGO: DESCRITOR DE PERFIL

CRIAÇÃO DE CARGO

CI DREH / GER nº 067 de 22/maio/2002	DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES	FGV
CARGO: INSTRUCTIONAL DESIGNER (de carreira) ÁREA: Classes isoladas – Grupo 5 – Categoria: Técnico/Área Pedagogia/Psicologia (40 h/sem.)		Nível/Faixa = XI – fxs. 1 a 11
<u>DESCRIÇÃO SUMÁRIA</u>		
Responsável pelo desenho instrucional e suporte tecnológico em projetos de ensino a distância, <i>online</i> .		
<u>DESCRIÇÃO DETALHADA</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - responsável por projetos instrucionais e educacionais, da concepção, produção e aplicação de todo o material, assegurando a integração dos conteúdos e das formas, e a qualidade tanto técnica, quanto didático-pedagógica dos cursos e materiais voltados ao ensino a distância; - responsável pela aplicação das diversas mídias para diferentes cenários instrucionais; - responsável por projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para arquitetura de informação educacional; - habilidade para administrar/trabalhar em equipe multidisciplinar; - habilidade para desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa, também <i>online</i>; - responsável pela redação/desenho de textos interativos nas linhas editoriais educacionais estabelecidas pela instituição. 		
<p><u>Requisitos do cargo:</u> formação de curso superior em Educação (Pedagogia e/ou áreas Humanas) com especialização em Tecnologia da Informação e, mais especificamente, em tecnologia da informação aplicada à Educação e a áreas afins. Experiência prática de no mínimo 2(dois) anos na atividade/área.</p>		
<p><u>Conhecimentos específicos:</u> HTML, <i>Javascript</i>, conhecimentos de programas de Multimídia, <i>Macromedia Flash</i> e <i>Dreamweaver</i>, etc.; e de ferramentas e ambientes de EAD, com aplicação prática da tecnologia da informação em processos de ensino e de aprendizagem <i>online</i> e de outros.</p>		
<p>FORMAÇÃO ESCOLAR/QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EXIGIDA</p> <p>Curso Superior (ver acima)</p> <p>Desejável: cursos de especialização na área e conhecimento língua inglesa</p> <p>Tecnologia Informação aplicada à Educação, e de uso de ferramentas de ambientes Ensino a Distância</p>	<p>EXPERIÊNCIA</p> <p>No mínimo 2 anos</p>	

ANEXO B - DEFINIÇÃO DO MVVE

Definição do MVVE	
Missão	Expressa, de forma sintética e clara, para que a empresa existe, o que faz e o seu diferencial como instituição.
Visão	Expressa, de forma sintética e clara, como a empresa estará em alguns anos, como será vista e que lugar estará ocupando no mercado.
Valores	Frases ou tópicos que expressam os princípios morais/éticos em que a empresa acredita e dos quais faz uso.
Estratégia	Expressa o plano de ação empresarial que determinará os caminhos e a norteará no cumprimento de sua Missão, o alcance de sua Visão, à luz de seus Valores.

Fonte: Leme (2005)

ANEXO C – CHECK LIST DE PROCESSOS

CHECK-LIST DE PROCESSOS
Conferir, pelo cronograma de produção, data de entrega do material da disciplina pelo professor-autor. Atenção aos cursos dos meses futuros.
Conferir com a Assessoria da Coordenação de Pós lista de contatos do professor-autor.
Confirmar validação do conteúdo recebido com a Coordenação de Pós.
Gravar material recebido na pasta de Cursos.
Encaminhar o conteúdo recebido para a Supervisão de Atividades – Atividades e provas.
Encaminhar o conteúdo para a Supervisão de Biblioteca, que o encaminhará ao consultor externo para seleção de filmes por módulos.
Encaminhar o conteúdo para Assessoria da Coordenação de Pós, que o encaminhará ao consultor externo para seleção de obras literárias por módulos.
Encaminhar o conteúdo para DI da célula de revisão, que o encaminhará ao consultor externo para seleção de obras-de-arte por módulos.
Confirmar com a Coordenação de Pós o desenhista instrucional que colocará a disciplina no <i>dreamweaver</i> .
Enviar ao desenhista instrucional da disciplina base a ser utilizada para a edição do curso, planilha de posições dos personagens e desenhos atualizados. Não deixar de cobrar da célula de desenho a inserção de posições novas na planilha.
Acompanhar o desenhista instrucional sobre o status do curso em termos de pendências e prazo para colocação do material no <i>dreamweaver</i> .
Encaminhar as primeiras pendências ao professor-autor: minicurriculo, apresentação, objetivos, bibliografia comentada, questionário de perfil da tutoria, e diploma de maior graduação (em caso de ausência de cadastro no SIGA) e ficha de cadastro para novos autores.
Encaminhar a ficha de cadastro de autores novos para a Área de pagamento e para o <i>Webmaster</i> .
Encaminhar perfil do tutor da disciplina para a Coordenação de Tutoria.
Encaminhar demais pendências ao professor-autor.
Revisar os módulos de abertura da disciplina segundo as especificações do curso (atentar principalmente para telas de atividades e cálculo da média).
Revisar a disciplina no <i>dreamweaver</i> segundo as instruções do manual de desenho instrucional.
Corrigir e editar gráficos e tabelas no .doc antes de liberar a disciplina para design.
Enviar dados do curso para o <i>Webmaster</i> cadastrar no SIGA e oferecer no site.
Liberar curso para seleção de textos da biblioteca.
Criar sínteses.
Liberar a disciplina para design.
Liberar a disciplina para a produção de textos da biblioteca.
Acompanhar e rever o trabalho de design.
Providenciar alterações em sínteses e design.
Cobrar da Supervisão de Atividades as atividades da disciplina.
Conferir com a Supervisão de Atividades se há uma grade de correção especial para as atividades da disciplina.

Continuação

CHECK-LIST DE PROCESSOS
Inserir as atividades no <i>dreamweaver</i> .
Inserir cenários no <i>dreamweaver</i> e construir reflexões de filmes.
Atualizar o banco de dados de Organização-Lista.
Atualizar o arquivo ementas das disciplinas prontas.
Liberar disciplina para inserção de auto-avaliações e jogos.
Colocar na pasta Roteiros, eventuais roteiros de vídeo e desenho para atividades.
Liberar para Coordenação Pedagógica eventuais roteiros para atividades.
Liberar para Supervisão da Célula de Desenho eventuais roteiros dos desenhos animados.
Rever a disciplina (principalmente alterações sugeridas na última revisão, atividades e jogos).
Ao final da revisão de cada módulo, liberar gráficos e tabelas prontos para designer para exportação em .wmf.
Liberar disciplina para revisão final da Coordenação da Pós e Pedagógica.
Providenciar alterações finais na disciplina.
Cobrar da Supervisão de Atividades o cronograma-base da disciplina.
Encaminhar à Coordenação de Tutoria cronograma-base da disciplina.
Liberar produção de apostila da disciplina.
Tirar as indicações de flash em vermelho.
Rever a apostila.
Liberar a gravação do CD-Mestre da disciplina.
Enviar apostila para a Tutoria.
Enviar a apostila para o tutor ler antes de o curso começar.
Cobrar as dúvidas do tutor antes de o curso começar.
Enviar a apostila para o professor-autor.
Liberar para colocação no LS e indicar o pág correspondente.
Pedir <i>login</i> e senha para professor-autor.
Liberar o curso para que a Assessoria da Coordenação de Pós o envie para revisão final da consultoria externa.
Conferir e validar o CD-Mestre da disciplina (atentar especialmente para <i>links</i> de apostila e vídeos)
Acompanhar a entrega do CD-Mestre para operações.
Criar nova base para disciplina livre.
Encaminhar para a Assessoria da Coordenação de Pós os dados sobre a disciplina (nome como disciplina livre, disciplina de MBA correspondente). Esses dados serão encaminhados à Área de pagamentos e ao <i>Webmaster</i> pela Assessoria da Coordenação de Pós.
Pedir apostila de disciplina livre.
Rever apostila de disciplina livre.
Liberar a gravação do CD-Mestre da disciplina livre.
Conferir e validar o CD-Mestre da disciplina livre.
Acompanhar a entrega do CD-Mestre da disciplina livre para operações.

Continua

Continuação

CHECK-LIST DE PROCESSOS

Observações: durante todo o processo, o desenhista instrucional deve estar atento:

- a 2 datas: a do cronograma de produção e à de lançamento da disciplina. A previsão de possíveis atrasos deve ser comunicada à Coordenação de Pós;
- ao preenchimento da planilha de processos;
- à atualização do banco de dados de Organização-Lista.

O curso deve ser sempre trabalhado por módulos.

No último dia de cada mês, a Assessoria de Pós-Graduação irá recolher os *check-lists* de todos os DI. Esses relatórios serão analisados e arquivados.

ANEXO D – *COMPETÊNCIAS DOS DESIGNERS INSTRUCCIONAIS - IBSTPI*

FUNDAMENTOS PROFISSIONAIS

1. Comunicar-se efetivamente por meios visual, oral e escrito. (Essencial)
2. Aplicar pesquisas e teorias atualizadas na prática de desenho instrucional. (Avançado)
3. Atualizar e melhorar suas habilidades, atitudes e conhecimentos referentes ao desenho instrucional e a áreas relacionadas. (Essencial)
4. Aplicar habilidades básicas de pesquisa em projetos de desenho instrucional. (Avançado)
5. Identificar e resolver problemas éticos e legais que surjam no trabalho de desenho instrucional. (Avançado)

PLANEJAMENTO E ANÁLISE

6. Conduzir um projeto de levantamento de necessidades. (Essencial)
7. Desenhar um currículo ou programa. (Essencial)
8. Selecionar e usar uma variedade de técnicas para definir conteúdo instrucional. (Essencial)
9. Identificar e descrever as características da população-alvo. (Essencial)
10. Analisar as características do ambiente de aprendizagem. (Essencial)
11. Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seus usos em um ambiente instrucional. (Essencial)
12. Refletir sobre os elementos de uma situação antes de finalizar decisões sobre soluções e estratégias de desenho. (Essencial)

DESENHO E DESENVOLVIMENTO

13. Selecionar, modificar ou criar um modelo apropriado de desenho e desenvolvimento para um determinado projeto. (Avançado)
14. Selecionar e usar uma variedade de técnicas para definir e seqüenciar o conteúdo e as estratégias instrucionais. (Essencial)
15. Selecionar ou modificar materiais instrucionais existentes. (Essencial)
16. Desenvolver materiais instrucionais. (Essencial)

17. Desenhar instrução que reflita compreensão da diversidade de alunos, individuais ou em grupo. (Essencial)

18. Avaliar a instrução e seu impacto. (Essencial)

IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO

19. Planejar e gerenciar projetos de desenho instrucional. (Avançado)

20. Promover colaboração, parcerias e relacionamentos entre os participantes de um projeto de *design*. (Avançado)

21. Aplicar habilidades de negócio no gerenciamento do *design* instrucional. (Avançado)

22. Desenhar sistemas de gerenciamento de instrução. (Avançado)

23. Providenciar a implementação eficaz de produtos e programas instrucionais. (Essencial)

ANEXO E – PLANILHA DE MAPEAMENTO DE COMPORTAMENTOS DA FUNÇÃO



PLANILHA DE MAPEAMENTO DE COMPORTAMENTOS DA FUNÇÃO

Função: **Coordenadores/gestores de projetos****INSTRUÇÕES:**

Analise cada comportamento apurado e marque com um X a coluna que melhor representa sua intensidade ou necessidade para um melhor desempenho dos *designers* instrucionais.

Nº	Comportamento	Muito Forte	Forte	Normal	Não Aplicável
01	Analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo				
02	Desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo				
03	Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos				
04	Projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos.				
05	Projetar interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional				
06	Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais				
07	Planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais				
08	Determinar a abrangência e o grau de profundidade do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional				
09	Desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem				
10	Pensar de forma estratégica				
11	Demonstrar habilidades administrativas na gestão do <i>design</i> instrucional				
12	Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito				
13	Redigir/ textos interativos				
14	Aplicar os princípios de bom design de mensagens no layout de páginas e telas				

Continua

Continuação

15	Aplicar diversas mídias para diferentes cenários instrucionais				
16	Saber dar e receber <i>feedback</i>				
17	Desenvolver um ótimo relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa				
18	Tratar as pessoas com respeito				
19	Ser capaz de negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e situações diversas				
20	Administrar o tempo, de forma adequada				
21	Ser objetivo na execução de suas tarefas				
22	Demonstrar energia e iniciativa para resolver problemas				
23	Buscar atualizar-se, constantemente.				
24	Trazer soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia				
25	Demonstrar atitude aberta e receptiva a inovações				
26	Administrar conflitos				
27	Manter tranquilidade em situações imprevistas				
28	Administrar e/ou trabalhar em equipe multidisciplinar				
29	Auxiliar os colegas de trabalho				
30	Compartilhar conhecimentos adquiridos				
31	Colaborar com a equipe de trabalho durante todo o processo de desenvolvimento				
32	Cumprir prazos e metas				
33	Monitorar o próprio desempenho, visando alinhar-se aos objetivos organizacionais				
34	Executar seu trabalho visando beneficiar o cliente interno e externo				
35	Criar estratégias que conquistem o cliente				
36	Solucionar, rapidamente, os problemas do cliente				
37	Demonstrar integridade e ter bom senso no trato com as pessoas				
38	Sustentar-se em valores éticos e morais, gerando credibilidade e confiança no ambiente em que trabalha				
39	Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros				
40	Comprometer-se com o alcance de resultados efetivos				
41	Transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa				
42	Estabelecer e manter contatos com outros profissionais				
43	Ser capaz de coletar, analisar e consolidar dados e informações nas diversas situações do trabalho				
44	Flexibilidade no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas				
45	Refletir sobre os elementos críticos de uma situação-problema antes das decisões finais sobre soluções e suas estratégias de implementação				
46	Avaliar a instrução e seu impacto para a organização				

ⁱ FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B.. **Design instrucional contextualizado**. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, 2004, Salvador. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>>. Acesso em 14 mai. 2009.