

COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA ONLINE: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES-TUTORES DO FGV ONLINE

05/2005
149-TC-B4

Edméa Oliveira dos Santos
FGV Online, edmea@fgv.br

Leonel Tractenberg
FGV Online, leonel@fgv.br

Máira Pereira
FGV Online, ebmaira@fgv.br

Categoria B – Conteúdos e Habilidades
Setor 4 - Educação Corporativa
Natureza B - Descrição de Projeto em Andamento

Este artigo discute o conceito de competência, tratado como combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso, situando-o no caso FGV Online – programa de ensino a distância da Fundação Getúlio Vargas. A identificação de gaps de competências na cena da educação online, no caso estudado, contribui para refletir sobre as ações para formação inicial e continuada dos professores-tutores desse programa.

Palavras-chave: *competência, gaps de competência, formação inicial, formação continuada, educação online, tutoria*

Introdução

No contexto corporativo, situar o planejamento das ações na gestão com pessoas em um contexto de aprendizagem e conhecimento se traduz em uma (re)significação das formas de controle do trabalho, das relações hierárquicas, e das estratégias ligadas à formação inicial e continuada das pessoas, as quais passam a assumir um papel central. Afinal, na contemporaneidade, o conhecimento é base da atividade produtiva.

As organizações da Era do Conhecimento são constituídas por trabalhadores do conhecimento. O trabalho dessas pessoas consiste, em grande parte, em converter informação em conhecimento (SVEIBY, 1998). Dentro desse contexto, as pessoas passaram a ser exigidas em função de sua produtividade, de seu desempenho, considerando-se as pressões da competitividade. Ao mesmo tempo, para o alcance da vantagem competitiva,

constatou-se que as exigências de desempenho deveriam englobar instâncias que privilegiassem aspectos mais qualitativos e subjetivos, abstratos, como a capacidade de inovar e a criatividade. Desempenho meramente “quantificável” mostrou-se insuficiente no cumprimento das estratégias organizacionais.

É crescente o número de organizações que toma para si o papel de formadora das competências profissionais requeridas nesse mundo em constante transição, objetivando o alcance de diferenciais competitivos, a sobrevivência do negócio e a busca de soluções inovadoras. Nessa perspectiva, o discurso das competências profissionais encontra seu lugar.

Compreendendo o conceito de competência profissional

A aplicação do conceito de competência está intimamente vinculada à noção de formação, evocada a partir da década de 60. Zarifian (2001) propõe a compreensão do conceito de competência segundo uma nova lógica que integre várias dimensões e formulações, cujos aspectos principais de seus três enunciados mais relevantes são sinteticamente destacados a seguir:

- Competência como “o **tomar iniciativa** e o **assumir responsabilidade** do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZAFIRIAN, 2001, p. 68). As mudanças fundamentais na organização do trabalho são aqui enfatizadas, traduzidas pela abertura de caminho para a autonomia e a mobilidade do indivíduo, o que implica na passagem para um novo nível de envolvimento do indivíduo em seu trabalho, justificada pela exigência da competência. Tal envolvimento apresenta um lado muito positivo relativo à possibilidade de o indivíduo reencontrar o interesse por um trabalho no qual se envolve. Já a responsabilidade representa a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão.
- Competência como um **entendimento prático de situações** que se apóia em conhecimentos adquiridos, os quais estão em processo contínuo de transformação de acordo com a diversidade das situações. Quanto maior for essa diversidade, mais intensamente serão modificados os conhecimentos. A competência, longe de estar rigidamente ligada a uma característica descritiva de uma ocupação, distingue-se por sua capacidade de recomposição em função de situações novas. “É uma abordagem aberta da ocupação” (ZAFIRIAN, 2001, p. 100), ou seja, atualizável.
- Competência como uma **capacidade de mobilizar redes de atores** em torno de situações que lhes sejam comuns, acompanhada do **(com)partilhamento** das implicações de suas ações, fazendo-os assumir áreas de **co-responsabilidade**. Qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um único indivíduo. O compartilhamento das implicações das ações pelos indivíduos, representa a formulação mais delicada. As pessoas só se sentirão seguras para agir dessa maneira, caso se percebam participantes das mesmas implicações de uma situação, tendo o seu desempenho avaliado com base em tais implicações. Certamente, a responsabilidade recai sobre o indivíduo, porém, são fundamentais redes de ajuda mútua e intervenções coletivas em

torno de situações de trabalho, situando a questão da co-responsabilidade na gestão.

Leboterf (*apud* FLEURY, A.; FLEURY, M. T., 2001) aloca a competência de uma pessoa em uma tríade que engloba sua biografia e socialização, sua formação educacional e sua experiência profissional. As competências são sempre contextualizadas e só adquirem esse *status* quando os conhecimentos e o *know-how* são comunicados e trocados. É nesse sentido que se pode dizer que a competência só se manifesta por meio da relação do outro com o seu ambiente.

Em síntese, vê-se que o conceito de competência assume múltiplas significações. Porém, em termos gerais, este pode ser compreendido como **um conhecimento orientado para a ação, cuja compreensão prescinde de sua inserção contextual, ou ainda, uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.**

O conceito de competência na gestão das organizações

Com base nos conceitos de competência apresentados, compreendemos o que tais reflexões podem nos sinalizar: as ações para uma gestão com pessoas eficaz, que atenda ao objetivo de formar e potencializar competências, devem privilegiar o vínculo com o outro e com as situações profissionais a partir das quais são passíveis de validação.

Cabe sobretudo à organização, conhecedora de seu contexto, identificar as competências, avaliá-las, validá-las e fazê-las evoluir (ZARIFIAN, 2001, p. 66). Contudo, não basta saber quais as competências requeridas por um grupo profissional em um determinado contexto. É preciso identificar os *gaps* de competência existentes nesse grupo. Esses *gaps* podem ser entendidos como lacunas entre as competências necessárias para o alcance dos objetivos estabelecidos segundo a intenção estratégica da organização e aquelas disponíveis nessa mesma organização (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Identificando *gaps* de competências na formação para a docência online

No contexto da educação a distância (EAD), tanto no Brasil, quanto em outros países, verifica-se uma demanda crescente por profissionais qualificados, dentre os quais, por professores capacitados para a docência online (FOLHA ONLINE, 2005).

Em face dessa demanda, coloca-se a questão da formação desses professores – tanto da formação inicial, uma vez que a maioria dos docentes não passou por experiências de prática ou de formação nessa nova modalidade educacional; quanto da formação continuada, pois, além de nova, é uma modalidade em permanente transformação, em virtude das constantes inovações tecnológicas e desafios que lhe são inerentes.

Para pensarmos uma formação que seja efetiva e de qualidade para a

docência *online* é preciso que identifiquemos as competências e os *gaps* de competências desses profissionais, considerando as demandas específicas dessa nova modalidade, o contexto e os condicionamentos advindos da prática docente tradicional.

Fundamentados nessa discussão, referimo-nos, aqui, ao caso do FGV Online¹ – programa de educação a distância da Fundação Getúlio Vargas – situando as competências requeridas neste contexto específico de educação, procurando identificar *gaps* de competências, e assinalando a relevância dessa ação para a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos seus docentes.

A tabela 1 descreve as quatro competências básicas exigidas dos professores-tutores do FGV *Online* e como estas se traduzem em ações dentro do contexto dos cursos *online* oferecidos.

Tabela 1 – Competências para a docência *online*

<p>Técnicas e pedagógicas...</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreender e adaptar-se ao modelo pedagógico do curso <i>online</i>, à sua dinâmica e ao seu papel, dentro das possibilidades e limitações da (co-) autoria do mesmo; • esclarecer prontamente as dúvidas dos alunos sobre conteúdo e atividades; • indicar esquemas e estratégias que facilitem a aprendizagem; • mediar as discussões, questionando e solicitando aos alunos o esclarecimento e aprofundamento de idéias; • facilitar a construção dos conhecimentos por meio da reflexão crítica e da autoria coletiva, valorizando as múltiplas visões e perspectivas de análise; • estabelecer ligações entre teoria e prática, relacionando os trabalhos dos alunos à literatura específica, a vivências, a casos, a exemplos e contra-exemplos, contextualizando os saberes; • sugerir possibilidades de aprofundamento dos conteúdos e indicar bibliografias; • avaliar trabalhos, provas e a participação dos alunos, atribuindo notas ou conceitos para os mesmos; • fornecer <i>feedbacks</i> claros e detalhados das atividades e das contribuições dos alunos. 	<p>Sócio-afetivas...</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecer um “contrato psicológico” com os alunos, trabalhando suas expectativas em relação ao curso e ao processo de aprendizagem; • manter-se afetivamente próximo e comunicacionalmente presente no espaço virtual por meio de mensagens freqüentes, de preferência em tom informal, pessoal e bem-humorado, utilizando <i>emoticons</i> e recursos de formatação textual, e estabelecendo interações comunicacionais mais horizontais e simétricas com os alunos; • apoiar e estimular a aprendizagem, por meio de mensagens de suporte que valorizem e encorajem a participação individual e grupal e que elucidem os desafios presentes na educação <i>online</i>; • respeitar as especificidades culturais, o estilo pessoal e as disponibilidades (<i>timing</i>) de cada um para a interação; • contribuir para a criação de um ambiente amigável, dirimindo conflitos e promovendo a interação e colaboração entre os alunos.
<p>Gerenciais...</p>	<p>Tecnológicas...</p>

<ul style="list-style-type: none"> • estabelecer ou clarificar os objetivos e dinâmica das discussões; • esclarecer procedimentos e regras de trabalho, distribuindo papéis e responsabilidades, e orientando indivíduos e grupos na organização das atividades acadêmicas; • abrir, gerenciar e organizar discussões, e disponibilizar recursos e áreas do sistema necessários ao cumprimento das atividades; • agendar – ou solicitar ao suporte técnico – o agendamento de atividades; • lançar notas e avaliações no sistema de registro acadêmico, encaminhando provas corrigidas, elaborando relatórios de turma; • flexibilizar prazos e modos de organização dos trabalhos, conforme as necessidades; • encaminhar dúvidas, críticas, sugestões e problemas acadêmicos e/ou administrativos para as instâncias competentes; • identificar os atores e lidar com as instâncias administrativas típicas da educação online (professores-autores, equipe de suporte e de TI, secretaria acadêmica, <i>designers</i> instrucionais). 	<ul style="list-style-type: none"> • utilizar com desenvoltura as tecnologias de informação e comunicação requeridas para a organização e condução das atividades docentes no ambiente <i>online</i>; • orientar os alunos sobre os procedimentos básicos do curso – a forma de submeter trabalhos, acessar conteúdos, enviar mensagens, participar de reuniões <i>online</i> (<i>chats</i>); • esclarecer questões sobre os materiais recebidos, sobre o uso da plataforma e das ferramentas de aprendizagem, ou encaminhá-las para a equipe de suporte técnico.
--	--

Ressaltamos que muitas dessas práticas não são exclusivas da docência *online*, mas de uma boa docência.

Segundo Silveira,

a prática docente deve estar comprometida com a formação da competência humana para a autonomia solidária. Isso significa que ela deve ser vista como um processo no qual a diferenciação entre sala de aula – presencial ou virtual – torna-se um expediente secundário (2005, p.24).

Porém, nem todos os bons professores, acostumados com a sala de aula presencial, tornam-se bons docentes *online*. Isto porque, o desafio de *professorar online* dentro de um novo paradigma requer não só a mobilização de novos conhecimentos e habilidades – como o uso de ferramentas *web*, por exemplo –, mas, principalmente, inúmeras reestruturações cognitivo-afetivas significativas sobre o papel e a prática docentes². Essa necessidade será tanto maior quanto mais o professor estiver preso aos esquemas do ensino tradicional.

Assim, a fim de evidenciarmos alguns *gaps* que demandam reestruturações significativas, contrapomos, a seguir, dois extremos: o da educação da sala de aula presencial tradicional, com o da educação interativa em ambientes virtuais de aprendizagem.

Sabemos que presencialidade e virtualidade não são categorias excludentes, muito pelo contrário. A educação presencial beneficia-se, cada vez mais, com o uso de recursos típicos da educação online. Esta, por sua vez, pode ser complementada com a especificidade, o calor humano e a riqueza das interações dos encontros presenciais. Da mesma forma, a educação presencial não é sinônimo de *educação bancária* (FREIRE, 1987), ou pedagogia da transmissão, nem a educação *online*, de aprendizagem interativa e transformadora. O uso de novas tecnologias, por si só, não implica em educação de melhor qualidade. É essencial “pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso poderá efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las”. (BLIKSTEIN, 2003, p.25). O mercado está repleto de soluções de *e-learning* que reproduzem, sob vistosa maquiagem multimídia, modelos instrucionistas, de *educação bancária* na sua forma mais tradicional.

A razão pela qual contrapomos o modelo tradicional, transmissivo, bancário, da sala de aula presencial com o modelo novo, interativo, da sala de aula virtual, é uma só: na experiência de formação docente do FGV *Online* verificamos que muitos dos professores que agora são chamados para atuar conforme este novo modelo vivenciaram grande parte de sua formação e de sua prática docente dentro do modelo tradicional.

São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores da educação presencial ao se depararem com a educação *online*. O desafio mais evidente, que é o da familiarização com o uso das novas tecnologias, perpassa todos os demais, apresentados a seguir:

- **na relação com uma nova forma de organização e de mobilização dos saberes no fazer pedagógico**

Na sala de aula presencial tradicional, o professor é o principal responsável por selecionar, organizar, sintetizar e transmitir as informações que julga relevante dentro do programa. É freqüente o uso de um livro-texto ou de um conjunto limitado de textos selecionados.

As novas tecnologias ampliam substancialmente as possibilidades de acessar, armazenar e disponibilizar informações, e de conectar pessoas em redes formando comunidades virtuais de conhecimento que ultrapassam limitações geográficas. Na educação *online*, a autoria pode ser descentralizada. Os conteúdos podem ser previamente elaborados e organizados por professores-autores, *designers* instrucionais, revisores e *webdesigners*, disponibilizados na forma de hipertextos, objetos de aprendizagem, armazenados em ambientes de aprendizagem, bibliotecas virtuais, permitindo posterior exploração não-sequencial pelos alunos. Podem, ainda, ser apresentados de forma aberta e dinâmica – tanto no que tange ao conteúdo, quanto à estrutura –, permitindo complementações e construções coletivas divergentes. A autoria colaborativa e dialógica é uma forma poderosa de concretizar a idéia da interaprendizagem, na qual educador e educando aprendem juntos e são responsáveis pelo conhecimento produzido.

Os professores muito acostumados com o modelo transmissivo do “cuspe-e-giz” poderão se sentir inseguros ao terem que abandonar a posição de “donos de um suposto saber” e terem que lidar com a posição de co-autor – muitas vezes dentro de um programa pré-determinado –, e não mais de autor exclusivo dos conteúdos. Haverá aqueles que, por temerem a co-autoria com os alunos, tenderão a esquivar-se dos debates, limitando-se a uma postura reativa de esclarecimento de dúvidas pontuais e cobrança de tarefas. Outros, ainda, por vício, manterão, nos fóruns de discussão e nas reuniões *online*, a mesma verbosidade presente na sala de aula presencial, despejando nos alunos longuíssimas mensagens que os sobrecarregam e silenciam seus teclados.

- **na relação com uma nova espacialidade**

O ambiente virtual difere radicalmente do ambiente físico das salas de aula. Possui uma espacialidade própria, abstraída a partir de uma estrutura visual e de uma ordem navegacional pré-estabelecida pelos *designers* da interface e do sistema de gerenciamento da aprendizagem (*Learning Management System - LMS*).

Professores que não estão familiarizados com os códigos visuais indicativos da orientação e navegação dentro do oceano hipermediático da *web* – *links* de hipertexto, menus *pull-down* ou *dinâmicos*, caixas de diálogo, botões de navegação, janelas *pop-up*, ferramentas de busca entre outros – frequentemente enfrentam dificuldades na construção de um mapa mental dos ambientes virtuais. Com isso, correm o risco de se perderem no ciberespaço e outro ainda maior: o de não se aventurarem no mesmo.

As próprias estruturas que estão além da sala de aula – coordenação, secretaria, apoio, salas de professores, bibliotecas – quando virtualizadas, podem não ser adequadamente representadas nesse mapa mental, e alguns professores podem confundir-se no momento em que necessitam recorrer a essas instâncias.

- **na relação com uma nova temporalidade e dinâmica das interações**

A temporalidade na educação *online* é bastante diferente da temporalidade na educação presencial. Enquanto a modalidade presencial tradicional só permite interações síncronas dentro de períodos e horários limitados, a sala de aula virtual permite interações tanto síncronas quanto assíncronas.

As interações assíncronas permitem de-linearizar o diálogo temporalmente, por meio da dilatação e flexibilização das possibilidades de participação individual; e estruturalmente, por meio da ramificação e hipertextualização permitidas pelas ferramentas em fórum de discussão, *blogs* e por meio das interações multi-direcionais (um-para-um, um-para-alguns, um-para-todos) permitidas pelas ferramentas de correio eletrônico e de gerenciamento de grupos.

As interações síncronas que ocorrem nas aulas presenciais tradicionais diferem bastante daquelas comuns à educação *online*. Nas primeiras, prepondera a transmissão unidirecional, linear e falada de conteúdos do professor para os alunos. Exceto nos momentos de discussão, as conversas paralelas são, em geral, reprimidas. As interações síncronas na educação *online* podem, dependendo da ferramenta utilizada, permitir a interação multi-direcional e simultânea dos participantes.

Não raro, os professores, acostumados com a dinâmica da sala de aula presencial tradicional, enfrentam problemas para lidar com a dinâmica e temporalidade típicas das interações *online*. Assim, podem deixar de trabalhar adequadamente as expectativas dos alunos em relação ao *timing* das atividades e dos debates; esquecer de abrir ramos de discussões assíncronas; deixar mensagens de alunos sem resposta por vários dias; não organizar as mensagens no espaço da sala virtual; não moderar adequadamente reuniões *online*, que, com um número grande de participantes, podem tornar-se caóticas e improdutivas.

- **na relação com uma nova forma de presencialidade**

Na sala de aula tradicional a presença física do aluno é, freqüentemente, mais importante que sua participação ativa. Se não fosse assim, as listas de presença seriam substituídas por registro de contribuições significativas dos alunos e não haveria reprovação por falta.

Na educação *online*, a presença dos atores se faz pela projeção de suas identidades através comunicação (RICHARDSON, 2001). E, ao menos, enquanto as áudio e videoconferências limitarem-se a transmissões vacilantes de uns poucos participantes, a fala, o gesto e a expressão do corpo continuarão a dar lugar à palavra escrita como principal meio de manifestação da presencialidade.

Talvez, para uma jovem Geração Net, que cresce habituada a jogar *role-playing games* em plataformas virtuais *multi-player* conectadas em rede, a presença física seja apenas um detalhe. Mas, o que dizer dos professores habituados com o *feedback* visual das expressões de dúvida dos alunos? O que dizer dos professores acostumados ao gozo narcísico com o olhar dos alunos pousados sobre si?

Transmitir idéias de forma clara, expressiva e empática, perceber-se e perceber o outro, entrando em contato com ele por meio da escrita são tarefas nas quais nem sempre somos bem sucedidos. De fato, constituem um dos principais desafios da docência *online*.

Considerações finais

Muito se discute acerca das competências humanas, seus modos articulatórios, modelos explicativos e *performances* coletivas. Cabe tornar acessível ao entendimento a importância do conceito de competência, e de sua

gestão, face às exigências de um ambiente de mudanças vertiginosas. Cenários de um futuro imediato requerem, no âmbito das vinculações pessoais e coletivas, nova compreensão para uma possível intervenção mais eficaz, visto que “o conceito de competência só revela seu poder heurístico, quando apreendido no contexto de transformações do mundo de trabalho, quer seja nas empresas, quer seja nas sociedades” (FLEURY, A.; FLEURY, M. T. 2001, p. 19).

A gestão com pessoas se constitui como um dos maiores desafios contemporâneos, principalmente face ao despreparo das pessoas para o convívio com as exigências de mudanças impostas pelas novas referências paradigmáticas. Esta afirmativa situa-se no caso apresentado na gestão com os docentes FGV Online.

A mobilização de competências para a ação docente nos cursos que integram o Programa FGV Online são aqui apresentadas e indicam a necessidade de se implementar dispositivos capazes de preencher os *gaps* de competência identificados, embasando e complementando a formação do corpo docente, visto que nem todas as competências mobilizadas em experiências na docência presencial podem ser transportadas para o contexto da docência *online* e algumas podem ser, até, prejudiciais.

Porém, uma formação inicial, por mais completa que seja, não é capaz de dar conta dessa complexidade. A tutoria *online*, cujo espaço de intervenção é a sala de aula interativa, exige a mobilização de competências muito singulares. A aprendizagem e as reestruturações cognitivas necessárias exigem tempo e acúmulo de experiências².

Por isso a formação continuada é fundamental – uma formação que seja voltada para a ação e, sobretudo, para a interação. Nesse sentido, estratégias como a promoção de comunidades virtuais de aprendizagem formada por e para os docentes, tornam-se recursos valiosos para a mobilização das competências para a docência *online*.

Notas

¹ Para uma descrição detalhada do programa FGV Online, suas diretrizes filosóficas e pedagógicas, o conteúdo, estrutura, dinâmica e duração dos cursos, o papel das coordenações e da tutoria, bem como o processo de acompanhamento e suporte aos alunos e professores-tutores, ver: Tractenberg, L.; Murashima, M., 2003. Ver também: <http://www2.fgv.br/fgvonline/>

² para um exemplo, ver: Silva, 2003.

Referências

- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. As sereias do ensino eletrônico. In: Silva, M. (org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p.23-38.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas - RAE**, vol.41, nº 1, p. 08 –15, jan/mar, 2001.
- DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant (org). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.
- Educação a distância tem carência de professores, diz MEC. Folha Online, 26/04/2005, São Paulo <Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17405.shtml>> [acesso em: 03/05/2005]
- FLEURY, A.C; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- HAMEL, G; PRAHALAD, C. K. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, nº 3, p. 79-91, may/june 1990.
- NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- RICHARDSON, J.; SWAN, K. Na examination of social presence in online learning. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, 2001.
- ROPÉ, F; TANGUY, L. (org). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: um relato de experiência. In: Silva, M. (org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p.23-38.
- SILVEIRA, E.S.; Murashima, M.K.; Tractenberg, L. Tutorial de professores do FGV Online. Rio de Janeiro: FGV Online, 2005.
- SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- TRACTENBERG, L.; MURASHIMA, M. FGV Online: um programa de ensino para romper distâncias. In: *Congresso Internacional de Educação a Distância*, 10, 2003. Anais... Porto Alegre: PUC-RS / ABED, 2003. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2003/>> Acesso em 13 de maio de 2004.
- ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.