

Fundação Pedro Leopoldo
Mestrado Profissional em Administração

**Comportamento da Instituição de Ensino Superior ALFA em relação às
necessidades de adaptação do corpo docente às novas tecnologias**

Maria Lustosa de Melo

Pedro Leopoldo
2022

Maria Lustosa de Melo

**Comportamento da Instituição de Ensino Superior ALFA em relação às
necessidades de adaptação do corpo docente às novas tecnologias**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão e Estratégia em Organizações.

Linha de pesquisa: Gestão em Organizações, Pessoas e Inovação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães.

Pedro Leopoldo

2022

658.8378 M528c	<p>MELO, Maria Lustosa de</p> <p>Comportamento da Instituição de Ensino Superior ALFA em relação às necessidades de adaptação do corpo docente às novas tecnologias / Maria Lustosa de Melo.</p> <p>- Pedro Leopoldo FPL, 2022.</p> <p>87 p.</p> <p>Dissertação: Mestrado Profissional em Administração, Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2021.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Eloisa Helena Rodrigues Guimarães.</p> <p>1. Educação 4.0. 2. Educação Superior. 3. Capacitação Docente. 4. Novas Tecnologias.</p> <p>I. Título. II. GUIMARÃES, Eloisa Helena Rodrigues, orient.</p>
-------------------	--

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha catalográfica elaborada por Maria Luiza Diniz Ferreira
CRB 6 -1590

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: "COMPORTAMENTO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR ALFA COM RELAÇÃO ÀS NECESSIDADES DE ADAPTAÇÃO DO CORPO DOCENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS".


Nome da Aluna: **Maria Lustosa de Melo**

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

ELOISA HELENA
RODRIGUES
GUIMARAES:88520641687

Assinado de forma digital por
ELOISA HELENA RODRIGUES
GUIMARAES:88520641687
Dados: 2022.09.15 18:12:47 -03'00'

Profa. Dra. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães - Orientadora - FPL Educacional



Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima – FPL Educacional



Profa. Dra. Rosimeyre Vieira da Silva - IFPI

Pedro Leopoldo (MG), 19 de agosto de 2022.

Resumo

Objetivo: Este estudo teve como objetivo principal analisar como a Instituição de Ensino Superior (IES) - ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual.

Relevância/originalidade: A realização desta pesquisa torna-se importante para a academia, pois oferece dados para que se analisem a organização e a ação da IES em relação à capacitação de seu corpo docente. Justifica-se ainda para a IES em que a pesquisa foi realizada, pois se configura como uma oportunidade de levantar as ações para a qualificação do corpo docente quanto às novas tecnologias, assim como as demandas formativas atuais para avaliar as lacunas dessa qualificação.

Metodologia/abordagem: Trata-se de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, utilizando como método o estudo de caso e a análise documental de documentos institucionais. Para a unidade de análise utilizou-se uma IES privada localizada na região Nordeste do país. A unidade de observação foram as ações para a formação dos professores, considerando o proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as respostas dos 20 docentes coletadas por meio de um questionário sistematizado no *google forms* e a participação da coordenadora da IES pesquisada na entrevista.

Principais resultados: Apurou-se que a IES Alfa tem efetivado na prática o proposto no PDI em relação à capacitação docente, pois os dados demonstram o incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras instituições, a promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da instituição e o incentivo à titulação para mestres e doutores, entre outras ações.

Contribuições teóricas/metodológicas: os achados da pesquisa sinalizam para a necessidade de ampliação das ações de capacitação considerando as necessidades formativas individuais dos docentes conforme suas áreas de formação inicial e de atuação docente.

Aderência à linha de pesquisa: Esta dissertação atende aos objetivos de um mestrado profissional. Está inserida na linha de pesquisa Gestão em Organizações, Pessoas e Inovação, no Núcleo de Estudos em Gestão do Conhecimento, Aprendizagem e Inovação – NEGESCOPI do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo. Esse estudo é complementar a outros já desenvolvidos, ou em andamento, sob a orientação da Professora Dra. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães, coordenadora do projeto de pesquisa Gestão da Inovação no Setor Educacional.

Palavras-chave: Educação 4.0; Educação Superior; Capacitação Docente; Novas Tecnologias.

Abstract

Objective: The main objective of this study was to analyze how the Higher Education Institution (HEI) - ALFA behaves in relation to the training needs of the faculty in the face of the challenges of current education. **Relevance/originality:** The realization of this research becomes important for the academy, as it offers data to analyze the organization and action of the HEI in relation to the training of its faculty. It is also justified for the HEI where the research was carried out, as it is an opportunity to raise the actions for the qualification of the faculty regarding the new technologies, as well as the current training demands to assess the gaps in this qualification. **Methodology/approach:** This is a descriptive research with a qualitative approach, using as a method the case study and document analysis of institutional documents. For the unit of analysis, a private HEI located in the Northeast region of the country was used. The unit of observation was the actions for teacher training, considering what was proposed in the Institutional Development Plan (PDI), the responses of the 20 teachers collected through a systematized questionnaire on google forms and the participation of the coordinator of the HEI researched in the interview. **Main results:** It was found that IES Alfa has implemented in practice what is proposed in the PDI in relation to teacher training, as the data demonstrate the incentive for teachers to participate in scientific, artistic and cultural events at the college or in other institutions, the promotion of or dissemination of works published by the institution's professors and the encouragement of degrees for masters and doctors, among other actions. **Theoretical/methodological contributions:** the research findings indicate the need to expand training actions considering the individual training needs of teachers according to their areas of initial training and teaching activities. **Adherence to the line of research:** This dissertation meets the objectives of a professional master's degree. It is part of the research line Management in Organizations, People and Innovation, at the Center for Studies in Knowledge Management, Learning and Innovation – NEGESCOPI of the Professional Master's in Administration at Fundação Pedro Leopoldo. This study is complementary to others already developed, or in progress, under the guidance of Professor Dr. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães, coordinator of the research project Management of Innovation in the Educational Sector.

Keywords: Education 4.0; College education; Teacher Training; New technologies.

Lista de Figuras

Figura 1 - Síntese dos procedimentos de análise de conteúdo.....	47
Figura 2 - Cursos em que os respondentes ao questionário atuam na IES....	50
Figura 3 - Representação dos docentes participantes da pesquisa em relação ao sexo.....	51
Figura 4 - Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa.....	52
Figura 5 - Titulação dos professores da IES Alfa.....	53
Figura 6 - Percepção dos docentes em relação às ações de capacitação.....	58

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Síntese dos modelos de Educação.....	25
Tabela 2 - Áreas de competências digitais.....	36
Tabela 3 - Competências digitais para professores.....	36
Tabela 4 - Informações sobre os cursos da área de Ciências Humanas da IES Alfa.....	45
Tabela 5 – Síntese metodológica.....	48
Tabela 6 - Formação em nível de graduação dos docentes pesquisados na IES.....	51
Tabela 7 – Política de qualificação e capacitação docente.....	55
Tabela 8 - Participação dos docentes em ações de capacitação.....	60
Tabela 9 - Percepção dos docentes sobre áreas de investimentos em capacitação da IES Alfa.....	61
Tabela 10 - Consolidado da percepção dos docentes sobre as ações de capacitação da IES Alfa em relação às demandas da educação atual.....	63
Tabela 11 - Ações de capacitação da IES Alfa e a educação no contexto atual.....	64

Lista de Abreviaturas e Siglas

3D	Tridimensional
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIEB	Centro de Inovação da Educação Brasileira
COVID-19	<i>Disease of coronavirus</i>
EaD	Ensino a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FEAD	Faculdade de Estudos Administrativos
H1N1	Hemaglutinina 1 neuraminidase 1
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TDIC	Tecnologias digitais da informação e da comunicação
TIC	Tecnologia da informação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
UNIP	Universidade Paulista
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

Sumário¹

1	Introdução.....	9
1.1	Objetivo geral	12
1.2	Objetivos específicos	13
2	Referencial Teórico	14
2.1	O ensino superior e privado no Brasil	14
2.2	Panorama da educação no Brasil: da educação 1.0 à educação 5.0	18
2.3	As IES e a Capacitação docente.....	25
2.3.1	<i>Competências docentes requeridas em tempos de pandemia.....</i>	<i>30</i>
2.4	Contribuições do referencial teórico para a pesquisa	39
3	Metodologia	41
3.1	Caracterização da pesquisa.....	41
3.2	Unidade de análise e observação	43
3.3	Técnica de coleta de dados	45
3.4	Técnica de análise dos dados	46
4	Apresentação e Análise dos Resultados	49
4.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	49
4.1.1	<i>Perfil do entrevistado.....</i>	<i>49</i>
4.1.2	<i>Perfil dos respondentes ao questionário.....</i>	<i>50</i>
4.2	Ações da IES para promover a capacitação do seu corpo docente.....	54
4.3	Avaliação dos docentes sobre ações de capacitação desenvolvidas pela IES.....	58
4.4	Relação das ações da IES para a capacitação do seu corpo docente com as demandas educação atual	62
4.5	Análise dos resultados.....	65

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com as Instruções para Formatação de Trabalhos Acadêmicos – Norma APA, 2019.

5 Considerações Finais	66
5.1 Considerações gerenciais	66
5.2 Limitações da pesquisa	67
5.3 Sugestões para futuras pesquisas	67
Referências	68
Apêndices	72

1 Introdução

O termo Indústria 4.0 foi usado pela primeira vez em 2011 durante a Hannover Messe, na Alemanha, para representar propostas políticas baseadas em alta tecnologia. As corporações multinacionais que já possuem algumas das práticas de produção tecnologicamente mais avançadas são usadas como modelos. Indústria 4.0 e Quarta Revolução Industrial referem-se a novos estágios de desenvolvimento na gestão e organização de toda a cadeia de valor da manufatura (Damasceno & Siqueira, 2021).

Indústria 4.0 é um conceito global idealizado pelo esforço conjunto de empreendedores, engenheiros e cientistas com experiência e bagagem teórica avançada em termos de produtividade e competitividade. Nessa perspectiva, esse conceito refere-se a um processo de produção inteligente que não se limita ao processo de fabricação, mas se estende a todas as etapas da cadeia de suprimentos passando por sistemas logísticos inteligentes, até a produção e distribuição inteligente de produtos, a partir de conexões pela internet. A Indústria 4.0 também pode ser pensada como a capacidade de os componentes industriais se comunicarem entre si por meio de sistemas inteligentes conectados a uma rede, conectando pessoas, máquinas e produtos em tempo real. Os processos podem ser mapeados desde a matéria-prima até a fabricação, envio e entrega, que podem ser visibilizados e supervisionados a partir de um simples *tablet* ou *smartphone* (Silva, 2017).

A Indústria 4.0, também é conhecida como a Quarta Revolução Industrial e pode ser dividida em três categorias: física, digital e biológica. A categoria física da indústria 4.0 são os materiais que emergem nesse cenário, como carros autônomos, impressão tridimensional (3D). A categoria de digital está relacionada aos sensores, à internet das coisas, *blockchain*, computação em nuvem e *big data*. Tecnologias da categoria biológica estão relacionadas a genética, genômica e biologia sintética (Silva, 2017).

Essas novas tecnologias proporcionaram o cenário para o ensino conhecido como Educação atual, que busca atender às novas demandas dos setores produtivos e educacionais. Essas novas demandas impulsionaram mudanças também nas formas de ensinar e de aprender. Na Educação 4.0 os estudantes tornam-se peças-chave,

exercendo o papel de criadores de conhecimento, que é compartilhado além de espaços geográficos e promove mudanças significativas nas relações entre professores e estudantes, nas disciplinas e nas instituições de ensino (Guimarães, Oliveira, Vasconcelos & Assis, 2020).

A necessidade de acompanhar essas mudanças na educação tornou-se mais evidente especialmente no período de pandemia pela *disease of coronavirus* (COVID-19). Tecnologias como inteligência artificial, *big data*, *learning analytics*, *data science*, *cloud computing*, realidade virtual e realidade aumentada estão potencializando o processo de ensino, tornando-o mais intenso e acelerado. Para acompanhar mudanças em ritmo tão acelerado, os profissionais da educação devem estar em um constante processo de qualificação em busca do domínio das novas formas tecnometodológicas de gerenciar o processo de ensino e aprendizagem (Damasceno & Siqueira, 2021).

Ressalta-se que já existe mobilização para a constituição de uma educação 5.0, que está atrelada ao desenvolvimento da sociedade 5.0, que promete “uma revolução positiva na vida das pessoas, de maneira que a tecnologia esteja a favor do ser humano” (Felcher & Folmer, 2021, p. 5). A educação 5.0 surgiu especificamente no Japão e tenciona formar cidadãos conscientes e com o conhecimento apurado sobre o mundo e sobre si mesmo, aliando à educação técnica valores como qualidade de vida, inclusão e sustentabilidade. Nessa vertente, a tecnologia que integrará toda a sociedade será ponto-chave para o desenvolvimento humano, pois ela não mais estará a serviço do mercado, mas a serviço do ser humano, em sua integralidade. A educação 5.0 não exclui a educação 4.0, mas sim acrescenta métodos didáticos pedagógicos com o objetivo de, além de levar o aluno a desenvolver suas habilidades técnicas, tornando-o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, estimular o desenvolvimento da inteligência emocional (Felcher & Folmer, 2021; Guevara, s.d.).

No centro de toda a discussão sobre novas demandas da educação está o professor. Ser professor/educador sempre foi uma tarefa desafiadora que exige o desenvolvimento de habilidades específicas em torno do ato de ensinar para ser bem-sucedido. Na visão de Anastasiou e Alves (2004, p. 69), “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista”. Isso significa que esse profissional deverá desenvolver a

habilidade de analisar as situações de ensino e aprendizagem em que está envolvido e selecionar as técnicas e procedimentos que seriam mais produtivos.

Mas isso ainda é uma lacuna para qualificar adequadamente os profissionais da educação, haja vista que os paradigmas da educação mudam de acordo com o avanço industrial, social e, em especial, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), promovidos pela indústria 4.0 e absorvidos pela sociedade 5.0 e pela educação 5.0 Nesse cenário de profundas modificações, o educador deve se mobilizar para:

Adotar estratégias de idealizar, produzir, organizar, elaborar, utilizar atividades de aprendizagem que se construam em instrumentos para lidar de forma prática com a realidade, ou seja, resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (Fava, 2014, p. 165).

Mas não só o professor precisa repensar o seu fazer pedagógico: também os sistemas educacionais precisam reavaliar até mesmo o próprio conceito de aprendizagem, que envolve adequação de currículos e também os processos de ensino. O desafio, portanto, é oferecer ao professor uma “alfabetização digital”, a fim de instrumentalizá-lo para enfrentar com sucesso as novas demandas da educação 4.0 (Führ, 2019, p. 16).

Nesse sentido, Führ (2019, p. 16) ressalta que educadores que percebem essa deficiência tentam compensá-la continuando sua formação, seja por meio de treinamentos de curtos ou longos prazos que capacitam os professores para o uso das novas tecnologias, para que consigam atingir os objetivos propostos pela sociedade e pela educação, de formação integral, humana e pautada na tecnologia.

Observa-se que, para esse novo ambiente de aprendizagem, é necessária a preparação dos educadores, uma vez que existe mudança do paradigma de ensino. Quem está no centro da ação é o educando e não mais o educador, que deve ter a competência de mediar a construção do conhecimento (Barreto, 2019, p. 24). Novas metodologias tornam as aulas mais atrativas e possibilitam a orientação dinâmica de seus alunos no fornecimento de outras formas de navegação e aprendizagem, interferindo diretamente no modo como o conhecimento é construído.

O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) - computadores, projetores de multimídias, quadros interativos, *tablets*, *smartphones* - e de outras tecnologias no cotidiano faz parte da dinâmica das aulas (Barreto, 2019, p. 24)

Nesse cenário inovador, Damasceno e Siqueira (2021) opinam que a gestão educacional reveste-se de particular importância. Pode-se afirmar que ela também é fortemente impactada pela Indústria 4.0 devido à demanda dos setores produtivos por profissionais que dominem os conhecimentos necessários para participarem de processos cada vez mais automatizados e dependentes da tecnologia.

Entende-se que é responsabilidade dos gestores educacionais promover a capacitação dos seus professores, contribuindo para o uso de modo apropriado das tecnologias no contexto escolar. Na visão de Silva e Viana (2019, p. 188):

A organização dos espaços em que se pode trabalhar com os recursos tecnológicos, os profissionais responsáveis pelas atividades, assim como formações continuadas para os profissionais, são relevantes ações para viabilizar alternativas no desenvolvimento e no uso das tecnologias na escola.

Considerando essa vertente, o foco desta pesquisa são as ações desenvolvidas pela Instituição de Educação Superior (IES) Alfa, para capacitar seus docentes para atuarem na inovação.

A IES Alfa, foco desta pesquisa, tem como um dos seus objetivos aliar as novas tecnologias às metodologias de ensino em seus diversos cursos (Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, 2021 – empresa pesquisada, 2022). Assim, esta pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual? Para responder a essa questão, foram delineados os seguintes objetivos.

1.1 Objetivo geral

Analisar como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual.

1.2 Objetivos específicos

- a) Descrever as ações da IES para promover a capacitação do seu corpo docente.
- b) Mapear a avaliação dos docentes em relação às ações de capacitação desenvolvidas pela IES.
- c) Relacionar as ações da IES para a capacitação do seu corpo docente às demandas da educação atual.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, utilizando como método o estudo de caso. Para unidade de análise utilizou-se uma IES privada localizada na região Nordeste do país. A unidade de observação foram as ações para a formação dos professores que atuaram nos 16 anos de existência da IES.

A realização desta pesquisa torna-se importante para a academia, pois oferece dados para que se analisem a organização e a ação da IES em relação à capacitação de seu corpo docente. Justifica-se ainda para a IES em que a pesquisa foi realizada, pois se configura como uma oportunidade de levantar as ações para a qualificação do corpo docente quanto às novas tecnologia, assim como as demandas formativas atuais para avaliar as lacunas dessa qualificação. Para esta pesquisadora, a importância vem do fato de ser componente do quadro de professores da IES estudada, o que permite mais acesso aos dados e às questões metodológicas que guiarão a discussão teórica.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. Nesta introdução apresentam-se o contexto, a problematização, os objetivos e as justificativas para a realização da pesquisa. No capítulo 2 discutem-se os principais conceitos que nortearam a investigação; no capítulo 3 descrevem-se os procedimentos metodológicos, seguido do capítulo 4 que contempla as análises e interpretações dos dados, finalizando a construção dissertativa com as considerações finais.

2 Referencial Teórico

Neste capítulo são discutidos os principais conceitos teóricos que serviram de base para a pesquisa proposta. Inicialmente, apresenta-se um panorama da educação no Brasil, considerando a evolução da educação 1.0 a 5.0. Em seguida discute-se a história do ensino superior no Brasil, com foco no ensino superior privado. Finaliza-se com as discussões sobre a capacitação docente para atuar no âmbito da educação 4.0 e 5.0, explicitando o desenvolvimento das competências docentes.

2.1 O ensino superior e privado no Brasil

Foi com transferência da família real e da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que foram criados os primeiros cursos de ensino superior, cujo objetivo principal era a formação de funcionários para o Estado, que agora se transferia para a colônia.

Nessa ocasião foram instituídas as escolas de Cirurgia e Anatomia de Salvador, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, atual Faculdade do Rio de Janeiro, Academia da Guarda Marinha, Criação da Biblioteca Pública, Criação do Jardim Botânico. Em 1825 foram criados os cursos de Direito em São Paulo e Recife (Sampaio, 2011). Essas universidades são criadas sob forte inspiração do Modelo *Cabanis*, que foi uma reforma importante do ensino superior na França. Os currículos se constituíram em currículos fechados que oferecem, basicamente, diplomas para a licenciatura profissional (Almeida Filho, 2018).

A primeira mudança na estruturação do ensino superior aconteceu na Proclamação da República em 1891, cujo foco foi a descentralização do ensino. Essa descentralização instituiu aos estados financiar e organizar as instituições de ensino superior, surgindo, por exemplo, no ano de 1912, a Universidade do Paraná (Rodrigues, 2015).

Naquele período criou-se a primeira universidade oficial do país, que reunia as escolas politécnicas de Medicina e de Direito, no Rio de Janeiro, fundada em 1920. Ali se oferecia, principalmente, ensino profissional, existindo autonomia administrativa e didática, e essa foi uma inovação importante.

Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação, que era ao mesmo tempo o Ministério da Educação e da Saúde e que participou da implementação de uma política educacional nacional que fazia parte do projeto de modernização do país e estruturou o ensino em vários níveis, inclusive em nível superior. Foi então que surgiu a Universidade de São Paulo (USP-1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935).

No processo de redemocratização, a partir de 1945 houve mais uma vez a tentativa de modernização do país, com a criação de novas universidades no Brasil, a título de exemplo, a Universidade de Brasília (UnB – 1961). A fundação dessa universidade e a sua estruturação tiveram o importante papel do movimento estudantil na época, que se posicionava contra o arcaísmo do modelo de ensino superior vigente. Esse movimento fazia reivindicações para obter mais autonomia universitária para a administração docente e discente de maneira compartilhada, regime de tempo integral para o trabalho dos professores, ampliação na oferta de vagas e, principalmente, flexibilização da organização dos currículos (Bottoni, Sardano & Costa Filho, 2013).

No entanto, em 1964 esse movimento ficou sob vigilância constante e foi reprimido quando assumiu o novo regime militar de política autoritária, que deu início à ditadura militar no Brasil. O principal projeto educacional era dar eficiência e produtividade ao ensino superior. Em 1968, se existia uma nova reforma universitária das medidas propostas, destacam-se o acesso ao ensino superior por meio de vestibular e a estruturação do sistema de ensino de cátedras para um sistema de ensino departamental, unificando a ideia de um ciclo básico em um sistema de créditos e matrícula por disciplina.

Na década de 70, houve um importante avanço da rede de ensino de pós-graduação no Brasil, enquanto na década de 80 o ensino superior no Brasil foi marcado por uma fortíssima crise atrelada à economia, ao subfinanciamento e desvalorização do papel social da universidade (Bottoni *et al.*, 2013).

Durante a década de 90, Bottoni *et al.* (2013) relatam que houve novas mudanças importantes, tais como o surgimento de normas para avaliação e credenciamento de instituições de ensino superior e de cursos, novos parâmetros de autonomia universitária e de governança universitária. É desse período também a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, que deram forma aos cursos em todo o país, e a criação de novas instituições de ensino superior e de novos cursos, promovendo significativo aumento do número de vagas na educação superior.

Até o final do século XIX eram contabilizados no Brasil 24 IES. Foi a partir da Constituição de 1891 que as IES particulares começaram a surgir no Brasil, porque naquele momento houve a possibilidade de o ensino superior não ser apenas responsabilidade do setor público, mas também serem ofertados cursos pela iniciativa privada (Schwartzman & Schwartzman, 2002).

As IES privadas surgiram da iniciativa das elites locais em especial no estado de São Paulo, com a constituição do sistema educacional paulista. Nesse período Sampaio (2011) informa que foram criados em São Paulo os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica onde hoje é a Universidade Mackenzie. A partir do final do século XIX houve importante crescimento do setor de ensino superior privado no Brasil, sendo as matrículas nessas IES 30% do total de matrículas no ensino superior no país.

Assim que surgiu no país, o ensino superior privado tinha caráter confessional, ou seja, todas essas instituições estavam ligadas a uma instituição religiosa, como a Igreja Católica, a Igreja Presbiteriana e a Metodista. Apenas na década de 1960 surgiram as primeiras instituições do setor privado laico, não atrelado a alguma religião (Sampaio, 2011).

Nesse período, as IES não tinham a característica da finalidade lucrativa, não se reconheciam como uma instituição de caráter lucrativo nem eram reconhecidas pelo Estado como tal, mesmo podendo haver lucro de suas atividades. Sampaio (2011) alerta que era uma grande farsa não admitir que essas instituições tinham finalidade lucrativa, elas eram organizações, às vezes familiares, e, obviamente, geravam lucro,

pois se empregavam pessoas da própria família. Nessa época em que não podiam ainda se manifestar como lucrativas, as IES faziam acumulação primitiva do capital, sobretudo investindo em imóveis, em terrenos, o que virou um grande atrativo depois para elas serem vendidas.

Tanto o sistema de ensino superior no Brasil quanto o ensino superior privado tiveram significativo crescimento a partir da década de 1980 em relação a número de matrícula e também o crescimento no número de instituições privadas. Em 1980, existiam 682 instituições privadas; em 2000, eram 1.004; e, em 2010, 2.100 instituições. O setor público cresceu em menor número, não havendo comparação com o crescimento das IES (Schwartzman & Schwartzman, 2002).

Esses mesmos autores salientam que existem diferentes formas de organização estrutural das IES: elas podem ser organizadas em universidades, faculdade e centros universitários. As universidades ainda são minoria nesse setor privado, em que predominam as faculdades e os centros universitários, que também gozam de autonomia garantida pela LDB de 1960.

Sampaio (2011) também constatou diferentes formas de governança e gestão. Existem aquelas instituições que estão com o capital aberto na bolsa de valores e, obviamente, quando se tem o capital aberto, há também investidores estrangeiros e capital Internacional. Outras instituições se organizam como franquias de outras empresas internacionais.

Outras diferenças existentes dentro das IES são as modalidades de ensino. Uma dessas modalidades é o ensino a distância, possibilitado pelo uso de tecnologias da informática, como acontece na educação 3.0 e 4.0. Outra modalidade de ensino é o ensino modular, que é um tipo de ensino de massa.

O ensino a distância (EaD) é uma alternativa de ensino aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) que permite ao aluno a obtenção do diploma por meio de horários e turnos flexíveis em um ensino não presencial. Ajudar a desenvolver esse modelo de ensino é a evolução da transformação digital que o mundo está passando e a praticidade que esse modelo oferece (Lemgruber, s.d.)

Lemgruber (s.d.) explicita que a maioria dos cursos é realizada em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com o auxílio da internet. É nessa sala de aula virtual que os alunos podem assistir videoaulas, acessar conteúdos de texto, realizar tarefas e praticar. Ele também possui ferramentas como de interação, como fóruns e *chats*.

O ensino híbrido pode ser desenvolvido de várias maneiras e “atualmente é possível identificar modelos híbridos de acordo com suas definições, os modelos sustentados (sala de aula invertida, laboratório rotacional e rotação por estações) e disruptivos (rotação individual, *flex*, *à lá carte* e virtual aprimorado)” (Fonseca, 2021, p. 14).

Como foi observado, ao longo do seu processo de desenvolvimento as IES passaram por uma série de transformações em sua organização estrutural, organização de gestão e também nas modalidades de ensino. Nesse sentido, os professores devem estar em constante processo de qualificação para estarem atentos às constantes mudanças.

2.2 Panorama da educação no Brasil: da educação 1.0 à educação 5.0

A educação no Brasil ao longo da história foi exercida a partir da manifestação de diferentes tendências e concepções de educação. Nesse aspecto, pode-se dizer que nos dias atuais ainda permeiam nas práticas de docência características das diversas concepções, desde a educação 1.0 à educação 5.0.

Durante 200 anos a educação brasileira ficou quase que exclusivamente sob a coordenação dos jesuítas. Houve outras empreitadas de organização da educação nesse período, por parte de outras ordens religiosas no Brasil, entretanto, a Companhia de Jesus foi a que logrou mais êxito.

A educação nas mãos desse segmento da Igreja Católica só foi possível pela composição política mundial da época, em que os Estados-Nações europeus pautados no Estado Absolutista Monárquico tinham a igreja como um dos pilares de sustentação ideológica. Em suas colônias, como o Brasil, a Igreja detinha o poder de estruturar vários segmentos, como, por exemplo, a educação (Melo, 2012).

No século XVI, o governo de Dom José I de Portugal procurou alcançar o mesmo nível de mercantilismo de países como a Inglaterra por meio de reformas administrativas, econômicas e educacionais. O Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, desempenhou papel decisivo nessas ações, tanto em Portugal como nas suas colônias (como o Brasil).

A política colonial portuguesa era conquistar o capital necessário, a fim de passar da fase comercial para a fase industrial. No entanto, Portugal não conseguiu isso. O país que mais se destacou nesse período foi a Inglaterra, que muito se beneficiou dos lucros coloniais portugueses (Seco & Amaral, s.d., p. 2).

Com esse intuito, o Marques de Pombal desfez todo o sistema educacional criado pelos jesuítas, passando o ensino para o Estado, criando novas disciplinas que visavam atingir seus objetivos, como Latim, Grego, Filosofia e Retórica, tudo feito por meio do alvará Régio de julho de 1759, que assim supria áreas até então desvalorizadas pelo ensino Jesuíta (Souza, 2014).

De acordo com Monti (2018), deve haver compreensão do funcionamento do sistema de ensino que está sendo implantado, a partir da análise da dimensão não escolar da educação. Assim, entende-se que os processos educativos e suas mudanças estão ligadas ao contexto da estrutura político, administrativo e jurídico, porque:

[...] assim como qualquer outra reorganização pedagógica, sabe-se que as transformações educacionais são de cunho político [...] Em outras palavras, tanto há nas ações pedagógicas desdobramentos políticos, quanto há, na ação política, desdobramentos pedagógicos. [...]

A Constituição de 1891, inspirada nos princípios e ideais da Independência Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), e previa a ausência de uma religião oficial, passou a inserir princípios laicos nas ações políticas do Estado brasileiro à época. A Santa Sé rompeu relações diplomáticas com Portugal em consequência do decreto de 21 de abril de 1911 com força de lei (20 de abril de 1911) que declarava oficialmente a separação do Estado e da Igreja, uma vez que os bens da Igreja Católica foram nacionalizados e secularizados (Monti, 2018, p. 77).

A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 estabeleceu um governo federal e, como resultado, o ensino também foi descentralizado. Foi promulgada sob os ideais burgueses emprestados da elite intelectual da Nação, que via a educação do povo como uma ferramenta heroica de reconstrução da sociedade.

Com essas mudanças foi dado início à educação 2.0, que era diferente da educação 1.0 e, que segundo Führ (2018), tinha o educador como o foco da metodologia de ensino, e o ensino era voltado para as questões religiosas, como foi retratado com os jesuítas. A educação 2.0 era voltada para o ensino técnico, que organizava seus conteúdos para atender às demandas do trabalho nas fábricas. Esse tipo de educação já sofria forte influência da Revolução Industrial e teve seu início, no Brasil, especialmente na década de 1930, a partir da revolução que pôs fim à antiga república oligárquica do café com leite (Barreto, 2019).

Foi nesse período que houve, contraditoriamente ao tipo de governo ditatorial promovido por Vargas, a ampliação dos direitos sociais, a proteção dos trabalhadores e a valorização e desenvolvimento da indústria de base brasileira, que tinha como objetivo fornecer produtos aos países europeus que estavam em meio à Primeira Guerra Mundial (Palma Filho, 2010).

Um episódio importante desse período foi o lançamento do manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932. Esse é um dos mais importantes documentos da educação brasileira, os chamados renovadores da educação que subscreveram esse manifesto, como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros especialistas. Eles apresentaram um plano de reconstrução do país por meio da educação (Brasil, 2010).

Esse manifesto defendia a construção de novos métodos educacionais, em contraposição ao modelo, e propunha a ampliação do acesso à escola para todos os jovens até 18 anos. Além disso, sugeria a criação de salas mistas para que meninos e meninas passassem a estudar juntos, mais responsabilização do Estado pelo direito à educação, inclusive obrigando o governo federal a contribuir mais com a chamada escola elementar (Azevedo, 1984).

O governo de Getúlio foi muito marcado pelas chamadas reformas Capanema, promovidas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Essas reformas foram implantadas parcialmente e por meio de oito decretos-leis:

- a) Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- b) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-Lei nº 8.530, de 2 janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
- h) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Saviani *et al.*, 2008, p. 254).

O período em que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/1961 foi formulada e seu processo político se deu nos anos intermediários entre 1947 e 1961, à sombra de conflitos de interesse provocados, por um lado, por Liberais da Nova Escola e Autoridades Centrais de educação sindical defendendo escolas públicas, por outro lado, os católicos defendendo escola particular, sem intervenção do Estado em assuntos educacionais (Montalvão, 2010).

A formulação e ratificação da primeira LDB 4.024/61 ocorreram em meio a ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para modernizar a educação no Brasil. No entanto, a forma como as regulamentações referentes aos currículos escolares aparecem nos textos legais não é muito clara. Foi assim que a primeira LDB, de 1961, estabeleceu como base curricular obrigatória três níveis de ensino: fundamental, médio e superior (Montalvão, 2010).

A educação, entre 1964 e 1985, teve sua estrutura radicalmente transformada. O sistema educacional, durante esse período, caracterizou-se principalmente pela repressão, privatização do ensino e exclusão de boa parcela das classes populares da universidade. Ocorreram também a institucionalização do ensino

profissionalizante, o tecnicismo pedagógico e a desmobilização de Magistério a partir da abundante confusão na legislação. Foi um período marcado por intensa perseguição política e repressão aos que eram contrários aos ideais militares (Lira, 2010).

Lira (2010) preleciona que a Constituição de 1967, aprovada pelo regime civil militar, promoveu duas alterações importantes na política educacional brasileira. Primeiro, desobrigou União e estados a investirem um mínimo, alterando um dispositivo previsto na lei de diretrizes e bases, aprovada em 1961. Uma segunda mudança importante introduzida pela Carta de 1967 foi a abertura do ensino para a iniciativa privada.

A próxima mudança significativa na educação brasileira foi com a Constituição Federal (CF) de 1988, período considerado como de redemocratização do Brasil. No artigo 205, observa-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, s.p.). Já no artigo 206, verifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988, s.p.). A Inovação nesses artigos vem da formulação da gratuidade para todos os níveis de educação na rede pública, inclusive para o ensino médio e para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.

O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208. A primeira novidade aparece no inciso I, que afirma explicitamente que a responsabilidade do Estado pela educação se estende até mesmo àqueles “que não podem receber educação na idade adequada”. Esse texto complementa o texto de 1967/69, que estabeleceu a idade gratuita e obrigatória de sete a 14 anos, criando a possibilidade de restringir o atendimento a indivíduos fora dessa faixa etária. Também avançou ao designar o atendimento às pessoas que não estão mais na idade ideal para a educação básica (Oliveira, 1999).

No segundo item, foi retomado um importante aspecto do Texto de 1934, que ressaltava a perspectiva de expansão gradual do ensino médio gratuito e obrigatório. O dispositivo redefine o debate sobre esse nível de ensino, indo além dos polos do ensino propedêutico x profissional. A ideia é estender a duração da gratuidade/obrigação para que ela se torne parte do direito à educação. Essa é uma tendência

mundial devido ao aumento da exigência de educação formal no processo produtivo (Oliveira, 1999).

Em 1996 teve-se a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), que define e regulariza organização da educação. Em 1997, foram criados e elaborados pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais, que não têm obrigatoriedade por lei, são apenas recomendações para os professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são normas obrigatórias para a educação básica, pois orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Lembra-se que o Conselho Nacional de Educação é o responsável pela aprovação e homologação das diretrizes curriculares nacionais vigentes desde 2003.

Atualmente, já prevista na Constituição de 88, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os objetivos e os direitos de aprendizagem de todos os alunos, determinando o que os alunos devem aprender antes de concluir o ensino médio.

Foram essas legislações e diretrizes que proporcionaram o surgimento da educação 3.0 e 4.0, sendo que a educação 3.0 possibilitou aliar as novas tecnologias com as metodologias de ensino e aprendizagem, enquanto a educação 4.0 está imersa em um contexto altamente digitalizado: “O educando nesse ambiente ciberarquitetônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder à sociedade 4.0” (Führ, 2018, p. 3).

Essa nova percepção de educação trazida pela educação 4.0 altera os paradigmas porque a informação está nas redes para as redes, tornando as informações acessíveis para todas as pessoas simultaneamente, sem limite de tempo e espaço geográfico.

Como o objetivo da indústria 4.0 é gerenciar suas máquinas a partir da robótica e da inteligência artificial, a educação 4.0 torna as pessoas cidadãos com conhecimentos que possibilitem esse manuseio. Contudo, ressalta-se a importância das mudanças nos planejamentos e metodologias pedagógicas, pois é necessário que os educadores possuam o interesse em se adaptar às novas metodologias de ensino,

valorizando as práticas pedagógicas que contribuem para o aluno ser protagonista do seu próprio aprendizado (Santos, Oliveira & Carvalho, 2019, p. 3).

A educação 5.0 tenciona melhorar as metodologias e tecnologias para as aulas, contudo, há uma mudança de paradigma que torna o aluno cada vez mais protagonista de seu aprendizado. O aluno não aprende apenas a fazer as coisas, mas a refletir sobre um mundo melhor, com qualidade de vida e preservação da natureza. A ideia de cooperação ganha dimensão mais elevada, indo para além do aprendizado colaborativo entre colegas, estendendo-se para o aprendizado com a participação da sociedade (Fonseca, 2021).

Como já mencionado, a educação 5.0 não pretende substituir educação 4.0, mas tem como objetivo melhorar as capacidades didáticas do professor e de aprendizagem do alunado por meio da robótica e da inteligência artificial, buscando a convivência harmônica dos recursos digitais com os recursos físicos, promovendo o uso das tecnologias para a criação de um meio ambiente sustentável (Fonseca, 2021).

Assim, na Educação 5.0 ganham espaço:

A inteligência artificial, a linguagem computacional, a realidade virtual e aumentada, o *big data analytics* para a criação de ensino personalizado, a criação de *makerspaces* como laboratórios de experimentação, as soluções de ensino inovadoras que privilegiem as metodologias ativas de ensino e o processo de *learning by doing* - o aprender fazendo (Motta, s.d., p. 7).

Nesse sentido, o ecossistema escolar deve ser também conectado com os atores próximos e institucionais, como as Organizações não Governamentais (ONGs), família, sindicatos, indústrias por meio de projetos que devem ser criados pelos alunos e com supervisão do professor para o aumento das capacidades cognitivas e socioemocionais (Fonseca, 2021).

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos modelos de educação que têm permeado as concepções de educação que foram descritas e analisadas nesta seção.

Tabela 1
Síntese dos modelos de educação

Tipos de Educação	Didática	Objetivo
Educação 1.0	Educador como foco da metodologia	Ensinar para as questões religiosas; catequizar.
Educação 2.0	Educador como foco da metodologia	Ensinar para o ensino técnico; organizar conteúdos para atender às demandas do trabalho nas fábricas.
Educação 3.0	Aluno como foco da metodologia de ensino e aprendizagem	Aliar novas tecnologias às formas de ensino e aprendizagem; formar pessoas capacitadas para exercer sua cidadania e conhecimento específico no mercado de trabalho.
Educação 4.0	Aluno como foco da metodologia de ensino e aprendizagem e professor mediador	Educar com base nos sistemas de rede; formar pessoas capacitadas para exercer sua cidadania e conhecimento específico no mercado de trabalho e na vida.
Educação 5.0	Aluno como centro da metodologia de ensino e aprendizagem, professor mediador com foco em tecnologias ativas	Educar com base nos sistemas de rede; refletir sobre um mundo melhor, com qualidade de vida e com a preservação da natureza; cooperar o aprendizado colaborativo entre colegas, estendendo-se para o aprendizado com a participação da sociedade.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Como se pode observar, o foco da educação ao longo dos anos deslocou-se do educador e do conteúdo para o aluno e suas características individuais, tornando-o o centro de todo o processo educativo. Essas mudanças impactaram fortemente as metodologias de ensino, que foram ganhando mais importância a cada mudança.

O processo evolutivo nas perspectivas em educação aponta para ênfase nas atividades dos discentes expõe este ator como foco e para atenção dada aos recursos tecnológicos mediados pela participação do professor.

2.3 As IES e a Capacitação docente

Amaral (2020) afirma que a busca por uma formação de qualidade para professores vem crescendo principalmente por causa da política internacional de formação de professores, que objetiva formar professores de diversas áreas do conhecimento:

Nas últimas décadas do século XX, especialmente no que se refere às reformas educacionais, estudos vieram a ressaltar a formação e a profissionalização do docente como elementos fundamentais para a evolução da qualidade da educação. Isso resultou em propostas variadas e controversas, de tal modo que os anos 90 foram considerados como a Década da Educação (Amaral, 2020, p. 29).

A autora ainda afirma que as políticas públicas de formação docente proporcionaram a formação continuada por meio de programas, treinamento em serviço, aperfeiçoamento docente, capacitação docente e formação em serviço. Todavia, essas formações focaram apenas na área financeira, de análise curricular, do sistema de gestão e na articulação com parceiros não governamentais, deixando de lado as formas didáticas e metodológicas. Segundo a avaliação de Amaral (2020, p. 29):

Na atualidade, carecemos de uma política pública de formação, que trate, de forma geral, simultânea e de maneira integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Cuidar do reconhecimento dos educadores é uma das fundamentais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.

A LDB proporcionou a construção de bases necessárias ao desenvolvimento de uma formação inicial e continuada. Todavia, o docente de ensino superior está mais enquadrado na formação continuada por meio de cursos de pós-graduação e de desenvolvimento didático-pedagógico, uma vez que “o exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel ou mesmo de mestre ou doutor ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão” (Masetto, 2002, p. 11).

Nessa mesma linha, Chimentão (2011) avalia que a formação continuada deve ter como objetivo formar um professor “a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; c) e consciente dos aspectos externos que influenciam a educação” (Chimentão, 2011, p. 89). Para o autor, a educação não é influenciada apenas pelo microambiente da sala de aula ou da escola, mas por todo o contexto social, cujas características interferem no seu andamento.

No entendimento de Isaia (2006), os professores de ensino superior não investem muito nos processos de formação continuada, principalmente porque acham que as

formações iniciais e o exercício da profissão dão cabedais suficientes para a prática docente no ensino superior.

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o Magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação *lato* ou estrito senso, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (Isaia, 2006, p. 65).

Sabe-se, como assevera a autora supracitada, que para que o profissional ingresse na carreira docente no ensino superior ele deve ter mestrado e doutorado, mas mesmo nesses níveis de ensino não existe uma formação para a atuação docente, que também é dificultada pela falta de incentivo das IES e por falta de políticas públicas.

O primeiro passo sugerido pela autora para a formação complexa é uma organização sistemática de estratégias que envolva, especialmente, os docentes e as instituições. Devido a isso, salienta-se que é importante romper com o individualismo institucional, para que o processo de construção efetiva de uma boa prática docente seja iniciado.

Evidentemente essa situação tem levado os pesquisadores da área a discutirem e a proporem estratégias de formação e de desenvolvimento profissional que, aos poucos, vêm sendo incorporadas às iniciativas de algumas instituições ou setores isolados, não se constituindo ainda em uma prática corrente. O discurso está mais adiantado que as práticas efetivas de formação docente continuada e em exercício. A formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior (Isaia, 2006, p. 67).

Segundo Isaia, não existe consenso institucional e compartilhamento de conhecimentos, experiências e estratégias que somem para a qualificação docente. E cita duas variáveis pertencentes ao ensino público e privado. A primeira estabelece que os departamentos nas universidades públicas estão mais estruturados para organizar burocraticamente as disciplinas dos cursos; e a segunda apregoa que o direcionamento de perspectiva leva à priorização da hora-aula em detrimento a outras atividades. Tanto uma como a outra variável demonstram que não existe preocupação para atividades formativas de caráter docente.

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (Isaia, 2006, p. 67).

Os professores têm como funções: formar profissionais de diversas áreas; formar professores de educação básica, gerar conhecimento e ser professor. Isaia (2006, p. 70) comenta: “dessas, considera-se que, para as duas primeiras e para a última função, os professores não apresentam preparação específica, o que justifica por que a docência superior tem frágil identidade profissional”.

Isso é relevante porque demonstra que não se pode pensar o processo de ensino e aprendizagem do domínio do conteúdo, porém, muito mais do que conteúdos, pois:

É fundamental que os docentes respeitem, conheçam e compreendam o caminho lógico de construção desses. Assim, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais para se instaurar como um lugar que possibilita ao aluno uma compreensão genuína de seu campo de atuação, que o torna capaz de aplicar conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis, ao longo de sua carreira profissional (Isaia, 2006, p. 71).

Nesse sentido:

Professores e instituições, tendo em vista o incremento da educação superior, precisam desenvolver um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão imbricadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Instituições e professores necessitam de estar conscientes de suas responsabilidades formativas (Isaia, 2006, p. 76).

Essa perspectiva de formação não deixa toda a responsabilidade de qualificação docente na mão do profissional. O próximo tópico objetiva detalhar as ações desenvolvidas pelas IES na capacitação do corpo docente.

É relevante enfatizar que a capacitação docente deve priorizar a visão da formação do aluno como pessoa e profissional, por isso a sensibilidade docente deve ser

incentivada pelas IES, principalmente porque essa é uma condição especial do discente. O investimento na capacitação docente deve priorizar:

Atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática; e, também, o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno (Isaia, 2006, p. 76).

Isaia acrescenta que a compreensão do processo de ensino e aprendizagem passa também a ser um desafio para os docentes:

Eles dificilmente se dão conta de que sua formação passa por esse processo. Contudo, este é a base a partir da qual eles passam a se constituir como professores. É importante frisar que a aprendizagem docente envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto. Aprender a ser professor ocorre na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. Portanto, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos permutam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, no processo construtivo de ser professor do ensino superior, em que docentes e alunos constroem, por meio de uma aprendizagem colaborativa, conhecimento profissional compartilhado. Para que esse ideal formativo se concretize, é necessária a criação de espaços institucionais em que estratégias e dinâmicas formativas de compartilhamento sejam oferecidas (Isaia, 2006, p. 76).

São vários os desafios que são enfrentados pelo docente. A estrutura organizacional das IES, como ficará claro no próximo tópico, dificulta a efetiva transposição da didática à prática educativa. Um exemplo dado pela autora é que um professor a dar a mesma disciplina para vários cursos tem a possibilidade não conseguir adequar o conteúdo à qualificação profissional específica do alunado.

Essa perspectiva desconsidera os princípios metodológicos e epistemológicos da prática docente no ensino superior, especialmente, porque as universidades têm formas epistemológicas próprias, que criam regras específicas para as funções cognitivas e sociais dos professores:

Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico pela definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, dos espaços possíveis de articulação entre professores e alunos, da dinâmica institucional e dos objetivos que cada instituição pretende alcançar (Isaia, 2006, p. 76).

Um paradigma que possibilita a melhora na didática dos professores, segundo a autora, é a reflexão sobre sua prática docente. E essa:

Reflexão sobre a própria prática pode ser entendida como condição de formação e de desenvolvimento profissional. É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto (Isaia, 2006, p. 76).

Além dos citados, há muitos outros desafios vivenciados e enfrentados pelos professores e pelas instituições em que atuam. No entanto, é importante perceber que a superação dos desafios só pode ser encontrada no trabalho participativo de todos os envolvidos. Os professores não se formam no vácuo, e a possibilidade de desenvolvimento ou estagnação depende também do contexto em que atuam. As instituições, no entanto, não são entidades abstratas, mas dependem da preparação dos professores, da sua vontade de si, do sexo oposto e da reciprocidade e da vontade dos alunos de comprometerem os profissionais de forma que atendam às realidades do mundo contemporâneo e às necessidades da comunidade. As instituições de ensino superior não são formadas apenas por professores, mas também por funcionários preparados para o avanço administrativo e acadêmico e que compreendem suas funções (Isaia, 2006).

2.3.1 Competências docentes requeridas em tempos de pandemia

A educação 4.0 e a educação atual determinam que a formação continuada priorize o aprofundamento do conhecimento em aparatos teórico-metodológicos que permitam a utilização de diversos elementos presentes nas TICs para assim, apresentar aos alunos as melhores formas de interação e aprendizagem.

Para que se compreendam as ações das IES, é relevante que se pontuem, em primeiro momento, os quatro pilares da educação explicitados por Delors (2003), que proporcionam à educação transmitir conhecimentos e modos de saber-fazer compatíveis com a evolução social, pautadas na contemporaneidade, em princípios mais cognitivos. Cabe à educação fornecer as melhores maneiras e mapas de um mundo diversificado, complexo e em constante mudança, que não permite apenas a

acumulação de conhecimento, mas sim cabedais que possibilitem a exploração mais eficaz de sua realidade.

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 2003, p. 90).

Na linha de pensamento de Delors, a educação brasileira, do ensino inicial ao ensino superior, orienta-se, especialmente, para o processo de ensino e aprendizagem do aprender a conhecer e do aprender a fazer. Como vários autores demonstram, é de suma importância que se valorizem todos os quatro pilares.

Neuenfeldt (2008) defende que a educação era pautada no processo de ensino e aprendizagem formal, em que os professores eram dotados de conhecimento que eram transmitidos a partir do uso de cartilhas, que determinavam uma prática docente mecânica de transmissão integral dos conteúdos dos livros e com o aluno longe desse processo, atuando apenas como receptor do conhecimento. E que, com o surgimento de estudos feitos com temáticas que envolviam a prática docente, as instituições começaram a criar ferramentas nas quais o aluno fosse o centro do processo de ensino e aprendizagem, o que forçou a tomada de consciência por parte dos educadores sobre suas práticas docentes.

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não se ver como detentor de um saber acabado, permitindo-se aprender constantemente; compreender que os modelos são construídos em conjunto; lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando os saberes e fazeres da prática pedagógica (Neuenfeldt, 2008, p. 2).

Essa atitude reflexiva serve tanto para os professores da educação básica, como para os professores da educação superior.

Porém, alguns problemas aparecem nesse cenário. A excessiva preocupação dos docentes com as atividades de pesquisa é um deles, talvez porque esta traga uma ascensão profissional que o ensino não proporcione. As atividades de docência em sala de aula são deixadas de lado, em segundo plano para os professores e se transformam em mera reprodução e transmissão de

conteúdos. Como consequência disso, a interação e compartilhamento que esta prática poderia propiciar aos professores e aos alunos também são esquecidos (Neuenfeldt, 2008, p. 3).

A autora complementa que alguns professores universitários não tiveram formação docente, até porque a maioria dos mestrados e doutorados existentes no país é guiada por essa perspectiva de que a pesquisa é mais relevante que a docência, o que restringe sua prática docente a apenas a transmissão de conteúdos.

Essas dificuldades são dribladas, pelo menos inicialmente, pela prática docente orientada que, para Neuenfeldt, é um dos raros momentos em que os professores universitários têm contato com o processo de ensino e aprendizagem em suas formações docentes. Os estágios curriculares obrigatórios em determinados programas de pós-graduação são exemplos dessa inserção dos futuros professores e pesquisadores na prática docente.

Ferreira (2010) faz uma reflexão sobre sua experiência acadêmica e sobre as especificidades do ensino superior e demonstra que parte dos docentes do ensino superior está desconectada das áreas e disciplinas em que atuam, principalmente pelo fato de não exercerem a profissão dos alunos que estão formando. Isso possibilita uma profunda imersão nos aspectos que formam a realidade específica e geral desses futuros profissionais, mas, também, pelo fato de não direcionarem seus olhares para essa realidade, por meio de pesquisas.

A Pedagogia, assim como outros cursos, é um bom exemplo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2002), a educação do licenciado em Pedagogia deve investigar, refletir criticamente, avaliar e aplicar conhecimentos de diversos campos, como, por exemplo, o filosófico, o histórico, o antropológico. Assim sendo, o pedagogo deverá ser capaz de observar, analisar, executar e avaliar o ato docente e as repercussões com a aprendizagem e os sistemas de avaliação em contextos escolares, bem como orientar práticas e gestão de processos educativos não escolares. O caso é que uma parte desses profissionais não trabalha ou não faz pesquisas no ensino fundamental e na educação infantil, o que, para os alunos, é facilmente identificado, provocando descrédito ou, pelo menos, uma série de interrogações (Ferreira, 2010, p. 87).

Ferreira acredita que os exemplos de cursos de Pedagogia se aplicam a outros cursos também. E em sua opinião, a exposição a esses ambientes, seja por meio do trabalho

ou da pesquisa, é uma condição do professor do ensino superior e uma particularidade desse tipo de ensino.

Como os alunos desse nível de ensino são, em sua maioria, jovens e adultos, assume-se que o ensino deve focar no mundo do trabalho. Desse ponto de vista, um professor do ensino superior deve ter vasta experiência e conhecimento sobre as várias questões do mundo do trabalho e a especialização dos cursos em que está engajado (Ferreira, 2010).

A formação dos profissionais docentes deve ser de caráter emancipatório, multifacetado, plural, inconclusiva e autoformativo, que tem começo, mas não tem final. Esse processo de formação deve formar profissionais com capacidade científico-pedagógica que auxilie no enfrentamento das questões institucionais a partir da formação, reflexão e crítica (Veiga, 2014, p. 332).

O docente da educação superior precisa ser um múltiplo profissional para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar. Além disso, ainda precisa estar apto a formar o profissional, fazer orientações acadêmicas (TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], dissertação de mestrado, tese de doutorado) e ser gestor. Assim, ao iniciar a carreira, o professor possui uma gama de conhecimentos limitada à sua área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos pedagógicos necessários à realização do ensino.

Como a educação no ensino superior é uma tentativa de ruptura com a forma transmissiva:

A docência requer formação profissional para seu exercício: reconhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. A organização de um programa de formação profissional de docentes para a educação superior visa construir um processo que lhes possibilite ser intelectuais críticos e pesquisadores de sua prática docente (Veiga, 2014, p. 332).

Um bom exemplo de formação continuada para docentes que atuam no ensino superior foi o elaborado pelo Departamento de Ensino e Avaliação da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), por meio do Programa de Formação Continuada dos Docentes da Univali. A universidade tem 56 cursos com quadro total de 1.800 docentes, dos quais 1,200 participam do programa, que segundo Borba, Ferri e Hostins (s.d., p. 205).

A proposta do programa tomou como referência os resultados da avaliação institucional que constatavam as dificuldades do desempenho docente, notadamente na categoria habilidades de ensino. Na avaliação dos acadêmicos, um percentual expressivo de docentes apresentava problemas, por exemplo, quanto à utilização de estratégias diversificadas de ensino, bem como quanto à apresentação e discussão dos critérios e resultados da avaliação da aprendizagem.

São várias as ações desenvolvidas pela IES em questão, que variam desde a formação continuada dos professores efetivos, assessoria para professores ingressantes e formação de coordenadores de cursos. E hoje demonstram um compromisso institucional para a qualificação do profissional docente, pois sempre criam espaços para a realização de discussões, que trazem reflexões à análise sobre a formação docente.

O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto). O termo surgiu pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII ampliou-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

Observa-se que o conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumiram papel de destaque na investigação em educação em nível nacional e internacional desde a última década do século XX. O termo competência, para Perrenoud (1999), se traduz na capacidade de agir eficazmente perante determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. A pandemia causada pela COVID-19 modificou quase que imediatamente a educação brasileira e mundial, colocando em evidência as competências mobilizadas pelos professores em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

O estudo presencial foi substituído pelo ensino remoto em larga escala e os profissionais da educação, especialmente os professores, tiveram que incluir em sua atividade profissional novas competências para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse mesmo em tempos de isolamento social.

No Brasil, a Lei nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, conhecida como “Lei de Quarentena”, normatizou as medidas a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus. Como primeira medida, em função da necessidade de isolamento social, a lei suspendeu as aulas presenciais no primeiro semestre de 2020 nas universidades brasileiras.

Como disposto no Art. 207 da Constituição Federal, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial “e obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, s.p.). Essa autonomia possibilitou às IES escolherem a forma de se organizarem no período da pandemia: ou suspendendo temporariamente suas atividades presenciais ou migrando para o ambiente virtual (Weschenfelder, Thum & Almeida, 2020).

Para maximizar a aprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem foi valorizado e os professores foram desenvolvendo novas formas didáticas a partir de características peculiares aos cursos, disciplinas e conteúdos que lecionavam, desenvolvendo competências digitais que possibilitassem o uso de TICs. O cenário de crise que se apresentou trouxe um grande desafio para os sistemas educacionais e especialmente para a docência, ao se tratar de ensino e aprendizagem remotos (Weschenfelder *et al.*, 2020).

Segundo o Centro de Inovação da Educação Brasileira (CIEB), as competências digitais significam a mobilização de conhecimentos, atitudes, práticas, valores e comportamentos que os professores devem ter para saber usar tecnologias digitais de forma a desenvolver um aprendizado crítico, colaborativo e criativo com os alunos.

Para ajudar os professores a conhecerem todas as competências digitais, o CIEB criou um guia sobre os efetivos das tecnologias na educação, denominado de 12 Competências Digitais de Professores. De acordo com o CIEB, as 12 competências de professores estão sistematizadas em três áreas: pedagógica; de cidadania digital; e de desenvolvimento profissional, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2
Áreas de competências digitais

Área pedagógica	Efetivar o uso das tecnologias educacionais para apoiar as práticas pedagógicas do professor
Cidadania digital	Usar as tecnologias para discutir a vida em sociedade e debater formas de usar a tecnologia de modo responsável, ético, crítico, seguro, inclusivo
Desenvolvimento profissional	Usar as tecnologias para garantir a atualização permanente do professor e o seu crescimento profissional

Fonte: CIEB, s-d.

Já a Tabela 3 delimita quais são as 12 competências digitais que um professor deve ter para atuar no ensino remoto.

Tabela 3
Competências digitais para professores

Pedagógica	Cidadania Digital	Desenvolvimento Profissional
Prática pedagógica	Uso responsável	Autodesenvolvimento
Personalização	Uso crítico	Autoavaliação
Avaliação	Uso seguro	Compartilhamento
Curadoria e criação	Inclusão	Comunicação

Fonte: CIEB, s-d.

É relevante observar que nessa Tabela que as competências estão divididas em três grandes grupos. São competências que fazem parte da área pedagógica, da cidadania digital e do desenvolvimento profissional. São elas que tornam o professor mais eficaz no seu dia a dia, seja no seu trato com pessoas, como também na elaboração mais detalhada do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, então, que são muitas as competências que devem ser desenvolvidas pelos professores que atuam no ensino remoto ou com uso de tecnologias. O processo proporcionado pela COVID-19 acelerou esse processo de inserção da tecnologia na educação e a procura por parte dos professores por qualificação nesse segmento.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi na data de 31 de dezembro de 2019 que as autoridades de saúde da República Popular da China, especialmente da cidade de Wuhan, província de Hubei, alertaram para a identificação de um novo tipo (cepa) de coronavírus “que não havia sido identificado antes em seres humanos. Uma

semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus” (Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS, 2021, s.p.).

Em 30 de janeiro de 2020 foi emitida uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), que só tinha sido emitida pela OMS cinco vezes: especialmente para a pandemia de hemaglutinina 1 neuraminidase 1 (H1N1); disseminação internacional de poliovírus; surto de ebola na África Ocidental; vírus zica atrelado ao aumento de microcefalia; e surto de ebola na República Democrática do Congo.

Segundo a própria OMS, esse é o nível de alerta mais elevado, segundo o Regulamento Sanitário Internacional, buscando assim de maneira solidária e internacional interromper a propagação viral por meio da coordenação e cooperação conjunta entre Estados-Nações e:

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2021, s.p.).

Os esforços iniciais foram direcionados para a compreensão do curso clínico da doença, contagem de casos (especialmente as manifestações mais graves) e seu tratamento. À medida que o surto evoluiu, nos deparamos com a necessidade de ampliar as atividades no setor de saúde pública, tentando entender como esse novo vírus se espalha e caracterizar seu potencial impacto na sociedade em seus mais diversos termos.

À medida que a COVID-19 se desenvolve globalmente, é provável que haja impactos em diferentes setores da sociedade. Do ponto de vista econômico, uma recessão global se instalou, ocasionando em todo o mundo o aumento do desemprego. A educação também foi uma área bastante comprometida durante a expansão do vírus, impactada principalmente pelas políticas sanitárias adotadas para promover o distanciamento e isolamento entre as pessoas.

Esse distanciamento proporcionou o desenvolvimento mais rápido das modalidades de ensino a distância, que aconteceu:

[...] a partir do aprimoramento de plataformas de ensino virtual, alavancou a oportunidade para os interessados na educação como bem de mercado e criou impasses, principalmente, para professores e alunos das escolas públicas, pela dificuldade de acesso a estes recursos. Assim, a reorganização da dinâmica escolar por meio remoto privou os estudantes da educação básica e superior do convívio social e desencadeou contradições e tensões, que necessitam ser discutidas. Destacam-se como imprescindíveis as discussões sobre: a vulnerabilidade social e a democratização do acesso à internet e tecnologias digitais, a desvalorização e intensificação do trabalho docente, a ressignificação dos conceitos de distância e de ensino e o novo paradigma da educação semipresencial (Fontana, Rosa & Kauchakje, 2020, p. 98).

Esses autores atestam que as normas que regulamentam o ensino *online* nesse momento de pandemia foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Essas normas foram emitidas a partir de notas que flexibilizaram os parâmetros legais previamente estabelecidos. E aduzem:

O Parecer do CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, explicitou que a realização das atividades pedagógicas não presenciais se caracteriza pela mediação de tecnologias digitais ou não, podendo acontecer por meio de programas de televisão, de rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis, e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020c). Estas normatizações permitem reorganizações não padronizadas dos calendários escolares, por meio de atividades pedagógicas não presenciais no âmbito dos sistemas de ensino dos estados e municípios da federação nacional (Fontana *et al.*, 2020, p. 98).

No novo cenário da educação básica e do ensino superior, os sistemas de ensino a distância levantam questões socioeconômicas, políticas, pedagógicas, tecnológicas e de saúde. Entre essas questões, destacam-se: falta de tecnologia digital e redes de internet; fortalecimento da atuação dos profissionais da educação; políticas não democráticas de EaD adotadas pelo sistema educacional; desigualdades sociais relacionadas a políticas de avaliação em larga escala; investimentos em EaD (Fontana *et al.*, 2020).

Substituindo os sistemas presenciais, além do nervosismo e doenças emocionais para professores, as famílias também têm dificuldade em orientar crianças e adolescentes remotamente em seu aprendizado e acessar formas virtuais de comunicação (Fontana *et al.*, 2020).

Todos esses problemas tiveram que ser driblados pelos professores pelo desenvolvimento de novas competências e formas metodológicas e didáticas para lecionar as aulas, tentando ao máximo minimizar os problemas que emergiram com essa intensificação do ensino EaD por causa da pandemia da COVID-19, como será visto no próximo tópico.

2.4 Contribuições do referencial teórico para a pesquisa

Neste capítulo foram discutidos os conceitos que formam a base teórica da pesquisa. A discussão que expressa o panorama da educação no Brasil foi fundamentada nas análises de Monti (2018) sobre a compreensão do funcionamento sistema de ensino. A contextualização histórica da evolução 1,0 à educação 4.0 está alicerçada nas concepções de Führ (2018), Barreto (2019), Saviani *et al.* (2008) e Montalvão (2010) e nos referencias de orientação curricular previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em dezembro de 2017. A análise da educação 5.0 esteve sistematizada a partir da abordagem de Fonseca (2021), que reflete sobre a mudança de paradigma que torna o aluno cada vez mais protagonista de seu aprendizado.

O histórico do ensino superior no Brasil considerando os avanços e estrutura de funcionamento é discutido a partir das ideias de Rodrigues (2015) e Bottoni *et al.* (2013). A análise do ensino superior privado no Brasil foi realizada a partir de Sampaio (2011) e Schwartzman e Schwartzman (2002).

A categoria teórica capacitação docente que reflete sobre as políticas públicas de formação docente está alicerçada em Masetto (2002), Isaia (2006), Chimentão (2011), Amaral (2020) e Fonseca (2021) A respeito da discussão sobre a importância da formação docente como fator condicionante para a boa atuação profissional. as reflexões foram sistematizadas pontuando a necessidade de reconhecimento de saberes e habilidades específicas para o exercício da docência no ensino superior fundamentados em Ferreira (2010) e Veiga (2014).

A base de fundamentação teórica da dissertação ainda apresenta reflexões de autores como Fontana *et al.* (2020) sobre as competências docentes requeridas em tempos de pandemia contextualizando o impacto da COVID-19 na educação, com a implantação do ensino remoto em larga escala que exigiu dos profissionais da educação competências específicas para atuar com essa modalidade de ensino e formação.

3 Metodologia

Considerando que a metodologia tem por finalidade a explicação detalhada, com rigor próprio do método científico, das ações desenvolvidas conforme determinado método de pesquisa, este capítulo tem por objetivo fazer a descrição do percurso metodológico adotado no estudo, com a caracterização da pesquisa, indicação do perfil dos colaboradores envolvidos na investigação, descrição dos dispositivos de produção de dados com o respectivo método de análise de dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

O processo de planejamento na produção do conhecimento científico tem como implicação a necessidade de reflexão para conseqüente tomada de decisão em relação ao método de investigação e possíveis técnicas de produção de dados a serem utilizadas na pesquisa conforme problema de pesquisa. Para Vieira Pinto (1969, p. 39), a “[...] a reflexão metodológica tem de descobrir, classificar e definir os diversos tipos de métodos e compor um sistema geral que os unifica racionalmente e explica suas relações mútuas [...]”. Dessa forma a investigação sobre como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação 5.0 foi sistematizada numa abordagem qualitativa desenvolvida por meio de pesquisa de campo descritiva, aplicada, tendo como método o estudo de caso.

Sabendo que a pesquisa qualitativa busca analisar as experiências de sujeitos individuais ou em grupos a partir do exame das interações e comunicações ou até mesmo da análise de documentos, utilizando observação, registro e análise, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa por entender que esta seja capaz de analisar aspectos específicos do fenômeno e da realidade em estudo.

Richardson, ao explicitar sua concepção sobre a pesquisa qualitativa, expressa que:

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas e estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais,

contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 2009, p. 80).

Partindo do princípio de que realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa dá ao pesquisador ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa descritiva utilizando o estudo de caso como método.

A pesquisa pode ser classificada de várias maneiras e, em algumas situações, os autores apresentam seu próprio sistema de categorização, explicitando, assim, que não há um esquema classificatório único. Destarte, alguns autores classificam a pesquisa de acordo com seus objetivos em três categorias (Gil, 1994): exploratória, descritiva e explicativa. Para a presente investigação fez-se uso da pesquisa descritiva, cujo valor, para Moreira e Caleffe (2008), baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição. Dessa forma, o objetivo foi realizar a descrição das características da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando-se o fenômeno da investigação.

O estudo de caso é um método de pesquisa que contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Nesse aspecto, a escolha do método é pertinente considerando o objeto de estudo em questão e os objetivos da pesquisa. De acordo com Yin (2001, p. 21), “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos”. O método de estudo de caso proporciona as condições necessárias para a compreensão sobre como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual.

A preferência por esse tipo de estudo fundamenta-se também no fato de que o objeto de pesquisa impõe a realização de uma pesquisa em que os dados coletados possam ser analisados, descritos e contextualizados a partir das teorias, buscando compreender o âmbito profissional dos sujeitos da pesquisa e a cultura da organização em relação à formação permanente de sua equipe docente.

3.2 Unidade de análise e observação

Considerando que a pesquisa que fundamentou a presente dissertação teve como objetivo analisar como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação 5.0.

A unidade de análise, a IES Alfa, iniciou suas atividades em 2006 a partir da portaria de autorização para o funcionamento, emitida pelo MEC sob o número 3.631 do ano de 2005, totalizando 16 anos de funcionamento. Está localizada na cidade de Piri-piri, sede do Território de Desenvolvimento dos Cocais piauiense, sendo a primeira instituição de natureza privada a se instalar na cidade.

Como está localizada no marco para o referido território, oferece a oportunidade de ingresso no ensino superior para pessoas de vários municípios do Piauí e do Ceará, sendo “o corpo discente da IES constituído por alunos procedentes de cerca de 30 municípios dos estados do Piauí e Ceará” e com o corpo docente formado por 78 profissionais.

A IES Alfa deu início às suas atividades a partir da oferta de três cursos de graduação presencial, que são os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, dos quais foram escolhidos os professores para realizar esta pesquisa. Entretanto, agora conta em sua grade com o total de 11 cursos: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Serviço Social, Farmácia, Engenharia Civil, Nutrição, Educação Física e Odontologia.

Alargando a oferta de cursos, a IES passou a oferecer, em 2008, cursos de pós-graduação *lato sensu*, inicialmente na área de educação, visando atender à demanda local e às suas próprias necessidades de formação do corpo docente. O Programa Institucional da Pós-Graduação *lato sensu* tem por objetivo atender à demanda por profissionais qualificados para os diversos setores da sociedade industrial, comercial, saúde, educacional e tecnológico. Assim, recebe profissionais em busca de novas competências, como também absorve a demanda representada pelos egressos dos cursos de graduação (PDI Alfa, 2017, p. 19).

A IES Alfa começou em 2009 a oferecer cursos de EaD nas áreas de Pedagogia e Gestão Comercial. Em 2011 ofereceu cursos de preparação para o Exame da Ordem

dos Advogados (OAB). Em 2010 criou extensão para que alunos de Direito, Ciências Contábeis e Administração auxiliassem a comunidade em suas demandas.

Em 2012 foi construída a nova sede, mais ampla; o Núcleo de Iniciação Científica, Extensão e Pós-graduação foi criado em 2013; em 2015 foi a vez da inauguração da Clínica Escola; e “em 2018 foram instituídos o Programa de Acolhimento do Ingressante e o Programa de Auxílio à Participação Docente em Evento Científico. Também se iniciou a implantação das metodologias ativas em todos os cursos da IES” (PDI Alfa, 2017, p. 21).

O Projeto de Desenvolvimento Institucional é dividido em várias partes que demonstram todos os objetivos das IES para um período de cinco anos e inclui tópicos como: perfil institucional; caracterização da região em que se localiza a IES Alfa; Projeto Pedagógico Institucional; políticas acadêmicas; responsabilidade social; gestão institucional; comunicação com a comunidade interna e externa; política de gestão de pessoas; Programa de Atendimento ao Discente; infraestrutura; avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; sustentabilidade financeira.

A principal missão da IES Alfa é reconhecer:

A importância de planejar a educação e assumir a responsabilidade pelas ações a serem implementadas, com vistas a gerar, executar, avaliar e aperfeiçoar projetos que garantam a eficiência do processo por ela conduzido, bem como a qualidade do produto resultante desse processo (PDI Alfa, 2017, p. 22).

Algumas das ações implementadas pela IES Alfa está relacionada à avaliação e ao aperfeiçoamento por meio de projetos. Nesse aperfeiçoamento se encontra o aperfeiçoamento pessoal, desenvolvido com mais ênfase no tópico de política de gestão de pessoas, que:

Apresenta política de gestão relativa a corpo docente (titulação e regime de trabalho), critérios de contratação e de qualificação para o exercício da docência; ao corpo técnico-administrativo critério de admissão e seleção; ações de avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional; políticas de benefícios para o corpo docente e técnico-administrativo. Por fim, apresenta evolução em relação ao corpo docente e corpo técnico-administrativo (PDI, 2017, p. 11).

Aqui se chega a unidades de observação da IES Alfa, que são as ações de capacitação desenvolvidas pela Alfa que constam do PDI da instituição e que serão descritas mais adiante nesta dissertação.

Para a realização desta pesquisa foram coletados dados nos cursos da área de Ciências Humanas da IES Alfa: Administração, Ciências Contábeis e Direito.

A Tabela 4 resume as informações sobre esses cursos.

Tabela 4

Informações sobre os cursos da área de Ciências Humanas da IES Alfa

Curso	Implementação	Nº. de professores	Nº. de alunos	Nota ENADE
Administração	2006	8	37	3
Ciências Contábeis	2006	8	53	3
Direito	2006	19	518	3

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Os dados da tabela evidenciam que o curso de Direito possui uma quantidade significativa de acadêmicos sendo a maior oferta de vagas oferecida pela IES apresentando uma maior quantidade de professores atuando nesse curso. Considerando aos dados do exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que favoreceram dados para melhor contextualização da instituição investigada foram selecionadas técnicas de coleta de dados compatíveis com o problema e objetivos de pesquisa, descritas na próxima seção.

3.3 Técnica de coleta de dados

Entre os dispositivos de coleta de dados para a realização da pesquisa foi utilizada a entrevista com os coordenadores de curso, o questionário aplicado com professores da IES por meio do *Google Forms* (Apêndice D), a pesquisa documental com a finalidade de análise do Projeto Pedagógico dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito e o PDI. A observação participante foi outra técnica que propiciou ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo, pela qual foram feitas anotações detalhadas em relação a eventos testemunhados como pesquisadora e docente da IES em estudo.

Para descrever as ações da IES no sentido de promover a capacitação do seu corpo docente, foi realizada entrevista padronizada com o coordenador do curso da IES pesquisada e com o coordenador geral de ensino. Entre os diversos tipos de entrevistas padronizadas utilizou-se a entrevista semiestruturada, que em seu protocolo possibilita ao pesquisador manter o controle sobre a conversação, embora permita certa liberdade ao entrevistado. O conjunto de perguntas do roteiro de entrevista (Apêndice C) considerou questões gerais e específicas sobre a atuação da IES no processo de capacitação e participação e envolvimento dos docentes na formação.

O questionário com os docentes (Apêndice D) forneceu informações mais específicas sobre o envolvimento e percepções dos sujeitos com a formação continuada (capacitação), proporcionando boas informações descritivas sobre a extensão da participação dos docentes e da IES no processo de atualização sobre as demandas da educação 5.0.

André (2010) explicita que, embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a pesquisa documental pode se constituir numa fonte significativa de investigação científica tanto na complementação de dados obtidos por meio de outras fontes como também com a finalidade de desvelar aspectos novos de determinado tema ou problemas. Com base no exposto, realizou-se a pesquisa documental tendo como fontes o PDI e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da Instituição Alfa.

3.4 Técnica de análise dos dados

O processo analítico foi fundamentado na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2012), para quem a análise segue as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

Considerando as regras e os procedimentos de Bardin (2012) para a fase da análise de conteúdo, a Figura 1 representa a síntese das quatro fases de sistematização e execução do processo analítico.



Figura 1

Síntese dos procedimentos de análise de conteúdo.

Fonte: elaborada pela autora a partir de Bardin (2012).

A Tabela 5 expõe uma síntese da metodologia proposta, relacionando os objetivos específicos com o a plataforma de sustentação teórica da pesquisa e com os procedimentos de coleta e análise de dados.

Tabela 5
Síntese da metodologia

Objetivos específicos	Principais Autores do Referencial teórico	Técnica de coleta de dados	Técnica análise dos dados
Descrever as ações da IES para promover a capacitação do seu corpo docente	Isaia (2006); Amaral (2020); Chimentão (2011), PDI da IES	Análise documental (PDI) Observação participante Entrevista semiestruturada com o coordenador geral.	Análise de conteúdo, procedimentos analíticos e exposição de dados
Mapear a avaliação dos docentes com relação às ações de capacitação desenvolvidas pela IES	Isaia (2006), Amaral (2020), Chimentão (2011), PDI da IES	Questionário docente (bloco 03: questões 1 até 15)	
Relacionar as ações da IES para a capacitação do seu corpo docente às demandas educação atual	Amaral (2020), Fonseca (2021), Masetto (2002), Chimentão (2011), Isaia (2006), Fontana <i>et al.</i> (2020); PDI da IES.	Entrevistas (bloco 02: questões 1 a 6) Questionário (bloco 04: questões 1 a 8)	

Fonte: elaborada pela autora (2022).

No capítulo seguinte apresenta-se a análise interpretativa dos dados coletados com a pesquisa por meio dos questionários e entrevistas com os docentes atuantes em quatro cursos oferecidos pela IES Alfa, a partir da base teórica que fundamentou este estudo.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos resultados da pesquisa obtidos por meio de uma entrevista realizada com o coordenador da IES Alfa e dos dados coletados a partir das respostas dos 20 professores que colaboraram com a investigação participando do questionário.

Considerando o proposto no percurso metodológico para análise dos dados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2012), a condução da análise foi organizada com base no material coletado, dados da entrevista com o coordenador e dos questionários com os professores, seguida da codificação e categorização dos dados para posterior tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

O presente capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, descreve-se o perfil dos participantes da pesquisa e, na sequência do texto, relatam-se as análises interpretativas das respostas conforme os objetivos que nortearam o estudo.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Partindo do princípio de que as características pessoais do conjunto de profissionais que atuam na IES Alfa trazem marcas significativas que contribuem para a construção da identidade profissional e coletiva dos profissionais da IES investigada nesta seção da produção, é apresentada a caracterização dos colaboradores da pesquisa de forma a delinear breve perfil do coordenador e dos professores da IES de acordo com o objeto de investigação em análise.

4.1.1 Perfil do entrevistado

A entrevistada foi a coordenadora geral da IES Alfa e na entrevista ela descreveu a perspectiva da instituição para a qualificação e formação continuada dos profissionais docentes e quais ações são tomadas para que isso ocorra.

A diretora de ensino e professora do curso de Direito da IES Alfa é doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Paulista, São Paulo (UNIP/SP), cursou o Mestrado em Administração pela Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD/MG), é especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Docência do Ensino Superior e Direito Penal. É licenciada em Letras/Português e em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e exerce o cargo de procuradora geral do município de Piracuruca.

4.1.2 Perfil dos respondentes ao questionário

A composição da amostra da pesquisa que respondeu ao questionário considerou o total de 20 professores que atuam em um ou mais de um curso da IES Alfa entre os oferecidos pela instituição, como Direito, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Farmácia e Psicologia. A Figura 2 demonstra o percentual e o quantitativo de respondentes do questionário conforme cursos em que eles atuam na IES Alfa.

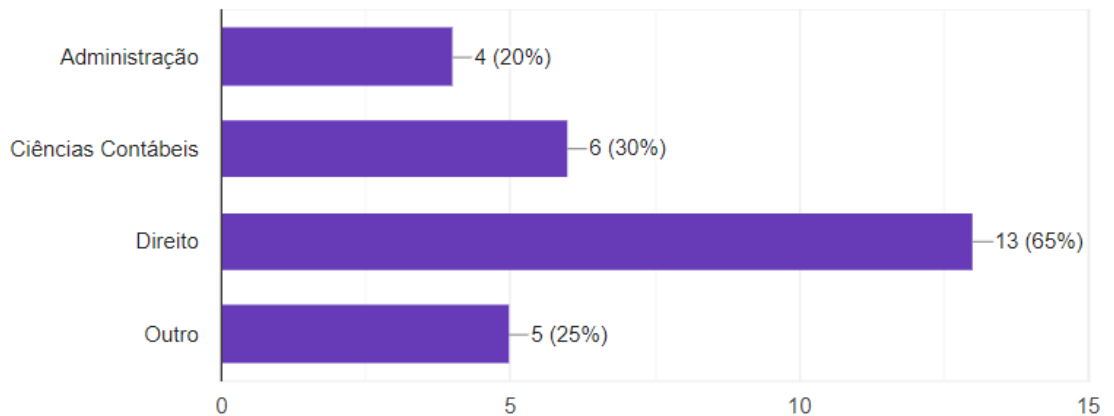


Figura 2

Cursos em que os respondentes ao questionário atuam na IES.

Fonte: Produzido com dados da pesquisa 2022.

Os profissionais que trabalham na IES Alfa e que participaram da pesquisa são formados em várias áreas do conhecimento, a título de exemplo, Direito, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Matemática, Psicologia. A Tabela 6, elaborada a partir das respostas do questionário, demonstra com mais exatidão a formação das 20 pessoas respondentes.

Tabela 6

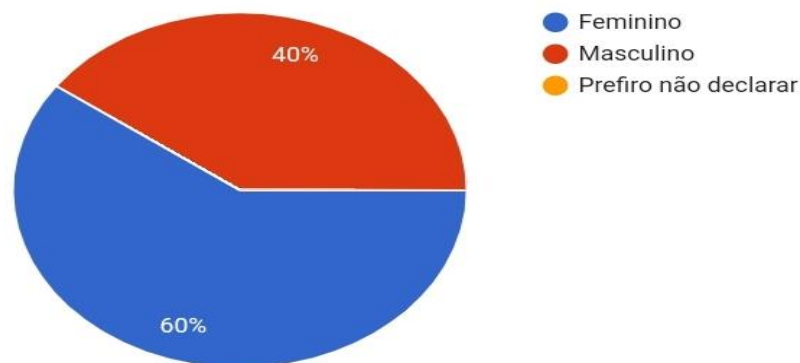
Formação em nível de graduação dos docentes pesquisados na IES Alfa

Curso	Quantidade de Docentes
Direito	10
Administração	2
Ciências Contábeis	2
Engenharia Civil	1
Matemática	2
Psicologia	1

Fonte: dados da pesquisa 2022.

Os dados da Tabela 6 permitem pontuar que a maioria dos professores em atuação nos cursos de bacharelado em Administração, Direito e Ciências Contábeis da IES Alfa são bacharéis em Direito, justificando a predominância de turmas nessa área de formação. Outro aspecto importante que merece destaque é quanto à diversidade da área de formação dos colaboradores que responderam ao questionário, pois esses professores ministram componentes curriculares que compõem a proposta curricular de cada curso tanto da área específica quanto da base comum de cada curso.

Dos 20 professores que colaboraram com a pesquisa respondendo o questionário, 40% se declararam do sexo masculino e 60% do sexo feminino, o que realça a prevalência da presença feminina na docência nos cursos em análise da IES Alfa. A Figura 3 evidencia esta informação.

**Figura 3**

Representação dos docentes participantes da pesquisa em relação ao sexo.

Fonte: dados da pesquisa.

A faixa etária dos colaboradores pesquisados varia entre 20 e 60 anos, sendo que duas pessoas responderam que estão dentro da faixa etária entre 20 e 30 anos, totalizando 10% dos respondentes; 35% dos docentes responderam que estão dentro da faixa etária entre 31 e 40 anos, total de sete pessoas; nove disseram estar dentro

da faixa etária entre 41 e 50 anos, totalizando 45% (maior número de pessoas em uma faixa etária); e duas responderam estar dentro da faixa etária de 51 a 60 anos, ou seja, 10%. A Figura 4 a seguir traz a representação dos dados quanto à faixa etária dos participantes da pesquisa.

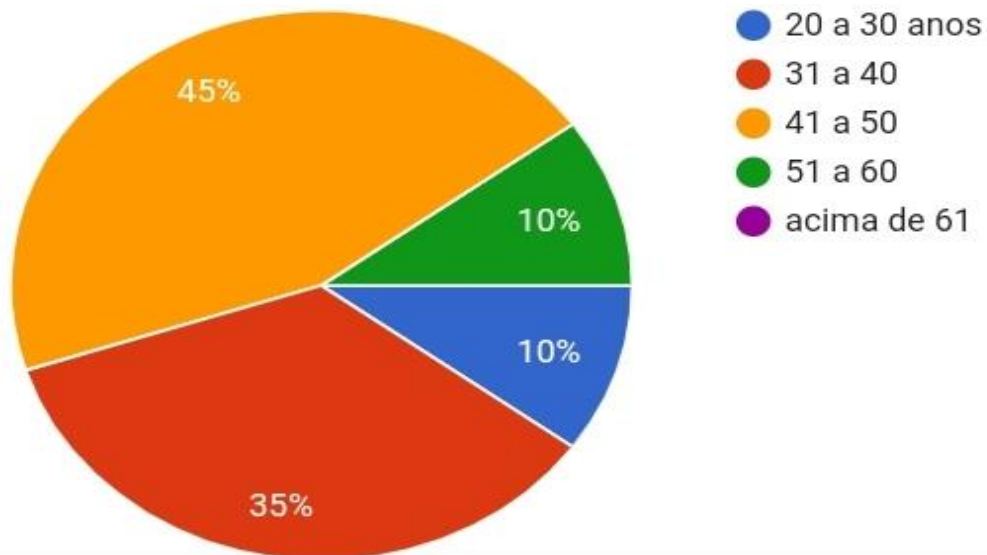


Figura 4

Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa.

Esses dados revelam que a maioria dos professores, 80%, está na faixa etária de 31 a 50 anos. Isso pode ser considerado um momento de atuação docente bastante significativo, pois se infere que esses profissionais já tenham maturidade intelectual e profissional que afetam diretamente a docência se for considerada a história de vida e formação desses professores como experiências que contribuem para a constituição dos saberes da docência.

A análise sobre a formação e qualificação profissional dos docentes da IES Alfa em nível de pós-graduação fortalece as inferências sobre a relação entre a idade cronológica dos professores entrevistados e suas experiências de formação e atuação profissional como significativas para o exercício da docência na IES Alfa. Os resultados consolidados na Figura 5 mostram que, entre os 20 profissionais que responderam ao questionário, nove têm especialização, oito possuem a titulação de mestre, dois têm especialização e MESTRADO; e um profissional tem doutorado.

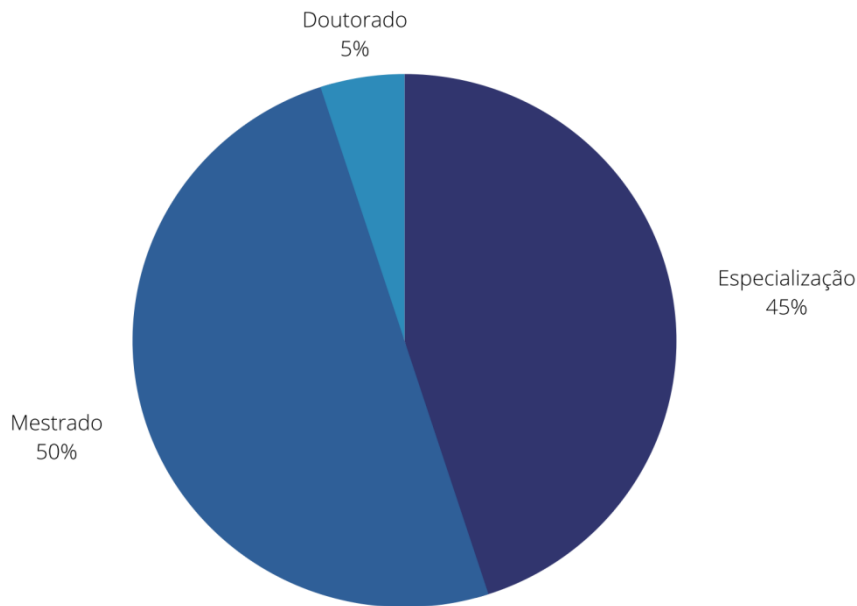


Figura 5

Titulação dos professores da IES Alfa.

Fonte: dados da pesquisa 2022.

As informações da Figura 5 convergem para o proposto na LDB nº 9.394/96, em que o legislador define no artigo 66 que “a preparação para o exercício do Magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Compreende-se que é frágil a preparação indicada no texto da referida lei, já que os cursos de pós-graduação nem sempre privilegiam a formação docente. Nesse aspecto, as reflexões de Almeida e Pimenta (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros estudos, indicam que o professor em atuação na educação superior no Brasil não tem recebido a devida formação para a docência, que fica restrita à pós-graduação que mantém como foco de formação o desenvolvimento de habilidades e competências para a pesquisa, e não exatamente para a docência.

Ainda em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, eles foram questionados quanto ao tempo de atuação docente na IES Alfa e a síntese das respostas revelou que, apesar de terem tempos diferentes de atuação profissional na IES, do total de 20 professores partícipes da investigação metade (10 professores) atua na IES Alfa há um a 10 anos, a outra metade atua de 11 a 16 anos na IES. O tempo de exercício efetivo da docência na instituição em estudo destaca que a maioria já tem profundo conhecimento da cultura organizacional e pedagógica da IES Alfa, visto que são

poucos os professores com menos de cinco anos como docentes. A experiência das vivências com a cultura da instituição permite conhecimento institucional e construção de saberes docentes necessários ao exercício da profissão que considerem as especificidades da IES Alfa.

Em síntese, é possível afirmar que o perfil dos professores participantes da pesquisa expõe a necessidade de movimentos de incentivos ao porte da instituição, com a finalidade de favorecer a formação permanente de seu corpo docente para que estejam capacitados ao processo de formação profissional de acordo com as demandas da sociedade contemporânea. A IES cumpre o estabelecido em lei, mais especificamente o artigo 52 da LDB nº 9394/96, que determina que o corpo docente das IES deve ser constituído por “um terço, pelo menos”, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

4.2 Ações da IES para promover a capacitação do seu corpo docente

Esta seção tenciona responder ao primeiro objetivo proposto para o trabalho, voltado para analisar as ações para a capacitação do corpo docente da IES Alfa, principalmente a partir do que está disposto no PDI da instituição e na entrevista realizada com o coordenador geral do IES Alfa.

No tópico sobre o histórico da IES no PDI, um parágrafo demonstra que existem ações desenvolvidas efetivamente para a qualificação do corpo docente da instituição. Essa primeira ação foi realizada por meio do Programa de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, que contou com a participação de grande parte dos profissionais docentes da instituição, os quais tiveram o custeio do curso pago pela própria IES Alfa.

Um dos objetivos institucionais da IES é “manter relações com estabelecimentos congêneres e instituições de pesquisa, tanto públicas como privadas, nacionais ou estrangeiras, para intercâmbio de ideias e normas que propiciem o aprimoramento de ensino nelas ministrado” (PDI, 2017, p. 11).

Para que isso fosse atingido, foram traçadas metas específicas para a qualificação docente, como fica claro na Tabela 7.

Tabela 7

Política de qualificação e capacitação docente da IES Alfa

Ações	Período de Execução				
	2018	2019	2020	2021	2022
Manutenção do Programa de Capacitação contínua do corpo docente	X	X	X	X	X
Continuidade do Programa de Capacitação Docente	X	X	X	X	X
Manutenção das bolsas de pós-graduação	X	X	X	X	X
Implantação do Núcleo de Apoio Pedagógico				X	X
Conservação e aperfeiçoamento do processo de avaliação do desempenho docente	X	X	X	X	X
Incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras instituições	X	X	X	X	X
Promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da instituição	X	X	X	X	X
Incentivo à titulação para mestres e doutores, por meio do Programa de Capacitação de Docentes	X	X	X	X	X
Ampliação do corpo docente necessário, para a implantação de novos cursos e programas.	X	X	X	X	X

Fonte: dados da pesquisa (2022). PDI Alfa 2017.

Esse processo de qualificação que é realizado por meio de vários procedimentos, como mostra a Tabela 7, também ganha ênfase no tópico sobre as políticas de desenvolvimento de recursos humanos, que refere:

Assim, a [Alfa] viabiliza a qualificação de seus docentes pelo programa de capacitação docente e incentivo, por meio de bolsa de estudos aos processos de titulação docente (Mestrado e Doutorado). Investe também em treinamento para o aperfeiçoamento do desempenho do corpo técnico-administrativo, pela formação continuada, promovendo a qualidade de vida no trabalho. Considerando a natural expansão dos cursos, como também o processo permanente de titulação dos docentes, faz parte da política de desenvolvimento de recursos humanos a projeção do crescimento efetivo docente para os próximos cinco anos (PDI Alfa, 2017, p. 124).

A política de formação docente deixa claro que a escolha pela capacitação docente é um mecanismo institucional para incentivar os docentes na busca por qualificação e capacitação.

Neste sentido, compreende a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, atividades de atualização, desenvolvimento e participação em eventos de caráter científico ou cultural, que poderão ocorrer dentro ou fora da [Alfa] (PDI Alfa, 2017, p. 124).

As ações previstas no PDI se configuram como uma política de formação continuada para os docentes que atuam nos diversos cursos oferecidos pela IES Alfa. O que se espera é que tais ações tenham sido discutidas e construídas no coletivo institucional de forma a favorecer o envolvimento dos profissionais e contribuir para a ampliação dos saberes da docência e, possivelmente, modificação das práticas docentes em sala de aula.

Espera-se também que as ações de capacitação presentes no PDI da IES Alfa se fundamentem no conceito de educação ao longo de toda a vida formulado por Delors (2003). No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, as ações educativas devem promover uma educação permanente que considere as alterações da vida profissional, encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões e da sua capacidade de discernir e agir.

Nesse contorno, a educação no âmbito atual deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe como trabalhador e cidadão. O conceito de educação ao longo de toda a vida aliada às tecnologias se constitui em condição para pensar os processos educativos na contemporaneidade dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço.

Segundo o coordenador da IES Alfa, o plano de formação estabelece que as capacitações sejam semestrais, principalmente durante a realização da Semana Pedagógica. Essas capacitações no referido plano “têm o papel de propiciar a seus docentes constante atualização durante o ano letivo, no sentido de trazer novas metodologias de ensino, de avaliação e de desenvolvimento de *soft skills*” (entrevista com coordenador), principalmente por meio de palestras, oficinas e minicursos.

Compreende-se que o momento de reflexão viabilizado a partir da Semana Pedagógica como sendo necessário e significativo, todavia, é pontual e singular e o

que se defende é uma proposta de capacitação contínua desenvolvida, considerando-se as necessidades formativas individuais e coletivas. Importa destacar também que em determinadas IES o encontro pedagógico realizado na Semana Pedagógica é organizado com demandas de informes das atividades burocráticas da instituição, não oportunizando ampliação de reflexões ao encontro das necessidades específicas da docência.

Ainda em relação às ações direcionadas no PDI, o coordenador destaca que:

Todas as ações previstas no PDI vêm para o plano de ação semestral e a IES tem conseguido realizar todas as ações previstas. Embora encontrando alguma resistência, no geral, temos conseguido melhorar o desempenho dos docentes a partir da formação continuada (Coordenador IES Alfa).

Essa fala do coordenador explicita os conflitos vivenciados na instituição no tocante às ações de capacitação, visto que há uma resistência por parte de alguns docentes no processo de envolvimento e participação na formação continuada, bem como na efetividade de mudanças na prática docente. Todavia, já houve significativas mudanças nesse posicionamento, especialmente no período de pandemia. O referido coordenador declara que:

[...] diante da nova realidade de aulas remotas e da necessidade de buscar novas metodologias, observou-se que houve um avanço no que diz respeito à utilização de ferramentas de aprendizagem ativa e tecnologias digitais em sala de aula. Nesse período, houve intensificação de oficinas e cursos para que todos os docentes se sentissem seguros em utilizar as novas metodologias e as aulas pudessem ser mais atrativas para os alunos.

A narrativa do coordenador sugere o quanto as atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia impactaram as metodologias dos professores. Nesse período pandêmico a utilização de tecnologias digitais passou a assumir papel principal nas salas de aulas em todos os níveis e modalidades como aliados dos professores na função de construir processos de ensino e aprendizagem efetivos. Entre tantas alterações na forma de conceber a ação docente com a pandemia, algumas provisórias e outras permanentes, a mais impactante foi a mudança na concepção de que a aula presencial era um método indispensável.

Em síntese, a preocupação da coordenação da IES Alfa com as mudanças na forma de conceber as ações educativas por parte dos docentes e as próprias modificações de atitudes dos profissionais da IES oportunizadas pela pandemia corrobora a concepção de Neuenfeldt (2008, p. 2). Neuenfeldt ressalta características dos docentes para atuar com as demandas da educação do século atual, a saber: não se ver como detentor de um saber acabado; permitir-se aprender diariamente; saber lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando os saberes e fazeres da prática pedagógica.

4.3 Avaliação dos docentes sobre ações de capacitação desenvolvidas pela IES

Nesta seção são analisados os dados de acordo com as respostas dos docentes, de forma a alcançar o segundo objetivo do presente trabalho, que é compreender como os docentes avaliam as ações de capacitação da referida instituição. A primeira pergunta feita aos docentes da IES Alfa foi assinalar as ações efetivadas pela instituição em relação à capacitação dos docentes. De 40 a 55% das respostas asseveraram que as ações são efetivadas, como fica claro na Figura 6.

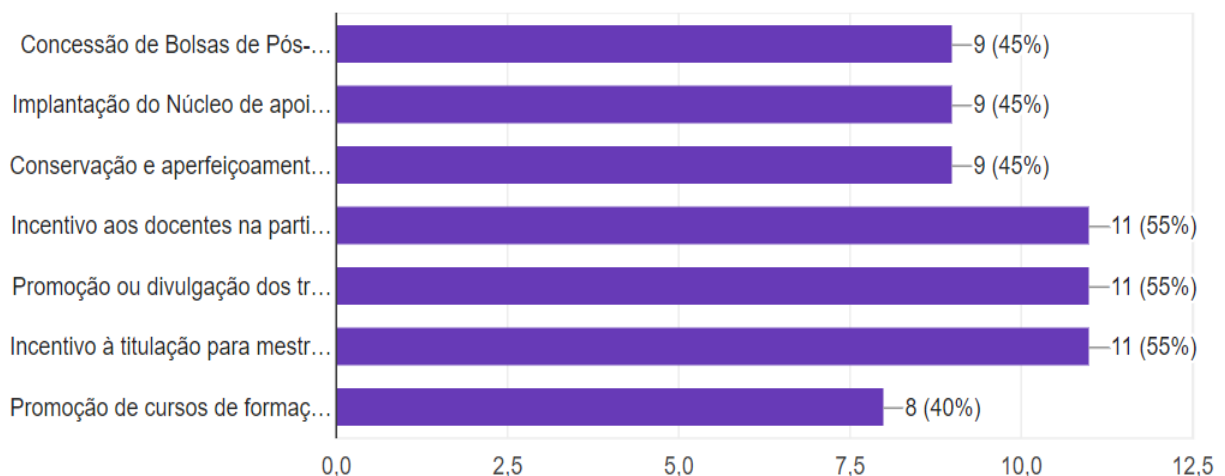


Figura 6

Percepção dos docentes em relação às ações de capacitação

Fonte: dados da pesquisa 2022.

Os dados da Figura 6 confirmam que o proposto no PDI da IES Alfa tem sido realizado conforme a percepção dos docentes. São bastante significativas as ações

desenvolvidas com a finalidade de oferecer a capacitação de seu corpo docente. Ações desse tipo não representam o simples acúmulo de titulação ou de cursos, mas sim a concepção de situações de formações que promovam mudanças de atitudes por parte dos docentes, com ampliação de suas competências pedagógicas.

Retoma-se o conceito de competência para destacar que as ações desenvolvidas pela IES que tenham como fundamento a ideia de uma abordagem para desenvolvimento de competências exige que o estudante se envolva e tenha entusiasmo com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, como mediador da aprendizagem e responsável pelas condições de desenvolvimento de competências, transforma-se em um organizador de aprendizagens, um incentivador de projetos, um gestor da heterogeneidade, um regulador de percursos formativos (Perrenoud, 1999).

A quarta seção do questionário solicitou que os respondentes avaliassem as ações da IES Alfa de 1 a 5, indo de irrelevante a muito relevante, respectivamente, em relação às ações de capacitação propostas no PDI. À primeira pergunta, que diz respeito à concessão de bolsas de pós-graduação, 80% (16 professores) deram nota máxima para a ação, ou seja, como muito relevante, enquanto 10% (duas pessoas) atribuíram nota quatro e 10% (duas) nota 1 (muito irrelevante). Esses dados revelam a aceitação dos respondentes e principalmente a consciência da formação em pós-graduação como subsídio para uma prática profissional competente.

A segunda pergunta da seção foi a implantação do Núcleo de Apoio Pedagógico e 17 pessoas (85%) a acham muito relevante (nota 5), enquanto duas (10%) deram nota 4 e uma (5%), nota 1, como irrelevante.

Conservação e aperfeiçoamento do processo de avaliação do desempenho docente receberam a maior porcentagem (75%), com 15 pessoas considerando muito relevantes (nota 5); três pessoas (15%) atribuíram nota 4, relevante; uma pessoa (3%) avaliou com nota 3, pouco relevante; e uma (3%) com nota 1, irrelevante.

Nas questões “incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras instituições” e “promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da instituição”, a maior nota foi 5,

muito relevantes, na percepção de 18 pessoas (90%). Apenas duas (10%) avaliaram com nota 4.

A questão incentivo à titulação para mestres e doutores recebeu nota 5 de 18 pessoas (90%), muito relevante; um respondente (5%) atribuiu nota 3; e um (5%), nota 2. Para a promoção de cursos de formação em serviço (cursos de capacitação de curta duração), 14 (70%) votaram como muito relevante, nota 5, enquanto cinco (25%) votaram na nota 4 e uma pessoa (5%) votou na nota 3.

A próxima questão é bastante relevante, porque ela procura compreender, dessa amostra de 20 docentes da IES Alfa, de quais ações eles participaram e foram beneficiados efetivamente. É importante que se analise cada ação a partir desse total de 20, como, por exemplo, a concessão de bolsas de pós-graduação, em que dos 20 respondentes quatro (20%) se sentiram beneficiados efetivamente (Tabela 8).

Tabela 8
Participação dos docentes em ações de capacitação

Ações	Ações das quais você foi/é beneficiado efetivamente
. Promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da instituição	4 (20%) ⁸
Conservação e aperfeiçoamento do processo de avaliação de desempenho docente	7 (35%)
Promoção de cursos de formação em serviço (cursos de capacitação de curta duração que podem ser oferecidos pela IES em semanas pedagógicas, por exemplo	6 (30%)
Incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras instituições	6 (30%)
Incentivo à titulação para mestres e doutores	4 (20%)
Concessão de bolsas de pós-graduação.	4 (20%)
Implantação do Núcleo de Apoio Pedagógico.	2 (10%)
Não somos beneficiados	1 (5%)

Fonte: dados da pesquisa 2022.

Os dados demonstram que dentre as ações de capacitação a maioria dos docentes se sentem realizados pela IES possibilitar a divulgação dos trabalhos publicados por docentes da instituição, bem como das ações de conservação e aperfeiçoamento do processo de avaliação de desempenho docente, incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras

instituições convergindo tanto para o proposto no PDI institucional com o evidenciado nas narrativas dos professores e coordenador da IES Alfa.

Tabela 9

Percepção dos docentes sobre áreas de investimentos em capacitação da IES Alfa

Áreas para Capacitação	Opinião dos Docentes
Tecnológica (relacionada ao uso das tecnologias para garantir a atualização permanente do professor e o seu crescimento profissional).	11 (55%)
Extensão (relacionada a serviços que a instituição oferece para a comunidade externa).	10 (50%)
Pedagógica (relacionada ao “manejo da classe” e ao processo ensino-aprendizagem)	7 (35%)
Pesquisa (relacionada à de professor-pesquisador)	6 (30%)
(Outros) Ofertar minter em nível de mestrado para os professores	1 (5%)

Fonte: dados da pesquisa 2022.

Os dados da Tabela 9 mostram a importância dada pelos professores ao investimento em ações de capacitação docentes na área de tecnologias da educação, corroborando a discussão implementada por Weschenfelder *et al.* (2020) quando analisam o percurso de formação de professores universitários desenvolvido durante a migração das aulas presenciais para o ambiente virtual, devido à pandemia causada pela COVID-19. Concluíram que há necessidade de ação rápida e estratégica por parte da equipe articuladora da formação nas IES com vista a sinalizar para a construção de um *ethos* de formação (Dal’Igna & Fabris, 2015).

De acordo com Dal’Igna e Fabris (2015, p. 78), o *ethos* de formação se constitui em um “certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo [...]”.

Assim, compreende-se que as ações de formações desenvolvidas pela IES Alfa estão sendo desenvolvidas de acordo com o proposto no PDI. Mas, na percepção dos docentes pesquisados, precisam ser implementadas de maneira a atender principalmente conhecimentos sobre o uso das tecnologias para garantir a atualização permanente do professor e o seu crescimento profissional, extensão, pesquisa e saberes pedagógicos relacionados às metodologias e ao processo ensino-aprendizagem.

4.4 Relação das ações da IES para a capacitação do seu corpo docente com as demandas educação atual

Para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa - relacionar as ações da IES para a capacitação do seu corpo docente às demandas da educação atual -, os professores participantes da pesquisa foram questionados sobre alguns aspectos, como: a relação dos recursos tecnológicos oferecidos pela IES Alfa e as demandas da educação atual; se os recursos tecnológicos da instituição atende às expectativas; se a IES adota diretrizes relacionadas ao uso de tecnologias, incentivando a cultura digital; se a IES realiza ações de formação a fim de capacitar os docentes para o uso de tecnologias digitais; e se a IES Alfa estimula o desenvolvimento das competências tecnológicas requeridas aos professores.

A educação atual enfatiza o protagonismo do estudante. Essa proposta rompe com a ideia de reprodução do conhecimento e tem como princípio o investimento em atividades de aprendizagem dinâmica, com participação ativa do estudante no processo de reconstrução do conhecimento, promovendo a articulação teoria e prática. Assim, busca-se utilizar as tecnologias digitais, considerando que estas possibilitam a personalização da aprendizagem.

A personalização tem como fundamento descobrir as motivações de cada estudante, o que os mobiliza a aprender os percursos e as tecnologias mais adequadas a cada situação. E o conceito de personalização tem por finalidade conhecer mais o aluno, mapear seu perfil, acolher com afetividade, estabelecer pontos, aproximar-se do universo deles; é uma iniciativa para ajudá-los a aceitar desafios criativos e empreendedores.

A Tabela 10 apresenta o consolidado das respostas aos questionamentos realizados para os docentes e permite inferir que as ações da IES Alfa para capacitação é capaz de promover uma educação conforme as demandas da educação atual.

Tabela 10

Consolidado da percepção dos docentes sobre as ações de capacitação da IES Alfa em relação às demandas da educação atual

As ações da IES para a capacitação do seu corpo docente de acordo com a as demandas educação atual	AÇÕES	Nível de Satisfação Varia de 1 a 5				
		1	2	3	4	5
		Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Excelente
	A formação oferecida aos alunos pela IES atende às demandas da educação atual	0%	0%	5%	35%	65%
		0	0	1	7	12
	Os recursos tecnológicos oferecidos pela IES atendem às demandas da educação atual	0%	0%	30%	10%	60%
		0	0	6	2	12
	Os recursos tecnológicos da IES atendem às expectativas institucionais e da docência	0%	0%	25%	20%	55%
		0	0	5	4	11
	A IES adota diretrizes relacionadas ao uso de tecnologias incentivando cultura digital	0%	0%	15%	25%	60%
		0	0	3	5	12
	As orientações para o uso de tecnologias estão devidamente registradas em documentos acessíveis aos docentes e discentes	0%	0%	5%	35%	65%
		0	0	1	7	12
	A IES procura viabilizar a eficiência e a efetividade no uso dos recursos tecnológicos disponíveis com os docentes	0%	0%	10%	25%	55%
		0	0	2	5	11
	A IES realiza ações de formação a fim de capacitar os docentes para o uso das tecnologias digitais	0%	5%	10%	40%	45%
		0	1	2	8	9
	A IES estimula o desenvolvimento das competências tecnológicas requeridas aos professores	0%	5%	0%	45%	50%
		0	1	0	9	10

Fonte: dados da pesquisa 2022.

A maioria dos docentes demonstrou satisfação em relação às ações da IES Alfa quanto à capacitação oferecida. E ao avaliarem as ações da instituição no tocante às demandas da educação atual, sinalizaram que essas ações atendem às expectativas dessa concepção de educação, pois concordaram totalmente que os recursos tecnológicos da IES Alfa atendem às expectativas institucionais e docentes. Além disso, a maioria concordou totalmente que a IES realiza ações de formação a fim de capacitar os docentes para o uso das tecnologias digitais.

Apesar de os dados demonstrarem que as ações da IES Alfa estão sendo efetivadas e atendendo aos anseios dos docentes e às demandas da educação atual, acredita-se que ainda há desafios a serem superados no sentido de envolver mais professores nas ações de formação docente e monitorar resultados das capacitações realizadas, considerando-se o olhar dos professores, alunos e gestores institucionais. Entre os desafios a serem superados pontua-se que cabe continuar refletindo sobre os efeitos

desse momento tão intenso de mudança no cenário da educação, consequência do contexto pandêmico, bem como sobre a concepção de educação, de aluno e de docentes de acordo com o proposto para a formação na contemporaneidade.

Considerando o proposto como características da educação atual, as ações de formação da IES Alfa convergem para a promoção de uma capacitação na perspectiva de oferecer as condições de melhoria das atividades docentes com a finalidade de dotar seu corpo docente de habilidades e competências para atuação na contemporaneidade. Na Tabela 11 faz-se uma síntese das relações das ações de capacitação da IES com as demandas da educação no panorama atual.

Tabela 11

Ações de capacitação da IES Alfa e a educação no contexto atual

Ações da IES alfa	Foco
✓ Manutenção do Programa de Capacitação contínua do corpo docente	
✓ Continuidade do Programa de Capacitação Docente	✓ Aluno no centro metodologia de ensino e aprendizagem
✓ Manutenção das bolsas de pós-graduação	✓ Professor mediador das aprendizagens
✓ Implantação do Núcleo de Apoio Pedagógico	✓ Aliar novas tecnologias às formas de ensino e aprendizagem
✓ Conservação e aperfeiçoamento do processo de avaliação do desempenho docente	✓ Aplicar tecnologias ativas
✓ Incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras instituições	✓ Formar pessoas capacitadas para exercer sua cidadania e conhecimento específico no mercado de trabalho
✓ Promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da Instituição	✓ Educa através dos sistemas de rede
✓ Incentivo à titulação para mestres e doutores, por meio do Programa de Capacitação de Docentes	
✓ Ampliação do corpo docente necessário, para a implantação de novos cursos e programas.	

Fonte: elaborada pela autora com base no PDI da IES Alfa e Delors (2003).

A ideia de educação permanente que já na década de 90 foi refletida com base nos pilares do conhecimento (Delors, 2003) - aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, finalmente aprender a ser - deve ser repensada e ampliada considerando-se as efêmeras transformações da sociedade do século XXI.

O que se propõe é que a educação oferecida a título de formação profissional pelas IES considere, além das necessárias adaptações relacionadas às alterações da vida profissional, que ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe como trabalhador e cidadão.

4.5 Análise dos resultados

Os dados demonstraram, em um primeiro momento, que quase metade dos 20 docentes reconhece que a Instituição IES Alfa efetiva as ações de capacitação dos docentes na instituição.

Verificou-se que até nas ações mais votadas, que foram o incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na faculdade ou em outras instituições; a promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da Instituição; e o incentivo à titulação para mestres e doutores, apenas 11 percebem que a instituição atua firmemente nessa ação, mas nove, quase a metade, não consideram que isso acontece, o que pode ser um problema complicado para atualizar sempre o quadro docente.

Na avaliação feita pelos docentes sobre a relevância das ações para a capacitação docente, em todas as ações citadas no PDI e no questionário a nota que ficou com maior número de votos foi a cinco - muito relevante. Isso pode demonstrar que os docentes entendem que é importante a capacitação continuada.

Todavia, como foi afirmado pelo coordenador, a IES Alfa oferece todas as ações abordadas no PDI e que foram listadas anteriormente neste trabalho, mas recebe, por parte dos docentes, grande resistência à participação nas ações. Isso também pode demonstrar que alguns docentes não entendem que é importante a formação continuada ou, pelo menos, determinados tipos de capacitações.

5 Considerações Finais

Considerando a relevância de estudos que analisem a complexidade da educação com foco no processo de formação docente para atuação na educação superior, a presente produção dissertativa foi sistematizada a partir do seguinte problema de pesquisa: como a Instituição de Ensino Superior (IES) ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual? Com a finalidade de responder ao problema de investigação, realizou-se pesquisa de natureza qualitativa e descritiva a partir de um estudo de caso, com o auxílio de uma pesquisa documental.

O estudo envolveu um coordenador e 20 professores da IES Alfa, instituição de ensino superior privada que oferece cursos de graduação e pós-graduação e efetiva suas atividades de formação profissional no norte do estado do Piauí.

Os dados evidenciaram que a IES Alfa tem efetivado na prática o proposto no PDI em relação a capacitação docente e ressalta-se que o nível de satisfação dos docentes ficou evidenciado nos dados da pesquisa produzidos a partir da entrevista com a coordenação da IES e dos questionários aplicados aos docentes.

5.1 Considerações gerenciais

Levando em conta que as aulas presenciais e/ou remotas demonstram a importância da presença do professor qualificado, que recebe capacitação e formação docente constante; as demandas da educação para formação no cenário atual; e os dados coletados, pode-se afirmar que se fazem necessários mais investimentos para capacitação dos docentes que favoreçam mudanças de atitudes, tendo como principal mudança as metodologias de ensino com utilização de tecnologias.

Ainda considerando que a formação constante e os desafios transformam e qualificam as trocas entre os professores, possibilitando, com a prática, aprender ensinando e aprender fazendo, compreende-se que urgem movimentos de intervenção na IES avaliada que rompam o isolamento entre os docentes e promovam situações de

capacitação que incrementem o sentido de pertencimento e de constituição de *ethos* de formação com receptividade e engajamento de todos os atores da IES Alfa. Essa concepção de capacitação tem como princípio o processo de reinvenção constante, de conduzir a si mesmo de outros modos numa ação que é tanto individual quanto coletiva.

Outra sugestão no processo de intervenção relacionada à capacitação é que sejam valorizados os arranjos e as práticas pedagógicas criados durante a crise da COVID-19. Isso porque as IES se beneficiarão dos mecanismos que implementaram para continuar suas missões de formação em tempos de crise, em que a expansão do aprendizado *online* no ensino superior tende a se acelerar ainda mais.

5.2 Limitações da pesquisa

Em síntese, pode-se afirmar que a pesquisa cumpriu os objetivos traçados, porém, sabendo-se ser inerente a qualquer pesquisa, esta também teve suas limitações. Entre estas, destaca-se, como a principal, a dificuldade de participação dos professores no processo de produção de dados por meio dos questionários *online*.

Como relevância, pontua-se que este estudo oferece informações significativas para a IES Alfa quanto às suas ações para capacitação docente ao promover a avaliação do que tem sido efetivado, a partir da percepção dos docentes, assim como fornece subsídios para intervenção em relação à formação docente.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Como sugestão, indica-se a ampliação de análises sobre a formação docente desenvolvida pela IES Alfa, considerando um olhar investigativo para a compreensão da capacitação em um momento em que conhecimentos pedagógicos precisam ser revisitados ou até mesmo conhecidos. Mas que, sobretudo, se favoreça a produção de novas práticas pedagógicas baseada em um movimento formativo que promova reflexões individuais e coletivas conforme a realidade local e as demandas formativas de cada profissional.

Referências

- Almeida Filho, A. (2018) Reforma Cabanis (Circa 1800): uma reforma universitária sem universidades, esquecida na história da educação. *Revista Lusófono de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.
- Almeida, M. I.; pimenta, S. G. (Org.). (2014). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez.
- Amaral, D. (2019) *Formação em docência do ensino superior: impactos na prática docente dos professores do curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Pedro Leopoldo.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed., Joinville: Univille.
- André, M (org.). (2010). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Azevedo, F. (1984) Debates e propostas: o manifesto dos pioneiros da educação nova. Brasília, *Rev Bras Est Pedag*, 65(150), 407-25.
- Barreto, A. (2019). *Aplicabilidade das ferramentas da educação 4.0: um estudo do programa FCA – fiat chrysler automobiles latam dealer academy*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Pedro Leopoldo.
- Bardin. L. (2012). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Borba, A., Ferri, C., & Hostins, R. (s.d.) Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. Univali.
- Bottoni, A., Sardano, E., & Costa Filho, G. (2013) Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: S. A. S. Colombo. *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. (1. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Brasil (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. *Manifesto os Pioneiros da Educação Nova – 1932*. Brasília: MEC.
- Chimentão, L. K. (2011). O significado da formação docente continuada. *Anais do IV Congresso Norte-Paranaense da Educação Física Escolar*. Recuperado de: <http://revistaacademiaonline.com/products/aformaçãocontinuadadosprofissionaisdocentes>.
- CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2020). *Competências digitais para professores*. Recife. CIEB.

- Dal'igna, M. C., & Fabris, E.H. (2015). A constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Revista Educação Unisinos*, 19(1).
- Damasceno, M., & Siqueira, M. (2021). *Educação 4.0: aprendizagem, gestão e tecnologia*. Quipá, Iguatu, CE.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. (2. ed.). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Fava, R. (2014). *Educação 3:0 – aplicando o PDCA nas instituições de ensino*. São Paulo: Saraiva.
- Felcher, C. D. O., & Folmer, V. (2021). Educação 5.0: reflexões e perspectivas para sua implementação. *Rev Tecnol Educac Rede (ReTER)*, faltam dados.
- Ferreira, V. (jan./abr. 2010). As especificidades da docência no ensino superior. *Rev Diálogo Educ*, Curitiba, 10(29), 85-99.
- Fonseca, E. (2021). Educação 5.0: o conectivismo, a revolução digital e o ensino a distancia - contribuições para o ensino híbrido. *RECIMA21*, 2(4)..
- Fontana, M., Rosa, M., & Kauchakje, S. (dez., 2020). A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. *Revista Práxis*, 12(1)(Sup.).
- Führ, R. (2018). Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. *Anais do V CONEDU*, Recife-PE.
- GIL, A. C. (1994). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (3. ed.). São Paulo: Atlas.
- Guevara, A. J. de H. (2007). *Da Sociedade do conhecimento à sociedade da consciência*. São Paulo: Saraiva.
- Guimarães, E., Oliveira, A., Vasconcelos, M., Assis, P (2020). Gestão da inovação e os impactos da indústria 4.0 na área de Serviços Tecnológicos de Inovação de uma Instituição de Ensino Profissionalizante. *Brazilian Journal of Development*, faltam dados.
- Isaia, S. M. A. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In: D. Ristof & P. Sevegnani (Orgs.). Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (v. 1, p. 61-84).
- Lira, A. (2010). *A legislação de educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado em História Social) - UFF, Niterói-RJ.
- Lemgruber, M. (s.d.). *Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos*. Portal do MEC.
- Masetto, M. (org.). (2002). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus

- Montalvão, S. (2010). A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. *Revista Mosaico*, 2(3).
- Monti, E. (2018) Aulas régias, luz que emana do trono. Sorocaba-SP, *Quaestio*, 20(1), 73-89.
- Moreira, E., & Caleffe, L.G.(2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Motta, P. (s.d.). *Educação 5.0: Bem-vindo ao futuro!* Moonshot Educação.
- Neuenfeldt, M. (2008). *Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM, RS.
- Oliveira, R. (1999). O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, (11).
- OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. (2021). *Histórico da Pandemia da COVID-19*. Recuperado de: paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19.
- Palma Filho, J. C. (Org.). (2010). História da educação: Pedagogia cidadã. *Cadernos de Formação*, São Paulo: Santa Clara, 1, 61-74.
- Perrenoud, P. (1999). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G, & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, R. (2015). Universidade do Paraná e suas transformações em resposta às demandas legais: uma trajetória da criação da universidade brasileira. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 14(2).
- Richardson, R.J (2009). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3. ed.). São Paulo Atlas.
- Sampaio, H. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*.
- Saviani, D. *et al.* (2008). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trab, Educ Saúde*, 6(2).
- Santos, A., Oliveira, C., & Carvalho, E. (2019). *Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar) - Faculdades IDAAM.
- Saviani, D. *et al.* (2008). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trab, Educ Saúde*, 6(2).

- Schwartzman, J., & Schwartzman, S. (2002). *O ensino superior privado como setor econômico*. BNDS.
- Seco, A. P., & Amaral, T. C. I. (2006). *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*.
- Silva, D. (2017). *Indústria 4.0: Conceito, tendências e desafios*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Automação Industrial) - Ponta Grossa, UTFPR.
- Silva, G., & Viana, M (2019). As tecnologias da educação: o papel da equipe gestora nas práticas pedagógicas. *Dialogia*, São Paulo, (32), 183-198.
- Yin, K. R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre–RS: Bookman.
- Veiga, I. (maio/ago. 2014). Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. Curitiba, *Rev Diálogo Educ, Curitiba*, 14(42), 327-342.
- Vieira Pinto, A. (1969). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- Weschenfelder, V., Thum, A., & Almeida, C. (dez., 2020). Docência no ambiente virtual durante a COVID-19: análise de um percurso de formação de professores do ensino superior. *Práxis*, 12(1)(Sup.).

Apêndices

Apêndice A – Carta de autorização para a realização da pesquisa

Piripiri, 10 de agosto de 2022

Prezados Senhores,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Administração da FPL Educacional e estou realizando uma pesquisa intitulada “Comportamento da Instituição de Ensino Superior ALFA em relação às necessidades de adaptação do corpo docente às novas tecnologias”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães.

Para enriquecer o trabalho, faz-se necessária uma pesquisa de campo e, para tanto, gostaria de contar com sua colaboração, recebendo-me na IES Alfa, na qual trabalho e a senhora é Diretora Geral para aplicar um questionário com os professor dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, com a finalidade de desenvolver Dissertação de conclusão do mestrado acima citado cujo objetivo é analisar como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual.

Declaro que conheço e respeito os aspectos legais e éticos em relação à garantia da privacidade e confidencialidade das informações, e que essas informações não são de livre acesso ao público, sendo responsabilidade exclusiva do pesquisador manter essa privacidade.

Agradeço pela contribuição e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários (marialustosa@chrisfapi.com.br) ou por telefone: (86) 99427-9046.

A identificação dos respondentes não é obrigatória e os dados considerados confidenciais pela empresa não serão divulgados.

(x) Autorizo a divulgação do nome da empresa em publicações que porventura se originarem da pesquisa.

() não autorizo a divulgação do nome da empresa em publicações que porventura se originarem da pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Lustosa de Melo
pesquisadora

Maria do Carmo Amaral Brito
Diretora

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Ivonalda Brito de Almeida Moraes aceito livremente participar como entrevistado na pesquisa que visa à elaboração da dissertação para o trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo da mestrandia Maria Lustosa de Melo orientada pela Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães. O objetivo dessa dissertação é analisar como a IES ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação 4.0. Estou ciente de que a entrevista será gravada e transcrita, preservando-se a identificação do entrevistado, sendo analisada de forma a garantir a confidencialidade, privacidade e anonimato, não correndo riscos de que minhas opiniões e ideias possam ser utilizadas contra mim. Estou ciente, também, de que posso me recusar a participar ou retirar-me do projeto, em qualquer fase da pesquisa, sem que isso me traga alguma punição. Estou ciente, ainda, de que, se tiver qualquer reclamação contra o pesquisador, posso procurar a Fundação Pedro Leopoldo, por meio da coordenação do Curso de Mestrado (sec.mestrado@fpl.edu.br) ou de sua Ouvidoria (ouvidoria@fpl.edu.br). Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e de ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar desta pesquisa.

Local e data

Assinatura de Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Mestrando: Maria Lustosa de Melo - MPA/Fundação Pedro Leopoldo
marialustosa@chrisfapi.com.br

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães
MPA/Fundação Pedro Leopoldo (eloisa.guimaraes@fpl.edu.br)

Apêndice C – Roteiro de Entrevistas

Roteiro de entrevista com o coordenador geral

1. Qual o papel das IES (de forma geral) na capacitação dos seus docentes?
2. A IES Alfa tem atuado no sentido de capacitar o seu corpo docente?
3. Em caso positivo, cite as ações desenvolvidas pela IES.
4. O PDI da IES Alfa propõe diversas ações para a capacitação do corpo docente. Quais delas foram efetivamente realizadas? Qual a avaliação da coordenação sobre essas ações?
5. Na sua visão, o corpo docente da IES se envolveu nessas ações?
6. Qual o impacto da pandemia nas ações de capacitação do corpo docente da IES Alfa?
7. Quais os desafios enfrentados pela IES?

Apêndice D - Questionário aplicado aos professores

Comportamento da Instituição de Ensino Superior ALFA com relação às necessidades de adaptação do corpo docente às novas tecnologias

Este Questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, cujo objetivo é Analisar como a Instituição de Ensino Superior (IES) ALFA se comporta em relação às necessidades de capacitação do corpo docente frente aos desafios da educação atual.

Gostaríamos de contar com a sua participação voluntária, sabendo-se que a qualquer momento poderá interromper suas respostas sem que haja qualquer dano a você ou a esta instituição de ensino. Se houver qualquer dúvida na sua participação ou nas perguntas, favor se dirigir à pesquisadora com os necessários questionamentos, e discussões.

Agradecemos, antecipadamente, a sua atenção em participar dessa pesquisa.

***Obrigatório**

Dados de Identificação

1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Outro:

2. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

20 a 30 anos

31 a 40

41 a 50

51 a 60

acima de 61

3. Formação - Graduação ***4. Pós-Graduação (aceita-se mais de uma resposta) ***

Marque todas que se aplicam.

Especialização

Mestrado

Doutorado

5. Tempo de atuação no Magistério na IES Alfa ***6. Cursos em que atua na IES Alfa ***

Marque todas que se aplicam.

Administração

Ciências

Contábeis

Direito

Opção 4

Avaliação dos docentes com relação às ações de capacitação desenvolvidas pela IES Alfa

7. Está proposto no PDI da IES Alfa a realização de algumas ações visando à * capacitação do corpo docente. Assinale as ações efetivamente realizadas pela IES.

Marque todas que se aplicam.

Concessão de Bolsas de Pós-Graduação Implantação do Núcleo de apoio Pedagógico

Conservação e aperfeiçoamento do Processo de Avaliação de desempenho docente

Incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na Faculdade ou em outras Instituições

Promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da Instituição

Incentivo à titulação para mestres e doutores

Promoção de cursos de formação em serviço (cursos de capacitação de curta duração que podem ser oferecidos pela IES em Semanas Pedagógicas, por exemplo

Outro:

Avalie a relevância dessas ações em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa irrelevante e 5 significa muito relevante.

8. Concessão de Bolsas de Pós-Graduação *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

9. Implantação do Núcleo de Apoio Pedagógico *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

10. Conservação e aperfeiçoamento do processo de avaliação do desempenho * docente

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

11. Incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e * culturais na Faculdade ou em outras instituições

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

12. Promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da * Instituição

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

13. Incentivo à titulação para mestres e doutores *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

14. Promoção de cursos de formação em serviço (cursos de capacitação de * curta duração).

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

15. Assinale as ações das quais você participou/participa ou aquelas em que foi/ * é beneficiado efetivamente.

Marque todas que se aplicam.

Concessão de Bolsas de Pós-Graduação Implantação do Núcleo de apoio Pedagógico

Conservação e aperfeiçoamento do Processo de Avaliação de desempenho docente

Incentivo aos docentes na participação em eventos científicos, artísticos e culturais na Faculdade ou em outras Instituições

Promoção ou divulgação dos trabalhos publicados por docentes da Instituição

Incentivo à titulação para mestres e doutores

Promoção de cursos de formação em serviço (cursos de capacitação de curta duração que podem ser oferecidos pela IES em Semanas Pedagógicas, por exemplo

Outro:

16. Na sua avaliação, em que áreas a IES deveria investir para melhorar a * capacitação dos seus docentes (aceita-se mais de uma resposta).

Marque todas que se aplicam.

Pedagógica (relacionada ao “manejo da classe” e ao processo ensino-aprendizagem);

Profissional (relacionada aos processos de formação docente em ensino, pesquisa e extensão);

Tecnológica (relacionada ao uso das tecnologias para garantir a atualização permanente do professor e o seu crescimento profissional)

Outro:

As ações da IES para a capacitação do seu corpo docente de acordo com a as demandas educação atual

17. A formação oferecida aos alunos pela IES atende às demandas da educação * atual.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

18. Os recursos tecnológicos oferecidos pela IES atendem às demandas da * educação atual.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

19. Os recursos tecnológicos da IES atendem às expectativas institucionais e da * docência

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

20. A IES adota diretrizes relacionadas ao uso de tecnologias incentivando a * cultura digital.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

21. As orientações para o uso de tecnologias estão devidamente registradas em * documentos acessíveis aos docentes e discentes.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

22. A IES procura viabilizar a eficiência e a efetividade no uso dos recursos * tecnológicos disponíveis junto aos docentes.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

23. A IES realiza ações de formação a fim de capacitar os docentes para o uso das tecnologias digitais.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

**24. A IES estimula o desenvolvimento das competências tecnológicas *
requeridas aos professores.**

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulários

Apêndice E - Aderência à linha de pesquisa

Linha de Pesquisa: Gestão em Organizações, Pessoas e Inovação

Projeto de Pesquisa: Gestão da Inovação no Setor Educacional

Coordenação: Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães

Este projeto visa identificar as tendências atuais da gestão estratégica de instituições de ensino profissionalizante e superior, tanto públicas quanto privadas, no que diz respeito aos projetos de inserção dessas instituições e seus programas de pós-graduação no processo de inovação e desenvolvimento do país, especialmente a implantação de novas tecnologias de gestão e avaliação de desempenho. Os métodos utilizados são os exploratório-descritivos, utilizando-se de dados documentais, pesquisas quantitativas e qualitativas. Espera-se, com estes estudos, que sejam identificadas e propostas estratégias de gestão eficazes no que diz respeito aos processos de educação formal e profissionalizante; modelos de gestão por competências, modelos de gestão e inovação educacional.

Recuperado de: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701040J7#ProjetosPesquisa>

Situação: em andamento

Natureza: Projeto de Pesquisa