



Universidade de Brasília

Instituto de Ciências Exatas
Departamento de Ciência da Computação

Uma análise da formação docente em educação corporativa

Matheus M. Rangel

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Computação — Licenciatura

Orientadora
Prof.a Dr.a Leticia Lopes Leite

Brasília
2017

Dedicatória

A Darcy Ribeiro, que nomeia este *campus* onde passei memoráveis anos de minha vida e que me permitiu estudar em uma Universidade plural e interdisciplinar.

A Allisson, Caio, Felipe e Raphaela, amigos desde o primeiro semestre.

Iago, José, Luis Fernando, Luise, Sam e Tamara, que foram minha segunda família quando a primeira estava distante.

Carolina, que diariamente me incentivou e tem grande mérito na completude deste trabalho.

A meus irmãos, Gustavo e João Pedro, que começaram e continuam a história de nossa família nesta Universidade.

A meus pais, que não mediram esforços para garantir minha educação ao longo de toda minha vida.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade de Brasília, ao Departamento de Ciência da Computação e à Faculdade de Educação pelo curso composto pelas áreas que mais transformarão o Brasil nos próximos anos: tecnologia e educação.

À Professora Maria de Fátima Ramos Brandão, por ter me introduzido, acompanhado e avaliado passo a passo desta trajetória.

Aos membros da banca, Professores Ireuda da Costa Mourão e Cauê Zaghetto, que me ensinaram na teoria e na prática o que é um bom docente.

À minha orientadora Letícia Lopes Leite, pelo empenho, pela confiança e pela paciência na supervisão deste trabalho.

Aos respondentes de meu questionário e seus colegas.

Aos demais que participaram da minha jornada universitária e me auxiliaram, meu muito obrigado.

Resumo

Este trabalho revisa a literatura sobre as áreas de formação docente, educação a distância e educação corporativa, buscando apresentar uma análise sobre o processo de formação docente em três Universidades e Escolas Corporativas. Considerada a expansão das práticas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação nas empresas e, por consequência, o número de Universidades Corporativas, a formação de docentes demonstra-se essencial para a efetividade dessas instituições. Desenvolveu-se um instrumento de pesquisa em formato de questionário e foram contactadas 21 empresas, obtendo participação de três destas. Os resultados demonstram um baixo conhecimento sobre a formação docente e um processo mal estruturado em duas das instituições analisadas. Trabalhos futuros incluem a expansão desse questionário para uma avaliação quantitativa em larga escala e avaliações mais aprofundadas em empresas com maturidade nos processos de formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação a Distância, Universidades Corporativas

Abstract

This work reviews the literature related to teacher training, distance education and corporate education areas, aiming to present an analysis of the teacher training process in three Corporate Universities and Schools. Considered the expansion of Training, Development and Education practices and, thus, the number of Corporate Universities, teacher training unrolls essential for the effectiveness of those institutions. A research instrument in the form of a questionnaire was developed. Out of 21 companies contacted, only three cooperated. The results of this analysis show low-knowledge about teacher training and a poorly structured process in two of the analysed companies. Future works include the expansion of this questionnaire to a higher-scale quantitative evaluation or deeper analysis focused on companies with well-structured teacher training processes.

Keywords: Teacher Training, Distance Learning, Corporate Universities

Sumário

1	Introdução	1
1.1	Contextualização	1
1.2	Metodologia	2
1.3	Objetivo Geral	2
1.4	Objetivos Específicos	3
2	Educação a distância	4
2.1	Histórico	5
2.1.1	No mundo	5
2.1.2	No Brasil	6
2.2	Legislação	7
2.3	Cenário Atual	9
2.3.1	Educação Básica e Superior	9
2.3.2	Cursos Abertos	10
2.4	Tecnologia e EAD	14
3	Educação corporativa	16
3.1	Conceitos Relacionados	17
3.2	Universidades Corporativas	18
4	Formação docente	20
4.1	Histórico	20
4.2	Concepções	22
4.2.1	As cinco práticas de Nóvoa	24
4.2.2	A visão de Tardif	25
4.3	Paradigmas da formação docente universitária	27
4.3.1	Treinamento e Capacitação	27
4.3.2	Formação e Desenvolvimento Profissional	27
4.4	A formação nas universidades	28
4.4.1	A formação docente na Universidade de Brasília	29

4.4.2	A formação docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	29
4.4.3	A formação docente na Universidade de Oxford	30
5	Pesquisa sobre a formação docente em Universidades Corporativas	31
5.1	Instrumento de Pesquisa	31
5.2	Respostas	35
5.2.1	Empresa A	35
5.2.2	Empresa B	36
5.2.3	Empresa C	38
5.3	Análise	39
5.3.1	Perfil do Sujeito	39
5.3.2	Práticas	40
5.3.3	Profissão	40
5.3.4	Pessoa	40
5.3.5	Partilha	41
5.3.6	Público	41
6	Conclusão	42
	Referências	45
	Apêndice	51
	A Questionários Respondidos	52

Lista de Figuras

2.1	Quantidade de matrículas de graduação por modalidade - em milhões	10
2.2	Evolução da razão de matrículas de graduação a distância sobre total de matrículas de graduação	11
4.1	O Triângulo Pedagógico de Houssaye	23

Lista de Tabelas

2.1 Principais plataformas de MOOCs	13
---	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

AVEAs Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem.

BCE Biblioteca Central.

CEFAMs Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CNE Conselho Nacional de Educação.

EAD educação a distância.

ECs Escolas Corporativas.

EDEN Rede Europeia de Educação a Distância.

HEMs Habilitações Específicas para o Magistério.

IES Instituições de Ensino Superior.

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC Ministério da Educação.

MOOCs *Massive Online Open Courses*.

NTU National Technological University.

PAC Plano Anual de Capacitação.

Procap Coordenadoria de Capacitação.

Senac Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação.

UAB Universidade Aberta do Brasil.

UCs Universidades Corporativas.

UnB Universidade de Brasília.

Capítulo 1

Introdução

1.1 Contextualização

A educação corporativa tem se apresentado uma vantagem competitiva para as empresas da contemporaneidade [1], em um momento onde o intenso desenvolvimento tecnológico está “apagando as linhas” entre as esferas físicas, digitais e biológicas que conhecemos [2] e expandindo as fronteiras do conhecimento humano. Sob esse aspecto, as práticas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) vêm ganhando espaço rapidamente, ainda que de uma forma despadronizada [3], através da multiplicação de Universidades e Escolas Corporativas e Centros de Treinamento que buscam preencher lacunas deixadas pelo sistema tradicional de ensino e colaborar com a gestão de conhecimento empresarial.

O TD&E em organizações tem como um de seus alicerces a educação a distância (EAD), modalidade educacional onde professores e alunos se encontram em espaços e/ou tempos diversos [4]. A EAD também encontra-se em franca expansão, observada em alguns eventos, como a multiplicação de matrículas a distância em Instituições de Ensino Superior ou o surgimento de Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs, em inglês).

Pesquisas feitas nas principais bases de dados disponíveis à Biblioteca Central (BCE) da Universidade de Brasília (UnB) e feitas com auxílio de bibliotecários do local mostram uma literatura restrita na convergência das áreas de conhecimento entre formação docente e Universidades Corporativas, o que trouxe uma dificuldade em compor este trabalho de conclusão. Buscou-se, então, uma contextualização geral acerca dos temas de educação a distância, formação docente e educação corporativa, trazendo significado à proposta de avaliação apresentada neste trabalho.

Por fim, analisado o contexto, compreende-se a importância das profissões em torno da docência no ambiente da educação corporativa. Comumente retratados como multiplicadores ou instrutores, busca-se fazer um levantamento e apresentar uma análise da formação docente dos profissionais que atuam em Universidades Corporativas (UCs)

ou Escolas Corporativas (ECs), a partir da técnica de estudo de caso entre estas, avaliando qualitativamente a existência dos 5 P's de António Nóvoa [5], práticas para a formação específica em docência, recomendadas por este pesquisador. Os P's de Nóvoa abrangem a prática como conhecimento, uma formação como parte do exercício docente, questões identitárias do professor, a construção de conhecimento coletivo e práticas de Responsabilidade Social. As questões norteadoras deste trabalho buscam entender se existem processos de formação docente em Universidades Corporativas, como são realizados e se podemos analisá-los sob a ótica de Nóvoa.

1.2 Metodologia

Por se tratar de questões do tipo “como”, inseridas em contextos da vida real em ambientes sobre os quais o pesquisador não possui autoridade, a metodologia do Estudo de Caso se mostra a mais adequada, conforme Yin [6]. Ainda segundo o autor, este método envolve planejamento, coleta e análise de dados, sob a ótica quantitativa ou qualitativa.

O trabalho apresenta um questionário envolvendo perguntas em escala e abertas, buscando uma melhor compreensão dos processos de formação docente nas Universidades e Escolas Corporativas. Foi realizado contato com mais de duas dezenas de entidades e apenas três retornaram o contato positivamente, disponibilizando-se a auxiliar na pesquisa. Conforme acordado com os respondentes no momento do envio do questionário, os dados coletados são tratados de forma anônima.

De acordo com Lima [7], a abordagem qualitativa demonstra-se correta pois a pesquisa avalia fenômenos socialmente construídos, portanto, de difícil mensuração. De acordo com Gil [8], a pesquisa exploratória busca elucidar o problema de estudo. Ainda segundo o autor, por se tratar de uma avaliação de poucos elementos de um contexto, não se busca generalizações através de um estudo de caso, mas um entendimento sobre o campo de pesquisa.

Assim, esta pesquisa é classificada como exploratória e qualitativa, através de um Estudo de Caso, onde o resultado é uma análise dos programas de formação docente, segundo a ótica de António Nóvoa [5], em três Universidades e Escolas Corporativas.

1.3 Objetivo Geral

Analisar o processo de formação docente de Universidades e Escolas Corporativas, avaliando a existência das 5 Práticas definidas por António Nóvoa como essenciais ao processo de formação docente.

1.4 Objetivos Específicos

- Fazer a revisão da literatura sobre os temas educação a distância, formação docente e educação corporativa;
- identificar instituições que possam fazer parte da pesquisa proposta;
- elaborar instrumento de pesquisa sob a ótica da proposta dos 5 P's de António Nóvoa [5];
- realizar a pesquisa em Escolas e Universidades Corporativas;
- analisar os dados obtidos.

Capítulo 2

Educação a distância

Minha universidade do ar é perfeita
como um hospital sem doentes e sem
médicos. Toda televisiva e textual.

Darcy Ribeiro

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de educação onde professores e alunos se encontram em espaços e/ou tempos diversos [4], amparada por recursos tecnológicos. Atualmente, o principal suporte tecnológico advém da internet, porém o histórico da educação a distância nos remete ao uso de diversas outras fontes de comunicação, tais como os correios e a televisão.

Em se tratando de educação, para Alves [9], podemos considerar duas modalidades: presencial e a distância. Na primeira, tem-se o professor e os estudantes fisicamente juntos. Diferentemente da modalidade presencial, a abordagem a distância pode não requerer interação em um ambiente físico, possibilitando a extensão do conhecimento para locais mais longínquos e flexibilizando a disseminação do conhecimento ou a oferta educacional. Jonassen [10] complementa o conceito de educação a distância abordando o poder de controle do processo de aprendizado pelo estudante, ao invés do controle pelo professor. A EAD, sob a ótica da educação regular, é definida pelo Decreto Presidencial nº 9.057 [4], de 25 de Maio do ano de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Este decreto regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [11], legislando sobre todos os níveis da educação regular: fundamental, médio, superior e pós-graduação.

É importante, conforme observa Hernandes [12], avaliar a migração que ocorre da EAD tradicional para a EAD *on-line*, quando o estudante que era passivo, um “autoaprendiz”, passa a ser ativo em sua aprendizagem, conforme aumentam os níveis de interação entre professores, alunos e a equipe de gestão do curso. A legislação brasileira contempla essa migração ao prever um fortalecimento da *mediação* didático-pedagógica.

2.1 Histórico

A educação a distância encontra-se em constante transformação no mundo e no Brasil. Moran [13] destaca que a maioria dos professores que atuam em EAD hoje já exerciam suas atividades no ensino presencial, mas que novas metodologias são necessárias e que os professores carecem de formação continuada para adaptar-se a essa nova realidade. O autor ainda afirma que as instituições que utilizam a EAD necessitam apresentar “modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje”, reformulando também seus modelos conteudistas.

Valente [14] complementa esta análise, ao afirmar que as mudanças pedagógicas não virão simplesmente com a instalação de computadores nas escolas, sendo necessário repensar o espaço de sala de aula e os papéis de professores e alunos. A visão histórica colabora para o entendimento dessas transformações e necessidades.

2.1.1 No mundo

A história da educação a distância no mundo não é recente e, apesar de não ser possível precisar seu início exato, remete-se ao ano de 1728 [15] - quando Caleb Philips anunciou no jornal Boston Gazette um curso de taquigrafia via correspondência - como um marco inicial. Outros momentos fundamentais são:

- 1870 - Nos Estados Unidos, a *Illinois Wesleyan University* cria um programa de estudos em casa, sendo a primeira instituição educacional tradicional americana a praticar o ensino a distância, seguida depois pela *Cornell University*, em 1883, e pela Universidade de Chicago, em 1891;
- 1932 - a Universidade de Iowa realiza estudos sobre a transmissão de cursos pela televisão, um grande avanço tecnológico pois a TV só seria publicamente anunciada sete anos depois;

- 1969 - criação da *Open University*, no Reino Unido, a primeira universidade a ensinar apenas a distância e que contava com mais de 24 mil estudantes já em seu primeiro ano de criação;
- 1990 - criação da Rede Europeia de Educação a Distância (EDEN), uma organização não governamental que busca auxiliar o desenvolvimento da educação a distância em toda a Europa;
- 2011 - a Universidade de Stanford disponibiliza o curso de Introdução à Inteligência Artificial, creditado como a primeira demonstração de um curso online, gratuito e de larga escala [16].

Para Harting [15], as inovações tecnológicas permitiram a criação da primeira Universidade sem paredes, a National Technological University (NTU), ainda em 1984. A NTU oferecia cursos de graduação de sete diferentes universidades americanas.

2.1.2 No Brasil

É possível que existam experiências de educação a distância não documentadas e anteriores às marcas listadas por Vasconcelos [17] e Alves [9], das quais, destaca-se, por sua importância histórica:

- 1923 - criação da Rádio Sociedade, que oferecia cursos de línguas e literatura, dentre outros, via rádio;
- 1976 - o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) cria o Sistema Nacional de Teleducção, buscando desenvolvimento de pessoas e organizações para o comércio;
- 1978 - a Fundação Roberto Marinho lança o “Telecurso 2º Grau” [18], que contava com programas de capacitação em televisão aberta;
- 1979 - a Universidade de Brasília (UnB) começa a ofertar cursos através de mídia impressa, sendo a primeira ocorrência de educação a distância no nível superior de educação [9];
- 1996 - cria-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED), no Ministério da Educação (MEC) [19];
- 1999 - criação da UniRede, consórcio que reuniu, em sua fundação, mais de 80 instituições públicas de ensino superior [20], buscando ampliar a oferta e o acesso ao ensino superior;

- 2005 - criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que fornece recursos tendo como objetivo, em meio a outros, o incentivo à educação superior a distância [21].

A evolução de um modelo onde o estudante é passivo para uma educação ativa e interativa, conforme a proposta pedagógica da UAB, demonstra uma grande evolução dos processos de ensino e aprendizagem na modalidade. A crítica de Patto [22], como exemplo, é taxativa em afirmar que o modelo anterior não atendia à real demanda educacional:

Valendo-nos da frase *Isto não é um cachimbo*, sob o desenho de um cachimbo numa tela célebre de Magritte, podemos afirmar três coisas: sobre o estúdio, *Isto não é uma sala de aula*; sobre a apresentadora do programa, *Isto não é uma professora*; sobre o que ela faz diante da câmera, *Isto não é uma aula*. Uma aula virtual é apenas simulacro de uma aula presencial.

Apesar de contundente em sua crítica, podemos afirmar que a modalidade descrita nesta citação não se trata de uma abordagem de *educação* a distância, mas sim de *ensino*, por não ser uma perspectiva que permite uma comunicação bidirecional estudante \iff professor. A necessidade de interação entre estes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é um princípio norteador deste trabalho, assim como a compreensão que os processos educacionais - a distância ou presenciais - não podem limitar-se à transmissão de conteúdo, devendo auxiliar no desenvolvimento político, social e cultural do educando.

2.2 Legislação

A regulamentação da educação a distância no Brasil dá-se através de leis, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Para um melhor entendimento da hierarquia aplicada a esta legislação, conforme Artigos 59, 60, 64-66 e 84 da Constituição Federal [23], dentre outros, podemos citar os instrumentos a seguir:

- Leis Federais são decretadas pelo Congresso Nacional e sancionadas pelo Presidente da República;
- Decretos Presidenciais são decretados pelo Presidente da República e não obrigatoriamente votados em congresso - sendo hierarquicamente inferiores às leis e servindo muitas vezes de regulamentação para estas;
- Portarias são atos jurídicos informativos, também com fins regulatórios, podendo ser expedidas por Ministros de Estado;
- Resoluções, por sua vez, são atos normativos ligados aos Conselhos, como o Conselho Nacional de Educação.

A legislação que vigora sobre a educação a distância tem princípio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [11], que em seu Artigo 80 estabelece:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Este artigo é regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 9.057/2017 [4], cujo artigo inicial foi abordado no início do Capítulo 2. Outro decreto regulatório relativo a EAD é o de número 5.773/2006 [24], que atribuía à extinta Secretaria de Educação a Distância as competências de emitir pareceres sobre o credenciamento e reconhecimento de instituições que ofereçam educação superior a distância, assim como pareceres de autorização e reconhecimento sobre os cursos a distância que estas ofereçam.

Há ainda o Decreto 5.800/2006 [25] que dispõe sobre a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, expondo seus objetivos de expansão e interiorização da oferta de: cursos de formação para professores da educação básica de Municípios, Estados ou do Distrito Federal, cursos de capacitação para a “dirigentes, gestores e trabalhadores” da educação básica de mesma alçada e a oferta de “cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento”.

Coube à Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), instituída pela primeira vez em 1996 [19] “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação a distância”. A Secretaria foi extinta pelo Decreto 7.480/2011 [26] e na Portaria 1.277 [27] suas atribuições repassadas a outras Secretarias dentro deste Ministério.

No que tange às decisões tomadas pelo Conselho Nacional de Educação, tem-se a Resolução Nº 1, de Março de 2016 [28], o documento que estabelece regulamentação sobre a educação a distância na modalidade de ensino superior:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (EaD), base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito dos sistemas de educação.

Este ato resolve, entre outros:

- Obriga, através do primeiro parágrafo do Art. 2º, as Instituições de Ensino Superior que desejarem oferecer cursos a distância a prever esta modalidade em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos aderentes a esta abordagem;

- Estipula os polos educacionais como “unidade acadêmica e operacional descentralizada”, designando também a infraestrutura adequada para este ambiente de suporte;
- Pactua, em seu Art. 8º, que profissionais da educação atuantes nesta modalidade, como professores, autores de material didático, tutores ou coordenadores de curso tenham treinamento específico para tal.

Sendo a legislação mais recente sobre educação a distância, o decreto 9.057 [4] é normatizado pela Portaria N° 11, do Ministério da Educação [29], permitindo instituições que ofereçam exclusivamente cursos a distância, sem a necessidade de atuação presencial. Além disso, permite às instituições já credenciadas a criação de polos EAD.

2.3 Cenário Atual

Em 1995, Noam [30] publicou um artigo na revista Science, alertando que o modelo tradicional das universidades seria ameaçado com o avanço das tecnologias de comunicação em rede. Vemos, hoje, impulsionada pela sociedade conectada por novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e pela constante busca por conhecimento, grande expansão da educação a distância, não apenas sob a perspectiva da educação regular como também de cursos abertos.

2.3.1 Educação Básica e Superior

Sendo uma alternativa de baixo custo e grande alcance, a educação a distância ganhou representatividade nos níveis de educação tradicional. No Brasil e no mundo percebe-se um incremento de matrículas em diversos níveis de educação - especialmente na educação superior.

Nos Estados Unidos - segundo dados do Centro Nacional de Estatísticas Educacionais [31] - no ano de 2012, 12.5% dos estudantes de nível superior estavam matriculados em cursos exclusivamente a distância. Dentre as instituições privadas com fins lucrativos, este percentual aumenta para 42.6%. Este número mostra uma tendência crescente quando observamos os dados de 2014, que apontam para 14.0 e 53.9%, respectivamente.

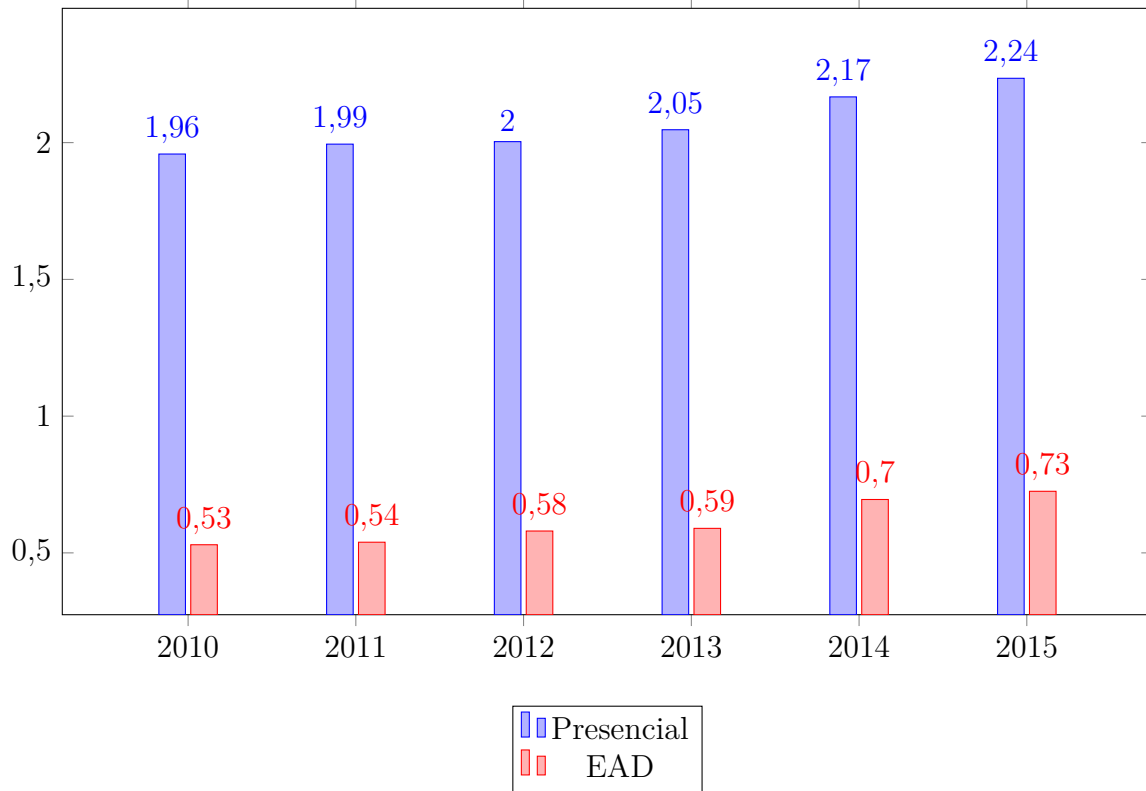
Impulsionada por programas governamentais e pela constante busca por qualificação profissional, podemos notar uma grande expansão das matrículas em cursos superiores no Brasil. O gráfico 2.1 mostra a evolução das matrículas em cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância.

O recorte do aumento da representatividade dos cursos a distância no cenário geral de matrículas do ensino superior é feito no gráfico 2.2. A EAD tem sido importante para

auxiliar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação, que estipula uma taxa bruta de 50% de matrícula na educação superior.

Figura 2.1: Quantidade de matrículas de graduação por modalidade - em milhões

Fonte: Microdados - Censo da Educação Superior - INEP [32]



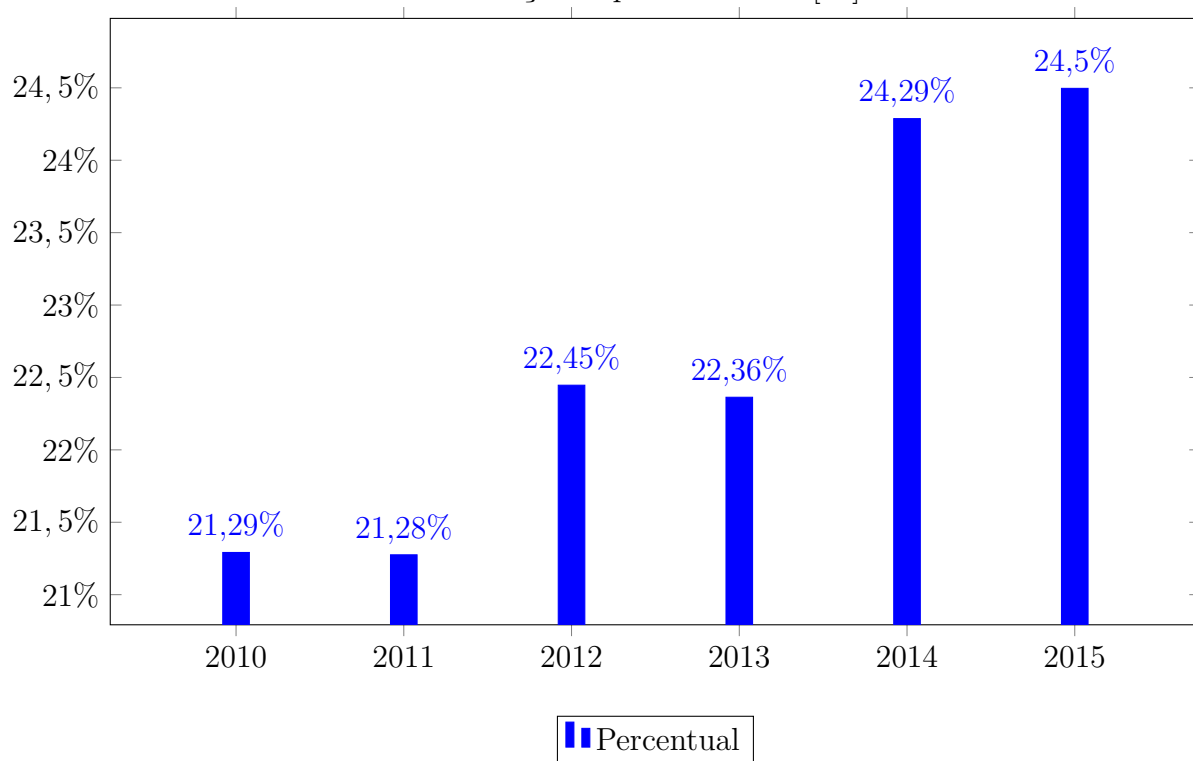
A crescente procura pela educação a distância é reflexão de estar fortemente ancorada, segundo Abbad, em importantes princípios educacionais, como a “aprendizagem aberta, aprendizagem ao longo de toda vida ou educação permanente” [33]. Ainda segundo a autora, a educação a distância é democrática, por levar “oportunidades de estudo para pessoas que dificilmente seriam alcançadas pelo ensino convencional em sala de aula”. Esses fatores contribuem para a expansão da EAD no ensino superior, que pôde ser demonstrada pelos dados e gráficos desta seção, e contribuem para o fortalecimento de iniciativas de cursos abertos ou corporativos.

2.3.2 Cursos Abertos

Os *Massive Online Open Courses* (MOOCs) ou Cursos Online Abertos e Massivos são assim denominados por terem “alcance global, participação ilimitada e acesso aberto pela internet” [34]. Sua história é muito recente, datando de 2011, mas já são dezenas de milhões de estudantes por todo o mundo, distribuídos em milhares de cursos oferecidos

Figura 2.2: Evolução da razão de matrículas de graduação a distância sobre total de matrículas de graduação

Fonte: Microdados - Censo da Educação Superior - INEP [32]



por universidades acreditadas (Harvard, MIT, Berkeley) e grandes empresas do cenário mundial (Google, IBM, Facebook).

Estes cursos dão-se através de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs), como o Coursera¹, fundado em 2012 por dois professores do departamento de Ciência da Computação da Universidade de Stanford, o edX², estabelecido numa parceria entre o MIT e Harvard ou o Udacity³, fundado pelos primeiros professores de um MOOC. As primeiras plataformas foram criadas nos Estados Unidos mas a expansão para outros países tem ocorrido, conforme podemos ver na tabela 2.1

Brahimi [34] afirma que um dos grandes problemas com os MOOCs encontra-se na alta evasão dos cursos. Dados obtidos por Jordan [35] de cursos realizados entre 2012 e 2015 foram analisados e observou-se uma taxa de completude de apenas 7.6%. O perfil do estudante dos MOOCs é diversificado, abrangendo estudantes que pausaram seus estudos secundários, mudaram a localidade de onde estudam, trabalham enquanto estudam ou utilizam destes cursos como parte da formação em seus cursos de graduação [36]. Para lidar com esta diversidade é necessário um suporte pedagógico voltado à aprendizagem a distância, buscando dar suporte aos aprendizes e diminuir as taxas de evasão.

Além dos estudos quantitativos, Margaryan, Bianco e Littlejohn [37] selecionaram aleatoriamente 76 MOOCs e fizeram estudos qualitativos sobre seu design instrucional, seguindo os princípios de Merrill [38] sobre atividades de aprendizagem:

- **1 - Aprendizado Centrado em Problemas:** com base na teoria de que aprende-se melhor quando o conhecimento é utilizado na resolução de problemas.
- **2 - Ativação:** o aprendizado é impulsionado quando o conteúdo ou a habilidade assimilada são utilizados como fundamentos de um próximo.
- **3 - Demonstração:** o aprendizado é promovido com a demonstração de aplicação desse conhecimento ou habilidade.
- **4 - Aplicação:** há melhoria de aprendizagem quando utiliza-se o recém aprendido para resolver problemas.
- **5 - Integração:** reflexão e discussão do conhecimento adquirido são importantes para a garantia do aprendizado.

E demais princípios, relacionados a recursos, e propostos por Collis e Margaryan [39]:

- **6 - Conhecimento coletivo:** o aprendizado é intensificado quando contribui-se com o conhecimento coletivo.

¹<https://coursera.org>

²<https://edx.org>

³<https://udacity.com>

Tabela 2.1: Principais plataformas de MOOCs

Plataformas	País	Site	Descrição
Coursera	EUA	coursera.org	Fundada em 2012 pelos professores Daphne Koller e Andrew Ng do Departamento de Ciência da Computação de Stanford. Conta com mais de 2000 cursos e 150 instituições parceiras, como Stanford, Yale, USP e ITA.
edX	EUA	edX.org	Insituída numa parceria entre Harvard e MIT em 2012, conta com mais de 1000 cursos e 90 parceiros. Não tem fins lucrativos e sua plataforma é <i>open source</i> .
Udacity	EUA	udacity.com	Criada em 2012 por Sebastian Thrun e Peter Norvig, após o sucesso do curso online da Universidade de Stanford, de Introdução à Inteligência Artificial, lecionado por eles.
FutureLearn	Reino Unido	futurelearn.com	Estabelecida em 2013, conta com mais de 5 milhões de usuários cadastrados. Alguns programas são certificados pela Open University e contam como créditos para cursos de graduação ou pós.
Open2Study	Austrália	open2study.com	Desde 2013 esta plataforma vem atendendo uma comunidade de 600 mil estudantes. Foi fundada pela Open Universities Australia e também concede créditos em programas de formação e pós.
Rwaq	Arábia Saudita	rwaq.org	Plataforma árabe fundada em 2013 que conta com certificações de empresas como Cisco e Microsoft.
Veduca	Brasil	veduca.com.br	Fundada em 2012, a plataforma brasileira chegou a oferecer cursos de MBA certificados.

- **7 - Colaboração:** o aprendizado é impulsionado quando há colaboração com outros estudantes.
- **8 - Diferenciação:** o aprendizado é promovido ao possibilitar diferentes vias de aprendizado a diferentes aprendizes.
- **9 - Autenticidade de recursos:** há intensificação do aprendizado quando os recursos de aprendizagem são extraídos do mundo real.
- **10 - Feedback:** aumenta-se o aprendizado ao possibilitar *feedbacks* aos aprendizes.

Os estudos observaram um baixo escore na maioria dos princípios listados e nenhum dos cursos da amostra havia implementado todos os critérios. McAndrew e Scanlon [36] vão além, afirmando que apesar dos benefícios dos MOOCs e sua expansão global, tratam-se de aplicações *online* de um modelo educacional clássico. Portanto, avaliada a baixa completude destes cursos, a ausência de princípios pedagógicos específicos e uma baixa qualidade de seu design instrucional, não satisfazem as necessidades educacionais e não são a solução mais eficaz.

2.4 Tecnologia e EAD

Temos andado a largos passos na direção da computação ubíqua [40], um estado computacional onde os usuários interagem com a tecnologia sem sua percepção. Chen [41] é um dos precursores no estudo do impacto dessa transformação digital na educação, destacando algumas características desta transformação, como:

- **Imediatividade no aprendizado:** ao facilitar o acesso às informações para solução de problemas.
- **Iniciativa na obtenção do conhecimento:** as requisições por informação vêm do estudante.
- **Mobilidade do aprendizado:** a portabilidade permite o aprendizado a qualquer momento e em qualquer local.
- **Interatividade:** ao permitir a exibição de sons, vídeos, fotos e demais formas de comunicação com as fontes de conhecimento.
- **Situações de aprendizagem:** o aprendizado se torna parte da vida real, assim como as situações-problema.
- **Integração do conteúdo:** as fontes informacionais são interligadas de forma multidimensional e não-linear.

Tais características contribuem no entendimento do significado de *u-learning*, o aprendizado ubíquo. Este conceito foi introduzido por vários pesquisadores (Joiner [42], Tsai [43], Brusilovski [44]). Yahya *et al.* [45] definem *u-learning* como um novo paradigma de aprendizagem, como a evolução do aprendizado eletrônico (*e-learning*) e móvel (*m-learning*). O aprendizado ubíquo, então, seria este paradigma que “possibilita aprender a coisa certa, no momento e local certos e da maneira certa” (Yahya [45], tradução do autor).

Capítulo 3

Educação corporativa

Se você acha que a educação é cara,
experimente a ignorância.

Derek Bok

O momento atual de desenvolvimento tecnológico nos posiciona em um ambiente de ruptura. Essa revolução tecnológica está mudando a maneira como nos relacionamos, vivemos e trabalhamos. Diante da impossibilidade de se prever os resultados futuros e da turvidão das análises momentâneas, Klaus Schwab [2] - fundador do Fórum Econômico Mundial e um dos maiores estudiosos dos fenômenos da globalização - define a Quarta Revolução Industrial: “caracterizada por uma fusão de tecnologias que está apagando as linhas entre as esferas físicas, digitais e biológicas”.

A 1ª Revolução Industrial, que começou no final do século XVIII, foi caracterizada pelo ingresso de uma fonte energética - o carvão - nos meios de produção, alterando as funções artesanais e possibilitando a criação das máquinas a vapor [46]. A Revolução Industrial que a seguiu, já no início do século XX, criou os motores a combustão [47]. O domínio sobre a eletricidade e a criação de linhas de produção, a exemplo do *fordismo*, alavancaram a produção em massa [48]. A 3ª Revolução Industrial trouxe automação com o uso da eletrônica e da tecnologia da informação.

O Treinamento, Desenvolvimento e Educação nas organizações não era prática comum até o término da predominância do *fordismo*. Nesse período, devido à estrutura rígida das fábricas e ao papel repetitivo do trabalhador, era mais valioso contratar mais mão de obra do que investir em treinamento. Com o desenvolvimento econômico e a crescente necessidade intelectual, a educação corporativa vem ganhando espaço no mundo contemporâneo [49].

3.1 Conceitos Relacionados

Podemos conceituar o desempenho no trabalho [50] como a contribuição individual na busca do objetivo organizacional da companhia. Em outros momentos históricos, a ênfase estava relacionada à forma como o trabalho era feito (processo) e na qualificação focada em cargos. Atualmente, com as constantes mudanças no ambiente econômico - trazendo baixa previsibilidade e uma concorrência mais ampla - a gestão por cargos tem sido substituída pela gestão por competências, que tem como desafio auxiliar a organização a desenvolver em seus trabalhadores a capacidade de adaptação e o desenvolvimento contínuo. Para Ruas [51], é nesse momento que se impulsionam as reflexões sobre aprendizagem operacional, pois a “construção da noção de competência começa a tomar forma”.

O termo competência possui diferentes significados dentro das Ciências Humanas e Sociais, mas neste trabalho utilizaremos competência associada à gestão estratégica de recursos humanos onde destacam-se as competências críticas, as que diferenciam estrategicamente a organização de seus concorrentes, como as que envolvem as pessoas e os sistemas de trabalho. Um desempenho competente, por sua vez, “é aquele que se aproxima de padrões ou atende a certos critérios de excelência com muita frequência e por um período de longo tempo” [52]. A busca por essas competências impulsionou o desenvolvimento da educação corporativa no Brasil.

Para Meister [53], as Universidades Corporativas não são apenas Centros de Treinamento, pois tendem a ser estruturas centralizadas, com práticas de desenvolvimento e educação (não apenas treinamento), sendo as principais disseminadoras da cultura empresarial e promovendo o desenvolvimento de habilidades além do trabalho, como as habilidades relacionadas à solução de problemas, à liderança e à criatividade.

Conforme Eboli [54], o que diferencia o papel de uma Universidade Corporativa de um Centro de Treinamento e Desenvolvimento é a busca no desenvolvimento de competências críticas à realidade onde atua. Ainda, segundo a autora, as competências críticas podem ser avaliadas em três níveis:

- **Empresariais** - colaboram para o aumento da excelência da empresa.
- **Organizacionais** - dão sustentação às competências empresariais e estão inseridas nas principais áreas e processos da empresa, precisando ser assimiladas.
- **Humanas** - estão relacionadas ao indivíduo e às capacidades técnicas, de liderança, gerenciais ou culturais. Complementam as competências empresariais e organizacionais.

A identificação dessas competências é o início do processo para confecção de programas de treinamento que contemplem os objetivos organizacionais.

3.2 Universidades Corporativas

No final da década de 80, com o crescimento dos processos de globalização do mercado de trabalho interconectando a economia, surge uma grande lacuna de desenvolvimento entre os sistemas tradicionais de ensino e a demanda do mercado [49]. Neste espaço, observamos o crescimento das Universidades Corporativas, definidas por Meister [53] como um “estabelecimento de treinamento e educação para combater a reduzida vida útil do conhecimento e alinhar treinamento e desenvolvimento às estratégias do negócio”. De acordo com Blass [3], definir o termo Universidade Corporativa “em uma frase” tem sido difícil desde seu surgimento devido às diversidades nas implementações de UCs entre as organizações. O autor credita o começo desse fenômeno à criação das Universidades Corporativas da Disney e da Motorola e afirma que as UCs cresceram para preencher a lacuna deixada pelo sistema público de ensino. Blass ainda relata que a expansão desses estabelecimentos - atendendo, por exemplo, clientes e fornecedores das companhias - não visa a competição com as universidades tradicionais, mas que esse mercado educacional tem se transformado e que isso pode vir a acontecer. Por fim, lista os benefícios que podem ser obtidos com a implementação de uma Universidade Corporativa:

- Habilidade de aumentar as taxas de aprendizado dentro da empresa, correspondendo à taxa de mudança no ambiente.
- Habilidade de reagir aos desafios da globalização, incluindo o uso de novas tecnologias.
- Habilidade de alinhar objetivos do negócio e estratégias de aprendizado.
- Direcionar e coordenar centralmente uma atividade local.
- Ajudar a manutenção da cultura organizacional mesmo em empresas espalhadas globalmente.
- Focar todos os colaboradores no papel chave do aprendizado e conhecimento na criação e manutenção de uma vantagem competitiva (Blass [3], tradução do autor).

Para Meneses, Zerbini e Abbad [55], existem diversas propostas educacionais que podem ser adotadas por uma Universidade Corporativa:

- **Informação** - módulos ou unidades organizadas de conteúdo.

- **Instrução** - estabelecimento de objetivos instrucionais e execução de determinados procedimentos de ensino.
- **Treinamento** - ação direcionada para atividades atualmente desempenhadas.
- **Educação** - ação voltada para atividades que serão desempenhadas em um futuro breve, e
- **Desenvolvimento** - ação orientada para o crescimento pessoal e profissional do funcionário e sem vínculo estreito com as atividades, presentes ou futuras, demandadas por determinada organização.

As possibilidades de benefícios e de ações educacionais nos ajuda a compreender Newell [1], que afirma que as UCs representam uma vantagem competitiva para as empresas, pois possibilitarão alavancar o capital humano da companhia.

Capítulo 4

Formação docente

Estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. [...] E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixamos de fazer há muitos anos: *O que é um bom professor?*

António Nóvoa

Educar, conforme nos afirma Freud [56], é um dos três ofícios “impossíveis”. As interpretações dessa frase são controversas [57], mas Eugène Enriquez [58] interpreta o “impossível” não com seu sentido literal, mas como um pesar por não se poder garantir cientificamente os resultados do ato de educar. Podemos, assim, iniciar este capítulo com a devida importância aos estudos de formação docente.

4.1 Histórico

Apesar dos debates acerca da formação de professores terem se intensificado nas últimas décadas, é possível que a primeira instituição voltada à capacitação docente tenha sido o Seminário dos Mestres, instituído em 1684 [59]. No período compreendido entre este marco inicial e a Revolução Francesa, conforme afirma Tanuri [60], houve uma preocupação com a seleção dos professores, a exemplo da lei decretada por José I, “o Reformador”:

Concedo à *Real Meza Censoria* todas as jurisdições necessárias para proceder aos sobreditos estabelecimentos de Escolas; às qualificações e nomeações dos Mestres que as devem reger e às determinações dos lugares que devem exercitar.

Após a Revolução Francesa, começaram a ser instituídas as Escolas Normais, com o objetivo de formar professores e possibilitar a expansão dos sistemas públicos de ensino. No Brasil, porém, antes das escolas normais, foram fundadas as escolas de ensino mútuo [61], com uma configuração de sala de aula não muito diferente da que ainda presenciamos hoje:

Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, sob um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade, o púlpito do monitor e o quadro-negro.

As Escolas Normais disseminaram-se no Brasil entre 1835 e 1885 [60]. Tal modelo, onde um mestre coordenava uma escola com diversas classes, é substancialmente embasado na presença dos monitores. A estes, alunos com alto desempenho, competia assimilar o conteúdo conforme instruções do professor e transmitir a seus colegas.

A crescente preocupação do Estado com a Educação, evidenciado, por exemplo, no Decreto 7.247, de 1879 [62], intensificou os investimentos e regulações do Império. Começa, então, a possibilidade de estudos para o sexo feminino, ainda que o currículo escolar fosse reduzido e compreendesse a educação doméstica [60]. Essa iniciativa era impulsionada com a progressiva convicção de que o papel de educação na infância cabia às mães [63]. Conforme descreve Tanuri [60]:

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. [...] A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão [64].

Em uma tratativa em alternância às Escolas Normais, algumas Províncias brasileiras, a exemplo do Rio de Janeiro [65], implementaram o sistema de professores adjuntos - aprendizes de professores que acompanhavam o desempenho dos titulares, em um processo de formação docente explicitamente prático, sem base teórica. O sistema não prosperou e as Escolas Normais continuaram em expansão.

Até o término do século XIX, as Escolas Normais tinham uma “rudimentar formação pedagógica” [60] e limitada às disciplinas de Pedagogia ou Métodos de Ensino. Este paradigma começou a ser mudado no ano de 1890, quando o Governador do Estado de São Paulo, “*Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina [66]*”, faz uma grande reforma pedagógica e curricular, sistematizando a formação docente. Esse novo padrão foi se difundindo pelo Brasil.

Já em tempos de Brasil República, iniciou-se uma nova fase de formação de professores com a fundação dos Institutos de Educação do Distrito Federal (1932) [67] e de São Paulo (1933). Estes institutos contavam com uma grade curricular mais extensa sob o viés pedagógico e com escolas de nível básico que serviam como campo experimental para o aprendizado. Alguns anos depois, esses institutos viriam a ser incorporados pelas universidades do Distrito Federal e de São Paulo. Para Saviani [65], foi a partir desta fusão que estabeleceu-se a nível nacional, para os cursos de licenciatura e Pedagogia, o programa de formação “3+1”, onde nos três primeiros anos estudava-se as matérias específicas da formação científica e, no último, a formação didática. Nessa expansão pelo Brasil, porém, perdeu-se a associação que os Institutos de Educação tinham com as escolas-laboratório, deixando um pouco de lado o caráter experimental.

Durante os governos militares [68] instituiu-se os ensinos de 1º e 2º grau e as Habilitações Específicas para o Magistério (HEMs). Mais adiante, foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o intuito de aprimorar a formação docente. Dos CEFAMs que mais desenvolveram sua função pedagógica, trazemos o exemplo dos localizados no Estado de São Paulo, com suas propostas de trabalho inovadoras, a exemplo da remuneração sobre o trabalho pedagógico, educação em tempo integral e a existência de um coordenador pedagógico [69].

Ao término do regime militar, a formação docente de professores da Educação Básica passa a ser fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB [11]. O artigo 62 atribui ao Poder Executivo, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura de nível superior, oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES). Junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece os princípios desta formação do professorado, o que tem alavancado o número de docentes com formação em licenciatura na Educação Básica brasileira [70].

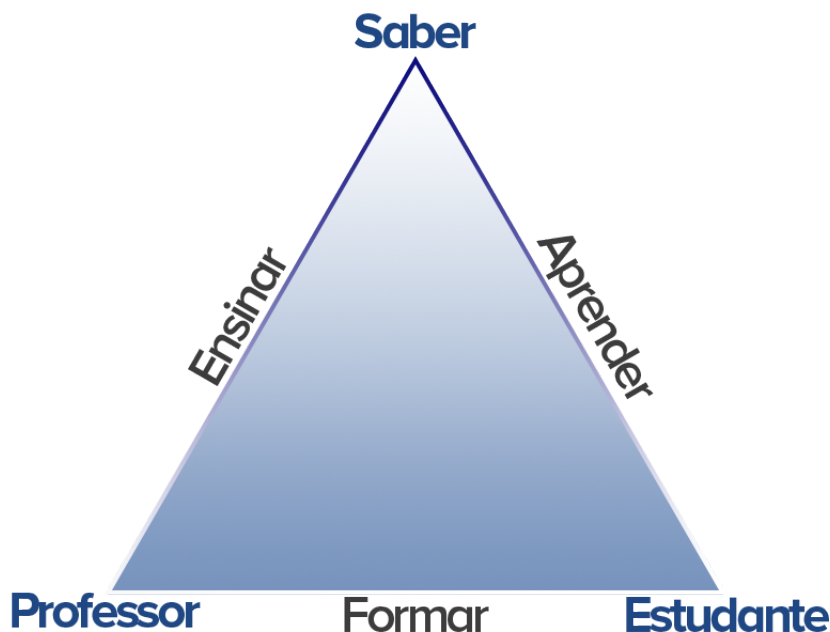
4.2 Concepções

Jean Houssaye [71] define qualquer ato pedagógico como o caminho entre dois dos três vértices de um triângulo: o saber, o professor e o estudante. Aqui, o “Saber” (*le savoir*) se refere ao conteúdo da formação, o programa a ser ensinado. O “Professor” (*l’enseignant*) é aquele que auxilia os grandes passos de quem aprende e faz aprender o conhecimento. O “Estudante” (*l’étudiant*) é o que adquire o saber, podendo estar nas dimensões de saber-fazer, saber-ser e do saber-agir. Conforme Figura 4.1, podemos observar as relações entre esses três pontos. A relação entre o saber e o professor é o que permite o ensinar

(*enseigner*). Entre o saber e o estudante, temos o ato pedagógico de aprender (*apprendre*). A relação entre professor e estudante é o formar (*former*).

Figura 4.1: O Triângulo Pedagógico de Houssaye

Fonte: Em Houssaye [71], traduzido e ilustrado pelo autor.



António Nóvoa [72] é um dos pesquisadores mais respeitados da atualidade quando se trata de formação docente. Para ele, atualmente, a ênfase do triângulo pedagógico está na relação de *aprender*. O professor ocupa o “lugar do morto” - vê o que está acontecendo e é levado em consideração neste processo, porém não tem voz ativa. Este momento de foco na aprendizagem pode ser associado às grandes mudanças ocorridas no *saber*. Com as Tecnologias de Informação e Comunicação, a universidade perde um pouco seu espaço como detentora do conhecimento. Tal mudança ainda não foi completamente assimilada por estas instituições milenares e ainda não estão assumindo, como sugere Nóvoa, seu papel de reconstrução, crítica e produção de novos conhecimentos. Assim, a função docente também deve passar por grandes alterações, como promotores de atividades em grupos, de pesquisa, debate e crítica. Não serão fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, “mas no apoio ao aluno na construção e na configuração desse saber”. Estas mudanças talvez não sejam capitaneadas pelos professores em si, mas sim pela alteração das universidades. Os professores, porém, devem deslocar seu foco do *saber* para os *estudantes*. Nessa movimentação, conforme Nóvoa [72], os processos de formação “que tendem a transformar a questão da ‘pedagogia universitária’ numa questão de técnicas ou de métodos” não são suficientes, por não contemplarem os saberes da personalidade.

4.2.1 As cinco práticas de Nóvoa

Ao discorrer sobre a formação docente em 2011, Nóvoa [5] defende que já superamos as épocas onde se buscavam “características” ou “competências” para estabelecer o que seriam bons professores, sugerindo *disposições*, conceitos entre a profissionalidade e a personalidade, mais “líquidos [...] e que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje”:

- *O conhecimento* - domínio sobre o que se ensina.
- *A cultura profissional* - integrar-se, entender a instituição, aprender de colegas.
- *O tato pedagógico* - capacidade de relação, comunicação, construção de laços respeitosos.
- *O trabalho em equipe* - movimentos pedagógicos, comunidades de prática, ações colaborativas.
- *O compromisso social* - educar é possibilitar o desenvolvimento.

Tais disposições o fazem descrever cinco práticas recomendadas, os “cinco P’s de Nóvoa”. Elas devem ser observadas, quando sob a ótica das políticas educacionais formais, na formação específica em docência a nível de mestrado e na indução profissional.

- *P₁ - Práticas:* Nóvoa defende a prática como conhecimento, não de forma “anti-intelectual” e sim com estudos de caso, reflexão conjunta, abandonando a ideia “de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”.
- *P₂ - Profissão:* A formação dos professores deve ser parte do exercício docente, possibilitando o auxílio dos professores mais experientes na formação dos mais jovens. Nóvoa aponta o distanciamento dos professores nas decisões da carreira docente, ficando a cargo de especialistas em educação “que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa”.
- *P₃ - Pessoa:* Por ser uma profissão onde não é possível a separação entre a dimensão pessoal e a profissional, Nóvoa defende a necessidade de uma preparação para práticas de auto-análise. Isto vai além da dimensão científica ou pedagógica - é uma questão identitária.
- *P₄ - Partilha:* Esta prática é necessária na construção de um *ator coletivo*, cuja competência supera as competências individuais somadas. Os problemas no

ambiente escolar têm se tornado mais complexos, envolvendo questões éticas e os novos perfis de alunos, dentre outros fatores. Esta partilha não deve ser imposta mas uma rede informal, natural.

- *P₅ - Público*: “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social”. Nóvoa critica a ausência das escolas e dos professores no espaço público da educação. Para retomar esse espaço, os programas de formação devem reforçar a presença pública e o papel social dos professores.

Além da percepção de Nóvoa, uma outra referência em formação docente é Maurice Tardif, professor da Universidade de Montreal.

4.2.2 A visão de Tardif

Maurice Tardif tem reconhecimento internacional por suas grandes contribuições nas pesquisas sobre a profissão docente. Com suas experiências nos campos de Sociologia e Filosofia, traz questionamentos sobre a *epistemologia da prática*: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”[73]. Seus questionamentos versam sobre (I) a definição desses saberes; (II) a distinção destes, comparados com os conhecimentos obtidos nas pesquisas universitárias ou nos cursos de formação de professores, e (III) como podemos impactar a formação de professores, criando relações entre os diferentes conhecimentos listados no ponto II ou entre professores do ensino básico e universitário. Os saberes, para este pesquisador, são tratados num sentido amplo, compreendendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

A própria estruturação do conceito de *epistemologia da prática* parece ressignificar o entendimento atual sobre as pesquisas universitárias para os saberes e a formação docente. Este processo de construção de um novo entendimento, para Tardif [73], nos levanta seis consequências:

1. "Uma volta à realidade", com os focos das pesquisas sendo feitos no espaço real de atuação dos profissionais. Para o pesquisador, é absurdo avaliar o professor como um objeto, distante de seu espaço de trabalho, ignorando as práticas de ensino.
2. “Não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”. Para Tardif, essas duas áreas são pouco relacionadas.
3. Para os pesquisadores compreenderem esses saberes profissionais, devem largar seus laboratórios, computadores e livros. A pesquisa deve ser em campo, observando e interagindo, *in loco* com os profissionais do ensino.

4. A desconstrução da ideia de que os professores são seres passivos, “cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente” e assumindo seu papel ativo, vendo-o como um ator no processo de ensino.
5. Deixar a visão normativa de lado. Isto é, as pesquisas devem dissertar sobre o que os professores *são, fazem e sabem*, ao invés de focarem no que *deveriam ser, deveriam fazer, deveriam ser*.
6. O estudo epistemológico deve ser completo e abrangente, não se limitando aos estudos da profissão na sala de aula, mas de forma *ecológica*, contemplando as demais atividades dos professores.

Para Maurice Tardif [73], os saberes profissionais são adquiridos através do tempo. No início de suas carreiras, trazem para sala de aula as imagens de professores e estudantes conforme suas experiências pessoais, enquanto alunos. Para o autor, essas crenças são enraizadas e os cursos de formação inicial não são suficientes para modificá-las. Os saberes relacionados às rotinas de trabalho, porém, são construídos ao longo dos anos de docência. Estas competências são essenciais na construção de relações interpessoais, com os alunos, pais, direção e demais professores. Os saberes profissionais, segundo Tardif [73], não podem ser reduzidos aos estudos cognitivos e demais contextos devem ser levados em consideração:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Por tais razões, o conhecimento dos professores não é apenas personalizado, mas *situado*. Ou seja, relacionados à situação, fase e contexto. Enfim, Tardif [73] descreve a humanidade do trabalho docente, avaliadas sobre dois aspectos: *(I)* na individualidade do professor se relacionando com grupos de estudantes, sempre buscando conhecê-los também enquanto indivíduos, não como um grupo homogêneo, e *(II)* o saber relacionado às atitudes *éticas e emocionais*, pois o ensino é, frequentemente, uma atividade disruptiva, que faz os estudantes questionarem suas atitudes, valores e pensamentos. Além disso, comportamentos éticos e emocionais são necessários na construção de um grupo de estudantes interessados, respeitosos e tolerantes. Ou seja, motivados.

4.3 Paradigmas da formação docente universitária

Nas universidades brasileiras, segundo Behrens [74], existem paradigmas¹ sobre a formação docente, sendo estes conservadores - sob a perspectiva cartesiana - ou inovadores, considerando a complexidade e as interconexões. As formas de qualificação de professores seguem um desses paradigmas, conforme será apresentado nesta seção.

4.3.1 Treinamento e Capacitação

As abordagens pedagógicas tradicionais, voltadas à transmissão de conteúdo, exigiam do professorado um alto nível de especialização sobre o conteúdo ministrado. Sob a visão conservadora e cartesiana, o processo de formação passa a ser comumente referido como *treinamento* [74]. As referências ao termo *capacitação* começam a surgir com o desenvolvimento do modelo de produção Fordista, cunhando um significado de técnicas com repetibilidade, generalizações e sem espaços para mudanças ou críticas. Ainda segundo Behrens [74], esse paradigma conservador também contava com práticas de *reciclagem*, que buscavam "renovar ou remodelar a prática pedagógica dos docentes". A *reciclagem* gerava o papel de professores *multiplicadores*, pois "os administradores da educação da época acreditavam que as pessoas treinadas podiam repetir seu preparo para outros colegas da escola ou da empresa". Para Behrens [74], esse paradigma ainda é presente nas universidades, sob as práticas de "capacitação como um bloco, num curto tempo, ofertado de maneira reduzida em pequenos cursos ou palestras".

A visão de Cunha e Soares [75] vai de encontro à análise feita por Behrens [74]. Para as autoras, à sociedade contemporânea não serve mais o modelo "tradicional" de professor, aquele formado para o domínio da oratória e dos conteúdos que deve transferir. Isso fez emergir questionamentos sobre a educação superior e, por consequência, sobre a docência universitária. Salvo "experiências isoladas", porém, a formação docente universitária se demonstra "um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concreção, destinada a professores já contratados".

4.3.2 Formação e Desenvolvimento Profissional

Diferentemente do paradigma cartesiano, de características lineares, como cita Behrens [74]:

¹Ainda segundo a autora, "paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula".

O paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências.

Assim, considerando as novas estruturas sistêmicas, a formação dos professores não deve se limitar às capacitações técnicas. Deve ser um processo, contínuo, com início antes mesmo da inserção do professor como professor, em sala de aula. Este novo paradigma deve abordar [74]:

- **Formação Inicial:** aborda a formação teórica para o professorado, dada na graduação, e o processo inicial de acolhimento na instituição de ensino.
- **Formação Contínua:** trata-se da formação ao decorrer da carreira profissional. Deve ser focada na busca pelo sucesso do aluno, com espaços de experimentação de novas técnicas e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem.
- **Desenvolvimento Profissional:** Sob a ótica do constante aprendizado, renovação de valores e competências, considerando as constantes mudanças que ocorrem nos contextos pessoais tanto dos professores quanto dos estudantes.

Assim, tendo em mente a diferença das abordagens pedagógicas tradicionais e o paradigma inovador, podemos trazer visões atuais dos processos de formação nas universidades.

4.4 A formação nas universidades

Às universidades cabe, além da responsabilidade da formação dos professores dos ensinos fundamental, médio e superior, a capacitação específica de seu próprio corpo docente. As políticas de formação docente nas universidades são critérios de avaliação para o INEP, em seu instrumento de avaliação de cursos de graduação [76]. Os movimentos de formação começam na indução profissional e podem se estender por toda a carreira dos docentes, auxiliando o desenvolvimento pessoal e profissional destes professores. Este trabalho apresenta exemplos de programas de formação em algumas universidades, fornecendo insumos para melhor compreensão deste processo. Tais informações foram obtidas nos portais dessas universidades. Entende-se que o processo de formação nessas instituições vai além do apresentado, pois a organização universitária, com suas faculdades e departamentos, permite ações de formação docente como reuniões de área, conselhos ou colegiado.

4.4.1 A formação docente na Universidade de Brasília

Através de sua Coordenadoria de Capacitação (Procap), ligada ao Decanato de Gestão de Pessoas, a Universidade de Brasília desenvolve suas estratégias de capacitação buscando não apenas o treinamento docente, mas incluindo também seus servidores técnico-administrativos. O programa da UnB tem os princípios de buscar a qualificação dos serviços prestados, buscando “*qualidade de vida e qualificação profissional; a adequação do perfil de servidores e colaboradores aos diversos ambientes organizacionais; a valorização da sua participação nos programas desta Universidade e o processo contínuo de treinamento como agente motivador de participação*” [77].

A Procap define esse processo de formação na universidade como *permanente e contínuo*, contando com cursos presenciais e a distância, disponibilizando um Plano Anual de Capacitação (PAC), que busca o desenvolvimento de competências fundamentais, gerenciais e específicas [78]. O PAC traz, em sua introdução:

O Plano Anual de Capacitação é um norteador das ações de capacitação definindo temas, critérios e metodologias a serem utilizadas para o desenvolvimento profissional dos servidores permitindo-lhes desempenhar com eficácia as competências institucionais em consonância com os princípios da Universidade. [...] O PAC/UnB fundamenta-se nas premissas da gestão por competências e possui metodologia orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das atividades dos servidores da instituição.

O documento traz diversas linhas de desenvolvimento de iniciação ao serviço público, gerais e específicas, com diversos eventos de capacitação abrangendo habilidades, atitudes e conhecimentos como o Pacote Office, Gerenciamento de Projetos ou Fiscalização de contratos [78].

4.4.2 A formação docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul também conta com um programa (presencial e a distância) de capacitação de seu corpo de colaboradores. Em seu Relatório Anual de 2015 [79], a Universidade destacou a ocorrência do *Programa de Inovação na Educação Superior*, que contou com oficinas, cursos e encontros sobre a temática da formação docente. Ao total, foram realizadas 593 capacitações, num universo de 1.330 professores. Em uma iniciativa de compromisso com a universalização das boas práticas de formação docente, a PUCRS publicou abertamente, em 2010, os textos-base de seu programa de formação de professores [80]. Fortemente relacionado ao seu Projeto Pedagógico Institucional, os textos tratam sobre aspectos (*I*) acadêmicos, como

a orientação de monografias, (II) técnicos, como utilização de plataforma Moodle, e (III) sociais, como motivação e inclusão.

4.4.3 A formação docente na Universidade de Oxford

A Universidade de Oxford é frequentemente considerada uma das 10 melhores universidades do mundo. Seu programa de formação contempla principalmente professores e funcionários administrativos, mas há também material específico para pesquisadores [81]. A concepção do projeto de desenvolvimento aposta em um aprendizado contínuo e autodirigido, levando a equipe à “direção de sua própria carreira”. A página *web* do programa apresenta conceitos gerais sobre o que é o desenvolvimento, como buscá-lo e desenvolver a si e aos outros:

Desenvolver-se significa obter as habilidades, conhecimentos, compreensão e experiências necessárias para realizar nossa profissão bem, preparar-nos para mudanças no trabalho, ou preparar-nos para mudar de trabalho. O desenvolvimento é essencial a todos ao longo de suas carreiras. Poucos trabalhos mantêm-se iguais e frequentemente são requeridas novas habilidades com o passar do tempo. Assim, a maioria de nós não quer ficar parado e fazer as mesmas coisas da mesma forma para sempre. O desenvolvimento pode nos fazer sentir mais motivados e engajados com nosso trabalho, quando obtemos maior maestria de nossas habilidades, e pode nos tornar mais confiantes a aceitar novos desafios. (tradução do autor)

Além de parcerias com *sites* que oferecem cursos em diversas áreas de tecnologia, negócios ou criatividade, a Universidade de Oxford conta com institutos próprios de formação presencial ou a distância, como o Oxford Learning Institute, cujo objetivo é promover “a excelência na aprendizagem, ensino e pesquisa”.

Capítulo 5

Pesquisa sobre a formação docente em Universidades Corporativas

A importância dos processos de formação docente nas universidades é evidenciado por Gibbs e Coffey [82], pois os autores afirmam que professores com formação adequada tendem a *(I)* adotar uma abordagem centrada no estudante, *(II)* serem melhor avaliados por alunos em aspectos de docência e *(III)* possibilitar aos estudantes um maior aprendizado. Compreendendo a importância da atuação do professor na formação do estudante, o trabalho busca analisar o processo de formação docente destes profissionais de Universidades ou Escolas Corporativas, apresentando uma descrição dos processos de formação docente após a aplicação do questionário. Os resultados são descritos preservando a identidade dos sujeitos e de suas instituições.

5.1 Instrumento de Pesquisa

António Nóvoa é um dos principais pesquisadores de formação docente da atualidade. Seu artigo publicado no ano de 2009 [5] afirma a necessidade de posicionar novamente o professor no processo de formação docente e recomenda práticas a este processo, indo além das abordagens por competência e sugerindo *disposições* essenciais a estes profissionais. Apesar de seu trabalho sugerir a adoção dos “cinco P’s” na educação formal, esta análise utiliza as recomendações de Nóvoa para analisar instituições de educação corporativa, por acreditar na possibilidade da observância destas práticas qualificadoras também em processos de formação docente de Universidades e Escolas Corporativas.

Assim, após revisão da literatura de António Nóvoa, elaborou-se questionário buscando analisar o processo de formação docente nas Universidades e Escolas Corporativas de acordo com cada uma das práticas recomendadas por este pesquisador (Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha, Público) [5], apresentadas na seção 4.2.1.

Como sugere Wainer [83], o questionário foi desenvolvido buscando questões diretas, concisas e neutras, com o objetivo de obter confiabilidade, validade e não desencorajar o sujeito a respondê-lo. Utilizou-se da Escala de Likert [84], frequentemente aplicada em questionários [85] por apresentar a opção da bipolaridade, permitindo ao respondente manifestar opiniões em acordo ou desacordo com a afirmação. Buscou-se também obter balanço, onde “os extremos opostos das alternativas devem ser de igual intensidade e em direções opostas” [83], para possibilitar uma análise justa e confiável sobre a opinião dos sujeitos.

Primeiramente, o instrumento de pesquisa coleta dados sobre o respondente, registrando seu nome, nome da instituição à qual está vinculado, informações sobre o gênero com o qual se identifica, nível e formação. Estes dados mostram-se relevantes para o entendimento do perfil do respondente em cada uma das UCs e ECs avaliadas. Então, para cada uma das práticas de Nóvoa, o questionário pergunta a concordância do sujeito com uma afirmação simples e concisa, desenvolvida com o auxílio das descrições dos “cinco P’s de Nóvoa” [5], em uma escala de Likert, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O questionário apresenta, também, para cada prática, um campo aberto buscando obter mais informações qualitativas e um espaço para observações finais com o intuito de agregar demais informações que subsidiem a análise proposta, totalizando 16 questões.

A amostra selecionada de Universidades e Escolas Corporativas contactadas totalizou 21 entidades, ligadas a instituições de caráter privado, público ou economia mista. Foram abordadas principalmente UCs e ECs de grandes companhias e premiadas por sua qualidade (*e.g. Global CCU, IQPC, Learning&Performance*). Entretanto, como descreve Wainer em seu artigo [83], um problema comum nos questionários auto-aplicáveis enviados é a baixa taxa de resposta. Esta afirmação foi vivenciada na presente pesquisa, pois das 21 entidades contactadas, obteve-se contato positivo de apenas três delas.

Diversas instituições não retomaram quaisquer tentativas de contato por telefone, formulários em seus portais ou *e-mail*, algumas afirmaram que não poderiam fornecer tais dados e outras se comprometeram a responder o questionário, porém não o fizeram dentro do prazo estabelecido e necessário para a análise dos dados. No momento do envio do questionário, a mensagem aos participantes detalhava a forma de participação na pesquisa, o objetivo almejado e afirmava que seus dados seriam tratados de forma anônima.

Questionário de Avaliação - Formação Docente

Ao discorrer sobre a formação docente em 2011, Nóvoa defende que já superamos as épocas onde se buscavam “características” ou “competências” para estabelecer o que seriam bons professores, sugerindo disposições: conceitos entre a profissionalidade e a pessoalidade. Sobre estas, Nóvoa escreve 5 práticas recomendadas no processo de formação docente.

As perguntas a seguir são avaliadas em escala e buscamos entender seu nível de concordância com as afirmações, tentando compreender se essas práticas são observadas na formação dos professores em sua Instituição.

Informações sobre o entrevistado

1. Nome da Universidade/Escola Corporativa: _____
2. Nome: _____
3. Com qual gênero você se identifica? Feminino Masculino Outro: _____
4. Nível de Formação
 - Ensino Fundamental - Completo
 - Ensino Médio - Completo
 - Ensino Superior - Completo
 - Pós-graduação (lato sensu) - Completo
 - Mestrado - Completo
 - Doutorado - Completo
5. Curso de Graduação: _____

P1 - Práticas

6. Nóvoa defende a prática como conhecimento, com estudos de caso, reflexão conjunta, dissociando a ideia “de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: “O processo de formação docente, em minha instituição, contempla períodos de aprendizado teórico, aliados à prática”.

Discordo Totalmente ———— Concordo Totalmente

7. Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta.

P2 - Profissão

8. A formação dos professores deve ser parte do exercício docente, possibilitando o auxílio dos professores mais experientes na formação dos mais jovens. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: “Durante o processo de formação docente em minha instituição, os professores mais experientes colaboram na formação de iniciantes”.

Discordo Totalmente ———— Concordo Totalmente

9. Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta.

P3 - Pessoa

10. Por ser uma profissão onde não é possível a separação entre a dimensão pessoal e a profissional, Nóvoa defende a necessidade de uma preparação para práticas de auto-análise. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: “Em minha instituição, durante o processo de formação docente, os professores são orientados a conduzir processos de autoavaliação, oportunizando momentos de auto-reflexão sobre a sua prática”.

Discordo Totalmente ○—○—○—○—○ Concordo Totalmente

11. Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta.

P4 - Partilha

12. Os problemas no ambiente educacional tem se tornado mais complexos, envolvendo questões éticas e os novos perfis de alunos, dentre outros fatores. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: “Em minha instituição, há promoção de espaço para a partilha de experiências (positivas ou não) entre os professores, para que isso possa repercutir na prática pedagógica, transformando-as em conhecimento profissional”.

Discordo Totalmente ○—○—○—○—○ Concordo Totalmente

13. Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta.

P5 - Público

14. “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social”. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: “O processo de formação docente incentiva, em minha instituição, a discussão e proposição de iniciativas relacionadas às demandas de Responsabilidade Social”.

Discordo Totalmente ○—○—○—○—○ Concordo Totalmente

15. Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta.

16. Comentários adicionais

5.2 Respostas

Os questionários preenchidos estão disponíveis no Apêndice A deste trabalho e esta seção traz uma visão geral sobre as empresas e o perfil dos respondentes. As respostas são analisadas sob a perspectiva dos 5 P's de Nóvoa na seção 5.3.

5.2.1 Empresa A

A empresa A é uma sociedade de economia mista, de capital fechado, com quase 50 anos de existência, atuante no setor ambiental. Sua Universidade/Escola Corporativa tem mais de 10 anos de existência e busca “capacitar e desenvolver” os colaboradores. Esta unidade educativa tem sua Missão, Visão e Objetivos bem definidos e com foco em “disseminação” do conhecimento e em permitir uma educação contínua e permanente. A entidade atua através de programas e projetos em três eixos de capacitação que abrangem formação educacional, desenvolvimento profissional e educação continuada.

Em 2016, segundo seu Relatório de Gestão, mais de 90% da força de trabalho ativa passou por algum momento de treinamento, abrangendo mais de dois mil colaboradores e um investimento de mais de R\$ 1,5 milhão.

Respostas - Empresa A

A respondente da Empresa A ocupa um cargo de gerência nesta Universidade/Escola Corporativa, é graduada em Administração e possui pós-graduação (lato sensu).

P1 - PRÁTICAS

A respondente discordou ligeiramente da afirmação, afirmando não haver qualquer momento de aprendizado teórico, apenas prático. Este trabalho, ao buscar a descrição dos programas instituídos nesta UC/EC em sua página institucional, não encontrou qualquer programa relacionado à formação docente, não havendo indícios de aprendizado teórico para tal.

P2 - PROFISSÃO

A respondente discorda totalmente da afirmação. “Não há, formalmente, troca de informações e experiências entre professores”. Não foram encontrados indícios sobre colaboração entre docentes no material disponível sobre essa Universidade/Escola Corporativa.

P3 - PESSOA

A respondente discorda totalmente da afirmação. Não foi apresentada justificativa. Porém, uma das “finalidades” da UC/EC, em seu portal institucional, é de propiciar desenvolvimento pessoal aos colaboradores. Assim, esta prática de Nóvoa não é observada mas estaria alinhada com as diretrizes estratégicas da entidade analisada.

P4 - PARTILHA

A respondente discorda totalmente da afirmação. “Não há, formalmente, troca de informações e experiências entre professores”. Não encontrou-se indícios sobre colaboração entre docentes no portal da UC/EC.

P5 - PÚBLICO

A respondente discorda parcialmente da afirmação, justificando que o Plano Pedagógico desta Universidade/Escola Corporativa é alinhado com os valores e diretrizes da companhia que, por sua vez, contém bases de Responsabilidade Social. Ainda que não esteja diretamente vinculado ao processo de formação docente, foram encontradas evidências de diretrizes de Responsabilidade Social da empresa refletidas nesta UC/EC. Um dos projetos corporativos que busca auxiliar o desenvolvimento sustentável da sociedade, como exemplo, é desenvolvido por esta entidade avaliada.

DEMAIS COMENTÁRIOS

A última capacitação em docência nesta Universidade/Escola Corporativa foi realizada há mais de 10 anos e não há nenhuma prática recorrente ou permanente de formação docente.

É comum a contratação de treinamentos externos. Quando são elaborados treinamentos internos, a figura do colaborador docente é denominada “instrutor”. O processo de seleção para instrutores é voluntário para os colaboradores desta empresa e, por seu caráter optativo, observa-se uma maior procura por parte de profissionais que tenham, citando a respondente, “afinidade com a docência”.

5.2.2 Empresa B

Frequentemente listada nos principais prêmios de melhores lugares para se trabalhar no Brasil, a empresa B é do ramo de Medicina Diagnóstica. Com mais de 30 anos no mercado, sua Universidade/Escola Corporativa foi estruturada há quase 10 anos, buscando reestruturar programas de treinamento que já vinham sendo conduzidos por uma década.

Conta com cerca de 4 mil colaboradores e, realizou-se em 2016, uma média próxima à 100 horas de treinamento por colaborador. Não foram disponibilizados quaisquer outros documentos de suporte à análise além do questionário respondido. A página desta UC/EC não possibilita obtenção de demais informações.

Resultados - Empresa B

O respondente desta empresa é graduado em Farmácia-Bioquímica, possui pós-graduação (lato sensu) e atua como Gerente de educação corporativa.

P1 - PRÁTICAS

O respondente concorda totalmente com a afirmação. “Todos os conteúdos são construídos com profissionais que estão envolvidos diretamente com o processo/área de conhecimento relacionada à ação instrucional”. Esta frase do sujeito não nos garante períodos de aprendizado prático e teórico no processo de formação docente, assemelhando-se mais ao processo de elaboração de conteúdo.

P2 - PROFISSÃO

O respondente discordou totalmente da afirmação que questiona a colaboração de professores mais experientes na formação de iniciantes, alegando não haver “o conceito exclusivo de docentes/professores”. Há, porém, formação de “educadores, que são colaboradores que dedicam parte de seu tempo para dividir conhecimentos”. Demonstra, nesta questão, uma incerteza sobre o conceito de docente. Não é clara a razão para não considerar-se o “educador” um docente, seguindo esta definição fornecida pelo sujeito.

P3 - PESSOA

O respondente discorda parcialmente das existências de práticas de autoavaliação e auto-reflexão. “Prática não é percebida no processo de formação de educadores, apesar de trabalharmos com níveis de avaliações de ações instrucionais e com o processo de revisão das mesmas, quando identificada ineficiência ou pouca aplicação do conteúdo ensinado”. Avaliações de ações instrucionais, porém, realizadas da forma descrita, podem não estimular as práticas de autoconhecimento propostas por Nóvoa.

P4 - PARTILHA

O respondente discorda totalmente da afirmação, justificando não existir, nesta EC/UC, “a função do professor”. Novamente, não é explícita a diferenciação entre educador e docente. Não torna-se evidente, assim, a ausência de espaços de partilha de experiências.

P5 - PÚBLICO

O respondente discordou parcialmente. Segundo ele, o tema é discutido entre os colaboradores de toda a empresa. Os valores “ética” e “responsabilidade social” figuram entre os valores desta companhia, premiada em responsabilidade socioambiental. Assim, é esperado que sua Universidade/Escola Corporativa apresente tais valores e os aplique nos processos de formação dos seus professores.

DEMAIS COMENTÁRIOS

O respondente não apresentou quaisquer outros comentários.

5.2.3 Empresa C

A empresa C é uma entidade privada, com mais de 40 anos de existência, que busca promover o empreendedorismo e o desenvolvimento de empresas nacionais. Por sua característica fortemente descentralizada, a existência de uma plataforma *online* de educação corporativa é muito valorizada. Em 2016, mais de R\$ 7 milhões foram investidos em sua Escola/Universidade Corporativa.

Em sua plataforma, é possível acessar um breve histórico da fundação desta Universidade/Escola Corporativa, além dos cursos oferecidos, sua Missão, sua Visão, seus Valores, seus Objetivos Estratégicos e Competências buscadas.

Resultados - Empresa C

A respondente é Analista Técnica desta Universidade/Escola Corporativa, é graduada em Pedagogia e possui mestrado em Educação.

P1 - PRÁTICAS

A respondente concorda totalmente. Para ela, a UC/EC avaliada acredita que “a formação teórica não tem sentido dissociada da prática; é por meio desta que o docente em formação aprende de forma significativa”. A pesquisa não teve acesso ao planejamento do programa de formação dos docentes, porém a página institucional desta UC/EC declara que as ações educacionais realizam paralelos entre conhecimento e prática.

P2 - PROFISSÃO

A respondente não concorda nem discorda da afirmação. Apesar de existirem “experiências específicas com relação a profissionais experientes colaborarem na formação de iniciantes em comunidades de prática”, ainda no ano de 2017 será lançada uma

nova trilha de capacitação voltada à formação de mentores, “com o objetivo de fomentar/subsidiar a prática de professores mais experientes na formação de iniciantes”. Um dos valores apresentados no *site* desta entidade preza a “socialização do saber”. Há demais indícios sobre estímulos a conexões interpessoais e comunicação, dando suporte à prática de Nóvoa.

P3 - PESSOA

Concorda totalmente. A autoavaliação compõe as avaliações de aprendizagem. Valores como transparência e flexibilidade suportam a prática, pois é claro aos estudantes desta UC/EC quais os fundamentos deste processo de aprendizagem e há espaço para mudança destes fundamentos.

P4 - PARTILHA

Concorda totalmente. A participação em comunidades de prática é estimulada. A UC/EC traz em sua página institucional diversos valores relacionados ao compartilhamento de conhecimento, comunicação e interação, buscando construir um “saber comum”.

P5 - PÚBLICO

Concorda totalmente. A Responsabilidade Social faz parte dos valores corporativos desta instituição e também na formação docente. Ações socialmente responsáveis são parte de um dos valores desta UC/EC, assim como da empresa.

DEMAIS COMENTÁRIOS

Não foram feitos demais comentários.

5.3 Análise

5.3.1 Perfil do Sujeito

Nas três empresas os sujeitos possuem formação à nível de pós-graduação e observa-se uma predominância de pessoas do gênero feminino atuando em suas Universidades Corporativas. As áreas de formação são diversas e, por fazerem parte dos colaboradores das Universidades e Escolas Corporativas, credita-se aos respondentes conhecimento técnico elevado acerca dos processos de formação docente em suas instituições. Apenas um dos respondentes não ocupa cargo de gerência, porém foi indicado a responder o questionário por ser considerado uma referência técnica dentro de sua área.

5.3.2 Práticas

Esta proposta de Nóvoa busca “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação” [5], permitindo a construção do conhecimento profissional docente. Assim, o questionário buscou compreender e avaliar a existência de períodos de aprendizado de forma prática na formação docente das instituições.

Dentre as instituições avaliadas, observa-se este P de Nóvoa sendo parte dos processos de formação docente. A prática como parte do aprendizado mostra-se relevante, pois desvincula a ideia tecnicista de professores como transmissores de conteúdo, que acaba contribuindo para um “desprestígio da profissão” [5]. Observa-se, então, de forma geral, um ambiente que busca a construção de conhecimento advinda das ricas práticas profissionais, sem deixar de lado a importância do conhecimento do professor.

5.3.3 Profissão

A crítica de Nóvoa diz respeito à ausência de participação dos professores na construção da carreira docente. Ele cita, como exemplo, que a regulação das atividades do professorado comumente fica a cargo de especialistas nas Ciências da Educação - não necessariamente professores. Assim, propõe conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

De forma geral, essa prática proposta por Nóvoa não é notada nas instituições pesquisadas. Sob a ótica institucional, não foram encontradas, nas empresas A e B, incentivos à troca de informações e experiências entre professores. Na empresa C, essa prática está em desenvolvimento. Assim, sem experiências concretas de participação mais ativa de professores experientes nestas instituições avaliadas, conforme sugere Nóvoa [5], novos professores podem encontrar dificuldade em compreender a cultura profissional, em integrarem-se e para analisarem suas práticas docentes.

5.3.4 Pessoa

Não é possível separar a *profissionalidade* da *personalidade* quando se é professor. Nesse aspecto, considerando também as relações estabelecidas com novos perfis de alunos, a trajetória pessoal e profissional do docente é de extrema relevância. Assim, torna-se necessária a existência de práticas de auto-conhecimento e auto-avaliação no processo de formação dos professores.

Estas práticas foram declaradas em apenas uma das instituições avaliadas, demonstrando um panorama geral que não reforça, citando Nóvoa [5], a “pessoa-professor” ou o “professor-pessoa”. A ausência de momentos de reflexão pelos professores pode

prejudicar sua compreensão de identidade profissional, por construir-se através de reflexões que vão além de uma “matriz técnica ou científica”.

5.3.5 Partilha

Com o entendimento de que “competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”, Nóvoa defende o processo de partilha de experiências entre a comunidade de professores. Para o autor, a criação de redes comunitárias entre os docentes fortalece a profissão e auxilia na superação dos problemas no ambiente educacional, que tem se tornado mais complexos.

Apesar da colaboração em ambientes de trabalho ser comum e permitir maiores resultados do que trabalhos individuais [86], apenas a empresa C declarou haver momentos em comunidades de prática nos processos de formação docente. Esse resultado pode demonstrar, dentre as instituições avaliadas, um distanciamento dos professores com os projetos educativos de suas Universidades e Escolas Corporativas, não contribuindo para a construção de um “ator coletivo”, capaz de enfrentar as dificuldades do trabalho dos professores.

5.3.6 Público

Por fim, a última das práticas sugeridas por Nóvoa trata sobre a importância social da função do professor. O autor critica a ausência dos docentes no espaço público, afirmando que essa reinserção deve começar na formação docente, favorecendo princípios de responsabilidade social.

Sendo as Universidades e Escolas Corporativas instrumentos para a manutenção da cultura organizacional [3] e considerando que as instituições compartilham de valores como ética e responsabilidade social e ambiental, era esperado que as UCs/ECs também demonstrassem princípios de responsabilidade social nos processos de formação docente. Porém, apenas a empresa C concordou totalmente com a existência dessa prática. As empresas A e B concordam que há práticas relacionadas à responsabilidade social nas instituições que trabalham, porém não estão vinculadas ao processo de formação docente.

Por fim, analisados os resultados obtidos com a aplicação deste instrumento de pesquisa, seguimos à conclusão deste trabalho.

Capítulo 6

Conclusão

Este trabalho de conclusão de curso buscou analisar, sob a perspectiva das 5 práticas propostas por Nóvoa, o universo da formação docente em Universidades Corporativas. Embora a proposta inicial era ter uma participação efetiva de instituições desta natureza, observou-se uma alta taxa de não-resposta ao instrumento proposto, dificultando dessa forma uma maior abrangência da pesquisa. Assim, analisou-se um grupo de três empresas. Descreveu-se, desta forma, os principais fundamentos das Universidades e Escolas Corporativas: a educação a distância e práticas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação, possibilitando uma compreensão mais ampla do cenário destas instituições.

Sobre a EAD, o trabalho apresentou um levantamento histórico, aspectos legais relacionados à sua definição e implantação, além de uma visão atual de sua utilização na Educação Básica e Superior e em Cursos Abertos. Por fim, apresentou o impacto da tecnologia nesta modalidade educacional.

Na revisão literária sobre os processos de formação docente, após uma introdução histórica sobre o tema, a pesquisa apresentou a visão de António Nóvoa e Maurice Tardif, estabelecendo no primeiro os alicerces da pesquisa avaliativa desenvolvida. Foram apresentados, também, paradigmas e práticas de formação docente em algumas universidades regulares.

O término da revisão literária dá-se no capítulo de educação corporativa, onde relatou-se uma introdução histórica junto às perspectivas atuais, seguido de uma seção de desenvolvimento da importância da educação corporativa sob as óticas do Treinamento, Desenvolvimento e Educação. Por fim, conceituou-se Universidades Corporativas, levantando possibilidades e benefícios com sua implantação.

Os estudos temáticos sobre formação docente, assim como sobre Universidades Corporativas, são recentes. Encontrou-se restrição de literatura relacionada à formação docente em Universidades Corporativas, o que dificultou o trabalho nesta pesquisa. Em contrapartida, sua contribuição representa um diferencial para a área, por acreditar que,

com a crescente globalização e a expansão das tecnologias de informação, a formação docente se mostrará importante na readaptação dos professores aos novos espaços de aula, seja em ambientes corporativos ou na educação regular. Tendo isso em vista, consideramos que o trabalho é relevante pela realização desta análise entre Universidades e Escolas Corporativas, sendo uma potencial alavanca de estudos futuros para a academia ou UCs/ECs que buscarem avaliar seus processos de formação de professores.

A educação corporativa é um fator-chave para a competitividade das empresas, o que dificultou a obtenção de dados para a construção do estudo. Semelhante à restrição de literatura apresentada e à dificuldade em conceituar-se Universidades Corporativas, as compreensões sobre formação docente nos ambientes analisados não se demonstraram tão claras, apesar dos questionários terem sido respondidos por ocupantes de cargos gerenciais.

As Universidades e Escolas Corporativas das empresas A e B são importantes para suas empresas, mas mostram baixa maturidade com processos de formação de professores, muitas vezes não compreendendo os papéis de docência em suas unidades de educação. As alternativas à formação de professores dentre os colaboradores da empresa, como contratação de instrutores, corroboram para essa situação. Outra prática observada nestes ambientes é a convocação, para cargos de docência, de colaboradores que já tenham sido professores ou trabalhado com educação. Esta abordagem não soluciona os problemas de desenvolvimento dos professores quando não é acompanhada de um programa efetivo de formação docente, que permita a formação continuada destes educadores. Talvez por sua área de formação não ter se constituído na licenciatura ou educação, os gerentes respondentes não demonstram conhecimento sobre alguns dos conceitos abordados neste trabalho, como a compreensão sobre os papéis docentes ou sobre momentos de auto-avaliação.

Por outro lado, a empresa C demonstrou uma grande maturidade no processo de formação docente em sua Universidade/Escola Corporativa, em todas as práticas recomendadas por Nóvoa. Apesar de não ocupar um cargo gerencial, sua formação nas áreas de pesquisa deste trabalho levou a respondente a uma completa compreensão do se que buscou analisar. A existência de um programa específico de formação docente é conhecido pelos demais colaboradores contactados da empresa C, que indicaram a respondente como referência técnica para responder a pesquisa. Esta maturidade observada pode ter contribuído para o fato deste centro de educação corporativa ter a maior quantidade de prêmios e reconhecimentos nacionais e internacionais dentre os avaliados.

Finalmente, apesar de duas das três instituições avaliadas demonstrarem pouca clareza acerca dos processos de formação docente e uma baixa adesão às práticas propostas por Nóvoa, nota-se a possibilidade de implantação, em uma Universidade Corporativa, de um

programa de formação com bases teóricas nesse autor, evidenciadas pela empresa C.

Estudos futuros com base nesse trabalho podem ser desenvolvidos, pela visão do autor, sob as óticas quantitativas ou qualitativas.

Uma abordagem quantitativa importante seria a expansão da avaliação feita neste trabalho para uma amostra significativa de Universidades e Escolas Corporativas, permitindo-nos uma análise estatística completa e uma proposição de modelo a ser adotado por estas instituições. Como dificuldades desta proposta, encontramos a barreira no fornecimento de dados estratégicos para as organizações. Para superar esta dificuldade de não-resposta aos questionários, sugere-se a realização de entrevistas presenciais, envolvendo mais pesquisadores, recursos e horas em campo.

Proposições de estudos futuros qualitativos poderiam aprofundar-se em empresas como a empresa C, onde os processos de formação docente são bem definidos. Uma compreensão mais completa destas Universidades e Escolas Corporativas poderia auxiliar outras instituições na implantação e revisão de suas UCs e ECs, criando fundamentos com base em experiências de sucesso e fortemente amparadas sob o viés pedagógico, possibilitando, assim, uma educação transformadora que auxilie o desenvolvimento das organizações.

A inserção de profissionais licenciados em computação nos ambientes de educação corporativa é outra sugestão de estudo complementar. Sua formação multidisciplinar pode permitir o desenvolvimento tecnológico - favorecido pela visão educacional especializada - em diversos processos dentro dessas instituições, promovendo práticas de educação a distância, aprimorando a usabilidade e experiência nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem utilizados por UCs e ECs ou auxiliando no desenvolvimento de cursos que permitam a independência tecnológica dos colaboradores das empresas, favorecendo sua competitividade em um ambiente globalizado.

Referências

- [1] Newell, Marshall D.: *The corporate university and training: Return on investment*. Tese de Doutorado, 2013, ISBN 9781303037948. <https://search.proquest.com/docview/1353098110?accountid=26646>. 1, 19
- [2] Schwab, K.: *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing Group, 2017, ISBN 9781524758875. https://books.google.com.br/books?id=ST_FDAAAQBAJ. 1, 16
- [3] Blass, Eddie: *The rise and rise of the corporate university*. Journal of European Industrial Training, 29(1):58–74, 2005. <http://dx.doi.org/10.1108/03090590510576217>. 1, 18, 41
- [4] BRASIL: *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm, acesso em 2017-06-25. 1, 4, 8, 9
- [5] Nóvoa, António: *Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009*. 2011. 2, 3, 24, 31, 32, 40
- [6] Yin, Robert K: *Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos*. Bookman editora, 2015. 2
- [7] Lima, Manolita Correia: *Monografia: A Engenharia Da Produção Acadêmica* . Editora Saraiva, 2000. 2
- [8] Gil, Antonio Carlos: *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, 5:61, 2002. 2
- [9] ALVES, Lucinéia: *Educação a distância: conceitos e história no brasil e no mundo. 2011*. Acesso em, 28, 2014. 4, 6
- [10] Jonassen, DH: *Applications and limitations of hypertext technology for distance learning*. Em *Distance Learning Workshop, Armstrong Laboratory, San Antonio, TX*, 1992. 4
- [11] BRASIL: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acesso em 2017-02-25. 5, 8, 22
- [12] Hernandez, Paulo Romualdo: *A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ, 2017, ISSN 0104-4036. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017005001104&nrm=iso. 5

- [13] MORAN, JM: *A ead no brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança*. 2014, 2014. 5
- [14] Valente, José Armando *et al.*: *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, páginas 11–18, 1999. 5
- [15] Harting, Kathleen e Margaret J. Erthal: *History of distance learning*. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 23(1):35–44, Spring 2005. <https://search.proquest.com/docview/219815808?accountid=26646>. 5, 6
- [16] Moe, Rolin: *The evolution and impact of the massive open online course*, 2014, ISBN 9781303995422. <https://search.proquest.com/docview/1554699058?accountid=26646>. 6
- [17] VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de: *Educação a distância: histórico e perspectivas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em:<<http://www.filologia.org.br/viiifelin/19.htm>>, 8(01), 2010. 6
- [18] BRASIL: *Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3 Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - educação a distância na educação superior*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192, acesso em 2017-02-25. 6
- [19] BRASIL: *Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm, acesso em 2017-02-25. 6, 8
- [20] UniRede: *Histórico da UniRede*. <http://www.aunirede.org.br/portalunirede/index.php/quem-somos/historico>, acesso em 2017-02-25. 6
- [21] CAPES: *Histórico da UAB*. <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>, acesso em 2017-02-25. 7
- [22] Patto, Maria Helena Souza: *O ensino a distância e a falência da educação*. Educação e Pesquisa, 39:303 – 318, junho 2013, ISSN 1517-9702. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200002&nrm=iso. 7
- [23] *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado, Brasília, DF, 1988. 7
- [24] BRASIL: *Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm, acesso em 2017-02-26. 8
- [25] BRASIL: *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm, acesso em 2017-02-27. 8
- [26] BRASIL: *Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm, acesso em 2017-02-27. 8
- [27] MEC/BRASIL: *Portaria nº 1.277, de 20 de setembro de 2011*. <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=44&data=21/09/2011>, acesso em 2017-02-27. 8

- [28] CNE/CES: *Resolução nº 1, de 11 de março de 2016*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192, acesso em 2017-02-27. 8
- [29] BRASIL: *Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192, acesso em 2017-06-25. 9
- [30] Noam, E. M.: *Electronics and the dim future of the university*. Science, 270(5234):247–249, 1995, ISSN 0036-8075. <http://science.sciencemag.org/content/270/5234/247>. 9
- [31] Education, U.S. Department of: *Digest of Education Statistics, 2015 (nces 2016-014)*, 2015. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80>. 9
- [32] INEP/BRASIL: *Censo da educação superior*. <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>, acesso em 2017-06-20. 10, 11
- [33] Silva Abbad, Gardênia da: *Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário*. Revista do Serviço Público, 58(3):351–374, 2014. 10
- [34] Brahim, Tayeb e Akila Sarirete: *Learning outside the classroom through {MOOCs}*. Computers in Human Behavior, 51, Part B:604 – 609, 2015, ISSN 0747-5632. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215001995>, Computing for Human Learning, Behaviour and Collaboration in the Social and Mobile Networks Era. 10, 12
- [35] Jordan, Katy: *Mooc completion rates*, 2015. <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>. 12
- [36] McAndrew, Patrick e Eileen Scanlon: *Open learning at a distance: Lessons for struggling moocs*. Science, 342(6165):1450–1451, 2013, ISSN 0036-8075. <http://science.sciencemag.org/content/342/6165/1450>. 12, 14
- [37] Margaryan, Anoush, Manuela Bianco e Allison Littlejohn: *Instructional quality of massive open online courses (moocs)*. Computers & Education, 80:77 – 83, 2015, ISSN 0360-1315. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151400178X>. 12
- [38] Merrill, M. David: *First principles of instruction*. Educational Technology Research and Development, 50(3):43–59, 2002, ISSN 1556-6501. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02505024>. 12
- [39] Collis, Betty e Anoush Margaryan: *Design criteria for work-based learning: Merrill’s first principles of instruction expanded*. British Journal of Educational Technology, 36(5):725–738, 2005, ISSN 1467-8535. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00507.x>. 12

- [40] Weiser, Mark: *The computer for the 21st century*. Scientific American, 265(3):94–104, 1991. 14
- [41] Chen, Y.S., T.C. Kao e J.P. Sheu: *A mobile learning system for scaffolding bird watching learning*. Journal of Computer Assisted Learning, 19(3):347–359, 2003, ISSN 1365-2729. <http://dx.doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00036.x>. 14
- [42] Joiner, Richard, Jessica Nethercott, Richard Hull e Jo Reid: *Designing educational experiences using ubiquitous technology*. Computers in Human Behavior, 22(1):67 – 76, 2006, ISSN 0747-5632. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563205000117>, Instructional Design for Effective and Enjoyable Computer-Supported Learning. 15
- [43] Tsai, Pei Shan, Chin Chung Tsai e Gwo Haur Hwang: *College students' conceptions of context-aware ubiquitous learning: A phenomenographic analysis*. The Internet and Higher Education, 14(3):137 – 141, 2011, ISSN 1096-7516. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000054>. 15
- [44] Brusilovski, Peter, Alfred Kobsa e Wolfgang Nejdl: *The adaptive web: methods and strategies of web personalization*, volume 4321. Springer Science & Business Media, 2007. 15
- [45] Yahya, Saadiah, Erny Arniza Ahmad e Kamarularifin Abd Jalil: *The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion*. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 6(1):1, 2010. 15
- [46] Wrigley, E. A: *Energy and the english industrial revolution*. Philosophical Transactions of the Royal Society of London A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, 371(1986), 2013, ISSN 1364-503X. <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/371/1986/20110568>. 16
- [47] Chandler, Alfred Dupont, Takashi Hikino e Alfred D Chandler: *Scale and scope: The dynamics of industrial capitalism*. Harvard University Press, 2009. 16
- [48] Wood Jr, Thomaz: *Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido*. Revista de Administração de Empresas, 32:6 – 18, outubro 1992, ISSN 0034-7590. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901992000400002&nrm=iso. 16
- [49] Gorshkov, M. K. e G. A. Kliucharev: *The current state and prospects of corporate education*. Russian Education and Society, 55(9):23 – 46, 2013, ISSN 10609393. 16, 18
- [50] Oliveira Borges, L. de e L. Mourão: *O Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da Psicologia*. Artmed Editora, 2013, ISBN 9788565852753. <https://books.google.com.br/books?id=0Cg6AgAAQBAJ>. 17
- [51] Ruas, Roberto, Claudia Simone Antonello, Luiz Henrique Boff *et al.*: *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre, 2005. 17

- [52] Jairo E. Borges-Andrade, G.S.A.L.M.: *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*. Artmed Editora, 2009, ISBN 9788536309880. <https://books.google.com.br/books?id=3WOBj0WiAH8C>. 17
- [53] Meister, Jeanne C.: *Ten steps to creating a corporate university*. Training & Development, 52(11):38, 1998, ISSN 10559760. 17, 18
- [54] EBOLI, Marisa: *Educação corporativa e desenvolvimento de competências*. DUTRA JS; FLEURY, M. TL; RUAS, RL Competências: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, páginas 172–192, 2008. 17
- [55] Meneses, P., T. Zerbini e G. Abbad: *Manual de Treinamento Organizacional*. Artmed, 2011, ISBN 9788536323558. <https://books.google.com.br/books?id=7V0jSgAACAAJ>. 18
- [56] Freud, Sigmund: *Analysis terminable and interminable*. The International Journal of Psycho-Analysis, 18:373, 1937. 20
- [57] Cifali, Mireille: *Ofício impossível? Uma piada inesgotável*. Educação em Revista, 25:149 – 164, abril 2009, ISSN 0102-4698. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&nrm=iso. 20
- [58] Enriquez, Eugène: *A arte de governar*. Figura paterna e ordem social. Belo Horizonte: Autêntica, páginas 113–142, 2001. 20
- [59] Duarte, S.G.: *Dicionário brasileiro de educação*. Antares, 1986. <https://books.google.com.br/books?id=qugDAQAAIAAJ>. 20
- [60] Tanuri, Leonor Maria: *História da formação de professores*, 2006. 20, 21
- [61] Bastos, Maria Helena C.: *A instrução pública e o ensino mútuo no brasil: uma história pouco conhecida.(1808-1827)*. 1997. 21
- [62] Carvalho, Leôncio de: *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, 1879*. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>, acesso em 2017-03-31. 21
- [63] Kulesza, Wojciech Andrzej: *A institucionalização da escola normal no brasil*. Revista brasileira de estudos pedagógicos, 79(193), 2007. 21
- [64] Tambara, Elomar Antonio Callegado: *Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19*. History of Education Journal, 2(3):35–57. 21
- [65] Saviani, Dermeval *et al.*: *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista brasileira de Educação, 14(40):143, 2009. 21, 22
- [66] São Paulo, Estado de: *Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, 1890*. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>, acesso em 2017-03-31. 21

- [67] Distrito Federal, Prefeitura do: *Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932*, 1932. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html>, acesso em 2017-04-02. 22
- [68] BRASIL: *Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm, acesso em 2017-04-02. 22
- [69] GROSBAUM, MW *et al.*: *Projeto cefam: avaliação do percurso*. São Paulo: SEE, 1992. 22
- [70] CNE/CP: *Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192, acesso em 2017-03-28. 22
- [71] Houssaye, Jean: *Le triangle pédagogique*. Tese de Doutorado, ANRT, 1984. 22, 23
- [72] Nóvoa, António: *Universidade e formação docente*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 4:129 – 138, agosto 2000, ISSN 1414-3283. http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&nrm=iso. 23
- [73] Tardif, Maurice: *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista brasileira de Educação, 13(5), 2000. 25, 26
- [74] Behrens, Marilda Aparecida: *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Educação, 30(3), 2007. 27, 28
- [75] SOARES, Sandra Regina e Maria Isabel da CUNHA: *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]*. salvador: Edufba, 2010. 134 p. Relatório Técnico, ISBN 978-85-232-0677-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>, 2014. 27
- [76] INEP/BRASIL: *Instrumento de avaliação de cursos de graduação - presencial e a distância*. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf, acesso em 2017-06-26. 28
- [77] Brasília, Universidade de: *O que é a Coordenadoria de CAPACITAÇÃO*. http://www.capacitacao.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=445&Itemid=405, acesso em 2017-05-14. 29
- [78] Brasília, Universidade de: *PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO - 2017*. http://www.capacitacao.unb.br/images/PAC_2017_diagramado.pdf, acesso em 2017-05-14. 29
- [79] Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do: *Relatório Social 2015*. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/relatoriosocial/2015>, acesso em 2017-05-14. 29

- [80] Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do: *Capacitação docente - um movimento que se faz compromisso*. <http://www.pucrs.br/edipucrs/capacitacaodocente.pdf>, acesso em 2017-05-14. 29
- [81] Oxford, University of: *Guide to staff development*. <http://www.staffdev.ox.ac.uk>, acesso em 2017-05-14. 30
- [82] Gibbs, Graham e Martin Coffey: *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*. *Active learning in higher education*, 5(1):87–100, 2004. 31
- [83] Wainer, Jacques *et al.*: *Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a ciência da computação*. *Atualização em informática*, 1:221–262, 2007. 32
- [84] Likert, Rensis: *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of psychology*, 1932. 32
- [85] Allen, I. E. e Christopher A. Seaman: *Likert scales and data analyses*. *Quality Progress*, 40(7):64–65, 2007. 32
- [86] Vreede, Gert Jan de e Robert O. Briggs: *Collaboration engineering: Designing repeatable processes for high-value collaborative tasks*. Em *Proceedings of the Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'05) - Track 1 - Volume 01*, HICSS '05, páginas 17.3–. IEEE Computer Society, 2005, ISBN 0-7695-2268-8-1. <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.2005.144>. 41

Apêndice A

Questionários Respondidos

Responses cannot be edited

Questionário de Avaliação - Formação Docente

Ao discorrer sobre a formação docente em 2011, Nóvoa defende que já superamos as épocas onde se buscavam “características” ou “competências” para estabelecer o que seriam bons professores, sugerindo disposições: conceitos entre a profissionalidade e a personalidade. Sobre estas, Nóvoa escreve 5 práticas recomendadas no processo de formação docente.

As perguntas a seguir são avaliadas em escala e buscamos entender seu nível de concordância com as afirmações, tentando compreender se essas práticas são observadas na formação dos professores em sua Instituição.

Nome da Universidade Corporativa/Escola Corporativa *

████████████████████

Nome *

██████████

Com qual gênero você se identifica? *

Masculino

Feminino

Other:

Nível de Formação *

Pós-graduação (lato sensu) - Completo ▼

Curso de Graduação *

Administração

P1 - Práticas: Nóvoa defende a prática como conhecimento, com estudos de caso, reflexão conjunta, dissociando a ideia “de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "O processo de formação docente, em minha instituição, contempla períodos de aprendizado teórico, aliados à prática." *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

O processo contém apenas períodos práticos.

P2 - Profissão: A formação dos professores deve ser parte do exercício docente, possibilitando o auxílio dos professores mais experientes na formação dos mais jovens. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Durante o processo de formação docente em minha instituição, os professores mais experientes colaboram na formação de iniciantes." *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Não há, formalmente, troca de informações e experiências entre os professores.

P3 - Pessoa: Por ser uma profissão onde não é possível a separação entre a dimensão pessoal e a profissional, Nóvoa defende a necessidade de uma preparação para práticas de auto-análise. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Em minha instituição, durante o processo de formação docente, os professores são orientados a conduzir processos de autoavaliação, oportunizando momentos de auto-reflexão sobre a sua prática". *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

P4 - Partilha: Os problemas no ambiente educacional tem se tornado mais complexos, envolvendo questões éticas e os novos perfis de alunos, dentre outros fatores. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Em minha instituição, há promoção de espaço para a partilha de experiências (positivas ou não) entre os professores, para que isso possa repercutir na prática pedagógica, transformando-as em conhecimento profissional" *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Não há, formalmente, troca de informações e experiências entre os professores.

P5 - Público: "A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social". Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "O processo de formação docente incentiva, em minha instituição, a discussão e proposição de iniciativas relacionadas às demandas de Responsabilidade Social" *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Há um alinhamento direcionado pelo PPP [REDACTED] e suas diretrizes, por se tratar de uma Companhia [REDACTED]

Comentários adicionais:

A última capacitação específica em docência foi realizada há mais de 10 anos. A [REDACTED] não atua na formação de Professores ou docentes. Temos instrutores que são os próprios empregados [REDACTED], como engenheiros, administradores ou agentes e técnicos administrativos atuando, quando convocados, para ministrar algum curso empresarial para outros colegas [REDACTED]. Isso é chamado de Instrutoria Interna. Contratamos na grande maioria profissionais externos, de empresas especializadas em treinamento para ministrar cursos diversos. Os instrutores convocados se inscrevem previamente como professores dos cursos e conseguimos observar uma busca maior por aqueles que tem afinidade com docência.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Responses cannot be edited

Questionário de Avaliação - Formação Docente

Ao discorrer sobre a formação docente em 2011, Nóvoa defende que já superamos as épocas onde se buscavam “características” ou “competências” para estabelecer o que seriam bons professores, sugerindo disposições: conceitos entre a profissionalidade e a pessoalidade. Sobre estas, Nóvoa escreve 5 práticas recomendadas no processo de formação docente.

As perguntas a seguir são avaliadas em escala e buscamos entender seu nível de concordância com as afirmações, tentando compreender se essas práticas são observadas na formação dos professores em sua Instituição.

Nome da Universidade Corporativa/Escola Corporativa *

██████████

Nome *

██

Com qual gênero você se identifica? *

Masculino

Feminino

Other:

Nível de Formação *

Pós-graduação (lato sensu) - Completo ▼

Curso de Graduação *

FARMACÊUTICO BIOQUÍMICO

P1 - Práticas: Nóvoa defende a prática como conhecimento, com estudos de caso, reflexão conjunta, dissociando a ideia “de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "O processo de formação docente, em minha instituição, contempla períodos de aprendizado teórico, aliados à prática." *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Em nossa instituição não temos o cargo específico de docência, mas todos os conteúdos são construídos com profissionais que estão envolvidos diretamente com o processo/área de conhecimento relacionada a ação instrucional.

P2 - Profissão: A formação dos professores deve ser parte do exercício docente, possibilitando o auxílio dos professores mais experientes na formação dos mais jovens. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Durante o processo de formação docente em minha instituição, os professores mais experientes colaboram na formação de iniciantes." *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Não trabalhamos com o conceito exclusivo de docentes/professores. Há programa de formação de educadores, que são colaboradores que dedicam parte de seu tempo para dividir conhecimentos.

P3 - Pessoa: Por ser uma profissão onde não é possível a separação entre a dimensão pessoal e a profissional, Nóvoa defende a necessidade de uma preparação para práticas de auto-análise. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Em minha instituição, durante o processo de formação docente, os professores são orientados a conduzir processos de autoavaliação, oportunizando momentos de auto-reflexão sobre a sua prática". *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Prática não é percebida no processo de formação de educadores, apesar de trabalharmos com níveis de avaliações de ações instrucionais e com o processo de revisão das mesmas, quando identificada ineficiência ou pouca aplicação do conteúdo ensinado

P4 - Partilha: Os problemas no ambiente educacional tem se tornado mais complexos, envolvendo questões éticas e os novos perfis de alunos, dentre outros fatores. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Em minha instituição, há promoção de espaço para a partilha de experiências (positivas ou não) entre os professores, para que isso possa repercutir na prática pedagógica, transformando-as em conhecimento profissional" *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Não temos [REDACTED] a função do professor

P5 - Público: "A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social". Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "O processo de formação docente incentiva, em minha instituição, a discussão e proposição de iniciativas relacionadas às demandas de Responsabilidade Social" *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

é tema discutido e debatido com todos os colaboradores [REDACTED]

Comentários adicionais:

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Responses cannot be edited

Questionário de Avaliação - Formação Docente

Ao discorrer sobre a formação docente em 2011, Nóvoa defende que já superamos as épocas onde se buscavam “características” ou “competências” para estabelecer o que seriam bons professores, sugerindo disposições: conceitos entre a profissionalidade e a personalidade. Sobre estas, Nóvoa escreve 5 práticas recomendadas no processo de formação docente.

As perguntas a seguir são avaliadas em escala e buscamos entender seu nível de concordância com as afirmações, tentando compreender se essas práticas são observadas na formação dos professores em sua Instituição.

Nome da Universidade Corporativa/Escola Corporativa *

████████████████████

Nome *

██████████████████

Com qual gênero você se identifica? *

Masculino

Feminino

Other:

Nível de Formação *

Mestrado - Completo ▼

Curso de Graduação *

Pedagogia

P1 - Práticas: Nóvoa defende a prática como conhecimento, com estudos de caso, reflexão conjunta, dissociando a ideia “de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "O processo de formação docente, em minha instituição, contempla períodos de aprendizado teórico, aliados à prática." *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Nós [REDACTED] acreditamos que a a formação teórica não tem sentido dissociada da prática; é por meio desta que o docente em formação aprende de forma significativa.

P2 - Profissão: A formação dos professores deve ser parte do exercício docente, possibilitando o auxílio dos professores mais experientes na formação dos mais jovens. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Durante o processo de formação docente em minha instituição, os professores mais experientes colaboram na formação de iniciantes." *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Temos experiências específicas com relação a profissionais experientes colaborarem na formação de iniciantes em comunidades de prática. Lançaremos em 2017 uma trilha para a formação do facilitador [REDACTED] que terá um nível dedicado à formação de mentores, com o objetivo de fomentar/subsidiar a prática de professores mais experientes na formação de iniciantes.

P3 - Pessoa: Por ser uma profissão onde não é possível a separação entre a dimensão pessoal e a profissional, Nóvoa defende a necessidade de uma preparação para práticas de auto-análise. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Em minha instituição, durante o processo de formação docente, os professores são orientados a conduzir processos de autoavaliação, oportunizando momentos de auto-reflexão sobre a sua prática". *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

A autoavaliação compõe a avaliação de aprendizagem das ações que desenvolvemos.

P4 - Partilha: Os problemas no ambiente educacional tem se tornado mais complexos, envolvendo questões éticas e os novos perfis de alunos, dentre outros fatores. Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "Em minha instituição, há promoção de espaço para a partilha de experiências (positivas ou não) entre os professores, para que isso possa repercutir na prática pedagógica, transformando-as em conhecimento profissional" *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

Estimulamos a participação em comunidades de prática.

P5 - Público: "A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social". Em uma escala de 1 a 5, responda sua concordância sobre a seguinte frase: "O processo de formação docente incentiva, em minha instituição, a discussão e proposição de iniciativas relacionadas às demandas de Responsabilidade Social" *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Concordo Totalmente

Por favor tome um tempo para descrever a justificativa de sua resposta

A responsabilidade social está imbricada na missão [REDACTED] e desta forma na formação docente ressaltamos o compromisso do docente com práticas que transformem as pessoas.

Comentários adicionais:

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms