



DOUGLAS VAZ

**A GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO: REINVENÇÃO E
DECISÕES ÁGEIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CANOAS, 2023

DOUGLAS VAZ

**A GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO: REINVENÇÃO E
DECISÕES ÁGEIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Ir. Paulo Fossatti

CANOAS, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V393g Vaz, Douglas.

A gestão acadêmica em tempos de disrupção [manuscrito] : reinvenção e decisões ágeis no contexto da educação superior / Douglas Vaz – 2023.
269 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.
“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Gestão acadêmica. 2. Gestão ágil. 3. Docência. 4. Tecnologias digitais. 5. Pandemia. I. Fossatti, Paulo. II . Título.

CDU: **378:65**

DOUGLAS VAZ

Tese aprovada para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticelli
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.a Dr.a Ivette Durán Seguel
Universidad Católica del Maule

Prof.a Dr.a Cristiele Magalhães Ribeiro
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dr.a Moana Meinhardt
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 15 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento para reconhecer as mãos que guiaram, os corações que incentivaram e as mentes que compartilharam sabedoria ao longo dessa trajetória desafiadora e recompensadora.

Ao meu orientador, Ir. Paulo, minha sincera gratidão pelo comprometimento, paciência e orientação constantes, sendo estes faróis que iluminaram o caminho desta pesquisa. Sua serenidade ao longo destes quase quatro anos mostraram que “no final sempre dá certo!”.

Aos membros da banca, pela gentil e ao mesmo tempo potente contribuição ao meu trabalho, possibilitando que este ganhe sentido e força dentro dos objetivos a que se propõe.

Aos participantes da pesquisa, estudantes, docentes, gestores, colaboradores e membros da comunidade acadêmica por permitirem analisarmos a questão da gestão acadêmica sob uma perspectiva multifacetada e ampla.

Aos colegas de caminhada, amigos, gestores, professores, por estarem sempre por perto, incentivando e sendo força propulsora nos momentos desafiadores (que foram diversos), cada um fundamental à sua maneira para que eu pudesse construir e finalizar esta etapa - que até há poucos anos atrás parecia inalcançável - da minha vida.

Obrigado! Obrigado! Obrigado!

Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada. Apenas dê o primeiro passo.

Martin Luther King

RESUMO

O ano de 2020 foi marcado por uma profunda transformação global resultante do surgimento de uma nova pandemia que impactou todos os setores da sociedade, entre eles a Educação que, em muitas instituições, passou a acontecer de maneira totalmente on-line, sobretudo na Educação Superior. Diante deste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Apresenta o problema de investigação: “Como configura-se a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e modos de condução das ações acadêmicas a partir da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul?”. O estudo defende a tese de que a Gestão Acadêmica contemporânea exige a adoção de estratégias ágeis para a tomada de decisão, na construção de um modelo de Universidade inovadora e empreendedora. Fundamentam o estudo os pressupostos teóricos de autores como: Morin (2010, 2011, 2015, 2022), Christensen (2014), Tofik (2013), Papa Filho (2009), Fossatti (2018), Moran (2013, 2014, 2018), Bacich (2018) e Fava (2014, 2016, 2018). A Metodologia caracteriza-se por um estudo qualitativo, classificado como pesquisa participante. O contexto do estudo é uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul, sendo os participantes docentes, acadêmicos, colaboradores, gestores e comunidade acadêmica vinculados a ela. Os instrumentos para a coleta de dados são: observação, diário de campo, análise documental, questionário e grupo focal, que foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Resultados indicam a importância de uma gestão alinhada às contingências da contemporaneidade, a preparação de docentes, colaboradores, gestores e acadêmicos para os desafios da que emergem no contexto da Educação Superior em momentos decisórios e a construção de um modelo de gestão alinhado às demandas formativas desses atores, bem como conectada à comunidade que constitui e ressignifica a Universidade contemporânea.

Palavras chave: Gestão acadêmica. Gestão ágil. Docência. Tecnologias Digitais. Pandemia.

ABSTRACT

The year 2020 was marked by a profound global transformation resulting from the emergence of a new pandemic that impacted all sectors of society, including Education, which in many institutions shifted to fully online, especially in Higher Education. In this scenario, this research aims to analyze how academic management is configured in times of the Covid-19 pandemic, examining its principles, strategies, and actions for conducting remote education at a community university in Rio Grande do Sul, Brazil. The research presents the research problem: "How is academic management configured in times of the Covid-19 pandemic, in its principles, strategies, and modes of conducting academic actions through remote education at a community university in Rio Grande do Sul?". The study argues that contemporary Academic Management requires the adoption of agile strategies for decision-making in building an innovative and entrepreneurial university model. The theoretical foundations of the study are based on authors such as Morin (2010, 2011, 2015, 2022), Christensen (2014), Tofik (2013), Papa Filho (2009), Fossatti (2018), Moran (2013, 2014, 2018), Bacich (2018), and Fava (2014, 2016, 2018). The methodology is characterized by a qualitative study classified as participatory research. The study's context is a Community University in Rio Grande do Sul, with participants including faculty, students, staff, managers, and the academic community associated with it. The data collection instruments include observation, field diary, document analysis, questionnaire, and focus group, which will be analyzed based on the Content Analysis Technique proposed by Bardin (2011). Results indicate the importance of management aligned with the contingencies of contemporaneity, the preparation of faculty, staff, managers, and students for the challenges that emerge in the context of Higher Education during decisive moments, and the construction of a management model aligned with the formative demands of these actors, as well as connected to the community that constitutes and redefines the contemporary university.

Keywords: Academic management. Agile management. Teaching. Digital Technologies. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos de coleta de dados.....	40
Figura 2 - Dados passíveis de Análise de Conteúdo.....	52
Figura 3 - Processo de codificação do material.....	55
Figura 4 - Qualidades inerentes às categorias.....	55
Figura 5 - Descritores da pesquisa.....	58
Figura 6 - Quantitativo de pesquisas encontradas por descritor desde 2019.....	62
Figura 7 - Criança geopolítica observando o nascimento do novo homem.....	65
Figura 8 - Cisnes refletindo elefantes.....	70
Figura 9 - Operários.....	72
Figura 10 - Principais marcos da Educação superior no País.....	79
Figura 11 - Extrato de pesquisa com educadores.....	88
Figura 12 - A escola dos anos 2000 na visão de Villemard.....	99
Figura 13 - Elementos presentes na ilustração de Villemard.....	100
Figura 14 - Pirâmide de aprendizagem proposta por Dale (1969).....	108
Figura 15 - Exemplos de metodologias ativas.....	110
Figura 16 - Faixa etária dos respondentes	127
Figura 17 - Representação do tempo de docência (esquerda) e de vínculo acadêmico (direita)	129
Figura 18 - Quantitativo de disciplinas em que cada respondente teve vínculo durante a pandemia.....	130
Figura 19 - Aspectos relacionados à gestão acadêmica apresentados aos estudantes.....	131
Figura 20 - Concordância em relação à pergunta 8.1.....	132
Figura 21 - Concordância em relação à pergunta 8.2.....	134
Figura 22 - Recorte de cartilha criada pela IES.....	136
Figura 23 - Concordância em relação à pergunta 8.3.....	137

Figura 24 - Trecho do FAQ criado pela IES.....	138
Figura 25 - Concordância em relação à pergunta 8.4.....	139
Figura 26 - Excerto de material disponibilizado à comunidade.....	139
Figura 27 - Aspectos relacionados à condução das atividades acadêmicas durante a pandemia	140
Figura 28 - Concordância sobre o primeiro ponto da questão 9.....	141
Figura 29 - Concordância sobre o segundo ponto da questão 9.....	144
Figura 30 - Concordância sobre o terceiro ponto da questão 9.....	146
Figura 31 - Concordância dos docentes sobre o apoio multiprofissional recebido..	148
Figura 32 - Recorte de programação da Formação Docente 2020/2.....	204
Figura 33 - Excerto de material formativo disponibilizado aos docentes.....	215
Figura 34 - Novos olhares da gestão acadêmica na contemporaneidade.....	226
Figura 35 - Diretrizes para a gestão acadêmica.....	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento do grupo focal	48
Quadro 2 - Levantamento de pesquisas sobre as temáticas da pesquisa.....	59
Quadro 3 - Modelo da sala de aula tradicional na concepção de Becker (2012).....	100
Quadro 4 - Atendimentos realizados em 2020/1.....	122
Quadro 5 - Categorias dos questionários e Grupo Focal.....	152

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul
EaD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAE	Núcleo de Apoio ao Estudante
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
UNESCO	United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization

SUMÁRIO

O CONTEXTO DA PESQUISA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	14
ETAPA I - PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS	20
1 A ORIGEM DO ESTUDO: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	20
2 A JUSTIFICATIVA: RELEVÂNCIA ACADÊMICO-CIENTÍFICA E SOCIAL	25
3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
3.1 Caracterização do estudo	28
3.2 Problema de pesquisa, objetivos e tese da investigação	31
3.3 Campo Empírico	33
3.4 Participantes do estudo	36
3.5 Instrumentos de coleta de dados	39
3.5.1 A técnica de observação	40
3.5.2 A construção de um diário de campo	42
3.5.3 A análise documental	44
3.5.4 A aplicação de questionário	45
3.5.5 A constituição de grupo focal	46
3.6 Procedimentos para a autorização do estudo	50
3.7 Análise dos dados	51
ETAPA II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	57
1 MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA	57
2 REFERENCIAL TEÓRICO	63
2.1 Paradigmas do conhecimento científico	63
2.2 O conhecimento sob a ótica do pensamento complexo	69
2.3 Gestão no Ensino Superior: caminhos e perspectivas	74
2.3.1 Contexto universitário brasileiro: espaço de constante transformação	74
2.3.2 A gestão universitária na contemporaneidade	80
2.3.3 Do modelo de Educação a Distância à chegada da Educação Remota	85
2.4 Docência e (trans)formação no Ensino Superior	90
2.4.1 Competências necessárias ao professor contemporâneo	91
2.4.2 A cultura digital na formação docente no Ensino Superior	95
2.5 Modelos de educação contemporânea	98
2.5.1 Ruptura entre o modelo cartesiano e o modelo inovador de educação	99
2.5.2 As metodologias ativas na educação: desenvolvimento e autonomia	106
2.5.3 O uso de Tecnologias Digitais na Educação Superior	111
ETAPA III - PRESSUPOSTOS CRÍTICO-REFLEXIVOS	115
1 O CONTEXTO DE MUDANÇA DURANTE A PANDEMIA	115
1.1 A flexibilização e a transformação do currículo perante a pandemia:	

dispositivos legais e institucionais	115
1.2 Ações realizadas no campo analisado	119
1.2.1 A virada de chave para a Educação Remota na instituição	119
2 A PERCEPÇÃO DE PARTICIPANTES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS	126
2.1 O perfil dos respondentes	126
2.2 Um olhar dos respondentes sobre as ações desenvolvidas	131
3 OLHARES E PERSPECTIVAS PARA A EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS DE GESTÃO ACADÊMICA	150
3.1 Subcategoria Aulas Remotas e Tecnologias	154
3.2 Subcategoria Infraestrutura	159
3.3 Subcategoria Autogestão	164
3.4 Subcategoria Metodologias de Ensino	168
3.5 Subcategoria Domínio Tecnológico	178
3.6 Subcategoria Interação e Comunicação	183
3.7 Subcategoria Gestão Ágil, Inovadora	188
3.8 Subcategoria Gestão Empática, Acolhedora	198
3.9 Subcategoria Atendimento ao Acadêmico	207
3.10 Subcategoria Apoio Pedagógico	212
3.11 Subcategoria Interlocação com a Comunidade	218
4 PRINCÍPIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA NOVA GESTÃO ACADÊMICA	225
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO	257
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPAÇÃO VIA GOOGLE FORMULÁRIOS	260
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPAÇÃO VIA GRUPO FOCAL	262
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS	264
APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	267

O CONTEXTO DA PESQUISA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento (MORIN, 2006, p. 55).

O ano de 2020 foi marcado por uma profunda transformação global resultante do surgimento de uma nova pandemia que impactou todos os setores da sociedade, entre eles a Educação que, em muitas instituições, passou a acontecer de maneira totalmente on-line. A rápida evolução da Covid-19 levantou importantes discussões acerca das diferentes relações sociais, culturais, econômicas e educacionais estabelecidas vivenciadas pela população mundial na contemporaneidade. Em janeiro de 2020, a doença assumiu proporções de uma epidemia e, no dia 11 de março do mesmo ano, a Covid-19 foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia global, tendo em vista a disseminação comunitária do vírus em todos os continentes. Diante dessa situação, no Brasil, diversos estados e municípios decretaram medidas de isolamento social como forma de barrar a evolução da doença.

No segmento educacional, buscaram-se alternativas para dar continuidade às atividades desenvolvidas nas escolas e universidades por todo o país, garantindo a manutenção das atividades acadêmicas de maneira on-line e reforçando o papel da Universidade enquanto agente transformador social. Em meio à pandemia, por todo o país, os sistemas de educação comunitário, particular e estatal, seguindo as orientações do Ministério de Educação (MEC), elaboraram seus Planos de contingência para, num período de tempo muito curto, tomar decisões relacionadas à interrupção total, parcial ou então à continuidade das atividades educacionais de maneira virtualizada. Esta decisão ocorre, de forma imediata e sem precedentes, em um momento onde o semestre letivo ainda estava começando.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publica a Portaria nº 343, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020b). A portaria é válida para todas as instituições de educação superior integrantes do Sistema Federal de Ensino. Já no dia 28 de abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite o Parecer nº 05/2020, que “dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020a). No Parecer, o Conselho Pleno do CNE autoriza a adoção de diferentes medidas a serem adotadas em todos os níveis de ensino, desde a flexibilização do calendário escolar até a realização de práticas e estágios em cursos de graduação de maneira virtualizada. A partir da homologação deste parecer pelo Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil puderam dar continuidade a algumas das atividades que até então estavam suspensas por força de decretos em todas as instâncias governamentais.

Ainda que as regulamentações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação abranjam todo o território nacional, há uma grande assimetria entre os diversos estados e municípios brasileiros, bem como entre as dezenas de milhares de instituições de ensino públicas e privadas no país. Dessa forma, o mapa brasileiro, com a explosão da pandemia, registrou diferentes cenários. Por um lado, vivenciamos o fechamento temporário de escolas de periferias, independentemente de serem estatais, particulares ou comunitárias, em contraponto à continuidade por educação remota, a exemplos de escolas de classe média e alta. No contexto da educação superior, as universidades particulares e comunitárias, em sua grande maioria, implantaram rapidamente modelos de educação remota, virtualizando, com o apoio de diferentes tecnologias digitais, as aulas presenciais. Já as universidades públicas, por uma cultura voltada predominantemente à educação presencial, e com um público diversificado, encontraram maiores dificuldades para dar continuidade aos estudos de maneira não presencial, muitas delas suspendendo temporariamente as aulas em qualquer modalidade durante a pandemia.

Já no ano de 2021, o vislumbre de uma retomada das atividades presenciais manifesta-se nos primeiros indícios de uma campanha de vacinação no Brasil, acompanhando o movimento internacional iniciado ainda em 2020 em alguns países. No entanto, ainda no início do ano, há uma curvatura ascendente em relação ao número de casos de pessoas infectadas pelo coronavírus, agravada pela morosidade na imunização dos grupos prioritários, gerando novamente insegurança nos diversos setores sociais da economia brasileira.

A rápida chegada da pandemia foi responsável por deflagrar muitas fragilidades do sistema educacional brasileiro, evidentes em todas as etapas da educação nacional. Porém, ao mesmo tempo, este cenário mostrou-se plano de fundo para diversas iniciativas voltadas à inovação e ao empreendedorismo na educação. Instituições de ensino, públicas e privadas, desenvolveram estratégias junto aos seus professores, gestores e comunidades educativas para dar continuidade, de forma remota, às atividades de ensino e aprendizagem, utilizando-se de cartilhas impressas até aulas síncronas com os estudantes, de acordo com as possibilidades de cada contexto.

Para que estas atividades fossem possíveis, foi necessário um trabalho cooperativo entre todos os envolvidos no processo educativo, capitaneados por gestores que assumiram o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes. Percebeu-se, a partir dessas iniciativas, que uma gestão ágil, sistêmica e aberta às tendências e necessidades da sociedade contemporânea resulta em um modelo de gestão acadêmica inovador e com resposta rápida às demandas da contemporaneidade e da própria comunidade escolar e/ou acadêmica à qual está vinculado.

Esta conclusão configura-se a partir da vivência do autor enquanto docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e participante ativo das medidas adotadas pela mesma nos períodos de isolamento e distanciamento social provocados pela pandemia da Covid-19 a partir do mês de março do ano de 2020. Destacou-se, enquanto campo de pesquisa, uma universidade comunitária situada na região

metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, cenário da adoção de diversas medidas voltadas para o enfrentamento à pandemia do Coronavírus, bem como para a continuidade das atividades pedagógicas e institucionais de maneira remota, com o apoio das diversas tecnologias digitais.

Nesse contexto, esta pesquisa participante teve como temática investigativa a gestão acadêmica em tempos de pandemia, fazendo um recorte das diversas estratégias didático-pedagógicas adotadas por uma IES comunitária durante o período de isolamento social decorrente da manifestação da Pandemia da Covid-19 no Brasil. O estudo insere-se na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. As justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social são descritas no decorrer da pesquisa.

O estudo está fundamentado em três constructos teóricos, desdobrados em cinco seções da segunda etapa da pesquisa, a partir dos quais ocorrem os desdobramentos investigativos da presente pesquisa: Paradigmas do conhecimento científico e complexo, Gestão no Ensino Superior e Docência na Contemporaneidade.

Tendo presente o exposto, o problema de investigação é: *Como configura-se a gestão acadêmica em tempos de pandemia do Covid-19, em seus princípios, estratégias e modos de condução das ações acadêmicas a partir da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul?*

Em decorrência do problema de investigação, o objetivo geral consiste em *analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.*

Em relação aos objetivos específicos destacam-se:

- a) Verificar, no âmbito da gestão acadêmica na Universidade, as estratégias de adequação às demandas decorrentes da pandemia da Covid-19.

- b) Analisar o impacto das ações desenvolvidas pela Universidade em relação à condução das atividades acadêmicas.
- c) Problematizar os desafios encontrados pelos gestores de curso, docentes e demais colaboradores envolvidos na efetivação das ações propostas no espaço temporal da pandemia da Covid-19.
- d) Sistematizar boas práticas de gestão no contexto da Educação Superior que emergem a partir da pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, elencamos a seguinte tese: *A Gestão Acadêmica contemporânea exige a adoção de estratégias ágeis para a tomada de decisão, na construção de um modelo de Universidade inovadora e empreendedora.*

O contexto do estudo são os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológicos) e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) da universidade, sendo os participantes: os docentes que atuam nesses cursos em componentes curriculares ofertados na modalidade presencial, no ano de 2020, os quais devido à pandemia da Covid-19, passaram a ser desenvolvidos de maneira *on-line*, com uso de tecnologias digitais; os gestores responsáveis pela elaboração das estratégias relatadas no estudo; colaboradores técnico-administrativos que iniciaram seu vínculo com a Instituição em momento anterior a 2020; os acadêmicos impactados pelas decisões tomadas pela Universidade; e representantes da comunidade acadêmica.

Os instrumentos para a coleta de dados são: a observação e o registro em diário de campo das estratégias adotadas pela Universidade durante os períodos de isolamento e distanciamento social a partir de março de 2020; a análise documental de documentos legais e institucionais de domínio público relacionados à tomada de decisão ágil no contexto da pandemia e que forem emitidos durante o período da pesquisa; a proposição de grupo focal com gestores, docentes, colaboradores, estudantes e comunidade com o objetivo de analisar e compreender o fenômeno estudado a partir da percepção dos sujeitos mais impactados. A análise de dados foi sistematizada com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin

(2016) e tem como elemento articulador a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2015).

Feitas tais considerações, após este capítulo introdutório, a pesquisa foi estruturada atendendo a seguinte organização:

Na primeira etapa, intitulada “Pressupostos organizacionais e metodológicos”, são abordadas as justificativas pessoais, acadêmico-científicas e sociais para a realização da pesquisa, bem como descrevemos a caracterização do estudo; o problema, os objetivos e a tese; o contexto e os participantes do estudo; os instrumentos de coleta de dados e a proposta metodológica a ser utilizada para a análise desses dados; os procedimentos para a autorização do estudo e o cronograma da pesquisa.

Na segunda etapa, intitulada “Pressupostos teóricos”, apresentamos o levantamento de teses, dissertações e publicações realizado, bem como articulamos os pressupostos que embasam a pesquisa, focalizando os constructos teóricos norteadores do estudo: “Paradigmas do conhecimento científico”, “O conhecimento sob a ótica do pensamento complexo”, “Gestão no Ensino Superior: caminhos e perspectivas”, “Docência e (trans)formação no Ensino Superior” e “Modelos de Educação Contemporânea”.

Já na terceira etapa da pesquisa, denominada “Pressupostos crítico-reflexivos”, apresentamos a análise dos dados, onde partilhamos e discutimos os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa participante. Por fim, listamos as referências e apresentamos os anexos e apêndices da pesquisa.

ETAPA I - PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS

O mundo não é imediatamente apreensível sem que o ser humano se valha de algum instrumento para percebê-lo, interpretá-lo e avaliá-lo. E ele o faz sempre a partir de um determinado contexto. Se existe alguma percepção do mundo, existe antes um conjunto de esquemas de percepção, interpretação e avaliação que, de algum modo, a possibilitou, no interior de um certo cenário social, cultural, econômico, político etc.

Barros e Junqueira, 2006, p. 34.

1 A ORIGEM DO ESTUDO: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

A reflexão sobre a prática docente envolve, segundo Tardif (2011), uma retomada dos saberes pessoais e profissionais aos quais perpassam as trajetórias percorridas por cada educador. Esses saberes, segundo o autor, não estão relacionados de forma tão intrínseca "[...] aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar" (TARDIF, 2011, p. 61).

Dessa forma, percebemos que a identidade docente emerge a partir das experiências de cada educador, bem como

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 18).

Nesse processo, as ações e percepções do educador “[...] se efetivam por meio das representações que construímos com os seres humanos que convivemos (passado), do ser humano que queremos ser, ‘de um vir a ser educador’, e do ser humano presente” (BACKES, 2011, p. 27). Partindo desse pressuposto, traço aqui alguns dos caminhos percorridos em meu processo de descoberta enquanto

educador, permitindo-me, durante o relato, refletir e ponderar sobre o processo vivenciado.

Minha trajetória acadêmica iniciou em 2009, ano em que ingressei na Faculdade Cenecista de Osório (atual Centro Universitário UNICNEC) no Curso de Licenciatura em Informática. O curso que escolhi objetiva, de acordo com o site institucional, aliar teoria e prática em sala de aula, agregando tecnologias atuais para a elaboração de projetos e também na solução de problemas, preparando o estudante para um mercado de trabalho que exige competência para aplicação dos recursos da informática. Ao final do curso, os egressos estão habilitados para exercer a licenciatura e também aptos ao trabalho em empresas. No entanto, a inclinação sobre a docência prevaleceu.

Durante esse período, pude construir conhecimentos teóricos e práticos voltados para a tecnologia e a pedagogia, que contribuíram para compreender o papel social do professor. Interessado pelo tema, no ano seguinte ao do fechamento da primeira graduação ingressei na Especialização em Informática para professores em Educação Básica, oferecida pelo departamento de Informática em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como proposta de monografia, abordei a relação existente entre os principais atores envolvidos no processo de educação a distância cursos EaD. Percebi, durante a pesquisa, que nas disciplinas onde havia maior afinidade entre professor e tutor, encontravam-se os melhores desempenhos dos estudantes.

No ano de 2015 tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, tornando-me estudante e pesquisador da linha de Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. No ano de 2016, nesta mesma instituição, fui selecionado como bolsista CAPES/PROSUP. Em minha dissertação, verifiquei e analisei quais processos estão envolvidos no processo de construção do conhecimento no contexto da Educação Online, explorando os conceitos de Perturbação (com base no desequilíbrio cognitivo de

Piaget), Comunicação, Interação, Cooperação e Mediação Pedagógica em diferentes Espaços Digitais Virtuais¹.

Durante o mestrado, iniciei o curso de Pedagogia na mesma instituição em que me formei na primeira graduação, visto o crescente interesse em continuar a exercer a “profissão professor” e compreender os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Entre os anos de 2019 e 2020, cursei a Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade, curso oferecido em parceria pelas universidades vinculadas ao COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Também no ano de 2020, volto a fazer parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, desta vez como aluno do Doutorado em Educação, na linha de pesquisa de “Gestão, Educação e Políticas Públicas”, contexto no qual desenvolvo a presente pesquisa.

Quanto às experiências profissionais, resumidamente, as mais significativas foram as que ocorreram em três instituições: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Secretaria Municipal de Educação de Osório/RS e Universidade La Salle. A partir dessas experiências, pude vivenciar e compreender a importância da docência na contemporaneidade, trabalhando em diferentes frentes, da Educação Infantil a cursos de Pós-Graduação, bem como na gestão e supervisão pedagógica de diferentes contextos educacionais.

No IFRS, tive minha primeira experiência como professor universitário enquanto professor substituto, trabalhando disciplinas relacionadas à utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento de soluções, bem como disciplinas voltadas a projetos e análise de sistemas e linguagens de programação. Também nessa instituição iniciei minhas pesquisas voltadas à EaD, visto que trabalhei como professor e tutor EaD e também atuei junto à coordenação do NEaD - Núcleo de Educação a Distância do IFRS - Campus Osório.

¹ Segundo Backes (2015, p. 439), os espaços digitais virtuais se configuram a partir das diversas “[...] relações estabelecidas por meio de TD. Assim, os espaços digitais virtuais se configuram por meio das TD que possibilitam a ação, relação, interação e compartilhamento das representações dos seres humanos”.

Na prefeitura Municipal de Osório tive a oportunidade de vivenciar a docência na educação básica, trabalhando com turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio de contratações temporárias até o ano de 2016. Após a conclusão do Mestrado, fui convidado a atuar como Dirigente de Equipe no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, trabalhando em contato direto com as equipes diretivas das escolas municipais, captando recursos, elaborando projetos e coordenando a formação continuada de professores. No ano de 2018, após 6 meses de trabalho paralelo com a Universidade La Salle, percebi a necessidade de me dedicar inteiramente ao trabalho realizado na IES, pedindo desligamento da instituição municipal.

Na Universidade La Salle, participei de processo seletivo no ano de 2017 para atuar como professor formador de cursos EaD da área de Educação e Cultura da Universidade. Tendo em vista que a contratação ocorreu ainda em 2017, participei de uma parte considerável do processo de implantação do projeto EaD da Unilasalle, trabalhando, junto com meus pares, na estruturação da proposta pedagógica e delineamento de processos. Enquanto professor formador, fui o primeiro docente do curso de Pedagogia EaD da Universidade, trabalhando, também, junto à Equipe Pedagógica na formação dos tutores da sede, dos polos e dos novos professores que se juntaram à equipe durante todo o ano de 2018.

Já no ano de 2019, tornei-me membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia e, no mesmo ano, fui convidado a atuar como Coordenador Adjunto do curso de Pedagogia - Presencial e EaD desta Universidade, participando mais ativamente do planejamento e desenvolvimento de projetos relacionados ao curso e, conseqüentemente, da área de Educação e Cultura. Ainda em 2019, a Universidade La Salle reestrutura seu Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criando o setor de mesmo nome com foco na formação de professores, ao qual também passo a fazer parte.

No ano de 2020, assumo a liderança do projeto Google for Education (atual projeto Edutec) da Universidade La Salle, que passa a ser um setor vinculado ao

Núcleo de Apoio Pedagógico e à Assessoria Pedagógica da instituição, com foco na formação de professores para a utilização de diferentes tecnologias digitais e metodologias criativas voltadas à aprendizagem dos estudantes. O projeto, além de promover a formação continuada dos docentes e o suporte digital na utilização das tecnologias, realiza, semestralmente, capacitações com o corpo docente para as certificações *Google Certified Educator*², uma certificação internacional, organizada pela Google, que valida o domínio dos recursos básicos da suíte de aplicativos *Google Workspace for Education*. Durante a pesquisa, são analisadas algumas das ações desenvolvidas pelo Projeto Edutec na instituição. Paralelamente, passo a fazer parte do Comitê Gestor e da Rede de Formação de Professores do COMUNG.

No ano de 2021, inicia-se uma nova etapa ainda dentro da Universidade La Salle: deixo a Coordenação Adjunta do Curso de Pedagogia para assumir a Coordenação Pedagógica Adjunta do setor de Educação a Distância (EaD) da IES (espaço que me acolheu na chegada à instituição), expandindo a relação junto aos diversos atores envolvidos no processo e permitindo uma maior aproximação com os diversos setores da Universidade. Este novo desafio contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Já em 2022, assumo a Assessoria de Tecnologias Educacionais da Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade, trabalhando junto à Coordenação Pedagógica no planejamento e execução de ações voltadas à formação de professores, tutores e demais colaboradores, compreendendo, na prática, as mudanças que foram se configurando antes, durante e após o período de distanciamento presencial. Os caminhos percorridos até aqui, resultantes da articulação entre teoria e prática, forneceram a este pesquisador subsídio e ao mesmo tempo desafiaram a desenvolver este estudo.

²Página oficial do projeto, disponível em: https://teachercenter.withgoogle.com/?hl=pt_BR. Acesso em: 24 out. 2021.

2 A JUSTIFICATIVA: RELEVÂNCIA ACADÊMICO-CIENTÍFICA E SOCIAL

A relevância acadêmico-científica da presente pesquisa está pautada nos seguintes aspectos fundamentais: a participação do pesquisador, desde o ano de 2019, no Grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos; sua inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas; na necessidade de discussão e reflexão sobre os impactos do novo contexto educacional na formação de professores e na ação docente, bem como na compreensão deste fenômeno para o desenvolvimento integral dos estudantes; e nos resultados encontrados a partir do levantamento de dados em portais de periódicos e em bancos de teses e dissertações.

Sobre a participação no Grupo de Pesquisa, é válido destacar a consonância do objeto de estudo do autor desta pesquisa com as temáticas já trabalhadas no Grupo, que tem por base de investigação

[...] os processos de gestão educacional em instituições de educação básica e superior no país, por meio de seus discursos e práticas em diferentes contextos culturais. Propõe-se a estudar a identidade institucional, as ferramentas de gestão, a formação de gestores e a qualidade de vida no trabalho (CNPQ, 2020)³.

Sobre a inserção do estudo na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, apresenta coerência com o escopo da Linha, tendo em vista que esta propõe-se a investigar, entre outros aspectos, “[...] a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas” (UNILASALLE, 2020). Também alinha-se a duas das metas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, que se propõem a:

c) Analisar a gestão das políticas públicas e suas implicações com as instituições educativas, movimentos e organizações sociais, considerando as diferentes concepções de democracia, de estado e de cidadania;

³ Extraído da página espelho do grupo de pesquisa no portal do CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9261400065479155>. Acesso em: 07 set. 2020.

d) Investigar a cultura e as sociabilidades contemporâneas, com atenção às tecnologias digitais e virtuais, suas linguagens e seus impactos na educação (UNILASALLE, 2020)⁴.

Indo além dos muros da Universidade, destacamos, entre os aspectos de relevância acadêmico-científica supracitados, a necessidade de discussão sobre os impactos oriundos da cultura digital, da pandemia e do novo cenário educacional na formação de professores, bem como os reflexos na sua prática pedagógica na construção da identidade e desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Valente et al. (2020, p. 5), a necessidade de mudança frente ao desafio do novo contexto educacional reitera a necessidade da

[...] formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do 'aprender a aprender', na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo.

Este aspecto é ampliado nas etapas II e III da presente pesquisa. Outro aspecto relaciona-se, como apresentado anteriormente, à pesquisa bibliográfica em bases de dados de referência, com vistas a compreender melhor o fenômeno analisado a partir da análise de outros estudos e pesquisas publicados nos últimos anos. A partir do levantamento, almeja-se também uma maior delimitação do estudo, constatando sua originalidade e relevância acadêmica. O levantamento de teses, dissertações e publicações realizado a partir de estudos atinentes à temática da pesquisa é apresentado no capítulo 1 da Etapa II do presente projeto.

Sobre a relevância social de uma pesquisa científica, esta se configura quando um projeto “[...] contribui, de alguma forma, para melhoria da sociedade, para compreensão do mundo em que vivemos ou ainda para desenvolvimento e emancipação do homem” (MORAES; FONSECA, 2017, p. 97). A pesquisa deve, além de objetivar uma contribuição científica, ter aplicabilidade social: “se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de

⁴ Extraído da página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 07 set. 2020.

conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social” (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Dessa forma, partimos de um contexto social, marcado pela necessidade de reinvenção por parte de diferentes setores da sociedade, tendo em vista os efeitos causados pela Covid-19 em escala global. As Instituições de Ensino Superior, como todos os outros setores, buscam alternativas para dar continuidade às atividades desenvolvidas, garantindo a manutenção das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e de extensão junto à comunidade, reforçando o papel da Universidade enquanto agente transformador social. Nesse sentido, esta pesquisa vem ao encontro deste esforço cooperativo, promovendo a formação docente em tempos de distanciamento social.

3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descrevemos a caracterização do estudo; as justificativas que conferem relevância ao estudo proposto; o problema, os objetivos e a tese; o contexto e os participantes do estudo; os instrumentos de coleta de dados e a técnica adotada para a análise desses dados; e os procedimentos para a autorização do estudo.

3.1 Caracterização do estudo

Segundo Gil (2017, p. 17), a pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Compreendemos, nessa perspectiva, a pesquisa como um elemento dinâmico e complexo, com o objetivo de levantar inquietações que contribuam para o desenvolvimento social. Para corroborar com esse movimento, cabe ao pesquisador atentar aos procedimentos técnico-metodológicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, baseando-se não só no cenário a ser analisado, mas também os instrumentos a serem utilizados em sua análise, contribuindo para a construção de estudos factíveis e com resultados relevantes ao setor social que se propõe analisar.

Segundo Minayo (2004), a pesquisa científica é composta por três fases fundamentais que compõem um ciclo de investigação: a Fase Exploratória, que consiste “no tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2004, p. 26). Nessa fase da pesquisa são feitos os primeiros apontamentos sobre o contexto a ser analisado, criando-se, como documento norteador, o projeto de investigação. No caso deste estudo, a Fase exploratória foi composta pela apropriação do campo empírico, da construção do projeto de tese e da qualificação da pesquisa.

Já o Trabalho de Campo, segundo Minayo (2004), refere-se à imersão do pesquisador no campo da pesquisa, confrontando teoria e prática a partir da aplicação de instrumentos de coleta de dados. A etapa, segundo a autora, combina diferentes elementos, como entrevistas, pesquisas bibliográficas, etc. Essa etapa “[...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (MINAYO, 2004, p. 26). Nesta pesquisa, o trabalho de campo compreende a etapa em que foram analisados os documentos institucionais, os espaços virtuais e aplicados os questionários com os participantes selecionados.

A terceira fase de uma pesquisa, que Minayo (2004) intitula Tratamento do Material, diz respeito à “[...] à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”. Esta etapa, que refere-se à análise de dados, foi realizada na perspectiva de Bardin, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme é explanado no item 3.7 Análise dos dados.

Apesar de bem delineadas, as três fases da pesquisa científica, por vezes, se transpassam, em um movimento dinâmico em que o pesquisador necessita visitar elementos já explorados para aprofundar a construção da pesquisa. Além disso, estas fases pressupõem o desenvolvimento de outras etapas voltadas à formação do pesquisador e apropriação quanto ao contexto selecionado.

Dessa forma, emerge a necessidade de organizar o percurso metodológico da pesquisa, pautando-se em teorias e processos de referência no campo educacional. A metodologia de uma pesquisa, para Silva e Menezes (2005, p. 9), tem como função mostrar ao pesquisador “[...] como andar no ‘caminho das pedras’ da pesquisa”, ajudando-o a refletir e desenvolver um olhar curioso, indagador e criativo sobre o mundo. Segundo Minayo (2004, p. 16), a metodologia compreende “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ainda, segundo a autora, “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o

conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" (MINAYO, 2004, p. 16).

Retomando a concepção de ciclo da pesquisa apresentada por Minayo, a autora ressalta que a pesquisa não se encerra na fase de Tratamento do Material. Os dados produzidos pela pesquisa coadunam-se na possibilidade de construção de outras pesquisas, em um movimento dialógico de ação-reflexão-ação. Dessa forma, "[...] o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior" (MINAYO, 2004, p. 27).

Destarte, parte-se para a caracterização da pesquisa, bem como à exploração das diversas fases que a compõem. Quanto à abordagem, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. O principal objetivo da pesquisa qualitativa, segundo Zanelli (2002, p. 83) "[...] é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos". A pesquisa qualitativa configura-se a partir da subjetividade do contexto analisado, tornando-se menos pragmática que a pesquisa quantitativa.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Com base nos objetivos da pesquisa, este estudo configura-se como exploratório, tendo em vista que este tipo de pesquisa tem por objetivo, segundo Gil (2017, p. 41), "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses". Além disso, segundo o autor, este tipo de pesquisa busca o aprimoramento de ideias já formuladas ou a descoberta de novos insights sobre o tema (GIL, 2017).

Já com base em seus procedimentos técnicos, a presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa participante. Este tipo de pesquisa envolve a participação direta do pesquisador, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. Segundo Sá (1984, p. 25), "a pesquisa participante é comumente apresentada como movimento de transformação do conhecimento

disponível e dos procedimentos para sua aquisição, implicando transformações desde o sujeito cognoscente ao objeto a ser conhecido”.

Segundo Fonseca (2002, p. 34), “a pesquisa participante rompe com o paradigma de não envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa, despertando fortes reações do positivismo”. Destarte, surge no contexto da pesquisa científica, a necessidade de delinear estratégias metodológicas que permitam, segundo Gajardo (1999, p. 17),

[...] superar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, presentes nos processos de pesquisa educacional, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em tomo de vivências, interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente.

De acordo com Brandão (1999, p. 12), “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura”. Esse tipo de pesquisa possui, segundo Gil (2017), um caráter mais informal e participativo enquanto método de pesquisa, uma vez que “[...] não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa” (GIL, 2017, p. 152). Trata-se, portanto, de uma pesquisa dialógica, onde o pesquisador envolve-se e identifica-se com o contexto estudado e as pessoas investigadas, buscando compreender, intervir e transformar a realidade analisada.

Diante do exposto, esta pesquisa participante tem como temática investigativa a gestão dos processos acadêmicos em tempos de pandemia, fazendo um recorte das diversas estratégias adotadas por uma Universidade Comunitária durante o período de isolamento social decorrente da manifestação da Pandemia da Covid-19 no Brasil.

3.2 Problema de pesquisa, objetivos e tese da investigação

Segundo Minayo (2004, p. 8), toda investigação inicia-se “[...] por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a

conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Ao decidirmos pela temática da presente pesquisa, buscamos aproximações com o contexto socioeducacional contemporâneo, com vistas a compreender as implicações de uma gestão acadêmica alinhada às necessidades, tendências e aprendizagens que emergem a partir da eclosão da pandemia que surge em 2020.

Dessa forma, ao formular o problema de pesquisa levamos em conta que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2004, p. 17), o que se evidencia na proposta desta pesquisa e nos desafios encontrados pela instituição analisa. Tendo presente o exposto, o problema de investigação é: *Como configura-se a Gestão Acadêmica⁵ em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e modos de condução das ações acadêmicas a partir da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul?*

Em decorrência do problema de investigação, o objetivo geral consiste em analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.

Em relação ao objetivos específicos destacam-se:

- a) Verificar, no âmbito da gestão acadêmica na Universidade, as estratégias de adequação às demandas decorrentes da pandemia da Covid-19.
- b) Analisar o impacto das ações desenvolvidas pela Universidade em relação à condução das atividades acadêmicas.

⁵ Há, na literatura, diversas conceituações para os modelos de gestão no Ensino Superior, como Gestão Educacional, Gestão Universitária, Governança Universitária, Gestão Acadêmica, entre outros. Nesta pesquisa, foi utilizado como referência o conceito de Gestão Acadêmica, corroborando com Tofik (2013, p. 105) ao compreender que elementos como “[...] o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o corpo docente são macroprocessos que subsidiam a gestão acadêmica, visando o alinhamento das estratégias e políticas organizacionais da área acadêmico-administrativa da IES”. No entanto, durante o referencial teórico, foram utilizados os demais conceitos para contextualizar o papel da Gestão de Instituições de Ensino Superior na perspectiva dos diversos autores consultados.

- c) Problematizar os desafios encontrados pelos gestores, docentes e demais envolvidos na efetivação das ações propostas no espaço temporal da pandemia da Covid-19.
- d) Sistematizar boas práticas de gestão no contexto da Educação Superior que emergem a partir da pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, elencamos a seguinte tese:

- A Gestão Acadêmica contemporânea exige a adoção de estratégias ágeis para a tomada de decisão, na construção de um modelo de Universidade inovadora e empreendedora.

No contexto da pesquisa, entendemos por estratégias ágeis as iniciativas da gestão da instituição analisada no sentido de reagir, em um curto espaço de tempo, às situações que se apresentaram a partir da iminência do distanciamento social provocado pela pandemia. Essas estratégias, considerando o escopo deste estudo, partem de uma perspectiva pedagógica, envolvendo ações voltadas à continuidade das atividades acadêmicas dos cursos presenciais mesmo diante da impossibilidade de realizá-las in loco na Universidade. No entanto, reconhece que as ações desenvolvidas perpassam as diversas dimensões relacionadas à gestão acadêmica, como as que se relacionam à sustentabilidade, à cooperação interinstitucional, de interlocução com a comunidade etc., sendo essas questões oportunidades de discussão e análise em pesquisas futuras.

3.3 Campo Empírico

O campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa consiste em uma universidade comunitária situada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Sobre o título de instituição comunitária, respalda-se na Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação,

prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, sendo estas, por seu caráter filantrópico e sem fins lucrativos, instituições de interesse público.

A universidade selecionada faz parte do COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul), uma parceria firmada entre instituições de ensino superior comunitárias do Estado, criado oficialmente em 27 de abril de 1996 e que no ano de 2020 contou com 15 associadas. Estas instituições vinculadas ao COMUNG buscam, há tempos, “[...] *establecer relaciones con la comunidad, de forma diferenciada, a causa de las peculiaridades de su región y misión institucional. Es decir, ser comunitario es tener una relación diferente con la comunidad*”⁶ (FOSSATTI; DANESI, 2020, p. 214-15).

Segundo exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente da instituição (2019), a mesma participa ativamente de outras Associações de Instituição de Educação Superior, além do Comung, tais como: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC, Associação Nacional de Educação Católica - ANEC, Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras - CRUB, entre outras.

Além disso, faz parte de uma rede mundial de instituições de ensino, estando presente em mais de 80 países. No Brasil, atende mais de 47 mil alunos em suas 45 Comunidades Educativas, sendo 3 instituições de Educação Básica, sete instituições de Centros de Assistência Social e cinco instituições de Educação Superior e contando com mais de 5 mil educadores espalhados pelo país.

A instituição foi criada no ano de 1973, sob a condição de Faculdade de Educação. No entanto, as atividades educacionais com crianças e jovens iniciam décadas antes, no ano de 1908, “[...] em regime de internato, dedicando-se ao ensino primário e comercial” (PDI, 2020, p. 11). No dia 08 de maio de 2017 é publicada no Diário Oficial da União a Portaria N° 597, de 05 de maio de 2017,

⁶ “[...] establecer relaciones con la comunidad, de forma diferenciada, debido às peculiaridades de sua região e missão institucional. Em outras palavras, ser comunidade é ter uma relação diferente com a comunidade” (tradução nossa).

conferindo ao então Centro Universitário o grau de Universidade, ofertando à comunidade cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), além de diversos serviços e projetos extensionistas.

No ano de 2020, a Universidade ofertou processo seletivo para 34 cursos de graduação, organizados a partir das seguintes áreas: Direito e Política (3), Educação e Cultura (5), Gestão e Negócios (9), Inovação e Tecnologia (10) e Saúde e Qualidade de Vida (7). No Lato Sensu, conta com 28 cursos, sendo: 16 cursos de especialização e 12 cursos MBA. Além disso, no Stricto Sensu, conta com 5 programas de pós-graduação.

Os cursos de graduação da Universidade, foco da pesquisa, são ofertados nas modalidades presencial e a distância, conforme definido nos PPCs (Projetos Pedagógicos dos Cursos), e respeitando as respectivas normativas legais (Diretrizes Curriculares Nacionais, Regulamentações de Conselhos etc.) e institucionais. Os cursos com oferta a distância contemplam, ainda, duas possibilidades de matrícula, conhecidas como semipresencial (onde o estudante participa dos encontros presenciais com o tutor uma vez por semana) e totalmente online (onde cada estudante só vai à Universidade ou ao seu polo de apoio presencial para realização das avaliações presenciais).

A Universidade adota, desde 2016, uma política intensa de formação de professores utilizando a plataforma e os recursos Google for Education, buscando um maior engajamento nas aulas e o desenvolvimento de competências voltadas à cultura digital em professores, estudantes e colaboradores. Dessa forma, é criado o Projeto Google (atualmente nomeado Projeto Edutec), responsável pela formação continuada dentro da Universidade, promovendo uma aproximação gradual da comunidade educativa com as tecnologias digitais, bem como pelo treinamento e acompanhamento dos professores para a certificação internacional Google Educador, níveis 1 e 2⁷.

⁷ A certificação Educador Google é oferecida pela Google a professores de todo o mundo que utilizam as ferramentas Google for Education para trabalhar a cultura digital em sala de aula. Mais informações disponíveis em: <https://teachercenter.withgoogle.com>. Acesso em: 28 out. 2021.

Também na Universidade são desenvolvidas diversas ações comunitárias por meio de projetos institucionais, como o de apoio aos imigrantes da região, o de robótica educacional para alunos e professores da Educação Básica e o de formação tecnológica para a terceira idade. Além dos projetos (e muitas vezes decorrentes destes) são desenvolvidas ações extensionistas curriculares em todos os cursos de graduação, balizadas na Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Para o desenvolvimento dessas atividades, previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, os estudantes são desafiados a desenvolverem ações de voluntariado junto aos diversos setores da sociedade:

Visando proporcionar o exercício prático das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e a integração entre os conhecimentos estudados, bem como a vivência de atividades extensionistas, os projetos integradores vinculam-se a uma situação real, que desafia os estudantes a resolverem, de forma competente, algum problema na sua área de atuação, em articulação com algum setor da sociedade, contando, para tanto, com o suporte do conjunto de conhecimentos abordados no curso (MEINHARDT; VAZ, 2021, p. 15) .

Destarte, percebe-se que as ações de caráter extensionista desenvolvidas na Universidade contribuem para a aproximação entre Universidade e comunidade e desenvolvendo, junto aos acadêmicos, competências relacionadas à autonomia, empreendedorismo e inovação dentro e fora de sala de aula.

3.4 Participantes do estudo

O contexto do estudo são os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológicos) e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) da universidade escolhida, sendo os participantes do estudo escolhidos a partir dos seguintes critérios:

- a) docentes que atuaram nesses cursos em componentes curriculares ofertados na modalidade presencial, nos anos de 2020 e 2021, os

quais devido à pandemia da Covid-19, passaram a ser desenvolvidos de maneira on-line, com uso de tecnologias digitais;

- b) gestores envolvidos de forma direta com a elaboração, execução e/ou avaliação das estratégias relatadas nesta pesquisa (coordenadores de curso, diretores e representantes dos comitês de enfrentamento à pandemia e de retorno às atividades presenciais), corresponsáveis pelas decisões tomadas pela IES no contexto da pandemia;
- c) acadêmicos de cursos de graduação, lato sensu e stricto sensu da modalidade presencial, impactados pelas ações realizadas no contexto da pandemia;
- d) colaboradores do quadro técnico-administrativo que iniciaram seu vínculo com a Instituição em momento anterior a 2020;
- e) representantes da comunidade acadêmica, inseridos no entorno da Universidade e que são impactados direta ou indiretamente pelas ações desenvolvidas no contexto da Gestão Acadêmica.

Como critério de inclusão, os participantes do estudo formalizaram sua participação por meio da anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conferir Apêndices B e C). Aos participantes do questionário, o termo (Apêndice B) foi disponibilizado por meio da plataforma Google Formulários, o qual foi enviado ao endereço de e-mail de todos os participantes que se enquadram nos critérios elencados nos itens “a”, “c” e “d” supracitados. Para acessar o questionário, os participantes foram convidados a realizar a leitura das informações apresentadas e clicar em “Próxima”, o que foi considerado como um aceite para participação e utilização das respostas nesta pesquisa e em outras que se desdobrarem a partir desta investigação. No entanto, a confirmação do participante na pesquisa só se deu a partir do efetivo envio da resposta. As informações relacionadas ao questionário estão descritas no item 3.5.4 deste estudo. Ao todo, considerando os critérios de

participação, foram consideradas válidas as respostas de 35 docentes e 129 estudantes.

Já o termo destinado aos participantes da sessão de Grupo Focal foi disponibilizado fisicamente, em momento prévio à realização da interação, oportunizando aos participantes a reflexão e decisão sobre sua participação na pesquisa. O documento, disponibilizado em duas vias, foi devidamente preenchido e assinado pelo participante voluntário, o qual ficou com a posse de uma das vias e entregou a outra via no dia da realização da realização do Grupo Focal. A descrição da organização prevista para o grupo focal está disponível no item 3.5.5 da presente pesquisa.

Também foram considerados critérios de inclusão para professores e estudantes que estes tenham vivenciado pelo menos duas disciplinas no formato analisado durante o estudo, bem como terem utilizado recursos digitais para o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de pesquisa, segundo Kripa, Scheller e Bonotto (2015), se soma aos estudos qualitativos como um procedimento que auxilia na compreensão da realidade social e na produção de conhecimento a partir da análise de diversos tipos de documentos.

Como fonte de dados para a pesquisa documental, foram utilizados os diversos instrumentos (comunicados, registros audiovisuais, cartilhas, resoluções, atas, etc.) criados pela Universidade analisada e disponibilizados publicamente. Salienta-se que, “na escolha dos documentos, o pesquisador não pode manter o foco apenas no conteúdo, mas deve considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos” (KRIPA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61). Dessa forma, foram analisados elementos como o período, público-alvo e formas de veiculação dos materiais selecionados.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

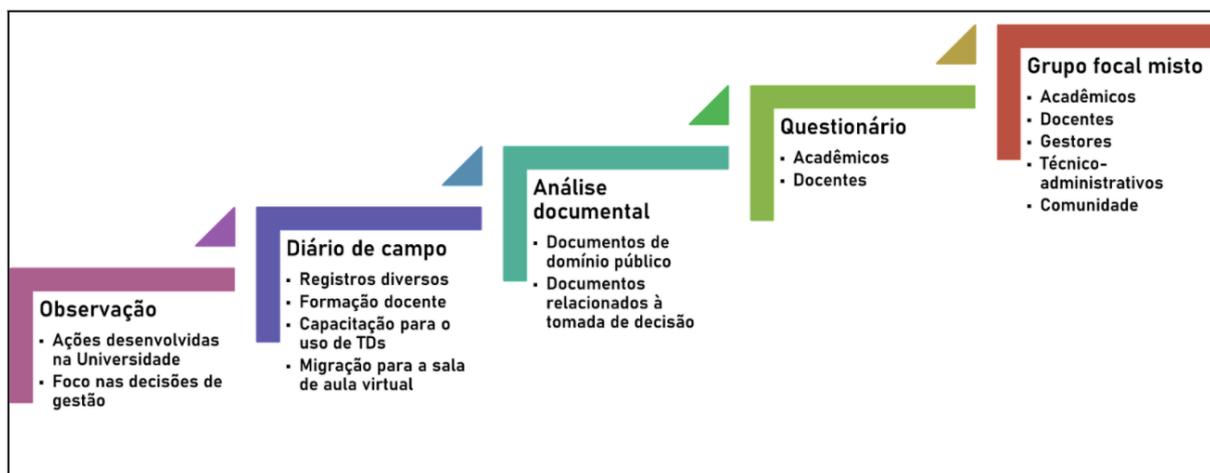
Os instrumentos para a coleta dos dados utilizados na pesquisa foram: observação no que se refere ao acompanhamento das ações desenvolvidas pela e na Universidade; registro no diário de campo, relativo à formação on-line dos docentes (plataformas *Google Classroom*, *Google Meet* e YouTube) com foco no acompanhamento das tecnologias digitais utilizadas para o desenvolvimento das aulas propostas por eles no *Google Classroom*; análise de documentos de acesso público relacionados à tomada de decisão ágil no contexto da pandemia; questionário disponibilizado no Google Formulários aos participantes da primeira etapa da pesquisa (acadêmicos e docentes); e Grupo Focal com representação de acadêmicos, docentes, gestores, colaboradores técnico-administrativos e comunidade. Os instrumentos supracitados são detalhados nas subseções a seguir.

Tendo em vista a complexidade e o rigor demandados na construção de uma pesquisa científica, optou-se pela utilização de diferentes instrumentos para coleta de dados, buscando maior aproximação entre o contexto real e os futuros resultados da pesquisa. Sobre esta complexidade que se configura na análise de determinado fenômeno, segundo Tuzzo e Braga (2016), demanda do pesquisador uma complexidade de instrumentos de pesquisa, permitindo conhecer determinado fenômeno por diferentes perspectivas. Esta percepção a partir de diferentes fontes e instrumentos de pesquisa, conhecida como triangulação da coleta de dados, assume o caráter de “[...] validação, mas também como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo, como forma de descoberta de paradoxos e contradições, ou como forma de desenvolvimento” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 155).

Dessa forma, “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”

(TRIVINOS, 1987, p. 139). Nesse sentido, reitera-se a necessidade da coleta de dados a partir de diferentes instrumentos, como mostrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, conforme apresentado na figura acima, a presente pesquisa projeta a utilização de cinco instrumentos de coleta de dados: observação; diário de campo; análise documental; questionário e grupo focal. Além disso, é complementada sistematicamente pela pesquisa bibliográfica, indispensável à compreensão sobre o fenômeno analisado.

3.5.1 A técnica de observação

Sobre a técnica de **observação**, Marconi e Lakatos (2007, p. 88), inferem que esta "[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade". Ainda, segundo as autoras, a observação "não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar". Esta técnica de coleta de dados, segundo Gil (2008), configura-se como fundamental para a construção de hipóteses. Dentre as vantagens da observação, estão:

- a. Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos.
- b. Exige menos do observador do que as outras técnicas.
- c. Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas.
- d. Depende menos da introspecção ou da reflexão.
- e. Permite a evidência de dados não constantes no roteiro de entrevistas ou de questionários. (MARKONI; LAKATOS, 2007, p. 88).

Segundo Lüdke e André (2013), para que a observação possa ser considerada um instrumento válido e fidedigno de investigação de uma pesquisa científica, ela “[...] precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 25). Ainda, segundo as autoras, deve-se determinar com antecedência o que será observado e como o pesquisador realizará a observação.

Nessa perspectiva, a observação na presente pesquisa envolveu, entre outros aspectos: ações desenvolvidas pela Gestão Acadêmica para condução das atividades; estrutura das aulas virtualizadas; tecnologias utilizadas para interação entre professores e estudantes; e a tecnologias digitais utilizadas para o desenvolvimento das aulas. A observação, enquanto instrumento da pesquisa participante, relaciona-se de maneira dialógica com a realidade a ser observada, permitindo ao pesquisador inserir-se de maneira direta no contexto do estudo. Dessa forma, o processo de observação se deu no dia a dia do pesquisador, inserido *in loco* (presencial e virtualmente) na Universidade em questão.

A observação ocorreu de forma transversal à realização da pesquisa e de forma paralela ao fenômeno analisado, que iniciou-se em março de 2020 com a suspensão das atividades presenciais e decorreu até o término da análise da pesquisa, no mês de dezembro de 2023. O escopo da observação em 2020 e 2021 se deu a partir das ações desenvolvidas pela Universidade durante a pandemia, das ações de apoio didático-pedagógico oferecidas pela instituição e a adoção de diferentes estratégias metodológicas por parte dos docentes para comunicação com os estudantes e desenvolvimento das aulas e atividades on-line. Em 2022 a

observação voltou-se para a análise do início do fenômeno pós-pandemia, mesmo que de forma ainda incipiente, mas que se configurou a partir do retorno gradativo das atividades presenciais, em observância ao acompanhamento das diretrizes vigentes, sendo este retorno efetivado de forma definitiva no primeiro semestre de 2023.

Dada a concepção da pesquisa enquanto Pesquisa Participante e, portanto, a atuação do pesquisador na instituição, vinculado à Coordenação Pedagógica da Universidade, Núcleo de Apoio Pedagógico e Assessoria de Tecnologias Educacionais, a observação tornou-se processual e fluida durante a atuação do pesquisador no cotidiano de suas atividades funcionais no escopo da Pró-Reitoria Acadêmica da instituição.

3.5.2 A construção de um diário de campo

O diário de campo, segundo Rodriguez (2007, p. 77), “[...] es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”⁸. Trata-se do registro pessoal do pesquisador a partir do fenômeno observado, suas variáveis, potencialidades e limitações. Esse instrumento, segundo Rodriguez (2007), permite enriquecer a relação entre teoria e prática, criando uma relação dialógica e multidirecional. Ao analisar a usabilidade do diário de campo, Triviños (1987, p. 154) infere que

[...] o registrado das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir.

Este instrumento “[...] permite aos pesquisadores descreverem pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas; bem como suas ideias, estratégias, reflexões e palpites” (AFONSO et al., 2015, p. 134). Dessa forma, o

⁸ “[...] é um dos instrumentos que nos permite sistematizar nossas práticas investigativas no dia-a-dia; além disso, nos permite melhorá-las, enriquecê-las e transformá-las” (tradução nossa).

diário de campo torna-se um registro complexo e com grande valor para o desenvolvimento da pesquisa, exercitando a capacidade sistêmica e analítica do pesquisador.

Minayo (2004), descreve este documento como o escopo de todas as informações que não fazem parte do material formal da pesquisa, sendo sintetizadas a partir das anotações do pesquisador. No caso desta pesquisa, as anotações foram realizadas em blocos de anotação próprios, bem como na plataforma Google Documentos, disponível de forma gratuita e acessível de grande parte dos dispositivos conectados à internet. Os dados, reunidos sistematicamente entre março de 2020 e dezembro de 2023, permeiam questões pedagógicas e de gestão emitidas e vivenciadas na instituição, bem como pelos órgãos legais, complementando o instrumento de observação realizado pelo autor e servindo de base para o procedimento de análise documental realizado.

No diário, as informações foram categorizadas conforme sua procedência, englobando questões pedagógicas (comunicados sobre as aulas remotas, manuais criados, orientações aos professores, programações para formações etc.), legais (portarias, resoluções, entre outros), de pesquisa (publicações referentes ao contexto da pesquisa), de subsídio para atuação junto aos docentes (lives, formações e outros materiais disponíveis online acerca da educação remota) dados sobre atendimentos (dúvidas recorrentes dos professores referentes às tecnologias, números de atendimentos remotos) e planejamento (dados considerados relevantes pelo autor, lembretes, *insights* e outras anotações secundárias e terciárias). A análise dos dados foi realizada a partir da teoria de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), onde transformamos estes dados em categorias conforme explicitado no item “3.7 Análise de dados”.

As informações englobaram questões de planejamento, registros de reuniões vivenciadas, bem como anotações diversas oriundas do processo de observação do contexto analisado. Foram considerados também registros relativos à formação dos professores da Universidade no período da Pandemia; às capacitações para o uso

de Tecnologias Digitais durante os períodos de educação remota e aulas simultâneas; e registros acerca da transposição destas aprendizagens para a sala de aula a partir de relatos informais de professores e análise dos diversos espaços on-line disponíveis, como o Google Classroom, por exemplo.

3.5.3 A análise documental

Considerando o escopo do estudo, a análise documental emerge como uma importante fonte de dados para a pesquisa, tendo em vista a relevância da análise de documentos institucionais e legais emitidos a partir de 2020 em relação ao enfrentamento da pandemia no contexto educacional. Segundo Oliveira (2007), essa forma de coleta de dados permite ao pesquisador compreender um recorte histórico e social, reconstruindo fatos e permitindo uma análise sobre estes materiais.

A análise documental, articulada com outros métodos de pesquisa, apresenta potencial para “[...] subsidiar estudos que pretendam utilizar-se da abordagem qualitativa para compreensão científica dos fenômenos sociais da atualidade” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 221). Ainda, segundo os autores, compreende, “[...] basicamente, duas perspectivas: a de modalidade de estudo ou investigação baseada em documentos (método) e a de um conjunto de procedimentos configurando um processo de intervenção sobre o material (técnica)” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 223).

Nesse sentido, utilizamos a análise documental para auxiliar na compreensão e análise dos dispositivos institucionais e legais relacionados ao cenário da pesquisa, como comunicados, resoluções internas e governamentais, pareceres e outros documentos que se coadunem a este contexto no decorrer do processo investigativo. Estes documentos, de acesso aberto, estão relacionados direta ou indiretamente à tomada de decisão ágil no contexto da pandemia, o que alinha-se à proposta da presente pesquisa. Entre os documentos, podemos citar os boletins emitidos pela Universidade entre os anos de 2020 e 2021, nos quais eram

divulgadas as medidas a serem tomadas pela instituição no enfrentamento à pandemia.

3.5.4 A aplicação de questionário

Diante da complexidade de uma pesquisa científica, sobretudo quando se propõe a analisar um fenômeno que impacta diretamente a condução de atividades do meio acadêmico e social, evidencia-se a necessidade de propiciar dispositivos de interação com os participantes da pesquisa, possibilitando ao pesquisador uma maior imersão no contexto a ser analisado.

A coleta de dados por meio de questionários, segundo Gil, (2008, p. 128), pode ser definida

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Diante disso, além dos instrumentos citados acima, incluiu-se na pesquisa a utilização de um questionário voltado aos acadêmicos e docentes vinculados à instituição, composto por questões abertas e fechadas relacionadas à tomada de decisão na Universidade. As questões fechadas foram construídas considerando a escala Likert, e as questões abertas possibilitaram aos participantes discorrerem acerca de suas percepções sobre a temática apresentada.

Os questionários foram criados e disponibilizados a partir da plataforma Google Formulários⁹, devido à dinamicidade de elaboração, acesso dos participantes e tabulação dos dados. Os participantes voluntários desta etapa da pesquisa foram convidados a aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado no Apêndice B da presente pesquisa e disponibilizado no caput do formulário eletrônico. Por questões éticas e de integridade da pesquisa, o questionário foi lançado anonimamente, sem nenhum contato ou possibilidade de

⁹ Acesso em: <<https://forms.google.com>>.

identificação dos respondentes. As perguntas propostas no questionário estão diretamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa e são apresentadas nos apêndices D e E.

Para o questionário dos docentes, foram convidados para responder ao instrumento todos os docentes da IES que acompanharam as ações em 2020 e 2021. Para o questionário direcionado aos discentes, foram convidados em sua totalidade todos os acadêmicos matriculados em 2020 e 2021 de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado que ainda mantinham vínculo com a instituição no momento do envio do questionário.

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010), "todo questionário deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação". Esse procedimento, segundo Gil, permite identificar "[...] ambiguidades das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem de apresentação das questões, se são muito numerosas ou, ao contrário, necessitam ser complementadas" (GIL, 2017, p. 210). Essa etapa foi realizada junto ao "Grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos", do qual o pesquisador faz parte desde o ano de 2019.

3.5.5 A constituição de grupo focal

Buscando ampliar a compreensão sobre o fenômeno analisado, bem como compreender de forma mais detalhada a percepção dos participantes da pesquisa em relação à gestão ágil e às formas de condução das atividades acadêmicas, foi proposto mais um instrumento para coleta de dados. Além dos instrumentos citados anteriormente, entende-se a necessidade de compreender o fenômeno analisado considerando a experiência dos próprios sujeitos da pesquisa, representados por acadêmicos, docentes, gestores, colaboradores técnico-administrativos e comunidade diretamente impactados com as ações desenvolvidas.

A coleta de dados por meio da aplicação da técnica de grupos focais “[...] busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços” (TRAD, 2009, p. 780). Já segundo Oliveira e Freitas (1998, p. 83), um grupo focal pode ser classificado como

[...] um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto a proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador.

Nesse sentido, a aplicação de grupos focais tem por objetivo compreender opiniões, percepções, reflexões e sentimentos acerca do contexto apresentado para a interação, tornando-se uma das peças fundamentais na compreensão do fenômeno analisado. Dessa forma, foi realizado um grupo focal junto aos participantes da pesquisa supracitados. O roteiro para condução do grupo focal foi construído a partir da análise prévia do resultado do questionário, bem como das percepções do pesquisador durante o processo de observação e criação do diário de campo. As interações com o grupo tiveram como objetivo investigar suas percepções sobre temáticas abordadas na pesquisa, como gestão ágil, inovação, empreendedorismo e cenário pós-pandemia.

Segundo Oliveira e Freitas (1998), o grupo que realiza essa interação não deve ser composto por mais de 10 pessoas, pois um número ampliado de participantes dificulta a mediação e condução das discussões, bem como a participação de todos os integrantes. Integrou essa pesquisa um grupo misto, ou seja, foram convidados três (3) representantes de todas as categorias de participantes da pesquisa (cfe. item 3.4), proporcionando uma interação mais abrangente em relação à proposta apresentada.

Buscando uma maior adesão dos convidados, foram propostos dois horários distintos para realização das sessões, favorecendo a participação dos mesmos em qualquer um dos momentos oportunizados. Como critério para escolha dos participantes, foi considerado o envio de convite para todos os participantes que se

enquadrassem nos critérios elencados, sendo convidados os primeiros três sujeitos a se manifestarem para participar das datas sugeridas. A partir destes critérios, no Quadro 1, a seguir, é apresentado o roteiro para aplicação do grupo focal. A construção é baseada na estrutura apresentada por Araujo (2020).

Quadro 1 - Detalhamento do grupo focal

P r o p o s t a	Temática	Qual o impacto das ações desenvolvidas pela IES durante a pandemia na formação e desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, da própria comunidade acadêmica?
	Questões relacionadas ao 1º objetivo específico	<p>Objetivo - Verificar, no âmbito da gestão acadêmica na Universidade, as estratégias de adequação às demandas decorrentes da pandemia da Covid-19.</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais ações e estratégias desenvolvidas pela gestão acadêmica da Universidade você considera mais relevantes ao se apresentarem enquanto uma resposta rápida à continuidade das atividades acadêmicas em meio à necessidade de distanciamento social provocada pela pandemia? De que forma você esteve envolvido por estas ações?
	Questões relacionadas ao 2º objetivo específico	<p>Objetivo - Analisar o impacto das ações desenvolvidas pela Universidade em relação à condução das atividades acadêmicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual o potencial de impacto das ações desenvolvidas pela Universidade na comunidade interna e externa?
	Questões relacionadas ao 3º objetivo específico	<p>Objetivo - Problematizar os desafios encontrados pelos gestores de curso, docentes e demais colaboradores envolvidos na efetivação das ações propostas no espaço temporal da pandemia da Covid-19.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual foi o principal desafio encontrado pelo seu grupo e que respostas foram dadas a este desafio?
	Questões relacionadas ao 4º objetivo específico	<p>Objetivo - Sistematizar boas práticas de gestão no contexto da Educação Superior que emergem a partir da pandemia da Covid-19.</p> <ul style="list-style-type: none"> Que outras boas práticas de gestão que nasceram a partir da pandemia você sugere que sejam continuadas?
C o m p o	Participantes:	Participantes voluntários representando os seguintes grupos: Acadêmicos, docentes, gestores e colaboradores técnico-administrativos e representantes da comunidade.
	Moderador:	Pesquisador responsável pela presente pesquisa, responsável pela

S i ç ã o		organização e condução das sessões do grupo focal.
	Observador:	Pesquisador participante do “Gestão Educacional nos Diferentes Contextos”, convidado pelo autor e com papel de auxiliar no registro das atividades.
T a m a n h o	Quantidade de sessões:	Uma
	Duração de cada sessão:	O tempo estimado para realização é de uma hora.
	Quantidade total de participantes:	15 participantes convidados, sendo 3 de cada categoria (Acadêmicos, docentes, gestores e colaboradores técnico-administrativos e representantes da comunidade).
	Quantidade de participantes por sessão:	Cada sessão estará limitada a 15 participantes, contando com, no mínimo, um representante de cada grupo.
P r o c e d i m e n t o s e C o n d u ç ã o	Formato:	On-line.
	Espaço:	Via Google Meet.
	Gravação:	A gravação será realizada com equipamento próprio do pesquisador, com a devida autorização dos participantes e com finalidade exclusiva de transcrição posterior dos dados, na qual os participantes não serão identificados.
	Papel do Moderador:	O moderador, representado pelo pesquisador responsável pela presente pesquisa, tem como papel: <ul style="list-style-type: none"> - Organizar a participação dos voluntários; - Explanar a organização do trabalho para cada sessão; - Controlar o tempo de realização das sessões; - Minimizar quaisquer desconfortos dos participantes; - Garantir o anonimato dos participantes; - Mediar as discussões, isentando opiniões próprias; - Registrar e gravar a sessão; - Esclarecer eventuais dúvidas.
	Papel do Observador:	É papel do observador: <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar na gravação das sessões; - Isentar-se das discussões e da condução das atividades; - Auxiliar no registro e gravação da sessão.
	Q u e s t õ e s	Arquivamento de dados:

G e r a i s	Orçamento:	A realização das sessões de grupo focal não contempla gastos consideráveis para a pesquisa. O equipamento para gravação é de propriedade do pesquisador desde antes do início da pesquisa.
----------------------------	------------	--

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Em relação aos benefícios da participação em um grupo focal realizado em uma Instituição de Ensino Superior, Araújo (2020, p. 68), ressalta que

[...] a participação nesta pesquisa, contribuiu para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e os achados da pesquisa poderão auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros, bem como, por meio do próprio produto da tese, identificar e qualificar o processo decisório do próprio participante. Logo, este é mais um benefício da pesquisa, uma vez que o presente estudo pretende contribuir para melhorar a assertividade do processo decisório tático da própria Universidade.

Da mesma forma, compreendemos a técnica de grupo focal enquanto uma possibilidade de interação significativa entre os sujeitos, pois permite aos participantes uma análise crítico-reflexiva do fenômeno em que estão inseridos, a proposição de *insights* sobre a temática, a construção de relações empáticas e interpessoais, o desenvolvimento de competências crítico-argumentativas e comunicacionais e a análise sistêmica dos processos envolvidos, uma vez que possibilita compreender a visão dos diversos atores impactados pelo fenômeno em análise.

3.6 Procedimentos para a autorização do estudo

Para a autorização do estudo, após a aprovação do projeto, foi solicitada licença à Reitoria da Universidade, mediante apresentação do Termo de Autorização para realização da pesquisa, no sentido de garantir o acesso à Instituição e obter apoio da mesma, conforme modelo apresentado no Apêndice A. Da mesma forma, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade e

aprovada pelo referido comitê, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 55931222.5.0000.5307.

3.7 Análise dos dados

A análise dos dados coletados compõe uma das etapas mais importantes da pesquisa. Destarte, para que a análise seja realizada de forma adequada, é necessário ao pesquisador conhecer diferentes métodos de coleta e análise dos materiais intrínsecos ao seu objeto de estudo. Segundo Freitas e Janissek (2000, p. 7), “Todo profissional deve desenvolver habilidades e dominar sistemas, técnicas e métodos inerentes à necessidade por construção de conhecimento a partir de dados disponíveis de uma ou outra forma dentro do seu contexto de atuação”.

Como já exposto na seção anterior, a presente pesquisa trata-se de uma pesquisa participante, na qual o autor age de forma íntima com o objeto de estudo, desenvolvendo ações e ao mesmo tempo verificando a efetividade destas junto ao campo estudado.

Em relação à análise dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados nas diferentes etapas da pesquisa participante, citados no item anterior, estes foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo, seguindo-se para tanto os pressupostos estabelecidos por Bardin (2016), para quem esta técnica pode ser designada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

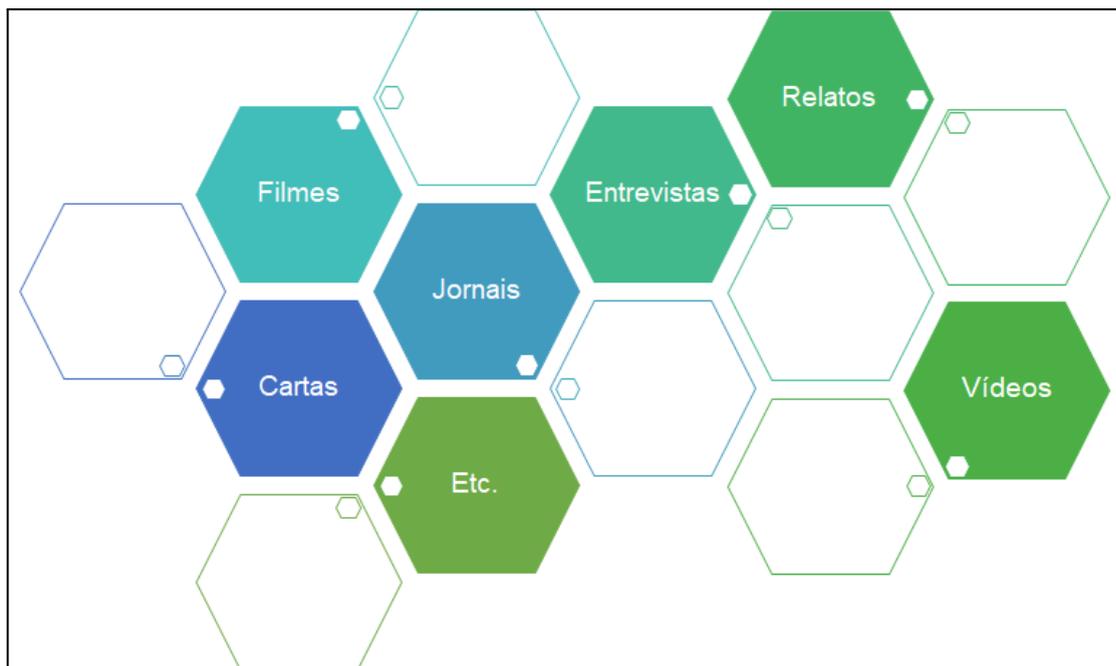
Destarte, segundo a mesma autora, caracterizam-se como análise de conteúdo as iniciativas que buscam sistematizar, compreender e explicitar o conteúdo de mensagens e a expressão desse conteúdo. Segundo Freitas e Janissek (2000, p. 37), este tipo de análise emerge “[...] quando os dados a analisar se

apresentam sob a forma de um texto ou de um conjunto de textos ao invés de uma tabela com valores”. Já segundo Moraes (1999, p. 9)

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para Freitas e Janissek (2000, p. 37), “uma parte importante do comportamento, opinião ou idéias de pessoas se exprime sobre a forma verbal ou escrita”. Nesse sentido, Moraes (1999) menciona que pode ser submetido à análise de conteúdo qualquer material que tenha como origem a comunicação verbal ou não-verbal, tais como demonstrado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Dados passíveis de Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Moraes (1999).

Esses dados, que normalmente chegam em estado bruto, necessitam ser tratados de forma a permitir sua compreensão, interpretação e inferência por parte

do pesquisador. A Análise de Conteúdo, segundo Freitas e Janissek (2000), pode ser utilizada, nesses casos, como uma forma de organizar (categorizar) e resumir estas informações. Ainda, segundo os autores, o trabalho de um pesquisador que utiliza esta técnica assemelha-se ao trabalho de um arqueólogo, que trabalha a partir de “traços” dos documentos que ele pode encontrar, sendo estes manipuláveis de forma a obter resultados significativos para a pesquisa.

Baseados na teoria de Moraes (1999), mas considerando a reconfiguração dos documentos e formas de comunicação que emergem na contemporaneidade, no contexto deste estudo, foram considerados os dados já citados no item 3.5 Instrumentos de coleta de dados, como registros dos docentes e acadêmicos nos diversos ambientes virtuais da Universidade registrados em diário de campo; relatos dos participantes dos grupos focais; documentos domínio público relacionados às ações da Universidade; boletins divulgados pela IES nas mídias sociais; documentos institucionais cedidos à pesquisa; materiais de divulgação; respostas ao questionário on-line; e outros materiais que se mostrarem potenciais ao estudo. Elementos como cartas e filmes sugeridos por Moraes (1999) não se aplicam ao contexto da pesquisa.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), organiza-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados e interpretação e cuja matéria-prima pode ser qualquer material advindo da comunicação verbal ou não-verbal, conforme mencionado anteriormente. Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem.

Na **pré-análise**, o pesquisador define as ideias iniciais da pesquisa, organizando o material a ser analisado, de modo a torná-lo operacional. Trata-se, portanto, da organização propriamente dita do material disponível para análise. Para Bardin, “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração

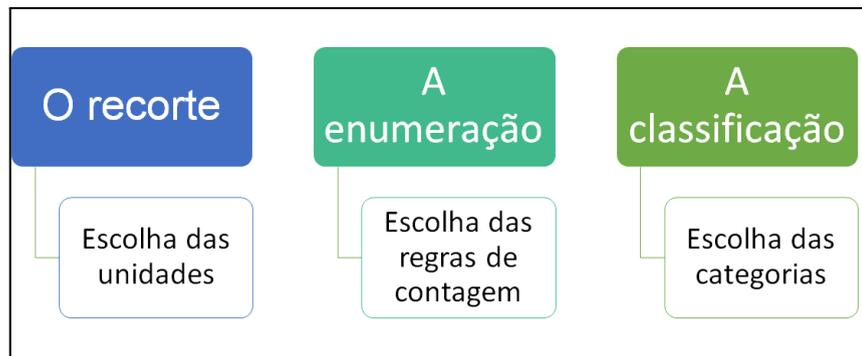
sistemática dos documentos” (2016, p. 126-127). A pré-análise se divide em: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e, por fim, a preparação do material.

Isto posto, foram preparados os materiais da seguinte forma: foi realizada a tabulação dos materiais inseridos no diário de campo, da transcrição dos diálogos referentes ao grupo focal, da organização dos documentos internos e externos a serem analisados. Na sequência, deu-se início à etapa da “leitura flutuante” do material, na qual foi realizado o primeiro contato com os dados previamente organizados, dando início às primeiras interpretações e inferências pelo pesquisador.

A segunda fase da Análise de Conteúdo proposta por Bardin consiste na **exploração do material** onde, a partir do contexto da pesquisa, são definidas categorias (sistemas de codificação) para análise dos dados. Nesta etapa, que entende-se ser a mais complexa e longa, o pesquisador inicia o processo de codificação e decomposição do texto, considerando-se o contexto e o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Dessa forma, na fase de exploração dos dados da pesquisa, os dados organizados durante a etapa de pré-análise foram submetidos a uma verificação sistemática e orientada por hipóteses e referenciais teóricos relacionados à pesquisa.

Durante o processo de codificação, Bardin (2016) evidencia três escolhas a serem feitas pelo pesquisador, conforme apresentado na Figura 3:

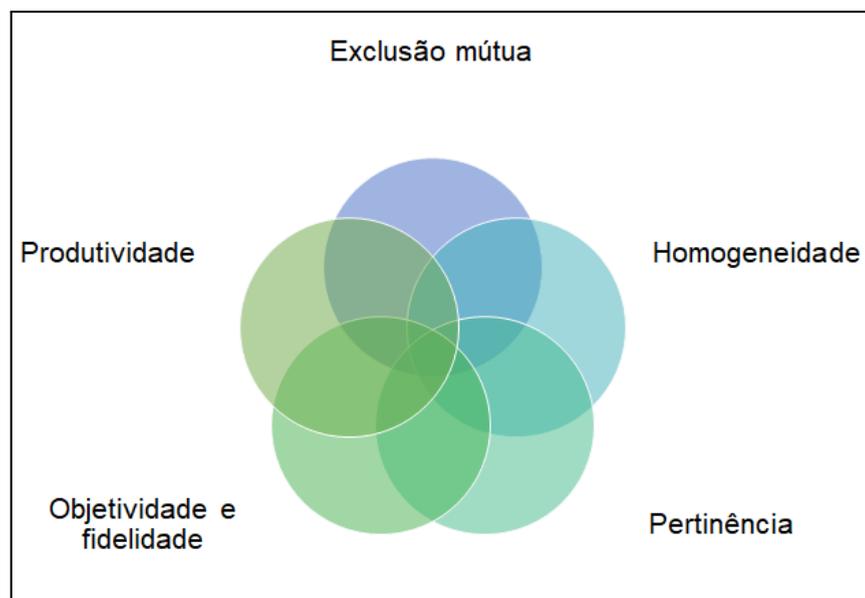
Figura 3 - Processo de codificação do material



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Após a leitura e releitura do material, foram definidas as unidades de análise, a partir das quais foram criados códigos para identificação e contabilização. Posteriormente o material foi categorizado, também levando em consideração os objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2016), a categorização compreende as etapas relacionadas ao **inventário** (isolar os elementos) e à **classificação** (organização das mensagens). A autora ainda apresenta qualidades que são esperadas a um bom conjunto de categorias:

Figura 4 - Qualidades inerentes às categorias



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

A última fase deste método de análise, referente ao **tratamento dos dados obtidos e interpretação**, destina-se ao tratamento dos resultados durante as fases anteriores, onde “[...] os resultados obtidos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. (BARDIN, 2016, p. 131). Nesse momento cabe ao pesquisador qualificar os dados e destacar as principais informações, interpretando-os de maneira significativa. Segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 736):

[...] por mais que se devam respeitar certas “regras” e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2006) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito o ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais.

Nesta fase, segundo Bardin, ocorre a análise propriamente dita. Para cada uma das categorias de análise criadas foi sistematizada uma análise textual onde foram utilizados diversos elementos dos dados coletados, como trechos de falas, recortes gráficos dos registros virtuais, citações de documentos analisados, entre outras possibilidades que se fizerem disponíveis. Partindo dessa premissa, foi realizada uma triangulação na análise envolvendo: os resultados da pesquisa, a correlação com teóricos que estruturaram a pesquisa e a inferência do próprio pesquisador, constituindo uma análise reflexiva e fundamentada.

Diante disso, foram buscados elementos junto aos dados coletados que contribuam para a verificação dos elementos da pesquisa, corroborando para a ratificação ou refutação da hipótese construída, bem como para a construção de subsídios relevantes para o campo de pesquisa.

ETAPA II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Morin, 2006, p. 20.

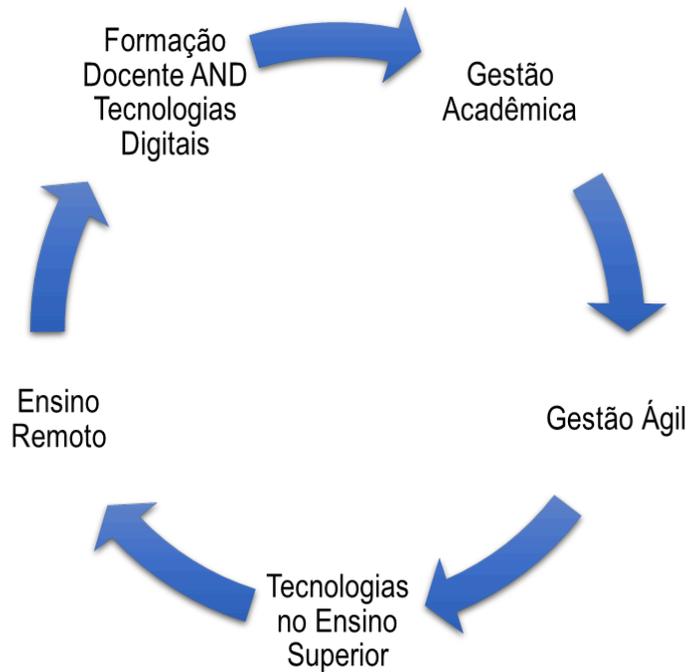
A Etapa II da presente pesquisa tem como objetivo sistematizar os principais constructos teóricos que dão base à tese. Nesse sentido, esta etapa divide-se em dois capítulos principais, sendo o primeiro voltado ao levantamento de artigos, teses e dissertações relacionados ao escopo da pesquisa e o segundo específico para o desenvolvimento do referencial teórico. Os dois capítulos foram desenvolvidos paralelamente, tendo em vista a dinamicidade do objeto de estudo, sendo o referencial teórico um elemento vivo e contínuo da pesquisa.

1 MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Buscando compreender o contexto analisado na pesquisa, foi realizado um levantamento de artigos, teses e dissertações que interessam a esta pesquisa, reunindo trabalhos publicados nos últimos anos em três das principais bases de dados do país, a saber: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sistema subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a plataforma EBSCOhost, base de dados especializada na área da Educação com periódicos nacionais e internacionais; e o Portal de Periódicos da SciELO.

Com vistas à temporalidade do tema relacionado à pandemia do Coronavírus, as buscas foram realizadas entre agosto de 2021 e outubro de 2023 nas bases supracitadas, objetivando um maior número de trabalhos científicos relevantes a esta pesquisa. Em cada um dos bancos de dados, foram realizadas buscas utilizando os descritores informados na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Descritores da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Segundo Gil, "pode ocorrer que para uma única palavra digitada apareçam centenas de milhares de sites relacionados. Isso significa que o pesquisador precisa valer-se de múltiplos artifícios para fazer uma boa pesquisa" (GIL, 2008, p. 71). Dessa forma, buscando uma aproximação mais assertiva com o contexto da pesquisa e descartar os resultados com pouca ou nenhuma aderência ao estudo, foram aplicados os seguintes filtros nas bases: ocorrência exata ao termo pesquisado e pesquisas publicadas a partir do ano de 2019. Caso determinada busca não encontrasse correspondência exata ao termo pesquisado, foram considerados resultados com termos aproximados e que discutam os mesmos elementos pretendidos.

No Quadro 2, a seguir, podemos verificar os resultados encontrados em cada uma das bases com os descritores e filtros selecionados.

Quadro 2 - Levantamento de pesquisas sobre as temáticas da pesquisa

Bases selecionadas e critérios de pesquisa	Descritores e resultados por critério selecionado				
	Gestão acadêmica	Gestão ágil	Formação Docente AND ¹⁰ Tecnologias Digitais	Ensino remoto	Tecnologias no Ensino Superior
Banco de Teses e Dissertações - CAPES¹¹					
Busca geral	4.278	840	947	2.784	3.144
Ocorrência exata	420	740	425	1.401	21
Desde 2019	157	33	102 ¹²	157	6
Plataforma EBSCOhost¹³					
Busca geral	664	88	72	81	794
Ocorrência exata	31	6	18	46	0
Desde 2019	8	1	5	46	0
Portal de Periódicos SciELO¹⁴					
Busca geral	290	17	30	228	256
Ocorrência exata	29	2	12	197	1
Desde 2019	10	2	10	197	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os artigos, teses e dissertações mapeados foram utilizados no decorrer de todo o presente estudo, gerando subsídios para a construção do referencial teórico e

¹⁰ Utilizou-se o termo “AND” nos descritores em questão buscando um refinamento mais preciso dos resultados encontrados, tendo em vista a vasta gama de publicações relacionadas puramente à formação docente. Dessa forma, foi incluído o termo “tecnologias”, objetivando uma maior assertividade dos resultados.

¹¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 04 ago. 2021.

¹² Utilizando-se os descritores originais, chegou-se a 377 resultados, reduzindo-se para 10238 resultados ao delimitar as teses e dissertações cadastradas na área de conhecimento “Educação”.

¹³ Disponível em: <https://search.ebscohost.com>. Acesso em 20 ago. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em 14 ago. 2021.

também das análises desta pesquisa, em paralelo aos demais instrumentos utilizados. Além dos resultados encontrados, foram considerados para a construção do referencial teórico da pesquisa artigos científicos disponíveis em outras bases de dados como o Google Acadêmico¹⁵, livros físicos e digitais, legislação histórica e vigente, bem como publicações diversas acerca da temática, buscando ampliar a compreensão sobre a temática analisada.

A escolha dos descritores “Gestão Acadêmica” e “Gestão Ágil” deu-se considerando a temática central da pesquisa, que está relacionada à gestão de Instituições de Ensino Superior no que se refere às ações estratégicas tomadas pelos gestores em diferentes contextos e situações, bem como ampliar a percepção do pesquisador sobre estes conceitos.

O descritor “Gestão Acadêmica” retornou, nas bases utilizadas, um total de 5.232 resultados, sendo 4.278 teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 664 na plataforma EBSCOhost e 290 no Portal de Periódicos da Scielo. Já o descritor “Gestão Ágil” retornou um total de 945 resultados, sendo 840 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 88 na EBSCOhost e 17 no Portal de Periódicos da Scielo.

Os descritores “‘Formação Docente’ and ‘Tecnologias Digitais’” e “Tecnologias no Ensino Superior” foram escolhidos com o objetivo de analisar a inserção de tecnologias digitais no contexto das IES, verificando como são exploradas tanto na formação dos professores quanto nas suas práticas didático-pedagógicas.

Os descritores “‘Formação Docente’ and ‘Tecnologias Digitais’” retornaram um total de 1.049 resultados, sendo 947 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 72 na base da EBSCOhost e 30 no Portal de Periódicos da Scielo. O descritor “Tecnologias no Ensino Superior” retornou um total de 4.194 resultados, sendo 3.144 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 794 na base da EBSCOhost e 256 no Portal de Periódicos da Scielo. A partir da delimitação do descritor exato, nenhum resultado foi retornado na EBSCOhost.

¹⁵ Disponível em: <https://scholar.google.com>. Acesso em: 14 out. 2021

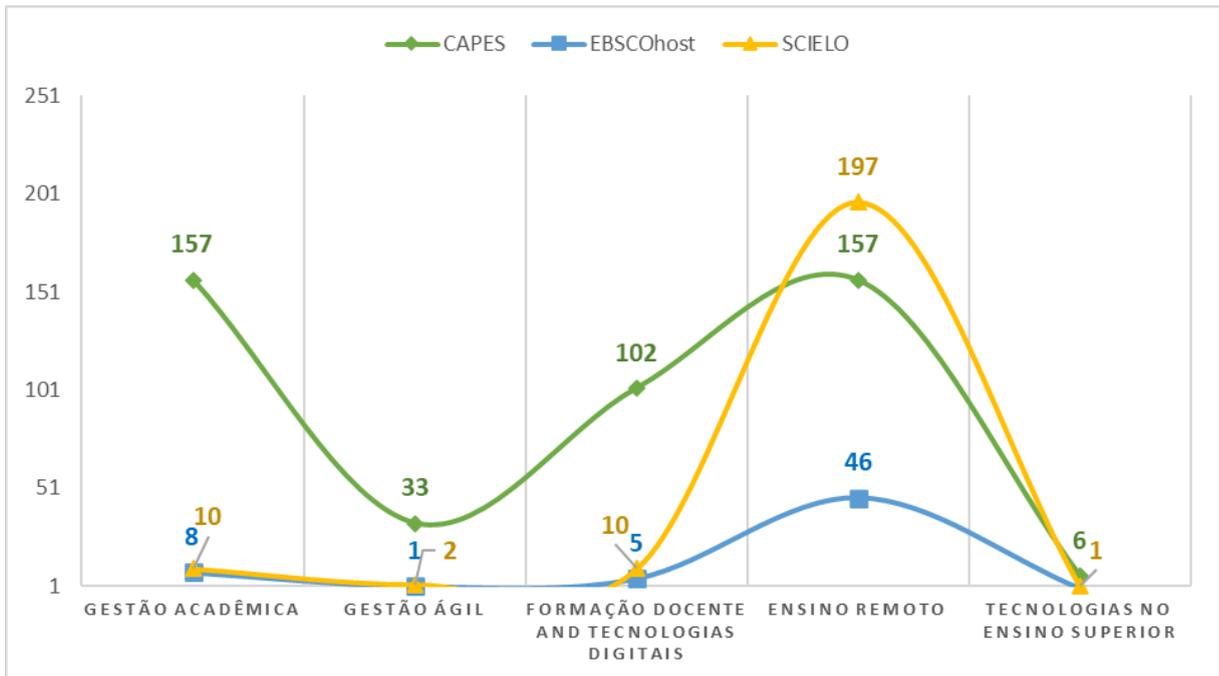
Além dos termos acima, foi incluído na busca o descritor “Ensino Remoto”, buscando uma maior aproximação com o recorte temporal da pesquisa, que analisa as ações da gestão acadêmica a partir da eclosão da pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que, no contexto educacional, o ensino remoto foi a principal estratégia utilizada pelas instituições de ensino para a continuidade das atividades letivas, o que nos remete a uma análise imprescindível do conceito em questão. Além disso, um dos objetivos da pesquisa permeia os impactos da implantação da educação remota na Universidade.

Diante disso, o descritor “Ensino Remoto” retornou um total de 3.093 resultados, sendo 2.784 pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 81 na EBSCOhost e 228 no Portal de Periódicos da Scielo. Após filtrar os resultados por ano de publicação, considerando o período estabelecido (2019 a 2023), percebemos uma diminuição drástica nos trabalhos disponíveis no que diz respeito às teses e dissertações, porém considerável quando verifica-se a quantidade de artigos nos resultados.

Utilizando-se os filtros predefinidos (ocorrência exata e publicações entre 2019 e 2023 [com última consulta no mês de outubro de 2023]), é feito o refinamento dos resultados disponibilizados nos bancos de dados. Buscando uma melhor pré-seleção dos resultado encontrados na busca a partir dos descritores “‘Formação Docente’ and ‘Tecnologias Digitais’” na base de dados da CAPES, optou-se por aplicar um novo filtro, restringindo os resultados para pesquisas inseridas na área do conhecimento “Educação” (pertencente à grande área “Ciências Humanas”), excluindo-se da busca pesquisas cadastradas em outras áreas do conhecimento.

Na Figura 6, podemos verificar o número de trabalhos encontrados a partir de cada descritor:

Figura 6 - Quantitativo de pesquisas encontradas por descritor desde 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No que se refere aos resultados que dizem respeito às teses e dissertações, dos 46 trabalhos encontrados na plataforma CAPES utilizando-se a ocorrência exata ao descritor “Ensino Remoto”, destaca-se que 28 foram publicados no ano de 2020 e 15 no ano de 2021, o que demonstra a atualidade do tema. O mesmo acontece na base de dados da EBSCOhost, considerando que dos 46 resultados referentes à busca exata do termo, 6 foram publicados em 2020 e 38 no ano de 2021.

Cabe ressaltar que continuaremos, durante toda a pesquisa, buscando publicações relacionadas ao escopo deste estudo, com foco em trabalhos e relatos que abordem os tensionamentos, aprendizagens e ações realizadas por gestores, educadores e Instituições de Ensino no contexto da pandemia da Covid-19.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos os pressupostos que embasam a pesquisa, considerando a fundamentação teórica sobre a qual ocorrem os desdobramentos investigativos da presente pesquisa. Dessa forma, esta etapa do estudo organiza-se a partir dos seguintes capítulos: Paradigmas do conhecimento científico; O conhecimento sob a ótica do pensamento complexo; Gestão no Ensino Superior: caminhos e perspectivas; Docência e (trans)formação no Ensino Superior e; Modelos de Educação Contemporânea.

Os itens supracitados, neste capítulo, são apresentados de forma independente, no entanto são suscitados de maneira articulada e sistêmica nas etapas de coleta e análise dos dados para a pesquisa.

2.1 Paradigmas do conhecimento científico

O desenvolvimento e progresso da sociedade sempre ocorreu em uma relação dialógica e articulada com a ciência. Desde a antiguidade, pesquisadores, cientistas, filósofos e outros pensadores buscaram nas ciências alternativas para transpor necessidades e problemas da sociedade, buscando, nesse campo, alternativas para a sua superação. Segundo Edgar Morin (2010, p. 15), o progresso da ciência e, conseqüentemente, do conhecimento científico, permitiu um “[...] fabuloso progresso ao nosso saber”. Segundo o autor, nessa perspectiva, “a ciência é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, justamente conquistadora, triunfante” (MORIN, 2010, p. 15-16). De acordo com Souza,

É possível que a ciência seja a mais complexa, poderosa e influente das instituições contemporâneas. Desde seu nascimento, há muitos séculos, a ciência nada faz, senão se sofisticar, se multiplicar e estabelecer parâmetros de existência e validade em todas as dimensões da vida (SOUZA, 2004, p. 34).

Nessa mesma perspectiva, Fava (2018) infere que as diversas transformações e revoluções da sociedade (agrícola, industrial, pós-industrial e digital) permearam o seu próprio desenvolvimento em uma relação multilateral e sistêmica. No entanto, é necessário sintetizar algumas reflexões sobre o conhecimento antes da sua concepção na contemporaneidade. Para chegar às concepções atuais, foram necessárias diversas transformações e quebras de paradigmas relacionados ao pensamento científico.

Sobre o conceito de paradigmas, Kuhn (2006, p. 13) os conceitua como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Já segundo Morin (2015, p. 10), os paradigmas podem ser compreendidos como “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”. Logo, paradigma é o conjunto de crenças, valores e técnicas partilhadas, voluntariamente ou de forma espontânea, pelas pessoas de uma mesma comunidade científica, ou seja, um paradigma é mais do que as teorias.

Estes paradigmas constituem diversas gerações pelas quais passa o desenvolvimento humano e o conhecimento científico, permanecendo em um mesmo até que alguma ruptura aconteça. De acordo com Capra (2006), as mudanças paradigmáticas são também transformações culturais, pois ultrapassam o âmbito da ciência de tal maneira que afetam as relações sociais, tais como concepções, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade.

Estas mudanças proporcionadas pela ciência assumem potencial dicotômico, possibilitando o desenvolvimento de soluções, bem como de ameaças à própria evolução da sociedade. Para ilustrar este sentimento, trazemos a pintura a seguir (Figura 7), criada pelo artista espanhol Salvador Dalí em 1943, na qual o mesmo representa sua percepção e preocupação em relação ao contexto em que vivia, em meio ao caos do final da Segunda Guerra Mundial. Na representação, Dalí ilustra o

anseio da população em relação ao nascimento de um “novo homem” que superasse e acalmasse os conflitos gerados pela guerra.

Figura 7 - Criança geopolítica observando o nascimento do novo homem¹⁶



Fonte: Salvador Dalí (1943).

Nessa perspectiva, referenciamos Maffesoli (2012) ao afirmar que as catástrofes ecológicas, as crises econômicas, as tendências de globalização e mundialização, as patologias sociais, o desenvolvimento de tecnologias digitais nos impulsionam a ressignificar nossas relações e reconstruir o mundo em que vivemos, reconstruindo o conceito que temos sobre o conhecimento e a própria realidade, resgatando o conceito de paradigma descrito anteriormente.

¹⁶ Título original: Geopolitical Child Watching the Birth of the New Man.

O primeiro paradigma, chamado de Paradigma Dominante, estendeu-se entre os séculos XVI e XIX, o qual foi classificado pelo autor como sendo um modelo totalitário, pelo fato de negar “o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2008, p. 23). Foi um paradigma desenvolvido basicamente no domínio das ciências naturais. Somente no século XIX que este modelo estendeu-se às ciências sociais emergentes. Neste paradigma, dentro de um modelo global de racionalidade, pode-se admitir duas formas de conhecimento não-científico: o senso comum e os estudos humanísticos. É justamente por ser um modelo global que também é enquadrado como um modelo totalitário, negando caráter racional a outras formas de conhecimento diferentes de seus princípios epistemológicos e regras epistemológicas, sendo esta a característica principal deste paradigma. Também, através do positivismo oitocentista, só são aceitas duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências naturais.

O segundo período, apontado pelo autor como “A Crise do Paradigma Dominante”, é tido como resultado de uma série de condições teóricas e sociais. Dentre os motivos relacionados às condições teóricas que levaram à crise, o autor destaca: a teoria da relatividade proposta por Einstein, a mecânica quântica, o questionamento do rigoroso matemático, o avanço dos conhecimentos nas áreas da microfísica, da biologia e da química no século XX, além das condições sociais, como supracitado, apesar de estas serem pouco exploradas pelo autor. A crise, além de ser apontada como profunda pelo autor, também é tida como irreversível, não se podendo definir seu término. Para Santos, as inovações teóricas que surgiram nessa época

[...] têm vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente (SANTOS, 2008, p. 50).

A Crise do Paradigma Dominante trouxe consigo o perfil de um novo ciclo, o terceiro período, chamado de Paradigma Emergente, que é definido por Santos como sendo um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008, p. 60). O autor salienta que esta fase de transição é diferente da que ocorreu no século XVI, onde o paradigma resultante desta fase é um misto de paradigma científico e social. Para justificar o conceito de paradigma emergente, o autor relata um conjunto de quatro teses: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

De acordo com Santos, “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite mas nunca por eles determinada” (SANTOS, 2008, p. 59). Ao falarmos de futuro, mesmo quando já estamos percorrendo uma nova etapa, estamos, de acordo com Santos, criando um produto de uma síntese pessoal imersa na imaginação que, no caso do autor, na imaginação sociológica.

A primeira possibilidade para fundamentação deste novo paradigma, intitulada “Todo o conhecimento científico-natural é científico-social” indica que são as ciências naturais que devem ser estudadas a partir dos parâmetros das ciências sociais, visto que o avanço das mesmas constituem especificidades que são próprias das ciências sociais pautadas no comportamento humano e nas relações sociais.

A segunda possibilidade abordada por Santos, chamada “Todo o conhecimento é local e total”, ou seja, de acordo com o autor, “o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objecto sobre que incide” (SANTOS, 2008, p. 76). E é neste contexto que surge então o dilema básico da ciência moderna, que diz que o seu rigor aumentará na mesma proporção da arbitrariedade com o que espalha o real. Nesta possibilidade o autor propõe que ao estudarmos

um objeto, devemos partir da perspectiva multidisciplinar, sendo o objeto de estudo analisado por diversas áreas teórico-metodológicas.

A terceira possibilidade apontada por Santos (2008) diz que “todo conhecimento é autoconhecimento”. Esta possibilidade sugere uma superação do modelo de ciência moderna na relação de separação de sujeito e objeto, dominante principalmente no campo das ciências sociais.

A última teoria de Santos que justifica este novo paradigma emergente diz que “Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Nesta, Santos (2008) diz que a ciência moderna produz tanto conhecimentos quanto desconhecimentos. Através dela, se faz do cientista um ignorante especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado. Já, na ciência pós-moderna, nenhuma forma de conhecimento é racional em si mesma. A racionalidade existe somente na configuração de todas as formas de conhecimento. Santos sugere que, para que esta nova configuração de conhecimentos ocorra, é preciso haver uma “sensocomunização” da ciência onde,

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2008, p. 91).

Segundo Capra (2006), as transformações paradigmáticas vivenciadas pela sociedade também perpassam mudanças culturais, ultrapassando o âmbito da ciência e influenciam as relações sociais, englobando percepções, costumes e práticas que constituem os grupos sociais. Compreender os diferentes ciclos experienciados pela sociedade é um processo necessário para compreender a complexidade que permeia a contemporaneidade.

A escolha da teoria paradigmática proposta por Santos (2008) ajuda a elucidar a relação entre a ciência e a humanidade, bem como a compreensão e as mudanças paradigmáticas em relação ao conhecimento científico. Dito isso, partimos para a análise de outra perspectiva relacionada à compreensão do conhecimento científico, pautada na Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

2.2 O conhecimento sob a ótica do pensamento complexo

No decorrer da história, diversos foram os espaços, sujeitos, métodos e discursos que balizaram a disseminação do conhecimento para a sociedade. Palco de diversas transformações através dos séculos, o ambiente universitário configura-se como um dos principais vetores de divulgação do conhecimento científico e produção de ciência. Na contemporaneidade,

A universidade exerce um importante papel social, visando a construção do conhecimento científico e de formas de interação com a prática mediante condições que estimulam a reflexão, a capacidade de observação, análise crítica e resolução de problemas, possibilitando a autonomia de idéias e a formulação de pressupostos (SILVA; CAMILO, 2007, p. 404).

Buscando reafirmar a importância do conhecimento no desenvolvimento da sociedade e do desenvolvimento da ciência, discutiremos, neste capítulo, a perspectiva de Morin acerca do conhecimento científico e outros elementos que embasaram o delineamento da teoria da complexidade, proposta pelo autor.

Para discutir sobre o conhecimento científico, Edgar Morin propõe um olhar sobre como a sociedade reconhece e classifica o pensamento científico, potência motriz para o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que o conhecimento científico é concebido a partir de uma perspectiva fragmentada, linear e redutora, Morin (2010, p. 9) defende que esta deve ser “[...] intrínseca, histórica, sociológica e, eticamente, complexa”.

Sobre o conceito de complexidade, Morin (2015) ressalta que a palavra “complexo” é algo que não conseguimos reduzir a uma palavra-chave, resumir em uma ideia ou simplificar por meio de leis. Segundo o autor, “a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-chave” (MORIN, 2011, p. 6). Este conceito, segundo ele, está muito mais presente no vocabulário cotidiano do que no vocabulário científico. Ainda, segundo o autor,

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a

complexidade é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] (MORIN, 2015, p. 13).

Por adquirirem essas características, o autor explica que os fenômenos precisam ser organizados de forma a rechaçar “[...] a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar...” (MORIN, 2015, p. 13-14). Na obra a seguir, também criada por Salvador Dalí, é apresentada, através da arte, uma perspectiva igualmente complexa, composta por elementos fragmentados que compõem o todo. Mas, para compreender a intenção do artista, faz-se necessário justamente perceber o todo, compreendendo a representação em sua totalidade. Segundo Moraes (2004, p. 72), “[...] a relação entre as partes e o todo é invertida. Isso implica que as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo”.

Figura 8 - Cisnes refletindo elefantes



Fonte: Salvador Dalí (1937).

Ao analisar a obra de Dalí, tem-se por ímpeto inicial desmistificar cada elemento de forma isolada para que se possa compreender o todo, realizando-se uma análise de forma reducionista ou simplificada. Ao propor a teoria do pensamento complexo, ou **teoria da complexidade**, Edgar Morin questiona justamente a fragmentação e a simplificação do conhecimento, retomando a premissa de que **os saberes não podem ser compartimentados e isolados dentro das suas áreas de conhecimento**, e sim interconectados entre si para que possam ser analisados e compreendidos em sua complexidade (MORIN, 2015). Segundo Santos (2008, p. 72), a complexidade sugere “[...] a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão disseminada por Descartes (1973), estimulando um modo de pensar marcado pela articulação”.

Para argumentar sobre a teoria do pensamento complexo, Morin (2015) expõe conceitos importantes e que se interrelacionam de forma sistêmica para a compreensão do conceito de complexidade, sobre o qual é explorado o processo de análise da pesquisa. Um dos conceitos iniciais explorados por Morin na organização do pensamento complexo diz respeito à “inteligência cega”: “vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração*, cujo conjunto constitui o que chamo de o ‘paradigma de simplificação’ (MORIN, 2015, p. 11, grifos do autor).

Sobre o **paradigma simplificador**, Morin argumenta que este paradigma implica em simplificar o cotidiano vivido pelos seres humanos por meio de uma ordem, de lei e de princípios que expulsam a desordem. Segundo o autor (2015, p. 59), “A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)”. Como forma de exemplificar o paradigma simplificador, Morin propõe:

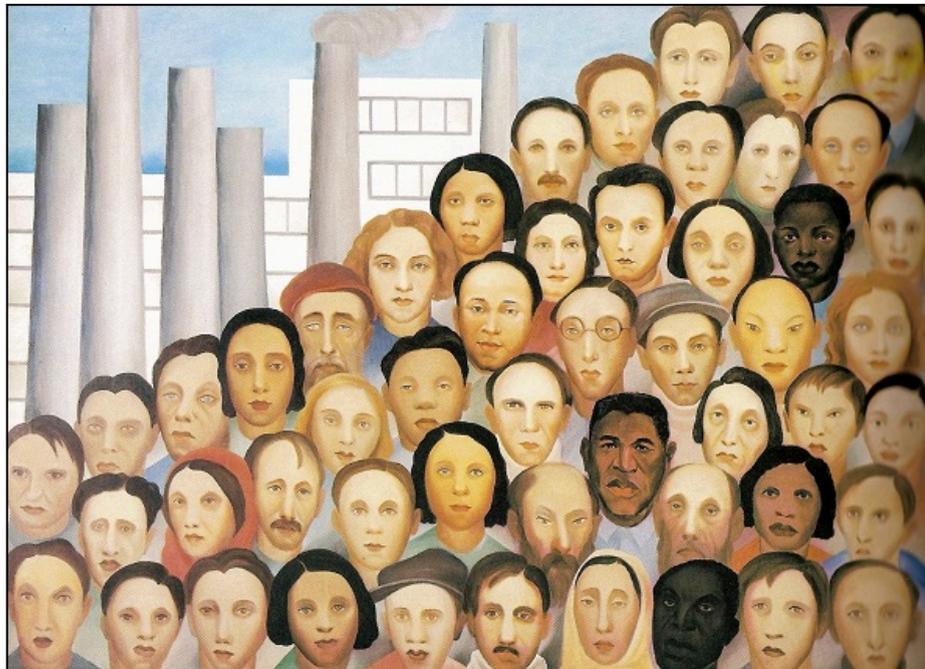
Tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. [...] Vamos, pois estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro

como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes (MORIN, 2011, p. 59, grifo do autor).

O desafio, segundo o autor, consiste em superar esta fragmentação, o que deve ocorrer dentro e fora do ambiente universitário, tendo em vista que “[...] os modos simplificadores de conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos de que tratam, torna-se evidente que eles produzem mais cegueira do que elucidação” (MORIN, 2015, p. 5).

Deve-se, portanto, “[...] buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana” (MORIN, 2011, p. 57). Na obra apresentada na Figura 9, datada de 1933, a artista Tarsila do Amaral retrata um recorte do período de industrialização no Brasil, marcado pela forte migração de trabalhadores para os grandes centros, principalmente para São Paulo. Tarsila aponta a grande diversidade cultural do proletariado da época, composto por diferentes etnias e singularidades que formam uma classe de cidadãos.

Figura 9 - Operários



Fonte: Tarsila do Amaral (1933).

Percebe-se, na ilustração, que a classe operária retratada por Tarsila converge como uma representação da estrutura do cotidiano fabril, muitas vezes relativizada, simplificada e vista apenas como uma engrenagem da modernidade. No entanto, recorreremos à perspectiva de Morin ao afirmar que “[...] cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham a sua vida” (MORIN, 2011, p. 57).

E é justamente observar e compreender esta multiplicidade um dos desafios do pensamento complexo. A sociedade, segundo Morin, é composta por um mecanismo de retroalimentação, sendo produzida pelas ações e interações dos indivíduos que a compõem:

A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem, a escola. Assim, os indivíduos, em suas interações, produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isso se faz num circuito espiral através da evolução histórica (MORIN, 2011, p. 87).

Sua característica recursiva compreende uma multiplicidade de conhecimentos, de interações, de pensamentos. Pensar estes elementos em uma perspectiva complexa possibilita, segundo o autor, uma maior compreensão dos fenômenos da contemporaneidade, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Segundo Morin (2011, p. 83), “O pensamento simples resolve os problemas simples em problemas de pensamento. O pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los”.

Nessa perspectiva, corroboramos com Silva ao afirmar que o “complexo não é o complicado. Ao contrário, na complexidade abriga-se o simples traduzido de maneira profunda” (SILVA, 2001, p. 22). Mas pensar de forma complexa, segundo Morin (2011), é o desafio, e não a resposta aos problemas. Partindo desse pressuposto, percebemos na teoria da complexidade uma oportunidade de analisar de forma sistêmica, coerente e significativa o fenômeno alinhado à presente tese.

2.3 Gestão no Ensino Superior: caminhos e perspectivas

Para Fossatti, Güths e Jung (2019, p. 36), "a contemporaneidade demanda de todos os agentes educativos uma nova postura perante as contingências que se apresentam". No entanto, segundo Moran (2013, p. 8), "a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação". A Universidade apresenta-se enquanto espaço de transformação social e, portanto, deve estar alinhada às diversas demandas e perspectivas que se configuram na contemporaneidade. Dessa forma, ao desenvolver uma pesquisa voltada à gestão acadêmica e universitária de uma Instituição de Ensino Superior, faz-se necessário revisitar a concepção de Universidade e analisar as principais transformações relacionadas à criação e desenvolvimento do setor universitário no Brasil.

2.3.1 Contexto universitário brasileiro: espaço de constante transformação

A criação e o desenvolvimento do ensino superior brasileiro foi, segundo Oliveira (2016, p. 14), "[...] inicialmente, obstado pelo colonialismo português, que julgava ser o surgimento de uma universidade na Colônia prejudicial aos seus interesses, que reduziam o novo território a uma simples colônia de exploração". As universidades brasileiras são relativamente recentes quando comparadas aos grandes centros europeus. Conforme apontado por Fossatti e Danesi (2018, p. 77) *"la educación superior en Brasil nace bajo la égida del Estado. Con la creación de la República por la Constitución de 1891, la Enseñanza Superior es atribuida al poder central"*¹⁷.

¹⁷ "O ensino superior no Brasil nasce sob a égide do Estado. Com a criação da República pela Constituição de 1891, o ensino superior é atribuído ao poder central" (tradução nossa).

No entanto, a primeira Constituição do Brasil enquanto República, criada no ano de 1891, omitiu o governo de seu compromisso com a universidade, "[...] o que provocou um significativo atraso na criação da primeira instituição universitária do Brasil" (FAVA, 2014, p. 12). Isso deu-se, segundo o autor, pela "[...] influência do ideário positivista do grupo de oficiais republicanos que consideravam a universidade uma instituição medieval, arcaica, obsoleta, ultrapassada, anacrônica para as necessidades brasileiras" (FAVA, 2014, p. 12). Segundo Bottoni, Sardano e Filho (2013, p. 19)

Quando o país ainda era colônia de Portugal, pretendeu-se trazer a experiência da Universidade de Coimbra; no entanto, essa pretensão se deparou com uma população diferente da europeia, e, desde sua formação, as universidades brasileiras foram foco de constantes e importantes mudanças, que perduram até os dias atuais.

Segundo Rondon (2006, p. 83) "foi com a chegada da família real ao Brasil no início do século XIX, que se instalaram várias instituições de ensino superior". No entanto, algumas tentativas primeiras de criar no Brasil as primeiras universidades, segundo Fava (2014) não obtiveram êxito em seu propósito, "[...] como o projeto de 1843 que visava criar a Universidade Dom Pedro II e o projeto de 1847 para a criação da Universidade Visconde de Goiânia, entre outras" (FAVA, 2014, p. 12). No ano de 1912, segundo Fava (2014), foi criada a primeira universidade no Brasil, no estado do Paraná, sendo descontinuada três anos depois¹⁸.

A década de 20 do século passado marcou o início do surgimento de algumas das maiores universidades do país. No dia 07 de setembro de 1920 é criada a primeira universidade federal no Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), englobando as então faculdades profissionais já existentes (FAVA, 2014; BARROSO; FERNANDES, 2006). Segundo Fávero (2006, p. 22), "[...] cabe assinalar

¹⁸ Segundo o site da UFPR, a mesma deve ser considerada a mais antiga do país, tendo em vista que, mesmo com seu desmembramento em 2015, manteve ativas as atividades de ensino. Segundo dados informados, "A continuidade do funcionamento de todos os cursos é o caráter que dá à Universidade do Paraná a condição de mais antiga do país. A universidade jamais deixou de funcionar ou de lutar por sua restauração, podendo seu 'desmembramento temporário' (mas sob uma única Direção) ser interpretado como uma mera estratégia para corresponder às exigências legais do momento" (UFPR, 2011).

que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal”. Já no ano de 1927, é criada a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, no ano de 1934, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conforme Nota Técnica sobre a Criação de Universidades, por Categoria Administrativa e Gestão Política (BARROSO; FERNANDES, 2006).

No ano de 1931 é criado o Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que tinha por função principal “[...] colaborar com o Ministro nos altos propositos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação”¹⁹ (BRASIL, 1931).

Também na década de 1930, o Governo Federal institui o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (já revogado), que propõe o Estatuto das Universidades Brasileiras. Segundo este dispositivo, o Ensino Superior no Brasil tem como finalidade:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade²⁰ (BRASIL, 1931).

Ainda, segundo o Decreto, as universidades brasileiras devem desenvolver ação conjunta em benefício da cultura nacional, bem como articular relações e ações de internacionalização com instituições estrangeiras (BRASIL, 1931). Segundo Fávero (2006, p. 24), o Estatuto previa “[...] a integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras ‘ilhas’ dependentes da administração superior”. De acordo com o estatuto, que vigorou até o ano de 1961, as universidades poderiam ser públicas (federais, estaduais ou municipais) ou então privadas (FAVA, 2014).

¹⁹ Na transcrição, respeitou-se o acordo ortográfico vigente à época da promulgação do Decreto.

²⁰ Na transcrição, respeitou-se o acordo ortográfico vigente à época da promulgação do Decreto.

Nas décadas seguintes, aumenta progressivamente o número de instituições e matrículas no ensino superior no país. Segundo Durham (2003, p. 7) “em 1933, quando se iniciam as primeiras estatísticas educacionais, os dados indicam que as instituições privadas respondiam por cerca de 44,0% das matrículas e por 60,0% dos estabelecimentos de ensino superior”. Já nas décadas seguintes, segundo Cavalcanti (2000), houve um aumento ainda mais significativo no desenvolvimento do ensino superior no Brasil:

Entre 1960 e 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos, 176%, e o número de alunos, 1.059%. Entre 1969 e 1974, a demanda por ensino superior – considerada em termos do número de inscritos nos concursos vestibulares – cresceu 237% e a oferta de vagas, 240%. (CAVALCANTI, 2000, p. 9).

No ano de 1961 é lançada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei 4.024/61, dedicando apenas 20 dos seus 120 artigos ao ensino superior que, segundo disposto no seu Artigo 66, “[...] tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. A implantação da Lei, no entanto, não trouxe mudanças significativas: “Manteve a estrutura anterior de escolas reunidas, a separação de órgãos que desenvolviam pesquisa (os institutos) e ensino (as escolas ou as faculdades) enquanto, contraditoriamente, falava em autonomia, flexibilidade e experimentação” (CAVALCANTI, 2000, p. 9).

A partir da década de 70, segundo Costa e Rauber (2009, p. 249),

“[...] por causa das políticas educacionais implantadas no Brasil, o que se verifica é um alastramento do ensino superior pelo país, visto a grande concentração populacional urbana, o avanço do capitalismo e a exigência de melhor qualificação profissional”.

O aumento da demanda por cursos superiores, segundo os autores, permitiram a expansão da iniciativa privada no ensino superior. Apesar de a LDB de 1961 já estabelecer a regulamentação da educação superior, a regulação do ensino superior no país se dá, efetivamente, através da segunda LDB, criada pela Lei 9.394/96. Cria-se, a partir da nova LDB, o sistema federal de ensino, compreendido

por: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação (BRASIL, 1996). Dessa forma, cabe à União “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Em seu artigo 20, a nova LDB prevê quatro tipos de instituições educacionais: particulares; comunitárias; confessionais; e filantrópicas. De acordo com Bottoni, Sardano e Filho (2013, p. 33), “ao distinguirem-se das instituições lucrativas, as confessionais e as filantrópicas aproximam-se do setor público, por vezes reivindicando o acesso às verbas públicas, mas justificando-se por seu caráter não lucrativo.

Em 15 de dezembro de 2017 é publicado o Decreto nº 9.235, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. O decreto mantém a organização das instituições credenciadas para oferta de cursos superiores, podendo ser classificadas como faculdades, centros universitários e universidades, partindo do título de faculdade, sendo possível a progressão aos demais níveis a partir do atendimento dos critérios estabelecidos (BRASIL, 2017).

Outro ponto a ser destacado no histórico das Instituições de Ensino Superior no Brasil e que articula-se à presente pesquisa diz respeito à regulamentação das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, as quais respaldam-se na Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Segundo normatizado na Lei:

Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as constituídas pelo poder público;

II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;

III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;
- b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
- c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
- IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º ;
- V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere (BRASIL, 2013, n.p).

As Instituições Comunitárias podem ser classificadas, ainda, como entidades de interesse social e de utilidade pública. Além disso, desenvolvem diversas ações em prol da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local e regional - o que justifica o título de “comunitárias”, desenvolvendo junto ao contexto local atividades de ensino, pesquisa e de extensão (FOSSATTI; DANESI, 2018). No tocante à presente pesquisa, essa permeia as ações desenvolvidas em uma instituição comunitária de ensino superior, como já citado anteriormente.

Outrossim, a Figura 10, na sequência, sintetiza os principais marcos que contribuíram para o modelo de universidade contemporâneo.

Figura 10 - Principais marcos da Educação superior no País



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Diante do contexto apresentado, percebe-se que, na história brasileira, as Instituições de Ensino Superior, tal como as concepções de aprendizagem e construção de saberes, foram foco de intensas transformações, acompanhando de forma dinâmica as metamorfoses inerentes da própria sociedade.

2.3.2 A gestão universitária na contemporaneidade

O modelo de sociedade contemporânea requer o desenvolvimento de instituições flexíveis e com foco em uma gestão ágil e sustentável. Em uma sociedade conectada e marcada pela ampla diversidade cultural, muitas são as variáveis que determinam as formas de condução de uma instituição. Nos últimos anos, segundo Fava (2016, p. 159), “[...] as instituições de ensino se conscientizaram, de forma crescente, da importância da revisão dos seus modelos de gestão”. Paralelamente a isso, as tecnologias, segundo Silva (2019, p. 25), “[...] têm trazido avanços para o mundo e as instituições de ensino não podem manter-se totalmente conservadoras em sua gestão, pois é de extrema importância que se adaptem à atualidade e às novas necessidades”.

No contexto da Educação Superior, as instituições demandam uma gestão acadêmica eficiente, ágil, que resolva conflitos e que contribua para o desenvolvimento social e autossustentável, dentre outros, garantindo a mobilização e a articulação de diferentes processos e recursos com foco na qualidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, de forma articulada às mudanças e tendências educacionais. Segundo Morin,

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança, Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. (MORIN, 2006, p. 81).

Desse modo, “o ensino deve estar conectado com as demandas e realidade local. A pesquisa é uma competência intelectual, mas tem seu sentido quando inter-relacionada com a extensão comunitária” (FOSSATTI; GÜTHS; JUNG, 2019, p. 45). Torna-se essencial, segundo Tofik (2013), conceber uma Universidade que atenda às efetivas demandas de uma sociedade global, superando barreiras, limitações e reinventando-a, sem que perca sua identidade. Dessa forma,

Com foco nas perspectivas político-institucionais, na relação docente-discente, nos ambientes e mídias e nas condições de contorno da própria comunidade em que se constitui, a instituição de ensino superior

(IES) não pode e nem consegue mais permanecer no pedestal de singularidade acadêmica em que um dia se postou (TOFIK, 2013, p. 104).

De acordo com Oliveira (2016), há uma via de mão dupla entre universidade e sociedade, onde "[...] a sociedade, direta ou indiretamente, sinalize necessidades para a sociedade e esta, direta ou indiretamente, sinalize possibilidades para a sociedade" (OLIVEIRA, 2016, p. 104). Nessa perspectiva, Tomasi (2017) afirma que, "[...] além de conhecer as demandas apontadas pela sociedade, a Universidade procura pensar e propor ações pautadas no conhecimento construído academicamente". Segundo Tomasi (2017, p. 16), "a gestão de uma universidade constitui uma experiência desafiadora, sobretudo no cenário contemporâneo". Pensar a gestão universitária, de acordo com a autora, parte da premissa de um diálogo permanente com todos os segmentos da sociedade (TOMASI, 2017). Dessa forma,

Faz-se necessário conceber uma IES que venha atender às efetivas demandas de uma sociedade global, rompendo barreiras e limitações; faz-se necessário, ainda, reinventá-la, levando-a a conquistar novos espaços e tempos, sem que perca a identidade, imprimindo-lhe um caráter de contemporaneidade (TOFIK, 2013, p. 104).

Segundo Souza (2011, p. 94), aos profissionais que atuam na gestão de instituições de ensino superior, cabe o desafio de "[...] assumir novos compromissos, entre eles a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam". Para isso, devem promover uma gestão dinâmica e aberta às mudanças, rechaçando modelos de gestão em que "[...] os membros de uma organização trabalham e decidem com base em presunções, em vez de por meio de avaliações conscientes" (CHRISTENSEN, 2003, p. 217).

Percebe-se, nesse contexto, que o papel do gestor também vem sendo ressignificado para atender as demandas que se (re)configuram constantemente. Segundo Reis (2018, p. 144), "[...] os líderes institucionais são os responsáveis por inspirar um ambiente criativo que transforme a IES". Ao gestor, cada vez mais, é

exigida uma postura ativa enquanto líder de uma instituição totalmente voltada à transformação social da comunidade em que está inserida. Ao pensar em uma universidade enquanto empresa, infere-se que, em uma primeira perspectiva,

A tarefa de gerir uma universidade aproxima-se da gestão de outras organizações, uma vez que requer processos como a satisfação dos colaboradores (professores e técnico-administrativos), a manutenção dos clientes (alunos) e a obtenção de resultados econômicos e/ou financeiros (lucro ou sustentabilidade). (TOMASI, 2017, p. 16).

No entanto, mais do que isso, a gestão no contexto da educação superior “[...] mostra uma forte tendência à superação da figura do simples técnico em administração ou gestão, para dar lugar à incorporação da pessoa do “líder” (FOSSATTI; GÜTHS; JUNG, 2019, p. 45). Nesse contexto, o líder mostra-se um profissional articulado e alinhado às mudanças da sociedade. Sobre esse aspecto, Reis (2018, p. 145) infere que, ao perceberem a mudança de paradigmas, estes profissionais “[...] reconhecem que precisam de novas habilidades de gestão. Esses líderes sabem que cabe a eles assumir compromissos com o processo de mudança; portanto, o discurso está alinhado com a prática”. Para Garvin (2012), este perfil alinha-se a uma visão flexível e que compreenda que novas ideias são essenciais para a aprendizagem da empresa. Segundo o autor,

Algumas vezes, elas são recriadas por meio de lampejos de percepção ou criatividade; outras vezes, vêm de fora da organização ou são comunicadas por conhecedores de dentro da empresa. Seja qual for a sua origem, essas ideias são o gatilho para a melhoria organizacional. (GARVIN, 2012, p. 581).

No entanto, cabe ao gestor permitir que esses ideais sejam discutidos, implementados e constantemente revistos e avaliados, contribuindo para um modelo de gestão flexível e participativo. Segundo Tofik, a este profissional é exigida uma postura de liderança ativa e aberta, alinhada às necessidades da instituição à qual está à frente: “Nas estruturas organizacionais modernas, o papel do gestor está se modificando, exigindo dele a participação ativa como líder de equipe, responsável pela determinação dos rumos da organização” (TOFIK, 2013, p. 105). Além disso, ao analisar as características que marcam o gestor contemporâneo, infere-se que a

implementação de uma gestão participativa e democrática potencializa os processos desenvolvidos. Nessa perspectiva, Lück (2006, p. 36) considera que,

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

A instituição educativa da contemporaneidade, segundo Fossatti, Güths e Jung (2019, p. 39), “[...] não mais se apresenta como um armário cheio de compartimentos no qual cada um trabalha de forma isolada”. Pelo contrário, segundo os autores, todos são responsáveis pela gestão institucional e, também, pelos resultados alcançados.

Segundo Moran (2015, p. 22), é possível que façamos mudanças que sejam “[...] progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”. Nesse contexto, abre-se espaço à escuta, à autoavaliação e à flexibilização de modelos fechados. Alinhada aos movimentos da sociedade,

[...] a gestão de instituições de ensino superior não ocorre de maneira isolada aos fatos históricos e sociais, antes é pressionada por estes. E para que possa dar resposta à sociedade, as instituições de ensino superior precisam se organizar de forma a atender as demandas apresentadas, e ao mesmo tempo, se adaptar aos novos paradigmas sociais que exigem que as instituições de ensino superior superem seu caráter conservador (SCHONS, 2016, p. 37).

Diante de situações como a vivenciada com a presença do inesperado coronavírus, no início do ano de 2020, emerge a necessidade de reinventar-se continuamente, permitindo-se aprender com as experiências passadas (GARVIN, 2012). Tal realidade exige abruptamente, novas estratégias para educar, a partir das demandas que se configuram na nova e desafiadora realidade, exigindo uma visão sistêmica, estratégica e democrática para a tomada de decisão.

Nessa perspectiva, é necessário revisitar processos e ressignificar a

perspectiva da gestão em relação às formas de tomada de decisão, em um processo de transformação para o que Yoshikawa et. al (2017, p. 274) definem como uma abordagem ágil de gestão. Segundo os autores, a mudança para este modelo ágil deve ser compreendida como “[...]um momento de transição pelo fato de ser necessário ajustar processos, cultura, ferramentas e uma gestão de projetos adaptativa (híbrida) permitindo a convivência temporário dos dois modelos.”. Nesse ínterim, o planejamento estratégico assume papel decisivo nos rumos a serem tomados pela instituição. Segundo Morin (2011, p. 81), “a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações”.

Segundo Papa Filho (2009b, p. 19), “quando se sistematiza, em uma organização de ensino, o ato de planejar, impõe-se, além do traçado de metas, que seu dirigente interprete o cenário onde está inserida, com o uso de informações de si e de outros envolvidos no mesmo setor de atuação”. No contexto analisado, principalmente em 2020, o planejamento estratégico exigiu de gestores e equipes uma análise robusta e ao mesmo tempo ágil no contingenciamento das atividades desenvolvidas na instituição. Retomamos Papa Filho (2009b, p. 22) ao afirmar que “[...] faz-se necessário que o processo de planejamento estratégico inclua a participação integrada dos demais níveis da organização: o tático e o operacional”.

O planejamento estratégico, dessa forma, “[...] amplia um pouco mais o conceito do ato de planejar, pois leva em conta uma complexidade maior de fatores, com mais parâmetros envolvidos” (PAPA FILHO, 2009b, p. 20). Segundo Morin (2011, p. 80), “O problema da ação também deve nos tornar conscientes das derivas e bifurcações: situações iniciais muito próximas podem conduzir a afastamentos irremediáveis”. As decisões tomadas durante a pandemia da Covid-19 visavam não somente a sobrevivência das instituições, mas também tinham como papel primordial zelar pela integridade física e emocional de todos os envolvidos, de colaboradores à comunidade externa.

Segundo Tofik (2013), o planejamento estratégico, ao ser praticado, deve considerar, em primeira instância, o diagnóstico institucional, determinando “como se está”. Para esse processo, deve-se identificar os seguintes pontos: “Quais são as nossas expectativas e desejos em relação à instituição? Qual é a real situação da instituição?” (TOFIK, 2013, p. 110). A partir desse diagnóstico, segundo a autora, as instituições de ensino podem analisar internamente suas forças e fraquezas relacionadas ao ambiente interno e também as ameaças e oportunidades vinculadas a fatores externos, permitindo clareza no estabelecimento de objetivos e tomada de decisão em relação às ações a serem desenvolvidas. Nesse sentido,

Os esforços de coordenação do líder, quando bem-sucedidos, podem traduzir-se em melhores resultados do ponto de vista quantitativo - crescimento no número de alunos e qualitativo - na melhoria da oferta de ensino, permitindo às IES atuarem de forma coerente, ao longo do tempo, nos níveis de educação propostos e estarem menos expostas a problemas de instabilidade econômica (PAPA FILHO, 2009a, p. 160).

Para além disso, os esforços dos gestores, alinhados às necessidades institucionais e da comunidade acadêmica, permitem o desenvolvimento de uma instituição dinâmica, participativa, reconhecida local e regionalmente e alinhada às contingências da contemporaneidade.

Para Ribeiro (1977, p. 38), a gestão acadêmica universitária trata do “[...] campo da administração educacional superior próprio das organizações de natureza universitária, aplicada exclusivamente às funções acadêmicas exercidas pelas universidades”, envolvendo, dessa forma, estratégias no âmbito acadêmico institucional mas, também, setorial, como setor pedagógico, coordenação dos cursos de graduação, etc., sendo essa a perspectiva adotada na presente pesquisa, que volta seu olhar às ações de gestão junto a docentes e estudantes, buscando, em um momento crítico, a continuidade das atividades voltadas à formação dos acadêmicos.

2.3.3 Do modelo de Educação a Distância à chegada da Educação Remota

Com a apropriação de diferentes tecnologias que emergem na contemporaneidade, a educação também assume um caráter inovador frente ao modelo tradicional, até então predominante no contexto educacional. “Lidar com as tecnologias da inteligência na era digital envolve recriar sentidos e significados para o conhecimento construído e compartilhado em redes” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 175). As instituições de ensino superior, enquanto espaços de formação e transformação social, devem acompanhar os desafios, tendências e necessidades que emergem na contemporaneidade. Com o novo modelo social, os perfis do estudante e da universidade do século XXI são profundamente ressignificados:

A globalização, a informatização, a tecnologia, a inteligência artificial, a trabalhabilidade e o advento das gerações Y e Z forçaram as instituições de ensino a adotar o uso de novas metodologias mais aderentes ao perfil dos estudantes e às tecnologias digitais (FAVA, 2018, p. 150).

Mas como as tecnologias digitais chegaram à sala de aula das universidades tendo em vista que o acesso à educação superior, até poucos anos atrás, era bastante restrito? A partir do século XXI, a Educação a Distância (EaD) ganha força no Brasil e em muitos países do mundo, configurando-se como uma alternativa viável para o ingresso e permanência no ensino superior. A Educação a Distância (EaD), em seus primórdios, era caracterizada pela transmissão unidirecional de informações via material impresso enviado pelas editoras aos primeiros interessados em aprender de forma independente (ALVES, 2011). Com o passar do tempo, os meios de comunicação em massa também foram utilizados para este fim. No entanto, segundo Motta, esta modalidade acompanha a sociedade há mais tempo:

Em várias pesquisas, é referido que a EAD vem sendo praticada sistematicamente há, no mínimo, dois séculos e que embora se trate de uma modalidade educacional não tão recente, apenas nas últimas décadas foi largamente difundida (MOTTA, 2013, p. 119).

A partir da década de 1990 essa modalidade incorporou outras ações entre os participantes envolvidos no processo (estudantes e professores). Com a popularização da Internet e dos computadores surgiram plataformas que possibilitam a educação online, ou seja, exploram o potencial da comunicação entre estudantes

e professores por meio da rede, numa relação dialógica, impulsionando o surgimento de um novo paradigma educacional para a modalidade EaD, abrindo a possibilidade para se distanciar do modelo de transmissão de informação (SILVA, 2012).

Nos anos que se seguiram, esta rápida expansão da EaD foi um dos fatores que contribuíram para a criação de diversos recursos, plataformas digitais e espaços de aprendizagem virtual para a condução de aulas, componentes curriculares e cursos completos de maneira remota. Instituições de ensino superior viram, nas tecnologias digitais, possibilidades de otimização dos processos desenvolvidos. Cada vez mais, recursos que até então eram utilizados somente em cursos à distância, foram sendo incorporados aos componentes curriculares de cursos presenciais. Também nesse movimento, surgem os cursos híbridos, que se configuram na interseção entre os cursos presenciais e os cursos EaD e são pautados na metodologia do Blended Learning, que combina momentos presenciais e à distância.

A partir das medidas de isolamento social adotadas em função da pandemia da Covid-19, escolas e universidades viram-se obrigadas, em tempo recorde, a implementar estas tecnologias para a condução das aulas presenciais até então, para um modelo de educação totalmente remota. Esta ação, no contexto da instituição analisada, configura-se como resultado de uma gestão estratégica que agiu imediatamente frente ao momento de crise, estruturando um plano de ação para atender a demanda que se apresentou a partir da suspensão das aulas presenciais em todo o país.

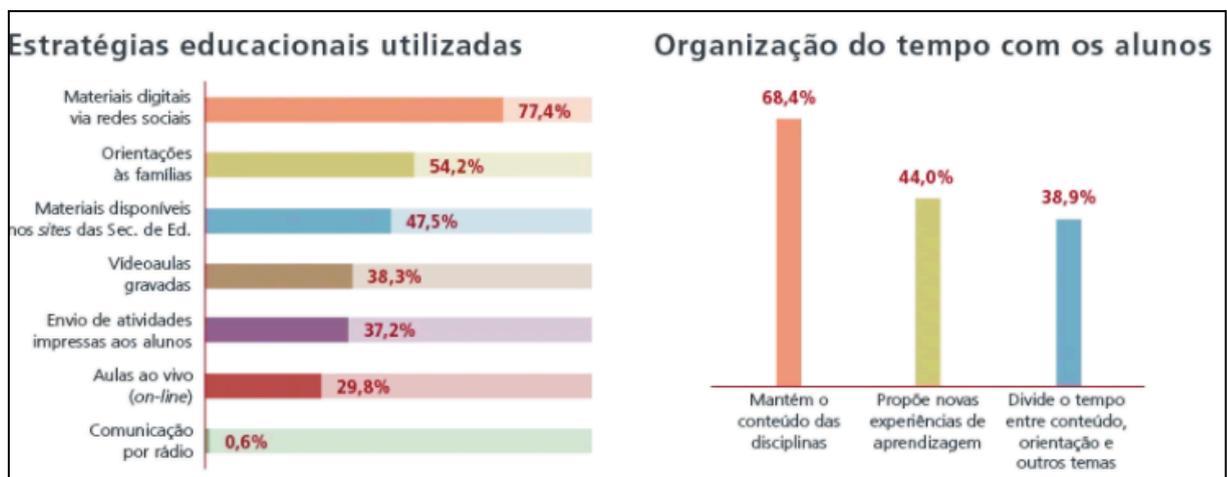
O ano de 2020, no que se refere à organização das aulas nos diferentes níveis de ensino, foi marcado pela interrupção abrupta do planejamento e execução das atividades letivas ainda no primeiro trimestre letivo. Buscando preservar a saúde dos educadores e dos estudantes, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado e iniciado, de forma imediata (quando possível), o planejamento e a

implantação de aulas no formato remoto, considerando as particularidades e possibilidades de cada ambiente educativo.

Desse movimento surge um novo modelo de sala de aula, menos preparado e pensado do que a EaD e implantado de forma irregular nas diversas instituições do Brasil e do mundo.

Na pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”²¹, organizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social, foram entrevistados educadores de todo o país ainda nas primeiras semanas de distanciamento social. No que se refere às estratégias educacionais utilizadas para a manutenção do vínculo com os estudantes, percebeu-se que os educadores utilizaram-se de materiais disponíveis nas redes sociais para trabalhar com as crianças.

Figura 11 - Extrato de pesquisa com educadores



Fonte: adaptado de Fundação Carlos Chagas (2023).

Percebeu-se, na Educação Básica, que as redes sociais foram uma das alternativas encontradas por educadores para manter o vínculo junto aos estudantes. No entanto, esta foi uma realidade que não se aplicou a todas as

²¹ Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

instituições de ensino, diante da complexidade e fragilidade no que se refere ao acesso à internet nas diferentes regiões do país. No contexto da Educação Superior, apesar de encontrarmos um cenário mais favorável, assim fatores como falta de estrutura e fragilidade na formação de educadores ganham evidência.

No entanto, ressalta-se que a pandemia trouxe, também, oportunidade de mudança e apropriação de novos recursos e metodologias, impactando, sobretudo, profissionais e instituições que até então trabalhavam apenas na dinâmica de cursos presenciais. No que se refere às Instituições de Ensino, organizadas sobre uma lógica predominantemente disciplinar e pautada em um currículo norteador de suas atividades acadêmicas,

[...] quando tal organização se desvanece e uma ruptura brusca acontece, paralisando aulas e impedindo que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam entre as quatro paredes de escolas, universidades e instituições não formais, percebe-se que a maior potência do currículo talvez esteja na sua abertura ao imprevisível, na sua capacidade de encarar o desconhecido e propor novos rumos para uma situação ainda não experimentada. (SOUZA et al., 2020, p. 79).

Corroboramos com os autores ao refletir que as adaptações ao currículo e aos processos pedagógicos e institucionais durante a pandemia podem ser utilizados como molas propulsoras para a adoção de currículos e interações ressignificados a partir da experiência vivenciada. Como exemplo, podemos citar a adaptação a diferentes recursos tecnológicos por parte das instituições e dos educadores, indispensáveis durante o período de distanciamento social e que, com a retomada das atividades letivas presenciais, tendem a ser incorporados nas atividades acadêmicas e operacionais.

Passado o tempo de adaptação e, paralelamente ao avanço das campanhas de imunização, durante o ano de 2021 gradativamente as instituições foram retomando as atividades presenciais, ainda marcada pela presença dos recursos tecnológicos para condução das aulas de forma híbrida, tendo em vista que parte dos estudantes permanece participando das aulas remotamente, exigindo do

professor um novo período de adaptação para conduzir suas aulas, considerando a necessidade de interagir presencial e virtualmente de forma simultânea.

Os desafios, neste momento, assumem nova roupagem, no entanto a experiência vivenciada em 2020 possibilita maior apropriação de recursos e estratégias na condução das atividades acadêmicas. Algumas das aprendizagens construídas durante a pandemia são discutidas na análise desta pesquisa, com foco na instituição selecionada para o estudo.

2.4 Docência e (trans)formação no Ensino Superior

Em consonância com os movimentos da sociedade e do modelo de Educação que se configura na contemporaneidade, percebe-se uma ressignificação do paradigma educacional no que se refere às concepções de docência, de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior. Segundo Fava (2014), ao invés de nos referirmos sobre os professores e estudantes como ocupantes de papéis distintos, “[...] devemos agora considerá-los constituintes do processo de ensino-aprendizagem com um novo conjunto de regras que poucos de nós, educadores, entendemos e aceitamos por completo” (FAVA, 2014, p. 14). De acordo com Morin,

As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano (MORIN, 2006, p. 16-17).

O estudante que ingressa em cursos de graduação do Século XXI apresenta-se como um sujeito cada vez mais conectado, nascido e criado no cerne da cultura digital. Nesse contexto, emerge a necessidade de repensarmos e construirmos, gradativamente, estratégias que preparem o docente a compreender e estar preparado para gerenciar este novo perfil de estudante. Para isso, é imprescindível a mobilização de competências que perpassam os contextos socioemocionais, tecnológicos, comunicacionais e de gestão da aprendizagem, bem

como um olhar atento à formação do educador, profissional responsável pela virada de chave na aprendizagem dos estudantes.

2.4.1 Competências necessárias ao professor contemporâneo

Ao apresentar o livro “Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação”, o pesquisador José Armando Valente faz uma provocação interessante: ao analisarmos os diversos segmentos da nossa sociedade, como o sistema bancário, o comércio, as empresas, etc., todos estes, nos últimos 30 ou 40 anos, sofreram uma grande ruptura na sua lógica operacional, transferindo a centralidade das ações e decisões ao usuário. Segundo o autor, “todas essas transformações fizeram com que o foco das atividades que anteriormente estavam nos agentes que proviam esses serviços, passava-se para os usuários” (VALENTE, 2015, p. 14).

A educação, no entanto, ainda mantém a lógica (equivocada) da transmissão de conteúdos, onde o foco continua voltado para o professor, que detém o conhecimento e o transfere aos estudantes. Esta é a premissa do que Freire (2005), conceituou como Educação Bancária, onde o ensino assume uma perspectiva empirista, baseada no conhecimento do professor e não na aprendizagem do estudante (FREIRE, 2005). Um dos desafios da educação contemporânea é, segundo Morin (2006), superar a fragmentação dos saberes. Para o autor,

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (MORIN, 2006, p. 16).

Braz Neto ressalta que há uma necessidade de mudança de papel entre alunos e professores, o que, segundo o autor, gera atritos: “os alunos precisam buscar mais, e os professores precisam deixar que eles façam mais coisas sozinhos. Claro que nem todos os alunos têm essa cultura. Por isso mesmo, o processo torna-se difícil” (BRAZ NETO, 2018, p. 47). De acordo com Mota (2013, p. 12),

Fato é que a crise que existe é de passividade em nossa educação, e os desafios do gestor universitários são gigantescos. No que concerne às aulas tradicionais, infelizmente, pouco ou nada tem se alterado ao longo de décadas. O mundo extraeducação tem se alterado com rapidez e profundidade absurdas, enquanto as metodologias educacionais adotadas têm se mantido essencialmente as mesmas.

Segundo Daros (2018, p. 13), “a maioria dos professores universitários no Brasil segue o modelo pedagógico tradicional, institucionalizado e arraigado no país durante décadas”. Segundo Morin, há de se ir muito além disso, tendo em vista que “por toda parte ensinam-se os conhecimentos, em nenhum lugar se ensina o que é conhecimento, enquanto um número cada vez maior de investigações começa a penetrar nesta zona, a mais misteriosa entre todas, a do cérebro/mente humanos”. (MORIN, 2015, p. 17).

Segundo Fava, “o fato é que o professor centralizador do conhecimento, que rugia e comandava a sala de aula da forma que bem entendia, está pouco adaptado ao novo ambiente tecnológico e convergente dos recintos escolares” (FAVA, 2014, p. 14). Dessa forma, o autor infere que este processo começa a ser ressignificado na contemporaneidade:

[...] cada vez mais, a educação vai se tornando mais complexa, porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, conspícuas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Ruem as paredes das salas de aula, aglutinando novos espaços de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais. Alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como os de mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador (FAVA, 2014, p. 69).

Diante disso, o emerge um perfil docente cada vez mais alinhado a esses novos papéis descritos por Fava (2014). Além das tecnologias digitais, outras tendências se apresentam ao professor contemporâneo, como a necessidade de se formar profissionais capazes de atender um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e efêmero, pautado na hiperconectividade, no conhecimento e na inovação. Dessa forma:

Mais que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, cultura, buscar o desconforto produtivo, flexibilizar, aceitar, adaptar, o que

não exprime apenas aceitar, mas ajudar a transformar (FAVA, 2014, p. 69).

Destarte, o novo modelo social, permeado pela inovação em diversos setores, pressupõe um novo modelo educacional e, conseqüentemente, novas competências do educador. Segundo Fava (2014, p. 72), “o mundo plano e em redes requer um docente que saiba oferecer causas, muito mais que conteúdo; que promova o desafio, gere necessidade, estimule e não apenas exija”. Para efetivar esse cenário, o professor deve criar condições para um aprendizado cada vez mais ativo e participativo.

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais (DAROS, 2018, p. 4).

Ao propor, em sala de aula, momentos de interação com situações reais do contexto de vida dos estudantes, o professor permite aos estudantes uma aprendizagem significativa e diferenciada, pautada na inovação pedagógica. No entanto, há muitas outras formas de se promover a inovação em sala de aula, utilizando-se ou não de metodologias ativas:

Experiências como atividades realizadas em grupos, mais de um professor na classe acompanhando a execução das tarefas, realização de projetos, solução de problemas reais e estudos de casos são estratégias que, se bem conduzidas, podem gerar uma verdadeira inovação pedagógica (DAROS, 2018, p. 6).

O professor deve ser capaz, segundo Bacich e Moran (2018, p. 10), de metamorfosear suas aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da geração digital, “[...] cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam nas gerações anteriores”.

Como já mencionado, o perfil do estudante é reconfigurado pelo contexto social contemporâneo, e este, de igual forma, se molda a partir do modelo social no qual está inserido. Segundo Mota (2013, p. 12), “o que esperar de um profissional, egresso de um curso superior, é tudo menos o mesmo, se compararmos décadas

atrás com os tempos atuais”. Um complicador, segundo o autor, é que “[...] em termos de competências, inclui os requisitos de ontem, demandando novos atributos sem abrir mão dos anteriores” (MOTA, 2013, p. 13). Faz-se necessário, nesse universo plural, a adoção de metodologias que promovam a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, o trabalho em equipe, a utilização de mídias, a capacidade de inovação e o empreendedorismo. Para além disso, “precisamos preparar cidadãos com senso de responsabilidade altruísta, que assumam a responsabilidade de construir o presente e aperfeiçoar o futuro” (FAVA, 2018, p. 1). Da mesma forma,

[...] a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (ALMEIDA, 2018, p. 10).

No entanto, não somente o professor precisa se ressignificar para potencializar a aprendizagem dos estudantes, sendo estes também corresponsáveis pela criação de um ambiente colaborativo, dinâmico e de múltiplas aprendizagens. Este é um desafio complexo, que envolve múltiplos fatores:

A superação dos desafios e das oportunidades apresentadas por uma sociedade global e em rápido ritmo de mudanças exige mais do que mera competência cognitiva e habilidades técnicas básicas. Em especial, os estudantes universitários jovens, necessitam de um ambiente no qual sejam capazes não só de estudar como também de expandir seus horizontes e simplesmente “crescer” (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 23-24).

Entre os aspectos que devem ser considerados, encontra-se a capacitação continuada dos professores para atender a essa demanda formativa que se apresenta. Com a ressignificação dos diversos processos sociais, a estrutura das instituições e também dos modelos de sala de aula devem ser repensados. Alinhado a essas transformações e à complexidade das relações na contemporaneidade, paralelamente vão se construindo situações que demandam dos professores o desenvolvimento de novas competências,

Diante do contexto apresentado, percebe-se a necessidade de reinvenção do cenário educacional na contemporaneidade, o que deve ser considerado e viabilizado pelas instituições de ensino. Durante a pandemia da Covid-19, exigiu-se dos professores competências relacionadas à adaptação a um cenário imprevisível, à resiliência, à flexibilidade na sua práxis educativa, entre muitas outras que foram além da compreensão e utilização de tecnologias para a educação on-line. Essas mudanças são discutidas posteriormente, durante as discussões dos resultados desta pesquisa.

2.4.2 A cultura digital na formação docente no Ensino Superior

As tecnologias digitais, gradativamente, vão ganhando espaço dentro e fora das escolas e universidades. Segundo Santos (2016, p. 33), “conhecer tecnologia e saber interagir com ela é considerada quase uma necessidade na sociedade contemporânea”. Nesse contexto, até a chegada do coronavírus, nossos discursos proclamavam que vivíamos em uma sociedade cada vez mais conectada. Tal afirmação justificava-se pelas possibilidades de interação e comunicação serem ampliadas e estarem acontecendo de forma significativa, tornando-se imprescindível a incorporação das tecnologias, no currículo das instituições educacionais. Tal incorporação se dá enquanto ferramenta, componente curricular ou apoio para o desenvolvimento das aulas. Contudo, como este processo se mostra durante a pandemia é discutido na análise de nossos dados.

O primeiro passo para incluir as tecnologias em instituições de ensino está relacionado à compreensão e aceitação, em nível de gestão acadêmica, do potencial das mesmas para o desenvolvimento institucional e para a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, Fava (2016, p. 156) sugere que “o gestor precisa estar perfeitamente informado a respeito de forças e variáveis como a globalização, a forma de competitividade, o desenvolvimento tecnológico e da informação”. Paralelamente a isso, faz-se necessária a criação e execução de

estratégias junto ao plano de desenvolvimento definido pela instituição, inserindo aspectos da cultura digital nas suas diretrizes e documentos norteadores, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e demais normativas internas relacionadas, principalmente, ao processo pedagógico.

Outro fator importante para a criação dessa cultura institucional alinhada às tecnologias digitais relaciona-se à formação docente no contexto da cultura digital, rompendo um modelo cartesiano ainda seguido por significativa parcela dos docentes das instituições brasileiras. Sobre este aspecto, Andrade e Sartori (2018, p. 179), afirmam:

Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais como PowerPoint, Prezi, vídeos ou recursos de lousas digitais.

Percebe-se, portanto, que a “utilização pela utilização” das tecnologias em sala de aula, independentemente do nível de ensino ou da modalidade em questão, não é sinônimo de aprendizagem ou inovação. Mais que disponibilizá-las aos estudantes, cabe ao professor promover atividades que despertem o interesse, a descoberta e permitam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. Dessa forma, cabe ao professor articular sua prática pedagógica de forma interativa e dinâmica, construindo atividades que promovam a reflexão crítica dos estudantes, por meio do processo de perturbação, ou seja, destacar o diferente, problematizar as participações, fazer emergir os estranhamentos, para o desequilíbrio da estrutura cognitiva.

Para mobilizar esta competência no professor, é necessário, por parte da instituição, investir na formação continuada destes profissionais que, muitas vezes deixam de explorar o potencial das tecnologias por receio ou desconhecimento. Diante disso, a formação docente para a apropriação destes recursos torna-se ainda mais necessária. Corroboramos com Moran (2013, p. 90) ao afirmar que, “para que uma instituição avance na utilização inovadora das tecnologias na educação, é

fundamental a capacitação de docentes”. Portanto,

A formação de professores, inicial ou continuada, para explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais em um contexto sócio-histórico parte da experiência associada com a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre prática e teoria e criar referências que possam influenciar experiências posteriores (ALMEIDA, 2018, p. 12).

No entanto, muitos professores da atualidade formaram-se antes da explosão das tecnologias e da sua utilização dentro da sala de aula. Ou seja: foram educados a partir de um modelo mais tradicional, pautado no ensino transmissivo. Neste modelo, segundo Masetto (2015), o professor, durante sua formação acadêmica, é preparado para valorizar, acima de tudo, conteúdos e ensinamentos, priorizando a técnica da aula expositiva em sala de aula e utilizando provas para verificar o quanto o estudante aprende. Então, temos uma contradição entre a formação docente superior e as práticas pedagógicas mais contemporâneas, que demandam novas formas de pensar a sala de aula em tempos de cultura digital. Que implicações surgem a partir disso?

Primeiramente, há de se estimular uma mudança de mentalidade do professor, permitindo-se refletir sobre seu papel na aprendizagem do estudante. E de que forma isso acontece? Substituindo-se gradativamente o papel de detentor do conhecimento pelo papel de facilitador das aprendizagens. Ou seja, assumindo a função de mediador dos saberes construídos. Segundo, após compreender e aceitar esse novo e importante papel, o professor é convidado a investir na atualização constante de sua formação, o que não se resume apenas à utilização de tecnologias, mas também nas concepções metodológicas e paradigmáticas relacionadas à aprendizagem.

Essa mudança paradigmática pressupõe significativas implicações na formação de docentes, os quais precisam compreender as possibilidades tecnológicas para a educação e apropriarem-se dessas para melhor utilizá-las em sala de aula. No entanto, concordamos com Fava (2016, p. 151) ao afirmar que “o principal ator do processo continua sendo o professor, ministrando aulas

presencialmente ou preparando conteúdos e materiais didáticos, fazendo curadoria de objetos de aprendizagem”.

2.5 Modelos de educação contemporânea

Os ambientes educativos, enquanto espaços de (trans)formação social, devem acompanhar os desafios e tendências que emergem na contemporaneidade. Com o novo modelo social, os perfis do estudante e do trabalhador do século XXI são profundamente ressignificados. No ambiente educacional,

A globalização, a informatização, a tecnologia, a inteligência artificial, a trabalhabilidade e o advento das gerações Y e Z forçaram as instituições de ensino a adotar o uso de novas metodologias mais aderentes ao perfil dos estudantes e às tecnologias digitais (FAVA, 2018, p. 150).

Dessa forma, gradativamente estas instituições foram modificando seu *modus operandi*, agregando novas experiências e perspectivas à sua proposta de desenvolvimento. Mas por que essa mudança é necessária? A resposta é simples, mas ao mesmo tempo complexa: deve-se “virar a chave” para que consiga estar alinhada à realidade do estudante do século XXI, nascido em meio à cultura digital, considerando seu perfil cada vez mais proativo, com olhar crítico, questionador e com acesso à informação dentro e fora da sala de aula:

Torna-se urgente que o mundo de dentro da escola entre em sintonia com o mundo de fora da escola, de forma que os jovens-alunos possam construir significações, processo que depende da singularidade de cada um – da cultura em que está inserido, das interações que realiza com outros, da estrutura da sua própria rede de significados (BONILLA, 2002, p. 18).

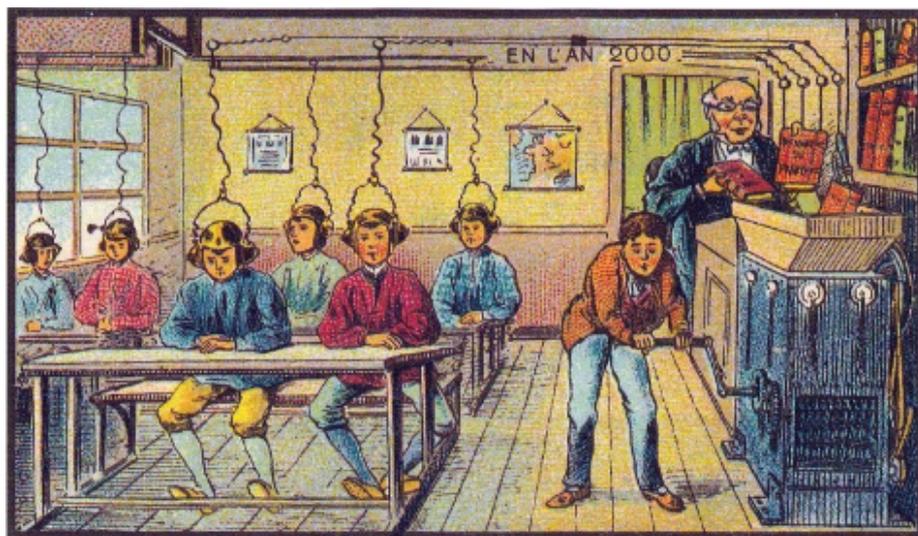
Nessa perspectiva, a escola e a universidade aproximam-se do universo do estudante e permitem uma aprendizagem significativa. A aprendizagem torna-se significativa a partir do momento em que faz sentido ao estudante, levando em conta seus conhecimentos prévios, expectativas e particularidades.

2.5.1 Ruptura entre o modelo cartesiano e o modelo inovador de educação

O conceito de inovação na educação vem sendo ressignificado desde o início dos tempos. É inegável que a escola seja um reflexo da sociedade na qual está inserida, porém, muitas vezes os avanços no setor educacional caminham mais lentamente do que em outros setores como a indústria, por exemplo. No entanto, esta sempre foi uma área de interesse e de intensas pesquisas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda no século XX, autores como Paulo Freire e John Dewey (1959) desenvolveram uma visão até hoje bastante atualizada de como o ser humano aprende. Freire (2005) defendia uma educação crítica, motivando o estudante a conscientizar-se e questionar a sua realidade a fim de transformá-la. Já Dewey (1959), um dos responsáveis do movimento da Escola Nova (escolanovismo), propôs uma educação pautada na experiência do aprendiz e que tinha como premissa o “aprender fazendo”. A visão destes autores está fortemente alinhada à concepção de metodologias ativas. No entanto, outras concepções sobre educação foram criadas no decorrer dos tempos. Na Figura 12, a seguir, na qual o artista Villemard, no ano de 1910, tentou prever como seria a educação dos anos 2000.

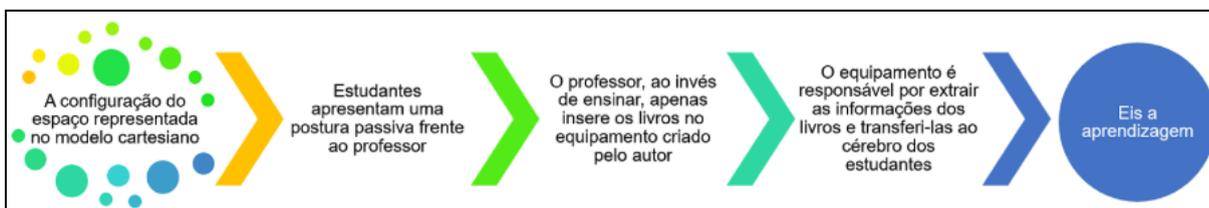
Figura 12 - A escola dos anos 2000 na visão de Villemard



Fonte: The Public Domain Review (2012).

Na ideia de Villemard, concebida há mais de 100 anos, a escola do nosso tempo apresenta algumas características interessantes, conforme destacado na Figura 13, a seguir:

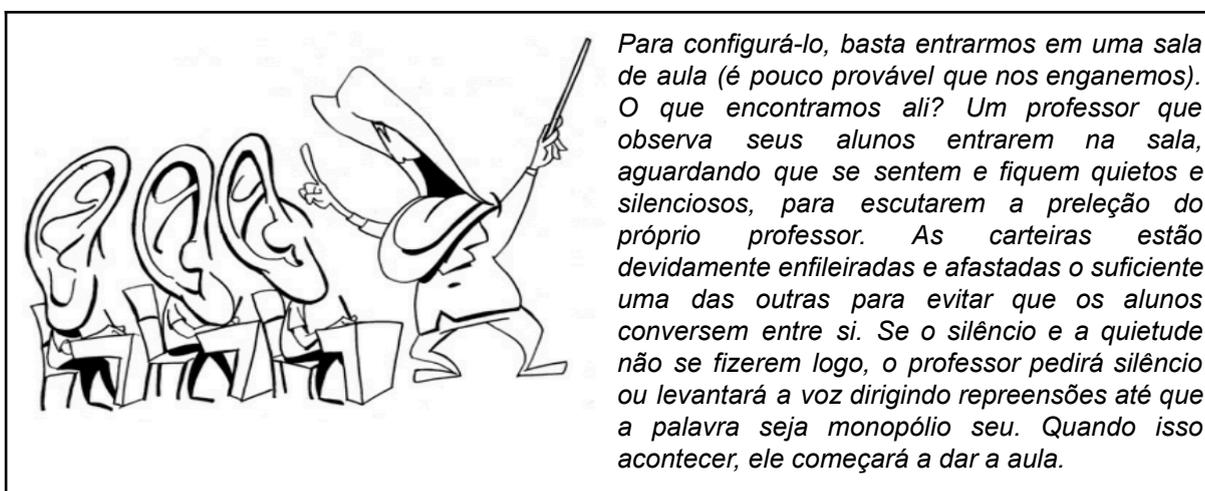
Figura 13 - Elementos presentes na ilustração de Villemard



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Apesar de apresentar-se de forma bastante utópica, o modelo proposto por Villemard faz uma analogia bastante coerente com o modelo de educação tradicional até então em evidência nas diversas instituições de ensino. Segundo Becker (2012), este modelo, baseado no mito da “transmissão do conhecimento”²², pode facilmente ser encontrado ainda nos dias de hoje:

Quadro 3 - Modelo da sala de aula tradicional na concepção de Becker (2012)



Fonte: Trecho de Becker (2012, p. 14) e figura de Silva (2008).

²² Segundo Becker (2012, p. 14), o conhecimento, neste formato, é limitado a um “[...] conhecimento como conteúdo conceitual, como estrita linguagem verbal”, desconsiderando a capacidade de o sujeito (estudante) construir o conhecimento de forma ativa e a partir da maturação cognitiva.

Neste modelo cartesiano de educação apresentado por Becker, chamado de Pedagogia Diretiva, o professor configura-se enquanto “detentor do saber”, e o aluno visto enquanto ser inferior intelectualmente que tem por objetivo primevo repetir, copiar e “aprender” de forma passiva. Esta pedagogia tem como base o Empirismo, onde “o professor considera que seu aluno é *tabula rasa* não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo enunciado na grade curricular da escola em que trabalha” (BECKER, 2012, p. 15, grifo do autor).

Este modelo de sala de aula, segundo Moran (2014, p. 33), “[...] é asfixiante para todos, principalmente para os mais novos”. Ainda, segundo o autor (2014), insistimos neste modelo ultrapassado, centralizador e autoritário, contribuindo para a construção de um modelo de escola cada vez menos interessante e relevante, tanto para estudantes quanto para educadores:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORAN, 2014, p. 33).

No modelo cartesiano, segundo Becker (2012), a instituição educativa pratica com frequência uma espécie de “pedagogia de resultados”, o que resulta em um esvaziamento do processo de construção do conhecimento por parte do estudante, ao passo que se privilegia a teoria em detrimento à prática. Segundo Morin (2006, p. 13), há uma desconexão cada vez maior entre “[...] os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. O paradigma tradicional de educação, segundo o autor, supõe uma fragmentação do conhecimento:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2006, p. 15).

Da mesma forma, esta sedimentação do conhecimento persiste nos demais níveis de ensino, inclusive na Educação Superior, onde muitas vezes “[...] os problemas da educação tendem a ser reduzidos a termos quantitativos: ‘mais créditos’, ‘mais ensinamentos’, ‘menos rigidez’, ‘menos matérias programadas’, ‘menos carga horária’”. (MORIN, 2006, p. 99). Ao mesmo tempo, segundo o autor, “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”. (MORIN, 2006, p. 14).

A virada de chave, independentemente do nível de ensino, se dará a partir da compreensão e da adoção de “[...] práticas pedagógicas que superam as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas” (ALMEIDA, 2018, p. 10). Buscando superar a fragmentação e os desafios enunciados por Morin, bem como visando atingir às necessidades do modelo social contemporâneo, tem-se nas Instituições de Ensino Superior um movimento contínuo na análise e adaptação de seus currículos, buscando uma transformação nas concepções de ensino-aprendizagem no ensino superior. Deste modo, gradativamente poderemos superar o modelo tradicional de educação que, segundo Braga,

[...] serviu a um propósito e foi efetivo até certo ponto. No entanto, o acesso universal à informação, proporcionado pelo advento da internet e das mídias digitais, transformou radicalmente a sociedade e, com ela, a forma de se relacionar, consumir, trabalhar, aprender e, até mesmo, viver (BRAGA, 2018, p. 9).

Corroboramos com Braga ao compreender a importância da educação tradicional na construção do modelo de sociedade contemporâneo. No entanto, cada vez mais, faz-se necessário pensar em propostas que privilegiem a aprendizagem dos estudantes de forma conectada com a sua realidade (contexto) e que possibilitem o desenvolvimento de competências relacionadas à co-criação, à autoria, à criatividade, à autoria, ao pensamento em rede, etc.

Repensar o paradigma educacional vigente (falamos aqui do modelo tradicional) envolve um desafio complexo e gradativo: “há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares” (MORIN, 2006, p. 99).

Nesse contexto, o grande desafio que emerge nesse momento de transição “[...] é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 13). O modelo de sala de aula necessário para atender as contingências da contemporaneidade, conforme Becker (2012), deve propor um espaço de atividade de sujeitos²³. Estes sujeitos, segundo o autor, precisam estar em constante diálogo e interação, inseridos em um ambiente favorável a este encontro de diversidades:

O conhecimento desenvolve-se, pois, ativamente. Um aluno passivo - mental, física e psicologicamente - não aprende. Um aluno que é desafiado a falar o que sabe, ao fazê-lo, (re)constrói o que sabe e toma consciência do que não sabe; transforma, pois, seu quadro conceitual (BECKER, 2012, p. 192).

No entanto, diversos relatos e pesquisas apontam para um cenário ainda em adaptação, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. A exemplo, Kenski argumenta que, “A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam ainda nas salas de aula das IES as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor” (KENSKI, 2013, p. 70). Na mesma linha, Daros relata que

Ao conversar com alunos da educação básica e do ensino superior sobre os modos de ensinar e de aprender, o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor, é motivo para muitas insatisfações. Reclamam não somente do fato de terem de ficar horas ouvindo, mas também da rigidez dos horários, do distanciamento do conteúdo proposto com a vida pessoal e profissional e dos recursos pedagógicos pouco atraentes. Ao conversar com professores, as queixas

²³ Becker (2012, p. 44) define sujeito como o “[...] centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades”.

são similares. Reclamam da falta de envolvimento, do excesso de desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente (DAROS, 2018, p. 3).

Que fatores levam a esse descontentamento? Um dos motivos está relacionado ao modelo adotado até então. Conforme trazido por Daros, o projeto tradicional está saturado. Há um consenso entre os autores da contemporaneidade de que o professor não é mais o detentor do conhecimento e o estudante um mero receptor dos conteúdos, conforme a visão empirista discutida por Becker (2012). Motta nos alerta que “alunos cada vez mais exigentes expressam suas opiniões e tentam modificar seu meio de forma interativa, participativa e, cada vez menos, introspectiva e passiva, estando à frente de seus docentes no quesito ‘conhecimento tecnológico’ (MOTTA, 2013, p. 117).

Segundo Machado (2018), repensar a forma de ensino é uma tendência para as IES dispostas a conquistarem os estudantes, no entanto ainda há desafios a serem superados:

Sala de aula tradicional é chata, mas é difícil quebrar esse paradigma. Os professores se sentem confortáveis com isso. De alguma forma, o processo vai ter que mudar e o agente transformador será o aluno. Teremos que encontrar alguma alternativa para colocar o aluno como agente transformador (MACHADO, 2018, p. 74).

A informação, na contemporaneidade, está disponível aos estudantes, em qualquer tempo ou espaço, sendo essa uma característica cada vez mais presente no modelo social vigente: “a sensação que temos é de que o que aprendemos hoje, amanhã estará ultrapassado - e isso, muitas vezes, é verdade!” (MOTTA, 2013, p. 118). No entanto, segundo Morin (2006), estas informações constituem parcelas dispersas do saber. O autor alerta que, “por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes.” (MORIN, 2006, p. 16).

O professor, neste novo cenário interconectado, tem seu papel ressignificado, contribuindo também para a mediação e reflexão crítica em relação ao acesso a

estas informações pelos estudantes. De acordo com Ghedin (2008, p. 81), “[...] a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passe por uma atitude crítica do educador em face das suas próprias experiências”. Isso significa que, independente do contexto, a experiência do professor é fundamental para estabelecer o processo de aprendizagem dos estudantes.

Isso nos leva a uma nova forma de pensar a aprendizagem: a partir de uma proposta mais ativa e atraente ao estudante, onde o mesmo possa apropriar-se dos conteúdos, analisar criticamente as situações apresentadas, sintetizar relação entre eles e, a partir disso, propor soluções, por meio de um espaço de co-criação e de interação com o professor e com os outros estudantes. Segundo Camargo e Daros (2018, p. 7), “se os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora”.

Nesse sentido, percebemos que a sala de aula inovadora, hoje, representa muito mais do que a simples utilização de tecnologias durante a aula. A inovação, na educação, se dá na mudança paradigmática da compreensão de como se ensina e como se aprende:

Experiências como atividades realizadas em grupos, mais de um professor na classe acompanhando a execução de tarefas, realização de projetos, solução de problemas reais e estudos de caso são estratégias que, se bem conduzidas, podem gerar uma verdadeira inovação pedagógica (DAROS, 2018, p. 6).

Nos últimos anos, destacam-se no contexto educacional estudos relacionados à inovação em diferentes espaços educativos. A “educação para o mundo” e a “aprendizagem significativa” ganham forma a partir de movimentos relacionados à adoção de abordagens diferenciadas em sala de aula, à compreensão de conceitos relacionados às metodologias ativas e à utilização pedagógica de tecnologias digitais em sala de aula, conceitos que são explorados nos próximos tópicos da pesquisa.

2.5.2 As metodologias ativas na educação: desenvolvimento e autonomia

As formas de se relacionar, de interagir e de se comunicar vêm sendo ressignificados constantemente. A era da informação trouxe impactos a todos os setores sociais, promovendo uma mudança profunda no modelo de sociedade que se configura na contemporaneidade. As formas de prestação de serviços, por exemplo, foram reconfiguradas a partir da evolução das tecnologias digitais e do avanço da conectividade.

Corroboramos com Silva e Fossatti (2020) ao afirmarem que a sociedade, nas últimas décadas, passou por inúmeros avanços tecnológico, com grande destaque aos avanços digitais, “[...] que implicam em mudanças culturais, de hábitos, de estilos de vida, modos de pensar, entre outros assuntos como a forma de ensinar e aprender na educação superior” (SILVA; FOSSATTI, 2020, p. 73). Sobre a relação com o mercado de trabalho, Machado (2018) faz uma provocação interessante:

Uma empresa de tecnologia não contrata uma pessoa com mais de 30 anos. E as pessoas mais jovens que a empresa contrata, mesmo que tenham acabado de sair de uma graduação de Administração, serão imediatamente colocadas em um curso de capacitação, porque se sabe que elas saíram desatualizadas da graduação e não têm condições de trabalhar lá. O processo acadêmico é tão lento que não dá conta de atender à velocidade do mercado atual (MACHADO, 2018, p. 72).

Então de que forma as instituições de ensino podem contornar essa barreira e “entregar” o perfil de profissional adequado às urgências da contemporaneidade e do mercado de trabalho? É preciso, primeiramente, assumir que esta mudança profunda nos modelos sociais reflete diretamente nos espaços de aprendizagem. Segundo Morin, “como existe um circuito entre a escola e a sociedade - uma produz a outra -, qualquer intervenção que modifique um de seus termos tende a provocar uma modificação na outra” (MORIN, 2006, p. 100-101).

Na educação, o advento da internet, das tecnologias digitais e das mídias sociais aviva a discussão sobre um novo perfil de estudante que chega às escolas e

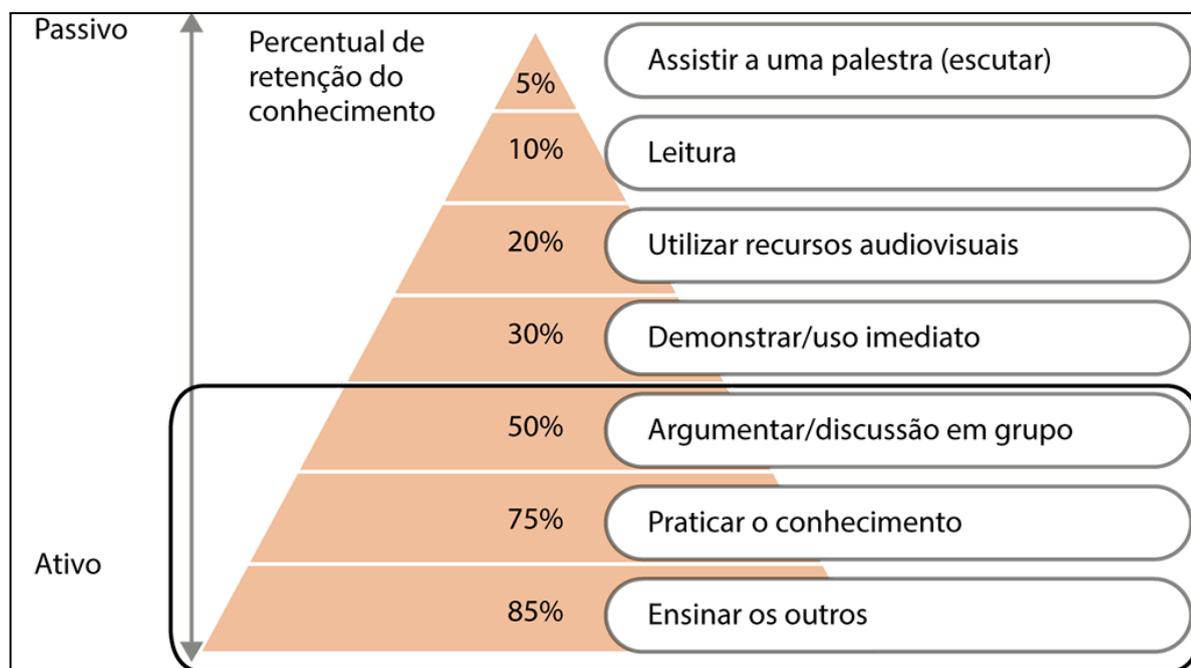
universidades na contemporaneidade: um sujeito cada vez mais interconectado, com informações atualizadas em tempo real e que demanda um novo formato de ensino, dinâmico e alinhado às tendências sociais emergentes. Segundo Mantovani e Canan,

[...] a educação brasileira vive um momento, no qual se impõem transformações significativas na organização e desenvolvimento das suas práticas da universidade, necessitando de uma ênfase maior em relação à formação dos docentes que atuam neste nível de ensino, onde se apresentam como sujeitos responsáveis pela formação do discente, os futuros profissionais, que devem possuir um conjunto de competências e conhecimentos que são enriquecidas por habilidades conceituais e técnicas, sempre baseados no conhecimento científico (MANTOVANI; CANAN, 2015, p. 20).

Nesse contexto o professor, segundo Bacich e Moran (2018), deve ser capaz de metamorfosear suas aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da geração digital, “[...] cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam nas gerações anteriores” (BACICH; MORAN, 2018, p. 10).

Conforme já abordado anteriormente, a própria concepção de como o estudante aprende vem sendo objeto de inúmeros estudos nas últimas décadas. Os estudos relacionados à adoção de metodologias diferenciadas em sala de aula proporcionaram uma concepção mais abrangente sobre como ocorre a aprendizagem em sala de aula. Um exemplo claro desta perspectiva se dá por meio da pirâmide de aprendizagem, proposta por Dale ainda na década de 1960 e ilustrada na Figura 14.

Figura 14 - Pirâmide de aprendizagem proposta por Dale (1969)



Fonte: traduzida e adaptada por Daros, (2018).

Na representação proposta por Dale, o maior percentual de retenção de conhecimento está relacionado às ações mais ativas de cada estudante, como ensinar os colegas (85%), vivenciar na prática as teorias aprendidas (75%) e realizar discussões e argumentações em grupo (50%). As ações relacionadas à aprendizagem passiva, segundo o autor (1969), promovem uma abstração menor das informações por parte dos estudantes.

Segundo Camargo e Daros (2018), cada vez mais os estudantes demandam estratégias de ensino que sejam centrados neles e que desenvolvam, além das aprendizagens trabalhadas no modelo tradicional, competências pessoais e profissionais. Nesse escopo, estudos como o da pirâmide de aprendizagem proposta por Dale embasam técnicas e métodos de ensino conhecidos como “metodologias ativas”.

Valente (2018, p. 27) define as metodologias ativas como “[...] alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução

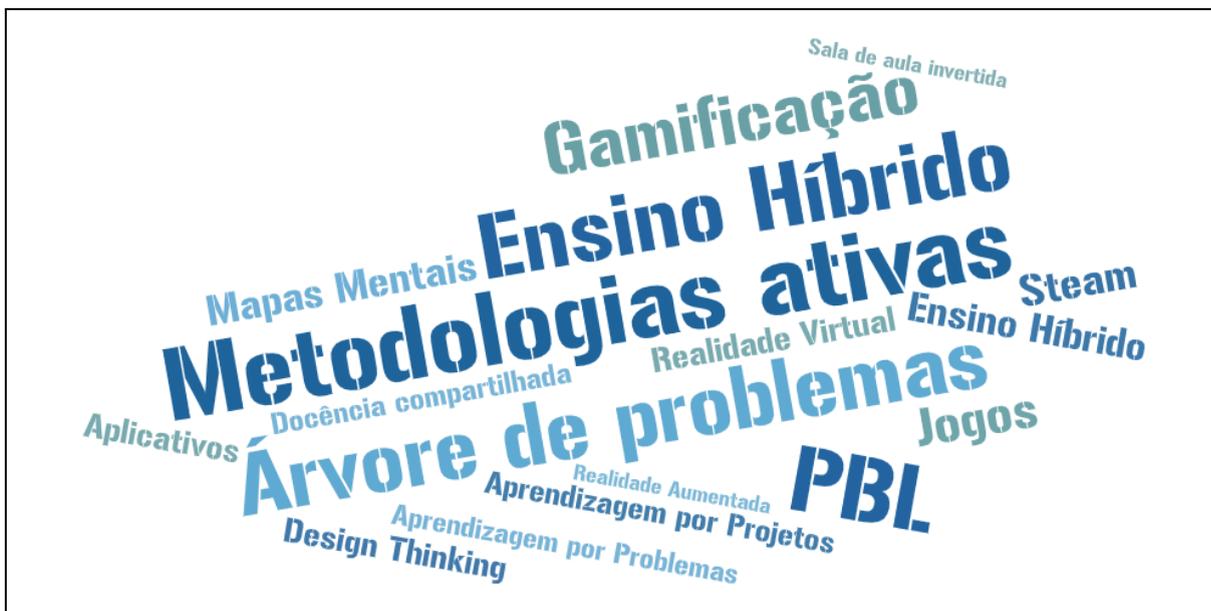
de problemas”. Segundo Moran (2015, p. 19), quando se trata de metodologias ativas de aprendizagem, “[...] o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Já de acordo com Berbel (2011, p. 28), estas metodologias “[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”.

No entanto, concordamos com Moran (2018) ao afirmar que toda aprendizagem é ativa. Seja por indução ou dedução, a aprendizagem ocorre desde o nascimento. Dessa forma, o ensino transmissivo também permite a construção de saberes. Segundo o autor “aprendemos quando alguém mais experiente fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação” (MORAN, 2018, p. 2).

Nesse sentido, reiteramos que a aprendizagem no modelo cartesiano é efetiva e necessária, no entanto, “[...] a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 2). Segundo Camargo e Daros (2018, p. 17), o modelo tradicional mostra-se insuficiente para atender às demandas da contemporaneidade, uma vez que “[...] o modelo atual encontra-se saturado e os resultados apresentados por ele não se dão de modo satisfatório. A metodologia ativa de aprendizagem mostra-se como uma forma de preencher essa lacuna ou campo pouco explorado”.

Segundo Moran, “as aprendizagens por experimentação, por *design* e a aprendizagem *maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada” (2018, p. 3, grifos do autor). As metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento do estudante por meio da experimentação e da interação, podendo ou não utilizar tecnologias digitais na sua execução. Algumas das metodologias ativas mais trabalhadas atualmente encontram-se destacadas na nuvem de palavras a seguir.

Figura 15 - Exemplos de metodologias ativas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Estas metodologias vêm ganhando espaço nos diferentes níveis de ensino. No entanto, Valente (2018, p. 28) ressalta que uma “[...] dificuldade com essas abordagens é a adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento e de interesse dos alunos”. Além disso, o autor refere que estas abordagens, muitas vezes, podem ser difíceis de serem implantadas em turmas com grande número de alunos. No entanto, o autor ressalta que essas dificuldades vão sendo contornadas gradativamente, à medida que se aliam as tecnologias digitais para a implementação dessas metodologias.

Destarte, destaca-se que a implantação destes novos métodos de ensino ainda é um processo em andamento, mas que gradativamente vem se inserindo e potencializando os métodos de ensino predominantes. Sobre este aspecto, retomamos Becker (2012, p. 92) ao afirmar:

não podemos esquecer que uma sala de aula ativa, com um professor preparado na compreensão do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem humanos, precisa contar com uma gestão educacional à altura dessa pretensão.

Dessa forma, as metodologias ativas ganham força nessa perspectiva, transformando a educação e, principalmente, **ressignificando a experiência do estudante**. Na sequência, é realizada uma discussão sobre o impacto das tecnologias digitais no contexto da educação superior.

2.5.3 O uso de Tecnologias Digitais na Educação Superior

De acordo com Palfrey e Gasser (2011), os jovens que estão chegando às universidades e no mercado de trabalho passam grande parte de sua vida conectados, sem distinguir o *online* do *offline*. Estes, diferentemente dos imigrantes digitais, não precisam “[...] reaprender nada para viver vidas de imersão digital. Eles começaram a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital.” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14).

Paralelamente e em boa parte em razão deste fato, as tecnologias de informação e comunicação, gradativamente, vão ganhando espaço dentro e fora das escolas e universidades. Segundo Silva e Fossatti (2020, p. 74), a sociedade precisa cada vez mais “[...] de instituições de ensino superior que estejam em constante movimento a fim de, mais do que acompanhar, se apropriar positivamente das novas tecnologias para seu uso em sala de aula”. Segundo Kratz (2018, p. 13), é necessário compreender que “as novas necessidades de alunos, professores e universidades estão alterando os modelos tradicionais de ensino, e a tecnologia veio contribuir para os desafios trazidos por essas mudanças”.

Ao refletir sobre o impacto das mesmas nos espaços de aprendizagem, Machado afirma que “A tecnologia é a grande oportunidade. Ela impacta as instituições de ensino com seu potencial transformador - e fará isso cada vez mais” (MACHADO, 2018, p. 71). Já segundo Morin (2015, p. 62),

O ensino público em seu conjunto foi pego de surpresa pelas mídias e, com frequência, não sabe como reagir, exceto com desprezo diante da fascinação que as telas dos computadores exercem sobre as crianças e, mais amplamente, diante da “cultura de massa”, que impregna não apenas crianças e adolescentes, mas a sociedade como um todo.

A tecnologia ainda é um desafio nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Segundo dados da CEPAL/UNESCO (2020, p. 5), “en los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes”²⁴. Para Corradini e Mizukami (2013, p. 90), “Sem dúvida, a tecnologia permite ampliar o conceito de aula, estabelecendo um novo vínculo professor-aluno. Porém, é preciso ter claro o uso que se faz dela, visando à aprendizagem e não apenas à transmissão de informações.”.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) ao relacionar dez competências para ensinar, apontou, dentre elas: “utilizar novas tecnologias”. Ao discorrer sobre a importância desta competência para o exercício da docência na contemporaneidade, ressalta que precisa estar associada a uma mudança paradigmática, que desloca o foco central do ensino para a aprendizagem.

Nesta perspectiva, os recursos tecnológicos não são utilizados como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por recursos midiáticos, mas como possibilidade de criar situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas. Segundo Kenski,

É preciso garantir aos alunos que acessam as aulas on-line condições favoráveis para o seu envolvimento, criando, entre eles, o sentimento de pertencimento ao grupo e a busca de colaboração entre todos os participantes (professores e alunos) do mesmo processo de ensino-aprendizagem. (KENSKI, 2013, p. 71).

As tecnologias devem ser associadas a situações de aprendizagem que promovam a reflexão crítica dos estudantes, por meio da problematização e do desequilíbrio das estruturas cognitivas, tendo o professor como mediador. Segundo Kratz

Os professores de todos os níveis estão repensando a maneira como

²⁴ “Nos últimos anos, com a massificação da conectividade baseada na Internet móvel e o aumento de dispositivos digitais mais acessíveis, as políticas têm redirecionado seus esforços para a formação de competências digitais dos alunos.” (tradução nossa).

ensinavam e, com as novas tecnologias, têm agora a capacidade de alcançar não apenas a sala de aula, mas também seu país, ou o mundo todo, com as informações nas pontas dos dedos (KRATZ, 2018, p. 13-14).

Neste contexto, quando nos referimos à prática docente, precisamos ter em mente, de acordo com Franco (2012, p. 215), que esta não se estrutura espontaneamente, pois responde a um complexo esquema de multideterminações. "A prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. [...] Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudança."

Para tanto, em sua prática pedagógica, o professor precisa estar em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. "É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades" (FRANCO, 2012, p. 170).

Nos últimos anos, estes recursos foram gradativamente incorporados à prática pedagógica dos professores de ensino superior. Recursos como simuladores, plataformas colaborativas, mídias sociais, aplicativos, jogos, a própria pesquisa na Internet, etc. possibilitaram a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem. Esta apropriação progressiva destes recursos possibilitou uma retomada mais efetiva das atividades acadêmicas a partir do distanciamento social exigido pela pandemia da Covid-19. No que se refere ao cenário que se configurou a partir de 2020, cabe registrar que:

[...] o momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TICs têm ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação. (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

Conforme já mencionado, a eclosão da pandemia da Covid-19 impeliu educadores e instituições de ensino a mudarem drasticamente suas concepções e formas de trabalhar a aprendizagem dos estudantes. O ensino remoto imposto no

início de 2020 deflagrou diversas fragilidades no cenário educacional brasileiro, ao mesmo tempo que permitiu, diante do cenário de incertezas que se configurou, a mudança no planejamento e utilização de tecnologias educacionais no apoio às atividades docentes e institucionais. Destarte, as possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19 são exploradas nos desdobramentos desta pesquisa.

ETAPA III - PRESSUPOSTOS CRÍTICO-REFLEXIVOS

Somos incessantemente ameaçados de nos enganar, sem que saibamos disso. Estamos condenados à interpretação e precisamos de métodos para que nossas percepções, ideias, visões do mundo sejam as mais fiáveis possíveis.

Morin, 2015, p. 17.

A Etapa III da presente pesquisa tem por objetivo sistematizar as análises e aprendizagens oriundas da incursão sobre o contexto analisado. Para isso, apresenta reflexões e constatações que emergiram durante a fase de coleta de dados e imersão no universo de análise escolhido. Corroboramos com Mills (2009, p. 22) ao constatar que o pesquisador deve “[...] aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente”.

Dessa forma, os relatos e reflexões aqui pontuados foram e vêm sendo, continuamente, elemento de ressignificação pessoal e profissional deste pesquisador participante que, além de analisar o universo relatado, contribuiu para as ações e foi impactado por estas, numa relação simbiótica e complexa.

1 O CONTEXTO DE MUDANÇA DURANTE A PANDEMIA

1.1 A flexibilização e a transformação do currículo perante a pandemia: dispositivos legais e institucionais

Para Edgar Morin (2011), a ação é estratégia. Segundo o autor, utilizar deste artifício permite, “[...] a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundos os acasos que vão se suceder e perturbar a ação” (MORIN, 2011, p. 79). Diante do cenário imposto pela pandemia, os diversos setores sociais tiveram que realinhar o rumo de suas atividades no início de 2020

observando, de forma direta, decretos, resoluções, guias e outros documentos legais e institucionais criados em razão das medidas que buscavam uma contenção da Covid-19.

Em nível de governo, no contexto educacional, foram criados dispositivos que flexibilizaram as atividades pedagógicas nos diversos níveis e modalidades de ensino. Um exemplo foi a publicação, pelo Ministério da Educação, da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que orientou as instituições de ensino sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia. Esta portaria foi publicada 06 dias após a Organização Mundial de Saúde emitir declaração passando a Covid-19 de epidemia para uma pandemia, tendo em vista a sua disseminação em todos os continentes ao redor mundo. Segundo o documento, estava autorizada,

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020b).

O dispositivo, que a priori era válido por apenas 30 dias (prorrogáveis), foi continuamente prorrogado e complementado por outros dispositivos entre 2020 e 2021. Diante da intensificação dos casos de Covid-19 no país, a portaria teve sua primeira prorrogação por meio da Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020 e, posteriormente, foi estendida pela Portaria nº 473, de 12 de maio. Dois dias após a publicação da Portaria nº 343, no dia 19 de março, é emitida a Portaria nº 345, que altera os itens de exceção para a virtualização das aulas, instituindo que:

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às práticas profissionais de estágios e de laboratório.

§ 4º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso. (BRASIL, 2020c).

Outra medida relevante para o contexto da Educação Superior foi o proposto pela Medida Provisória (MP) nº 934, de 01 de abril de 2020, que “estabelece normas

excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”. Entre as disposições trazidas pela MP, no que se refere à Educação Superior, ficou definido que:

Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Além disso, a Medida abriu a possibilidade, respeitadas regras específicas, de que as IES abreviassem a duração de cursos da área da Saúde, respeitando um mínimo de setenta e cinco por cento da carga horária em internato ou estágio concluída, impactando diretamente instituições e acadêmicos de todo o país.

Pouco mais de um mês após a emissão da primeira portaria, no dia 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite o Parecer nº 05/2020, que dispõe sobre a “[...] reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020a), trazendo um histórico da pandemia no mundo e um mapeamento do então cenário educacional brasileiro, orientando instituições de todos os níveis em relação às necessidades de reorganização pedagógica e administrativa. Na análise desta pesquisa são retomados pontos fundamentais do parecer, verificando de que forma a Instituição estudada agiu frente às regulamentações impostas.

Com a emissão destas portarias e regulamentações, as Instituições de Ensino iniciaram o trabalho de reorganização das atividades letivas. No âmbito das IES, foram criados materiais informativos e orientativos, complementares aos publicados pelo governo, onde se reforçaram as medidas locais e regionais para a prevenção da Covid-19 e regulamentaram as atividades desenvolvidas. Uma das estratégias

criadas pelas instituições foi a organização de comitês e grupos de trabalho com vistas a acompanhar o andamento da pandemia e atualizar gradativamente as orientações internas, criando meios de manter sua sustentabilidade financeira perante o momento de incertezas.

Os cenários de mudança global afetam todos os setores da sociedade. Neste contexto, as IES comunitárias podem ser mais suscetíveis a reveses que tendam a colocar em xeque sua sustentabilidade, o que lhes impõe uma dinâmica de planejamento formalizado que possibilite a proteção do projeto institucional, que por sua vez pressupõe a excelência acadêmica com sustentabilidade. (DALPIAZ; KELM, 2017, p. 63).

Logo, no momento em que a Legislação flexibiliza normas para atendimento em escala na modalidade Educação Remota, a instituição em questão contava com aproximadamente 8.900 alunos, destes, 48% já na modalidade EaD, 180 professores e 390 técnicos administrativos, atuando na graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Paralelamente a isso, foi instituído o Comitê de Combate e Prevenção de Contágio do Coronavírus, responsável pelo planejamento contínuo e proposição de medidas efetivas contra a pandemia. O comitê foi formado por colaboradores das diversas áreas dentro da Universidade, envolvidos com as diferentes frentes de atendimento à comunidade acadêmica. Ao analisar essa característica, retomamos a importância do planejamento estratégico, citando Meyer (1992) ao perceber que, em situações decisivas à instituição, torna-se essencial

[...] a participação de vários setores e grupos que compõem a organização. A participação neste tipo de planejamento é fundamental, pois a par das contribuições de cada um dos setores e grupos, o próprio envolvimento no processo já os identifica e os compromete com os propósitos a serem perseguidos e com as ações a serem desenvolvidas pela organização (MEYER, 1992, p. 58).

Mesmo sem previsão de data para a volta gradativa às atividades presenciais, no marco do início da quarta semana de afastamento social, a IES nomeia seu Comitê do Retorno Pós-Pandemia. De forma alinhada à emissão de comunicados e dispositivos legais no que se refere à pandemia, estes Comitês tinham como desafio repensar os rumos da Instituição e traduzir as orientações para a realidade da

Universidade. Os comunicados foram divulgados pelas diversas mídias sociais da Instituição, e também são objeto de análise desta pesquisa.

1.2 Ações realizadas no campo analisado

Ainda em março de 2020, mês em que foi declarada a pandemia da Covid-19, a instituição deste estudo teve êxito em implementar as primeiras estratégias para adaptação e reestruturação acadêmica em nível institucional a partir das normas vigentes emitidas pelo Governo. O Comitê de Combate ao Coronavírus, citado no item anterior, foi um dos responsáveis por intermediar as ações a serem realizadas no que se refere às medidas sanitárias. No entanto, destaca-se também o trabalho realizado pela Instituição em relação à formação e suporte a professores e acadêmicos, principalmente em 2020, durante o período de maior adaptação às atividades realizadas. Algumas destas ações são descritas nos itens a seguir.

Para a sintetização das ações descritas abaixo, tomou-se por base o período de observação realizado, bem como as anotações construídas no diário de campo do pesquisador. Estas ações foram analisadas de forma sistemática e articulada com os demais instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

1.2.1 A virada de chave para a Educação Remota na instituição

No cenário da Educação Superior, entre os desafios encontrados, evidenciou-se a necessidade de formação de acadêmicos e educadores, articulado à proposição de uma nova organização pedagógica das atividades letivas, de forma a atender às contingências impostas pela pandemia. Segundo Valente et al. (2020, p. 5), a necessidade de mudança frente ao desafio do novo contexto educacional reitera a necessidade da

[...] formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do 'aprender a aprender', na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo.

O enfrentamento deste desafio requereu agilidade e mobilização de toda a comunidade acadêmica e, em especial, dos professores que tiveram que adaptar suas estratégias de ensino às aulas que passaram a ocorrer de modo remoto, especialmente por meio da realização de videoconferências e atendimentos on-line. Diante disso, mesmo aqueles docentes que não se encontravam inseridos em uma cultura digital e que ainda não haviam experimentado a inserção de tecnologias de informação e comunicação em suas aulas, sentiram a necessidade de adentrar neste universo por vezes desconhecido. Segundo relatório da CEPAL/UNESCO (2020, p. 5),

Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar [...] los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento.²⁵

A adaptação a estes recursos foi diferente para cada professor. Na IES, aos docentes que já utilizavam tecnologias em sala de aula, o processo de adaptação ao novo contexto foi mais natural. Já os docentes que ainda não utilizavam esses recursos, independente do motivo, apresentaram maior dificuldade na compreensão e incorporação destes em seu planejamento, exigindo um apoio mais incisivo por parte da instituição.

Importante retomar que a instituição, desde o ano de 2016, possui parceria firmada com a *Google Workspace for Education*, bem como promove formação continuada do corpo docente em relação ao uso de tecnologias digitais. No entanto,

²⁵ Tendo em vista que a maioria dos países optou pela continuidade do processo educacional por meio de recursos online, o uso da Internet oferece uma oportunidade única: a quantidade de recursos pedagógicos e de conhecimento disponíveis, assim como as diferentes ferramentas de comunicação fornecem plataformas privilegiadas para aproximar [...] os processos educacionais das casas e alunos em condições de isolamento.

apesar do incentivo, pouco mais da metade dos professores se desafiaram a participar das provas de certificação para obtenção do título de *Google Educator*. Conseqüentemente, com a eclosão da pandemia, observou-se que este foi o grupo de professores com maior dificuldade na transposição das aulas presenciais para as aulas remotas. Dessa forma, emerge a necessidade de, em poucos dias, todo o corpo docente preparar-se para a educação remota em um semestre recém iniciado e voltado para um ensino presencial, em boa parte analógico.

Nesse sentido, Noffs e Souza (2020, p. 67) inferem que “a inovação, não a novidade, precisou de um vírus para que, de longe, buscássemos instrumentos tecnológicos e fundamentos psicossociais para estarmos perto e colaborativamente conectados.”. Segundo Noga e Silva, após superar a etapa da conectividade e preparação para utilização dos recursos tecnológicos necessários, os docentes iniciaram a etapa de

[...] reflexão, planejamento e desenvolvimento de novas estratégias de ensino que contemplassem os novos tempos e espaços das aulas. Uma terceira etapa se seguiu às anteriores, a de adaptação do currículo ao virtual, o que exigiu dos docentes uma transposição de metodologias, técnicas e práticas pedagógicas do ambiente físico para o ambiente remoto emergencial.

Nesse sentido, as iniciativas de formação de professores no interior das instituições de ensino, o compartilhamento de experiências, as relações de troca e parceria entre os docentes e a ampliação deste debate pela promoção de espaços de diálogos e construção colaborativa foram mecanismos propulsores na disseminação da cultura digital na educação, bem como para o desenvolvimento desta competência por parte dos docentes. Da mesma forma,

[...] é fulcral a apropriação do legado dessa experiência para planejar o futuro considerando o cenário de incertezas e as condições institucionais concretas para a ação docente, recontextualizando o vivido para outras situações de educação remota ou de ensino híbrido, que inter-relaciona espaço presencial e virtual, diferentes metodologias e contextos educacionais, em especial, quando se trabalha com metodologias ativas" (ALMEIDA, 2020, p. 174).

Buscando garantir o suporte dos professores, a IES, por meio do projeto de formação digital de professores, criou diferentes espaços para interação, compartilhamento e proposição de dúvidas pelos docentes, como o plantão por videoconferência realizado diariamente, a criação de uma turma no Google Classroom chamada “Apoio para Aulas On-line”, onde foram inseridos todos os professores da Universidade e o atendimento multiplataforma realizado pela equipe vinculada ao projeto. A estimativa de atendimentos realizados em todos os canais de acesso entre os meses de março e julho de 2020 pode ser conferida no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Atendimentos realizados em 2020/1

Plataforma	Nº de atendimentos
Videoconferência	193
E-mail	177
<i>WhatsApp</i>	141
Hangouts	77
Materiais disponibilizados	29

Fonte: informações cedidas pela IES (2020).

Também no primeiro semestre de 2020, intensifica-se o atendimento aos acadêmicos, buscando diminuir os tensionamentos vivenciados pelos estudantes no processo de virtualização das aulas. Além do acompanhamento já oferecido pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) aos acadêmicos, como assistência psicossocial, monitorias, recursos de acessibilidade, entre outros, emerge a necessidade de criarem-se novas estratégias e definições para o acompanhamento dos estudantes agora de maneira online. Ações como oficinas, monitorias, eventos, acompanhamento de acadêmicos com deficiência, entre outros foram transpostos para o modelo digital.

Uma das ações desenvolvidas nesse viés, em parceria do NAE com o projeto de formação tecnológica foi a criação e oferta da formação “Distanciamento social e a nova sala de aula: ferramentas tecnológicas para o processo ensino-aprendizagem”, capacitando os estudantes de licenciatura matriculados em disciplinas de Estágio a conhecerem e utilizarem as ferramentas Google e outros recursos digitais para desenvolver o planejamento e a aplicação do estágio utilizando recursos digitais. Ao todo, participaram da primeira edição da formação 170 estudantes, vinculados aos cursos de licenciatura presenciais e EaD e matriculados em disciplinas de estágio em 2020/1.

A virtualização das atividades do Núcleo de Apoio ao Estudante trouxe uma aprendizagem importante à Universidade: a realização das atividades de forma remota permitiu alcançar, de forma mais abrangente, acadêmicos dos cursos a distância vinculados à instituição que, por vezes, eram impedidos de participar das ações realizadas presencialmente, como as monitorias. Diante desse ganho, percebeu-se que estas atividades continuam, mesmo após a pandemia, a serem realizadas por via de regra de forma híbrida ou totalmente virtual.

Outra ação observada durante o ano de 2020, que teve início a partir das discussões realizadas nos mais diversos núcleos da IES, mas capitaneadas pela Assessoria Pedagógica, Diretoria de Graduação e Núcleo de Apoio Pedagógico, refere-se à criação de turmas virtuais na plataforma Google Classroom, transpondo integralmente as turmas da modalidade presencial para um ambiente seguro e virtual, o que aconteceu paralelamente às ações de formação e suporte dos professores para a utilização efetiva e planejada destes recursos. O espaço das aulas, até então localizável fisicamente, é reconstruído no âmbito dos espaços digitais virtuais, demandando adaptação e flexibilização do currículo e do planejamento docente.

Como dito anteriormente, observou-se que, desde o início das atividades neste formato, docentes e estudantes tiveram apoio da Instituição na “virada de chave” para a educação remota. Nas turmas criadas dentro do Google Classroom,

foram inseridos professores, acadêmicos, coordenadores de curso e também monitores, estes últimos responsáveis por acompanhar as atividades realizadas, buscando efetivar a participação dos estudantes e dando suporte ao professor na utilização da plataforma continuamente.

A decisão estratégica da Universidade (anterior à pandemia) em formar seus docentes para o trabalho remoto, segundo Fossatti e Vaz (2021), possibilitou à instituição manter o calendário acadêmico já previsto, por meio de educação remota realizada de forma síncrona, além de acelerar a formação Google de seu quadro docente. Ainda segundo os autores, esse cenário associado à autonomia dada aos docentes e ao apoio dos setores de tecnologia e do Núcleo de Apoio Pedagógico da instituição foram fundamentais para garantir o êxito das atividades remotas e a segurança dos envolvidos no processo. Com isso, corroboramos com Noffs e Souza (NOFFS; SOUZA, 2020, p. 71) ao afirmar que:

O paradigma da comunicação ocorre pela interação e pela formação de vínculos, de modo que as pessoas se fortaleçam nas relações intrapessoais e interpessoais, construindo um coletivo de profissionais com a certeza de que as perdas advindas do isolamento social não se configuram como isolamento emocional.

Diante da pandemia do Coronavírus, a IES viu-se tensionada a intensificar a utilização das Tecnologias Digitais dentro e fora da sala de aula. Apenas quatro anos depois de iniciar a inserção da cultura Google na Instituição, professores, estudantes e colaboradores viram nesta iniciativa uma oportunidade para dar continuidade às atividades desenvolvidas de forma virtual e com pouco estranhamento frente ao modelo remoto imposto pela pandemia, o que se deve a um planejamento estratégico efetivo por parte da gestão. Reis (2018), ao analisar o papel dos líderes das IES em momentos decisivos, afirma que estes precisam assumir a postura de gestores. Segundo o autor, estes “[...] precisam saber executar um plano, construir consensos, dialogar com a comunidade acadêmica, estar abertos para manter a colaboração interinstitucional e conhecer as diferentes dimensões da inovação”. (REIS, 2018. p. 145).

Ao analisar o cenário da Educação Superior no país, Mota (2013, p. 12) afirma que “mudanças estão em curso, e é preciso identificá-las, entendê-las e superá-las. Cada vez mais, a cultura digital se consolida nas ações propostas pela Universidade, alinhando-se às demandas que emergem na sociedade contemporânea”. Dito isso, acrescentamos que não somente a cultura digital adentra nas diversas instituições de ensino, mas também, atrelados a ela, emergem novos modelos de educação e de gestão alinhados às contingências da contemporaneidade. Nessa perspectiva, a análise dos dados da pesquisa volta seu olhar aos aspectos pedagógicos inerentes à gestão acadêmica, tendo em vista a sua relevância para a compreensão do fenômeno analisado. No entanto, reconhece a existência e a relevância de outros aspectos presentes na gestão das IES, como questões de sustentabilidade financeira e ambiental dessas instituições, bem como colaborações interinstitucionais, que também foram relevantes para a virada de chave das organizações durante a pandemia.

2 A PERCEPÇÃO DE PARTICIPANTES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Nesta etapa é apresentada uma análise a respeito das respostas dos docentes e acadêmicos ao questionário enviado por meio da plataforma Google Forms. Foram consideradas as respostas de todos os entrevistados, tendo em vista que mostraram-se enquadrados nos critérios estabelecidos para preenchimento do instrumento.

O questionário enviado aos professores teve como público-alvo os docentes que atuaram em componentes curriculares ofertados na modalidade presencial, nos anos de 2020 e 2021, os quais devido à pandemia da Covid-19, passaram a ser desenvolvidos de maneira on-line, com uso de tecnologias digitais. Já o questionário voltado aos estudantes da Universidade teve como público-alvo acadêmicos de cursos de graduação, lato sensu e stricto sensu da modalidade presencial, impactados pelas ações realizadas no contexto da pandemia.

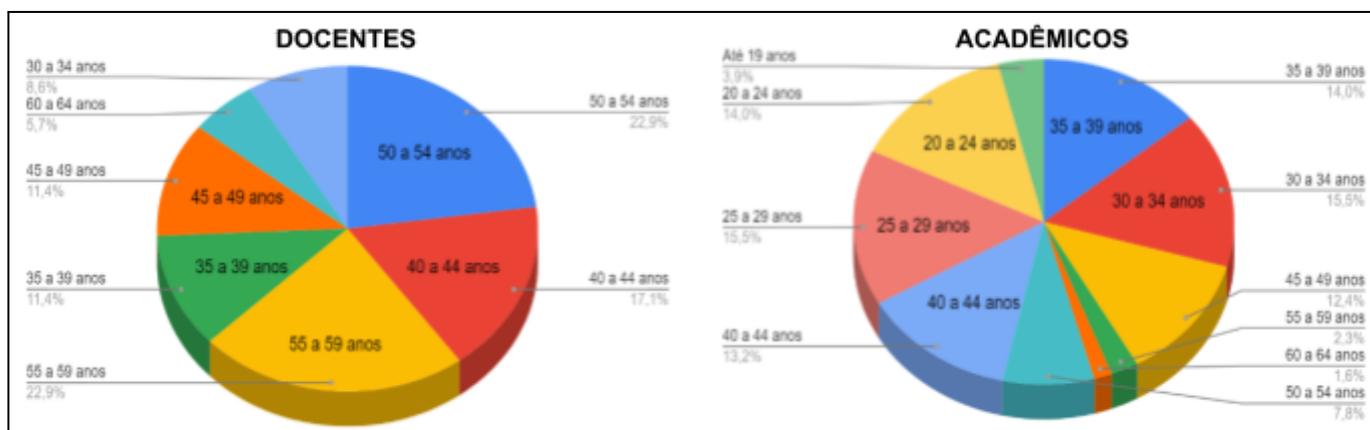
2.1 O perfil dos respondentes

Ambos os questionários trouxeram, em suas primeiras perguntas, elementos que buscavam caracterizar os respondentes a partir da sua experiência pessoal e acadêmica, bem como a relação com a universidade.

Em relação à idade dos docentes que participaram da pesquisa, verificou-se que os maiores grupos de respondentes encontram-se nas faixas entre 50 e 54 anos, e 55 a 59 anos, totalizando 45,8% das respostas enviadas. Já entre os acadêmicos, as faixas etárias que apresentaram um maior número de respondentes foram as que compreendiam idades entre 25 e 29 anos e entre 30 e 34 anos, totalizando 15,5% dos respondentes em cada faixa etária. Os gráficos com cada faixa²⁶ são apresentados na Figura 16.

²⁶ A predefinição das faixas utilizadas na pesquisa foi baseada nas faixas etárias apresentadas na construção da Pirâmide Etária Brasileira, disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza níveis de cinco em cinco anos, iniciando na idade zero. A pirâmide tem por objetivo fornecer dados relacionados à natalidade, longevidade e outras informações da

Figura 16 - Faixa etária dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Buscando uma maior assertividade na construção do perfil dos respondentes, questionou-se aos acadêmicos qual(is) o(s) curso(s) em que os mesmos estiveram matriculados durante a pandemia da Covid-19 e aos docentes quais a(s) área(s) do conhecimento em que estes atuam, considerando as cinco áreas dos cursos da Universidade. A todos os participantes foi aberta a possibilidade de selecionar mais de um curso ou área, tendo em vista que esta é uma situação comumente encontrada nos cursos da Universidade, tanto no que se refere aos acadêmicos quanto na atuação docente.

Entre os acadêmicos, os cursos com maior representatividade foram os cursos de graduação em Direito (7,8%), vinculado à área de Direito e Política, Enfermagem (7,8%) e Psicologia (7,8%), ambos da área de Saúde e Qualidade de Vida, representando um total de 23,4% dos respondentes. Já entre os docentes, a área de Saúde e Qualidade de Vida também teve a maior representação, compondo 34,3% dos professores respondentes, seguida das áreas de Educação e Cultura, com 25,7% e Inovação e Tecnologia, também com 25,7% das respostas.

população brasileira. Fonte: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php. Acesso em: 12. jun. 2022.

Com relação à modalidade - no caso dos docentes a(s) modalidade(s) em que atuavam e no caso dos acadêmicos a modalidade em que estavam matriculados-, foram encontrados os seguintes resultados: 66% dos docentes que participaram da pesquisa atuaram, nos anos de 2020 e 2021, apenas em cursos presenciais, sendo a modalidade mais impactada pela pandemia. Além destes, 23% mencionaram terem atuado nas duas modalidades e 11% informaram terem atuado apenas em cursos a distância. Já em relação aos acadêmicos, 79,8% dos respondentes estavam matriculados em cursos da modalidade presencial durante a pandemia, e 20,2% informaram estarem matriculados em cursos a distância, sendo que estes, por não se enquadrarem no público-alvo da pesquisa, tiveram sua participação encerrada. Nenhum respondente, no caso dos acadêmicos, informou estar matriculado em ambas as modalidades.

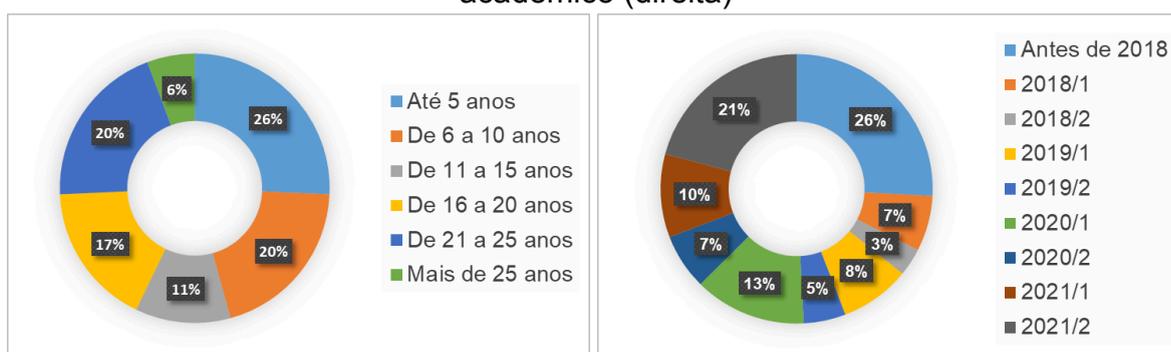
Em relação ao nível de ensino em que cada participante apresentava vínculo no período da pesquisa, verificou-se entre os docentes que 51% dos respondentes atuavam somente em nível de graduação; 37% responderam atuar paralelamente em cursos de graduação e em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; 6% relataram estar vinculados simultaneamente a cursos de graduação, pós-graduação *Lato Sensu* e Pós-Graduação *Stricto Sensu*; e outros 6% relataram atuar apenas em cursos *Stricto Sensu*. Entre os estudantes, identificou-se um percentual de acadêmicos vinculados a mais de um nível de ensino dentro da Universidade: 52,7% dos respondentes estavam matriculados em cursos de graduação da Universidade; 24% possuíam vínculo com cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especializações e MBAs); 19,4% vinculados aos cursos de mestrado e doutorado da Universidade; 1,6% cursando simultaneamente cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto sensu*; e também 1,6% vinculados a cursos de graduação e especialização de forma simultânea.

Aos docentes foi questionado o tempo de experiência na docência na Educação Superior. Já aos estudantes, questionou-se quando iniciaram o vínculo com a instituição. Estes dados mostram-se relevantes no sentido de possibilitarem

estabelecer relações entre faixa etária, tempo de experiência ou vínculo e as próprias experiências relatadas. Em relação ao tempo de docência dos professores, a maior parte dos respondentes possuía até 5 anos de experiência nesta função. Na sequência, tiveram maior adesão as faixas “de 6 a 10 anos” e “de 21 a 25 anos”, ambas com 20% dos respondentes.

Já em relação ao tempo de vínculo dos estudantes, verificou-se que a maior parte dos respondentes (26%) já possuía matrícula desde antes de 2018, seguindo dos acadêmicos que iniciaram na Universidade em 2021/2 (21%) e dos que iniciaram em 2020/1, contabilizando 13% dos participantes. O gráfico comparativo apresentado na Figura 17, a seguir, apresenta a relação completa.

Figura 17 - Representação do tempo de docência (esquerda) e de vínculo acadêmico (direita)



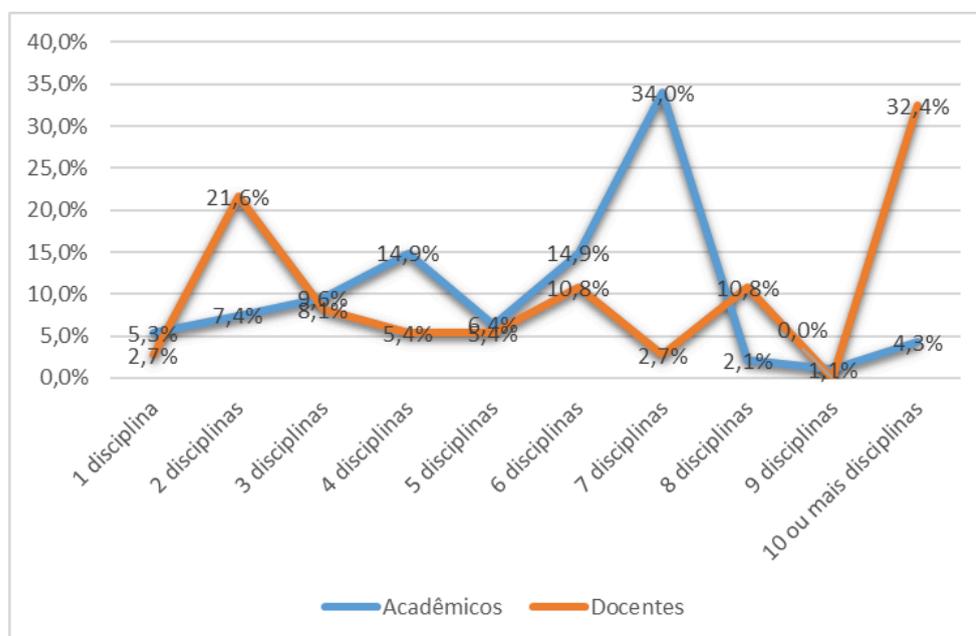
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A pergunta subsequente teve como objetivo questionar aos docentes se estes atuaram em disciplinas presenciais ofertadas de forma remota em 2020 e 2021, e aos acadêmicos se estiveram matriculados em disciplinas presenciais ofertadas de forma remota neste mesmo período. Em ambos os questionários, nos casos em que o participante relatou que não teve vínculo com disciplinas neste formato no período indicado, o formulário foi encerrado automaticamente.

Após a confirmação de que todos os respondentes se encaixavam nos critérios propostos para a participação na pesquisa, foi perguntado, para os estudantes, em quantas disciplinas esteve matriculado em 2020 e em 2021 na

modalidade remota e aos professores em quantas disciplinas atuou, como docente, durante o mesmo período. Em relação aos acadêmicos, percebeu-se que a maior parte dos respondentes (34%) esteve matriculada em 7 disciplinas durante o período analisado. Já entre os docentes, 32,4% dos respondentes relataram ter atuado em 10 ou mais disciplinas presenciais durante os dois primeiros anos de pandemia, tendo significativa participação nas ações pedagógicas propostas pela Universidade no que se refere à condução das aulas de forma remota entre 2020 e 2021. Os dados das demais faixas podem ser verificados na Figura 18, a seguir.

Figura 18 - Quantitativo de disciplinas em que cada respondente teve vínculo durante a pandemia



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Traçado o perfil dos respondentes dos questionários, parte-se para a análise das respostas atribuídas às questões objetivas relacionadas à percepção de cada participante às ações da Universidade em relação à condução das atividades acadêmicas durante o período de distanciamento social imposto pela Covid-19.

2.2 Um olhar dos respondentes sobre as ações desenvolvidas

As questões 8 e 9 dos dois questionários buscaram estimular uma reflexão inicial por parte dos respondentes sobre os principais pontos relacionados à gestão acadêmica adotados pela instituição, sendo a oitava questão idêntica nos dois instrumentos. Já a questão 9 foi diferente em cada formulário visando uma maior aproximação à experiência de cada grupo.

Nesse sentido, a questão 8 do instrumento propunha uma compreensão inicial da percepção dos participantes a respeito das ações propostas pela Universidade em relação ao direcionamento de suas frentes no contexto da pandemia, onde questionou-se aos estudantes, de forma objetiva, o grau de concordância relacionado à sua percepção em relação às ações de nível de **gestão acadêmica**:

Figura 19 - Aspectos relacionados à gestão acadêmica apresentados aos estudantes



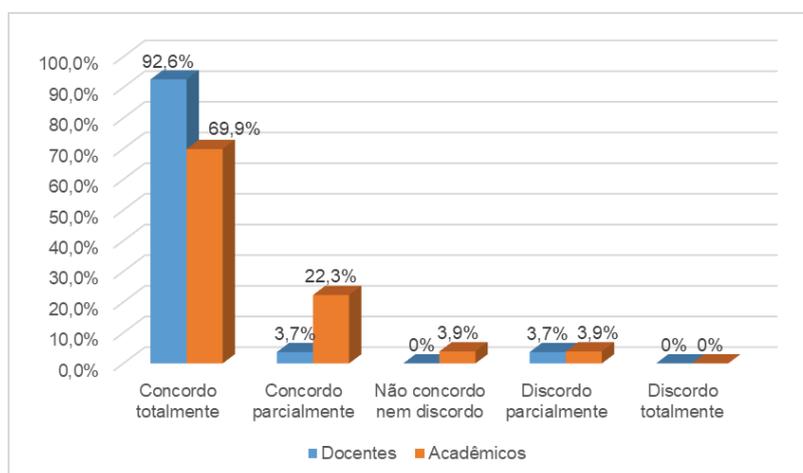
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Para cada aspecto, o participante teve como opção de resposta uma das seguintes percepções: “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Não

concordo nem discordo”, “Discordo parcialmente” e “Discordo totalmente”, sendo estes aspectos organizados no formulário a partir de uma escala Likert.

Ao serem questionados sobre a sua percepção em relação à agilidade da instituição em responder de forma ágil às necessidades impostas pela pandemia, a maior parte dos estudantes disse concordar totalmente (69,9%) ou parcialmente (22,3%) com a afirmação de que a IES respondeu de forma ágil à situação de contingência apresentada. Além destes, 3,9% alegaram não concordar nem discordar com a afirmação e outros 3,9% disseram discordar parcialmente da afirmação. Já em relação às respostas dos docentes, 92,6% disseram concordar totalmente com a afirmação; 3,7% responderam concordar parcialmente; seguidos de outros 3,7% que informaram discordar parcialmente, conforme apresentado na Figura 20. Em nenhum dos grupos houve manifestações indicando discordarem totalmente da afirmação.

Figura 20 - Concordância em relação à pergunta 8.1



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Entre as ações possivelmente consideradas pelos acadêmicos, destacamos a transposição, em tempo mínimo, das aulas das disciplinas da modalidade presencial para o modelo remoto, o que foi possível, conforme analisado, pelos movimentos de formação de todo o corpo docente com relação ao uso de tecnologias digitais para

atendimento dos acadêmicos em um formato virtual, mas que manteve a maior parte das características das aulas presenciais. Nessa perspectiva, Silva e Moraes (2021) apontam para o papel estratégico do capital humano na gestão de crises como a da pandemia da Covid-19. Segundo os autores,

[...] o papel do capital humano, que já era primordial para a tomada de decisão, tomou maior relevância, pois o cuidado com as pessoas e com a manutenção do seu engajamento manteria as atividades da empresa e permitiria transformar uma situação adversa em uma oportunidade. (SILVA; MORAES, 2021, p. 229).

A antecipação do problema, no caso analisado, se deu de forma indireta em relação ao contexto apresentado. A formação dos docentes para o uso dos recursos digitais que já vinha sendo realizada pela instituição, serviu como um elemento facilitador durante o período de incerteza provocado pela pandemia. Ressaltamos Nathan (2000, s/p), ao afirmar que *“Crisis is threat; crisis is opportunity; crisis is both threat and opportunity. Before we consider the application of this paradox to crisis practice, each of its sides will be explored in turn”*²⁷. Dessa forma, reitera-se a necessidade de um olhar sistêmico para além do problema encontrado, buscando alternativas e potencialidades para a superação do desafio com o cenário estabelecido e os recursos já disponíveis na instituição.

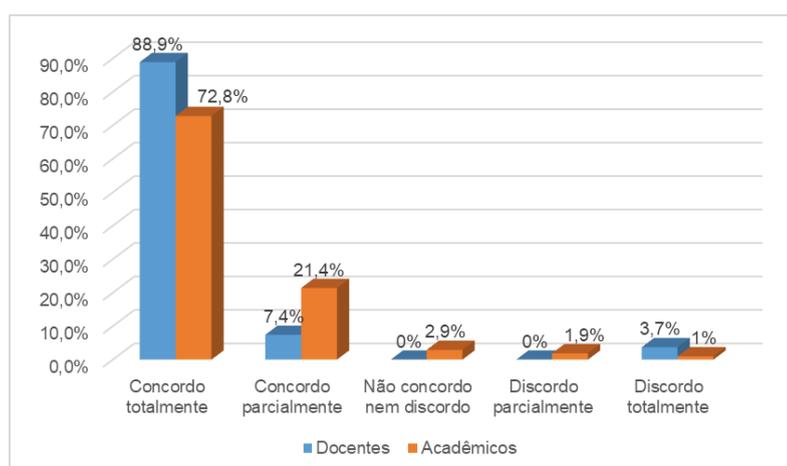
Já em relação ao ponto de vista dos professores, em uma análise preliminar, compreende-se que o apoio recebido da gestão acadêmica, em seus diversos níveis, foi elemento decisivo para a continuidade das atividades didático-pedagógicas em tempo reduzido após o início da pandemia. Estes elementos são discutidos nos próximos capítulos da pesquisa, onde são apresentados relatos de professores e estudantes acerca da sua percepção sobre as ações desenvolvidas em nível de gestão e de operação. No entanto, retomamos Silva e Moraes (2021) ao destacar a importância e o papel estratégico do capital humano no momento de crise. Segundo os autores, investir em ativos intangíveis,

²⁷ “Crise é ameaça; crise é oportunidade; crise é ameaça e oportunidade. Antes de considerarmos a aplicação desse paradoxo à prática de crise, cada um de seus lados será explorado sucessivamente.” (tradução nossa).

como a cultura organizacional e a reputação desenvolvida a partir do relacionamento com partes interessadas envolvidas em situações de crise, como comunidades ou colaboradores, pode se tornar um recurso estratégico capaz de contribuir para contornar parte dos problemas apresentados. Como bem apontado por Mönkkönen (2018), é necessário que as instituições de ensino invistam na capacidade humana para serem bem-sucedidas.

Na sequência, os participantes da pesquisa foram questionados se os protocolos sanitários adotados pela instituição (distanciamento, aferições, higienização) atenderam às suas expectativas, aspecto que também apresentou boa receptividade por parte dos acadêmicos, tendo em vista que 72,8% relataram concordar totalmente com a afirmação. Além destes, 21,4% dos entrevistados relataram concordar parcialmente; 2,9% disseram não concordar nem discordar; 1,9% alegaram discordar parcialmente e 1% dos respondentes relataram discordar totalmente com a afirmação. Já as respostas do grupo dos docentes apresentou os seguintes dados: 88,9% disseram concordar totalmente; 7,4% concordam parcialmente e 3,7% dos entrevistados afirmaram discordar totalmente da afirmação em relação às medidas relacionadas aos protocolos sanitários adotados pela IES. A Figura 21, a seguir, planifica as respostas dos entrevistados.

Figura 21 - Concordância em relação à pergunta 8.2



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Durante todo o período crítico da pandemia, compreendido principalmente entre 2020 e 2021, a instituição, assim como a maior parte das instituições públicas e privadas do país, adaptou-se a protocolos locais, regionais e nacionais²⁸ como forma de diminuir o impacto da Covid-19 em toda a comunidade interna e externa da Universidade, buscando preservar a integridade de acadêmicos e colaboradores.

Ainda na mesma questão, buscou-se também, junto aos participantes, compreender sua percepção acerca da importância das formas de comunicação interna implementadas pela instituição para a prevenção contra a Covid-19. Entre estas formas de comunicação, destacou-se o envio de comunicados e e-mails por via institucional aos acadêmicos. Outra ação relevante foi a criação de cartilhas com ações e medidas preventivas contra a Covid-19 criadas pela IES e atualizadas conforme novos protocolos foram sendo lançados pelos órgãos competentes. Estes materiais, traziam informações relevantes acerca da transmissão, sintomas e precauções a serem adotadas pelos estudantes nos casos de ida à Universidade, além dos setores de contato no caso de o estudante apresentar algum sintoma. A Figura 22 apresenta um recorte deste material, onde apresenta os principais protocolos a serem seguidos pela comunidade acadêmica.

²⁸ Os protocolos emitidos pelas esferas municipal, estadual e federal podem ser encontrados nas páginas institucionais dos referidos órgãos. Dessa forma e, considerando o grande número de documentos emitidos, optou-se por não replicá-los no corpo desta pesquisa.

Figura 22 - Recorte de cartilha criada pela IES

PROTOCOLO DE SEGURANÇA

Procedimentos de entrada e saída da Universidade :

- Siga as informações de sinalização de entrada e saída.
- Use o álcool gel 70% disponibilizado nas entradas de todos os locais.
- Faça uso da máscara de proteção ao transitar pelo campus.
- Esteja disponível para realizar a medição digital da sua temperatura corporal quando for solicitado.
- Use lenços descartáveis para higiene nasal e jogue imediatamente em uma lixeira com tampa, preferencialmente as que tenham acionamento por pedal ou outro dispositivo.

Procedimento de convívio nos refeitórios

- Siga as informações de sinalização de entrada e saída.
- Lave as mãos com água e sabão ou use álcool gel 70% disponibilizado nas entradas.
- Respeite o distanciamento de 1,5 m das pessoas com máscara.
- Evite compartilhar alimentos e utilizar os mesmos utensílios, como copo, talheres, pratos, etc.
- Procure evitar aperto de mãos, compartilhamento de aparelhos eletrônicos e materiais didáticos.

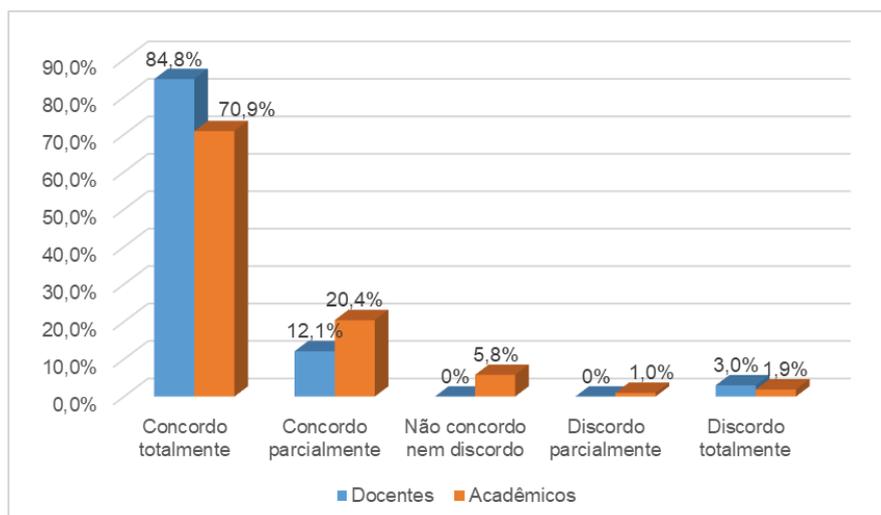
Procedimento de segurança para o grupo de risco
Pessoas acima dos 60 anos e portadoras de doenças crônicas

- Professores e funcionários devem seguir as orientações da Equipe de Recursos Humanos da Universidade
- Alunos que fazem parte deste grupo devem manter o isolamento social conforme as recomendações do Ministério da Saúde. As aulas da modalidade presencial foram adaptadas para serem realizadas no formato online, assim como todos os serviços de atendimento.

Fonte: editado pelo autor (2023).

Ao analisar as respostas dos professores e estudantes, percebe-se que a maior parte dos participantes legitimam a afirmação, uma vez que alegam concordar totalmente 70,9% dos estudantes e 84,8% dos docentes; seguidos de 20,4% dos estudantes e 12,1% dos docentes que concordam parcialmente com o aspecto indicado. Os demais respondentes entre os estudantes alegaram: não concordar nem discordar (5,8%), discordar parcialmente (1%) e discordar totalmente (1,9%). Entre os professores, 1% informou discordar totalmente, e nenhum entrevistado alegou discordar parcialmente ou não concordar nem discordar da afirmação. A relação pode ser conferida na Figura 23, a seguir.

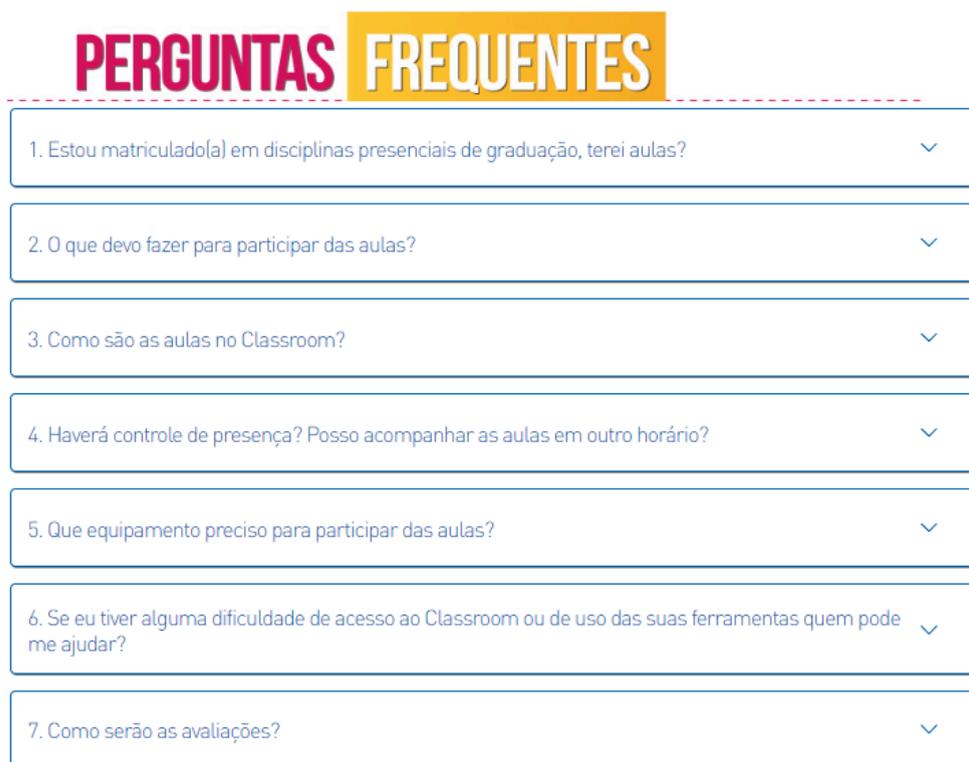
Figura 23 - Concordância em relação à pergunta 8.3



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Outra iniciativa criada pela instituição e que possivelmente contribuiu para o resultado apresentado foi a criação de um FAQ com perguntas e respostas relacionadas às atividades acadêmicas no contexto da pandemia, conforme apresentado na Figura 24. Segundo informado no próprio material, o mesmo foi criado a partir das perguntas mais frequentes enviadas pela comunidade acadêmica, reunindo em um único local as respostas para estes questionamentos.

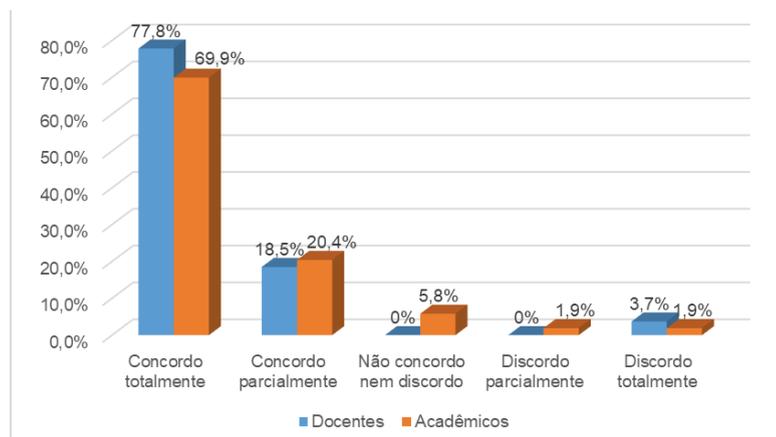
Figura 24 - Trecho do FAQ criado pela IES



Fonte: editado pelo autor (2023).

Questionou-se, também, sobre a percepção dos respondentes em relação às formas de comunicação externa implementadas pela Universidade e a relevância das informações apresentadas para a prevenção da Covid-19. Em relação a este aspecto, 69,9% dos respondentes alegaram concordar totalmente com o impacto e a pertinência destas ações; 20,4% relataram concordar parcialmente; 5,5% disseram não concordar nem discordar do aspecto apresentado; 1,9% alegaram discordar parcialmente e os outros 1,9% disseram discordar totalmente da afirmação apresentada. Entre os docentes que responderam, 77,8% disseram concordar totalmente com a afirmação; 18,5% concordam parcialmente; e 3,7% disseram discordar totalmente. Os resultados podem ser conferidos na Figura 25, a seguir.

Figura 25 - Concordância em relação à pergunta 8.4



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Entre as formas de comunicação voltadas para a comunidade adotadas pela Universidade durante a pandemia, destacam-se os boletins emitidos no site da instituição, os informativos publicados nas diversas mídias institucionais e até a participação em outros veículos da mídia local e regional, por meio da representação por gestores e docentes da Universidade. A Figura 26 representa um exemplo dos materiais direcionados à comunidade em relação aos cuidados a serem tomados em relação à Covid-19.

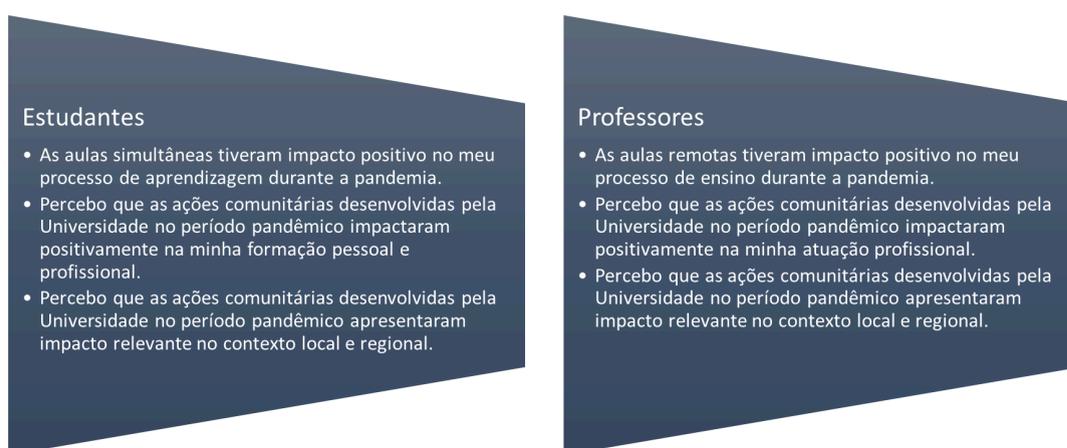
Figura 26 - Excerto de material disponibilizado à comunidade



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Após compreender a percepção dos participantes em relação às ações em nível de gestão, a questão de número 9 do formulário busca compreender a percepção em relação à organização das **atividades acadêmicas** durante a pandemia. Foram propostos os seguintes pontos:

Figura 27 - Aspectos relacionados à condução das atividades acadêmicas durante a pandemia



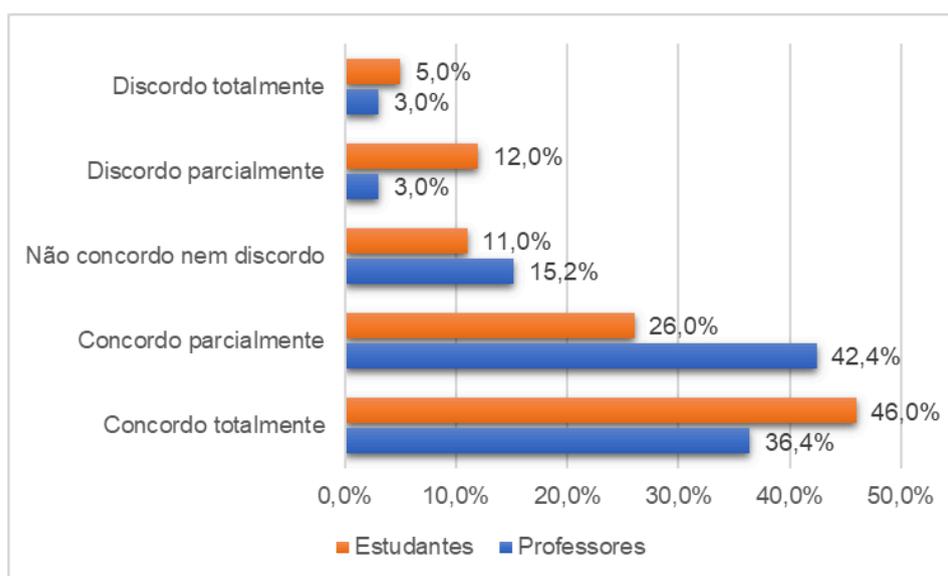
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os aspectos apresentados na questão também estão relacionados às decisões e ações em nível de gestão abordados na questão anterior, mas foram categorizados para uma maior organização da pesquisa, visando destacar as ações com maior potencial para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico dos professores e estudantes. Para cada aspecto, assim como na questão anterior, o participante teve como opção de resposta uma das seguintes percepções: “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo parcialmente” e “Discordo totalmente”.

O primeiro ponto da questão buscava compreender se as aulas simultâneas que ocorreram na modalidade remota tiveram impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Ao verificar as respostas (Figura 28), constatou-se que 72% dos estudantes relataram concordar total ou parcialmente

com a afirmação. Além destes, outros 11% alegaram não concordar nem discordar, 12% discordam parcialmente e 5% discordam totalmente. Em relação aos professores, 78,8% responderam concordar total ou parcialmente com a alegação apresentada, 15% foram neutros à afirmação, seguidos de 3% que concordam parcialmente e outros 3% que discordam totalmente do fator apresentado.

Figura 28 - Concordância sobre o primeiro ponto da questão 9



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar estes resultados, percebeu-se um índice bastante favorável em relação ao contexto apresentado, tendo em vista que a organização pedagógica das aulas remotas aconteceu de forma abrupta e pautada, em um primeiro momento, na experiência profissional e no *know how* construído pela instituição nos cursos a distância, que existem desde 2018, mas que apresentam metodologia própria e bastante distinta do modelo aplicado para os cursos presenciais durante a pandemia.

Verificou-se que o modelo adotado pela Instituição utilizou-se, desde o início do período de distanciamento, de diversos recursos tecnológicos já disponíveis e utilizados desde antes da pandemia, como o Google Meet e o Google Classroom.

Dessa forma, professores e estudantes já estavam, em maior ou menor grau, familiarizados com os recursos utilizados, o que favoreceu o reconhecimento e utilização destes recursos durante as aulas remotas, fator mencionado principalmente pelos estudantes em seus relatos no questionário.

Neste aspecto em específico, percebe-se de forma direta o engajamento dos professores na condução das aulas simultâneas. Este é um fator que não depende diretamente da gestão acadêmica, mas que mostra-se um reflexo da cultura de formação existente na instituição, além de uma sinergia e do comprometimento entre os docentes. Neste aspecto, cabe destaque a fala de Imbernón (2011, p. 30), ao afirmar que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimento acadêmico.

Apesar de bem-sucedido no contexto analisado, cabe ressaltar que a preparação dos docentes para as aulas simultâneas foi algo imposto pelas circunstâncias apresentadas. Segundo Barbosa da Silva (2020, p. 28), uma questão que reverberou em todo o mundo durante a pandemia se relaciona à formação dos professores para este desafio, “[...] que claramente passa distante de uma preparação adequada para apropriação e aplicação de tecnologias em aulas mais dinâmicas, presenciais ou remotas, na busca de aprendizados significativos”. Nesse contexto, cabe ressaltar que cada IES conseguiu se preparar de forma diferente, criando estratégias voltadas à formação do corpo docente.

Além do engajamento docente, cabe refletir sobre quais fatores podem estar envolvidos na percepção do estudante em relação ao aspecto mencionado. A experiência de cada acadêmico durante as aulas síncronas se deu de forma diferente. Apesar de a instituição conseguir se preparar em pouco tempo para a educação remota, isso não significa que todos os estudantes puderam participar desde o início das atividades neste formato, perdendo a possibilidade de participar

de forma síncrona dos momentos propostos. Conforme levantamento feito por uma empresa de tecnologia, as compras on-line de smartphones cresceram 36% na pandemia²⁹. Este fato indica que, à época, nem todos os usuários estavam preparados em relação à infraestrutura tecnológica necessária para acesso às aulas.

Além disso, a própria transição do estudo presencial para o estudo remoto em casa é um fator que afetou em diferentes níveis a experiência dos estudantes em relação às aulas simultâneas, o que se deu graças ao desafio de equilibrar as demandas de trabalho, estudo e vida pessoal em um único espaço. Durante a conversa com professores da instituição, alguns relataram as dificuldades dos estudantes em manter a disciplina e a motivação para estudar em casa, pois muitos tiveram dificuldade em separar o espaço de trabalho do espaço pessoal³⁰. Esta ruptura entre os espaços das diferentes atividades cotidianas fez com que em muitos contextos não houvesse, durante o período de distanciamento social, momentos exclusivamente dedicados ao trabalho, aos estudos e à vida pessoal.

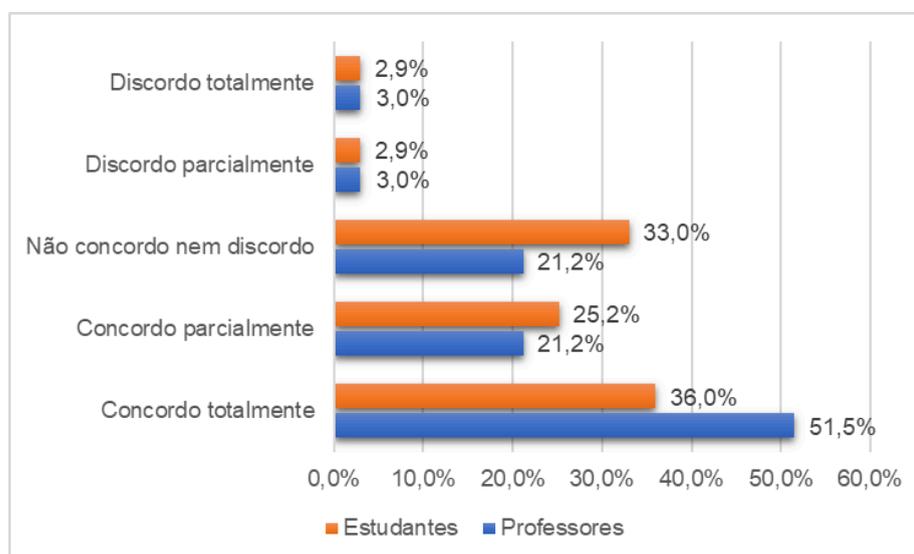
No segundo ponto da questão, os respondentes foram convidados a refletir sobre o potencial de impacto das ações desenvolvidas pela Universidade durante a pandemia para a sua formação e atuação pessoal e profissional. Nas manifestações dos estudantes, verificou-se que 36% destes responderam concordar totalmente com a afirmação, seguidos de 33% que mostraram-se neutros em relação ao contexto apresentado. Além destes, 25,2% afirmaram concordar parcialmente com o ponto em questão, 2,9% discordaram parcialmente e outros 2,9% discordaram totalmente. Já em relação aos docentes, também houve um grau de concordância expressivo, ao qual 72,7% alegaram estarem total ou parcialmente de acordo com a questão apresentada. Outros 21,2% se posicionaram de forma neutra, seguidos de 6% que discordaram parcial ou totalmente da afirmação, conforme apresentado na Figura 29.

²⁹ Fonte:

<https://valorinveste.globo.com/produtos/servicos-financeiros/noticia/2021/06/29/compras-on-line-por-smartphone-cresceram-36percent-na-pandemia-aponta-visa.ghtml>

³⁰ Anotação proveniente do Diário de Campo do pesquisador.

Figura 29 - Concordância sobre o segundo ponto da questão 9



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Analisando as respostas objetivas ao ponto apresentado, percebeu-se uma grande subjetividade nas percepções dos respondentes, o que nos leva à necessidade de interpretar de forma mais ampla o contexto ao qual estavam inseridos durante a pandemia e considerar a complexidade de relações e vivências que foram impactadas durante a pandemia. Dessa forma, compreende-se que a resposta para esta ponderação encontra-se na análise das questões abertas enviadas aos participantes, onde os mesmos puderam relatar livremente sobre a sua experiência didático-pedagógica no período de isolamento social.

Cabe destacar que, entre as ações desenvolvidas pela instituição, para além das aulas simultâneas, foram criadas diversas frentes de apoio e atendimento aos acadêmicos, incluindo, entre outras questões, atendimento psicológico realizado pelo Núcleo de Apoio ao Estudante, disponibilização das gravações de todas as aulas para os estudantes que não pudessem acessá-las em tempo real, realização de eventos dos cursos e institucionais, implementação de monitorias virtuais, formações online realizadas pela Biblioteca, criação de canais alternativos de

comunicação e plantões de dúvidas nas disciplinas. Aos docentes, foram disponibilizados também apoio e atendimentos psicológicos, equipamentos para a condução das atividades em *home office*, treinamentos e formações continuadas durante todo o período de distanciamento social.

Confrontando estas ações com o resultado da questão, questiona-se sobre a efetividade da divulgação das ações realizadas durante o período e se os participantes que responderam “não concordo nem discordo” tiveram a oportunidade de participar destas ações. Da mesma forma, tenciona-se a concluir que, em meio a um cenário de ruptura e ações paliativas, tanto por parte das instituições quanto dos professores e estudantes, seria utópico pensar que as ações desenvolvidas conseguiriam alcançar a todos do mesmo modo e na mesma intensidade. Neste desafio complexo e incerto,

Isolar-se para preservar, afastar-se para estabelecer novas conexões, cuidar de si e do outro, viver e aprender no isolamento foram os trajetos possíveis para a sobrevivência humana. Como adaptar-se para enfrentar uma circunstância tão diversa? Como dar continuidade à aprendizagem? (SOUZA et. al, 2020, p. 78).

Nesta conjuntura, ratifica-se o desafio que se impõe às instituições de ensino de distintas esferas e dos diversos níveis, de debater e examinar de maneira contínua as ações desenvolvidas. Tal cenário não se restringe apenas durante o contexto pandêmico, mas sobretudo posteriormente a esse período, ocasião em que se devem analisar as consequências da pandemia e do período de distanciamento social na formação dos acadêmicos e no progresso de toda a comunidade acadêmica. Isso posto, corroboramos com Marques (2023, p. 23), ao afirmar que

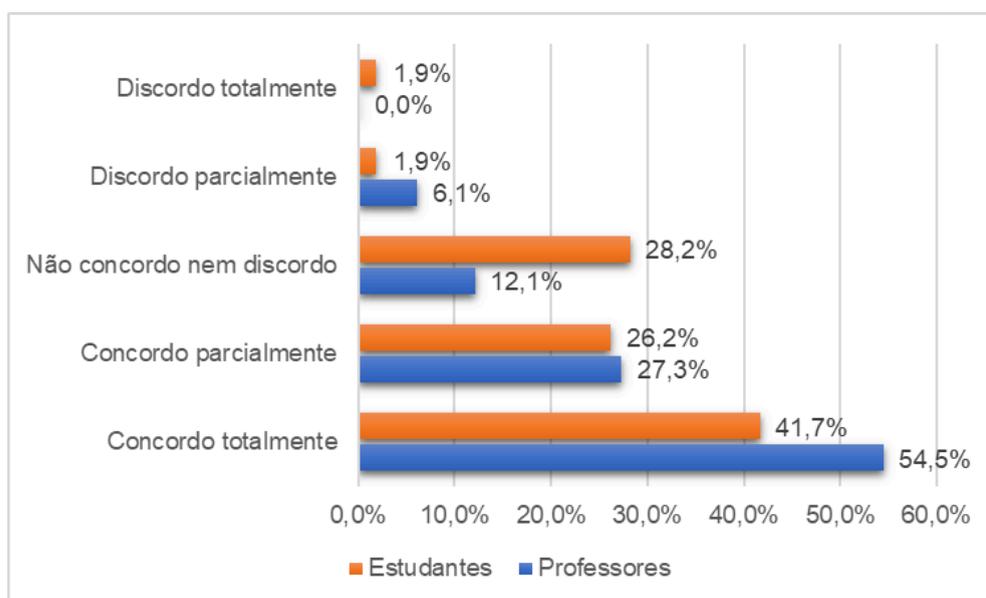
A necessidade de reinvenção, com o uso do aparato tecnológico e no contexto do medo diante de todos os problemas causados pela pandemia, gerou nas gestões universitárias, nos professores e nos alunos uma nova maneira de se entender o contexto do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se necessário que as instituições de ensino estabeleçam estratégias que permitam a continuidade do processo educativo, mesmo em situações adversas como a enfrentada durante a pandemia. Para isso, é preciso

adotar recursos e metodologias que possibilitem a oferta de uma educação integral e sistêmica, garantindo o acesso aos estudantes em todas as suas dimensões.

Já o terceiro ponto da questão tinha por objetivo compreender a percepção dos respondentes em relação às ações desenvolvidas pela IES no sentido de impactar de forma relevante o contexto local e regional no qual se insere. Neste ponto, obtiveram-se os resultados apresentados na Figura 30, onde 67,9% dos estudantes disseram concordar total ou parcialmente, 28% mencionaram não concordar e nem discordar do trecho, seguidos de 4% que disseram discordar parcialmente (2%) ou totalmente (2%) da afirmação. Já em relação aos professores, 81,8% se mostraram favoráveis à afirmação, 12,1% não concordam nem discordam da questão e outros 6,1% disseram discordar parcialmente. Nenhum docente disse discordar totalmente da afirmação apresentada.

Figura 30 - Concordância sobre o terceiro ponto da questão 9



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os resultados das questões 9.2 e 9.3 tornam-se bastante significativos para esta pesquisa, pois se configuram a partir de questionamentos intimamente ligados

aos objetivos do estudo. Nesse sentido, é importante analisar e buscar compreender e interpretar os motivos que levaram a uma porcentagem considerável de estudantes responderem “não concordo nem discordo” em questões que os convidaram a refletir sobre o impacto das ações desenvolvidas pela IES tanto para a sua formação quanto para o desenvolvimento social no contexto local e regional. Em relação aos professores, a percepção destes aspectos mostrou-se mais favorável.

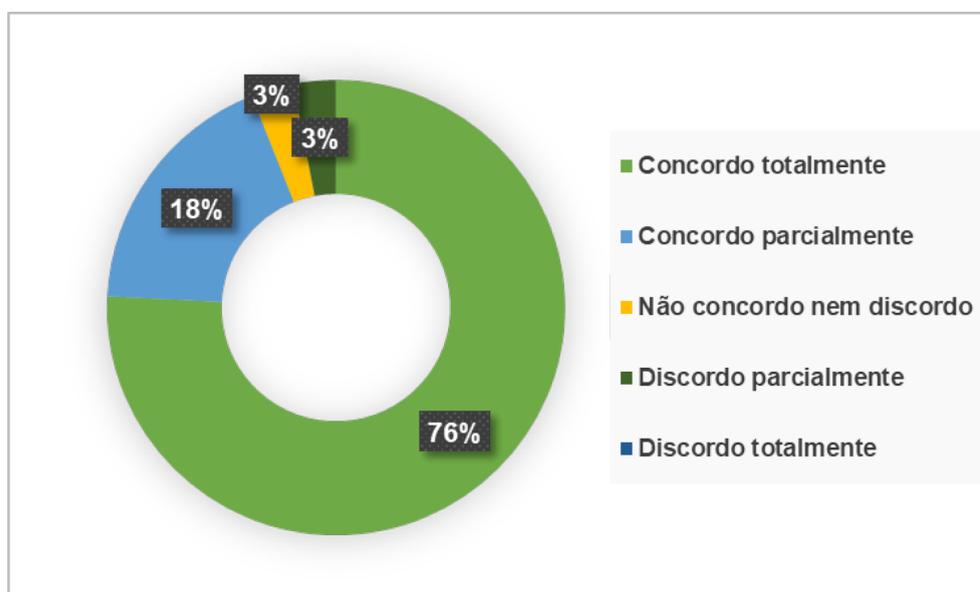
Ao refletir sobre o alcance das ações realizadas, em uma análise focada apenas nos estratos das duas questões, percebe-se que existem várias razões pelas quais os estudantes podem não ter percebido as ações feitas pela instituição para a comunidade durante a pandemia. Uma possível explicação incluiria fragilidade na comunicação eficaz por parte da instituição, mas que se contradiz com os resultados encontrados nas questões 8.3 e 8.4.

Dito isso, é importante retomar a relevância das ações desenvolvidas pelas instituições de ensino durante o período crítico da pandemia. Em relação a este aspecto, corroboramos com Marques (2023), ao afirmar que as universidades, na contemporaneidade, devem ocupar protagonismo no contexto das transformações sociais. Segundo o autor, as instituições tendem a compreender o que está além de suas fronteiras físicas e “[...] por serem partes integrantes das próprias sociedades, deverão demonstrar a capacidade de mudança e de adaptação para o atendimento dos anseios da população” (MARQUES, 2023, p. 23).

Neste contexto, diversas foram as ações realizadas pelas instituições de ensino no país e no mundo que reiteram este papel de protagonismo durante a pandemia, incluindo a IES analisada, relacionando-se ao desenvolvimento de pesquisas e protocolos sanitários, atendimento à comunidade interna e externa, disseminação de conhecimento científico frente a uma onda de notícias falsas, entre diversas outras questões. Sob esse prisma, busca-se nas manifestações encontradas nas respostas discursivas possíveis pontos e justificativas para uma melhor análise do fenômeno descrito.

Ainda na questão 9, foi proposto outro questionamento aos docentes, em relação ao apoio pedagógico multiprofissional recebido no contexto pandêmico e o quanto este teve impacto para o bom desempenho das atividades docentes. Conforme apresentado na Figura 31, o grau de concordância dos respondentes foi significativamente elevado, uma vez que 94% dos professores concorda total ou parcialmente com a afirmação, seguidos de 3% que não concordaram nem discordaram e outros 3% que disseram discordar parcialmente. Neste aspecto, também não houve manifestações sobre discordar totalmente da afirmação apresentada.

Figura 31 - Concordância dos docentes sobre o apoio multiprofissional recebido



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Junto à questão, foram citados setores que estiveram diretamente envolvidos na proposição e execução de ações junto aos docentes antes e de forma intensificada durante a pandemia. Os setores mencionados, como o projeto de formação tecnológica, o Núcleo de Apoio ao Estudante, a Coordenação Pedagógica, entre diversos outros setores institucionais, criaram diversas estratégias para a condução das aulas remotas, relacionando-se à formação docente, criação de

materiais informativos, criação de turmas virtuais para atendimento e acompanhamento dos estudantes, adaptações nas propostas pedagógicas das disciplinas, entre outras frentes necessárias no contexto apresentado.

Feita esta análise a partir das respostas objetivas dos respondentes, parte-se para a análise das respostas abertas dos questionários e do grupo focal, onde os registros e depoimentos de professores e estudantes passam a ser analisados de forma independente, resultando em uma análise mais focada nas percepções de cada grupo, respeitando a sua individualidade. Para ambos, a partir das respostas, foram elencadas categorias e subcategorias que visam equalizar e melhor compreender as percepções dos participantes. Esta categorização se deu a partir dos preceitos elencados por Bardin (2016) e que são apresentados no item 3.7 da primeira etapa desta pesquisa.

3 OLHARES E PERSPECTIVAS PARA A EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS DE GESTÃO ACADÊMICA

Buscando ampliar a percepção dos participantes acerca dos aspectos relacionados à gestão acadêmica mencionados nas questões 8 e 9, foram propostas três questões discursivas no formulário, que permitiram aos participantes se manifestarem de maneira qualitativa sobre as suas experiências relacionadas ao período pandêmico no contexto das aulas remotas, permitindo-os registrar suas percepções e inquietações. As perguntas disponibilizadas aos estudantes foram as seguintes:

- a) Questão 10 - A partir da sua experiência nos anos de 2020 e 2021, relate sobre os principais desafios enfrentados e necessidades de adaptação para acompanhamento das atividades acadêmicas (aulas, estágios e práticas) durante a pandemia.
- b) Questão 11 - A partir da sua experiência nos anos de 2020 e 2021, relate sua percepção acerca das estratégias utilizadas pela universidade no período destacado.
- c) Questão 12 - Caso você considere necessário, considerando que tenha algum fato novo, discorra livremente sobre as boas práticas voltadas para a comunidade interna e externa pela Universidade no período da pandemia.

Já aos docentes, foram propostas as seguintes questões:

- a) Questão 10 - Discorra sobre sua percepção acerca dos principais desafios e necessidades de adaptação assumidos no seu fazer docente durante o período da educação remota no período pandêmico.
- b) Questão 11 - A partir da sua experiência nos anos de 2020 e 2021, relate sua percepção acerca das estratégias utilizadas pela universidade no período destacado.

- c) Questão 12 - Descreva sucintamente sobre (até duas) boas práticas pedagógicas e/ou de gestão desenvolvidas pela Universidade que impactaram positivamente na comunidade interna e/ou externa no período da pandemia.

Integrado às respostas dos formulários, neste capítulo são incluídas as manifestações que emergiram durante o Grupo Focal realizado junto ao estudo (a transcrição na íntegra da discussão está disponível no Apêndice F da pesquisa). Dessa forma, no que se refere ao Grupo Focal, a fala com os participantes foi estruturada a partir do seguinte roteiro:

- a) Quais ações e estratégias desenvolvidas pela gestão acadêmica da Universidade você considera mais relevantes ao se apresentarem enquanto uma resposta rápida à continuidade das atividades acadêmicas em meio à necessidade de distanciamento social provocada pela pandemia? De que forma você esteve envolvido por estas ações?
- b) Qual o potencial de impacto das ações desenvolvidas pela Universidade na comunidade interna e externa?
- c) Qual foi o principal desafio encontrado pelo seu grupo e que respostas foram dadas a este desafio?
- d) Que outras boas práticas de gestão que nasceram a partir da pandemia você sugere que sejam continuadas?

A partir da leitura das respostas dos estudantes e docentes, bem como das interações do Grupo Focal, realizou-se uma categorização preliminar dos dados a partir da perspectiva de Bardin (2016), seguindo os critérios definidos na ETAPA I - PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS desta pesquisa. Foram consideradas relevantes aspectos com pelo menos quatro ocorrências para a criação de cada subcategoria que, por proximidade, foram agrupadas em categorias maiores. Destarte, emergem como pontos de análise a partir das respostas dos estudantes as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 5 - Categorias³¹ dos questionários e Grupo Focal

Categoria	Subcategoria	Ocorrências		
		Alunos	Professores	Grupo Focal
C1. Adaptação dos atores	C1SUB1. Aulas Remotas e Tecnologias	43	-	4
	C1SUB2. Infraestrutura	11	-	6
	C1SUB3. Autogestão	38	-	1
C2. Prática Pedagógica	C2SUB1. Metodologias de Ensino	35	19	3
	C2SUB2. Domínio Tecnológico	04	06	2
	C2SUB3. Interação e Comunicação	19	06	3
C3. Gestão Acadêmica	C3SUB1. Ágil, Inovadora	41	32	3
	C3SUB2. Empática, Acolhedora	13	08	7
	C3SUB3. Atendimento ao Acadêmico	40	-	4
	C3SUB4. Apoio Pedagógico	-	27	-
	C3SUB5. Interlocução com a Comunidade Acadêmica	1	-	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Cada categoria volta-se à análise de um aspecto distinto, onde a categoria “Adaptação dos atores” refere-se aos desafios encontrados pelos acadêmicos e docentes no processo de migração das aulas presenciais para o modelo de educação remota; a categoria “Prática Pedagógica” volta-se ao contexto de interação entre acadêmico e professor, permitindo ao primeiro pontuar sua percepção acerca da ação do professor na condução das atividades

³¹ Para definição dos códigos de categorização, utilizou-se a seguinte lógica: (C) Categoria; (E) Estudante; (SUB) Subcategoria. Junto aos códigos, há a numeração sequencial para distinguir cada categoria e subcategoria.

didático-pedagógicas, bem como do professor refletir sobre as estratégias utilizadas; e a categoria “Gestão Acadêmica” refere-se à inteligência dos participantes acerca das ações realizadas pela instituição de ensino no que se refere à sua adaptação, acolhimento e atendimento à toda a comunidade acadêmica no período mais crítico da pandemia, englobando aspectos como agilidade na proposição e execução das ações, percepção quanto ao acolhimento recebido, bem como apoio, disponibilização de recursos e formações pedagógicas recebidos pelos docentes para a condução das aulas no formato remoto.

Cada categoria foi dividida em subcategorias distintas, permitindo uma análise mais assertiva das inferências dos estudantes acerca do fenômeno estudado. Dessa forma, estratificam-se três subcategorias para cada categoria principal, além de uma quarta subcategoria específica para a percepção dos professores na categoria Gestão Acadêmica. Ressaltamos que, mesmo com a divisão, as categorias elencadas são estreitamente relacionadas, o que resulta em um mesmo recorte possibilitar o agrupamento de mais de uma categoria de análise. Dessa forma, optou-se por classificar uma mesma resposta do participante em mais de uma subcategoria, devido ao seu conteúdo, permitindo maior clareza na análise dos dados. Em uma relação híbrida, sistêmica e complementar entre as categorias, não faz sentido traçar desvios entre esses encontros, pois, como é possível identificar no decorrer da pesquisa, trata-se de um contexto de análise complexo e interconectado.

Com o intuito de preservar a confidencialidade dos participantes, estes foram categorizados de forma sequencial, sendo classificados entre E1 e E129 (estudantes); entre P1 e P35 (docentes) e G1 e G7 (participantes do Grupo Focal). Outros dados que permitam identificar a instituição ou algum colaborador também foram suprimidos. Feitos os esclarecimentos, partimos para o cruzamento e discussão acerca dos principais elementos trazidos pelos participantes, estruturados a partir de cada subcategoria encontrada na análise.

3.1 Subcategoria Aulas Remotas e Tecnologias

A subcategoria **Aulas Remotas e Tecnologias** refere-se à adaptação dos estudantes ao modelo pedagógico estruturado para o desenvolvimento das aulas dos cursos presenciais durante o período de distanciamento social, bem como à utilização dos recursos digitais necessários para o acesso às mesmas. As aulas, neste contexto, foram estruturadas a partir de diferentes recursos tecnológicos, com base na plataforma *Google Workspace for Education*, utilizando-se principalmente de duas soluções: o Google Sala de Aula (Classroom) para a criação das turmas de cada disciplina no formato virtual; e o Meet, plataforma da Google voltado para a realização de videoconferências híbridas ou totalmente virtuais. Ambas as plataformas utilizadas pela instituição estão disponíveis gratuitamente a todos os usuários e foram a solução encontrada por diversas instituições públicas e privadas de todos os níveis de ensino durante a pandemia.

Em seus relatos, diversos estudantes expuseram sua dificuldade em relação à dinâmica das aulas remotas, seja por questões relacionadas ao entendimento da proposta neste formato, que demandava uma maior autonomia do estudante, ou então ao uso das tecnologias necessárias para o acesso às aulas remotas. Em um dos relatos, o estudante E120 infere que “o principal desafio foi a adaptação de estudos com poucas trocas entre colegas, tendo em vista que o formato virtual a interação não ocorre como presencialmente”. Da mesma forma, E34 relata que “o principal desafio, em minha opinião, foi a adaptação às ferramentas de internet, no que tange à dinâmicas em aulas síncronas.”. Para outro respondente,

Os principais desafios foram a necessidade de rápido domínio das ferramentas do Google For Education, a instabilidade do sinal de internet (pré-requisito fundamental para acompanhar as aulas em tempo real), o compartilhamento do santuário lar com "desconhecidos" e a construção de vínculos sociais com o distanciamento físico imposto pelo período. (E67).

Nas palavras de Moreira, Henrique e Barros, o ano de 2020 foi marcado por um cenário que obrigou professores e estudantes a “[...] migrarem para a realidade

on-line, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência”. Essa necessidade de um afastamento súbito obrigou instituições, professores e estudantes a se adaptarem em um curto espaço de tempo ao modelo de educação remota, o que levou a diversas dificuldades relacionadas ao domínio dos recursos e metodologias disponíveis para a condução das aulas neste formato. Nesse ínterim, os cursos presenciais foram os mais afetados, uma vez que cursos EaD já operam no formato remoto, apesar de normalmente utilizarem uma metodologia mais simplificada do que o formato de aulas remotas adotado pela instituição analisada. No entanto, a necessidade de criação de um plano de ação diante do contexto apresentado era inquestionável.

Ainda sobre a metodologia das aulas remotas, E41 aponta que

Os principais desafios de adaptação foram em relação à acompanhar a quantidade de atividades propostas nas cadeiras, muito maiores do que no período presencial e de conseguir um local apropriado para estudo dentro de casa onde não houvessem barulhos e distrações externas.

Sobre estes aspectos, verificou-se que uma das características da proposta adotada pela instituição tinha como premissa trazer para o modelo virtual diversos elementos esperados em um contexto presencial, como as aulas semanais realizadas com toda a turma, a realização de atividades em grupo e a proposição de metodologias diferenciadas, dentro das possibilidades que o formato remoto possibilitava. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no modelo adotado por grande parte das IES

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

No entanto, em meio a um cenário sensível e de adaptação tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, percebe-se a relevância da manifestação do

estudante E41, considerando o volume de informações a serem compreendidas e também a necessidade de autogestão e autonomia esperados dos acadêmicos em disciplinas a distância, considerando um cenário em que as comunicações, convivências e outras formas de interação são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital, “[...] o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). Em pesquisa realizada em uma instituição pública em cursos da saúde, Bollela, Medeiros e Telles (2021, p. 4) encontraram relatos semelhantes dos estudantes, destacando “[...] a avalanche de atividades e avaliações que foram propostas aos estudantes, sem considerar o momento inusitado que também estava sendo vivido por eles”. Ao passo que compreende-se a intenção das IES em manter vínculo constante com os estudantes durante o período de distanciamento físico, da mesma forma acolhe-se e valida-se o ponto trazido pelos estudantes, considerando toda a complexidade de elementos envolvidos.

Relatos quanto às aulas práticas também foram recorrentes nas falas entre os estudantes. O estudante E26 reitera que, no ano de 2020, não houve aulas práticas presenciais nos laboratórios da instituição, o que se motiva pelas medidas de distanciamento social vigentes à época. Na mesma linha, outro estudante relata que “devido ao meu curso ser muito prático, tivemos problemas para o aprendizado e avaliação durante o período” (E55).

Esta foi uma situação que impactou de forma mais direta os cursos da área da saúde (ALVIM et al., 2020; OLIVEIRA; RESENDE; SILVA, 2022), considerando que estes possuem em seus currículos número elevado de horas práticas em laboratório e em atendimento direto a pacientes. Os acadêmicos da área da saúde foram bastante afetados pelas medidas de distanciamento social, principalmente os estudantes de início de curso, ainda não capacitados para participarem em ações de campo voltadas à prevenção e tratamento da pandemia. Considerando este aspecto, trazemos à discussão o depoimento da estudante E44, que optou por uma reorganização na ordem de seleção das suas disciplinas:

Logo que iniciou a pandemia eu estava matriculada em uma disciplina que tinha prática. Mas fiquei com receio de fazer e tranquei a disciplina por 2 semestres. Fui realizando outras apenas teóricas e em 2021 voltei a me matricular em disciplinas teórico-práticas. Isso atrasou meu planejamento, mas entendo que foi o correto a se fazer. (E44).

Além da questão da aprendizagem, vale ponderar que muitos dos estudantes, ao terem oportunidade, optaram por reorganizar suas atividades pessoais, acadêmicas e profissionais, mantendo-se em isolamento total sempre que possível. Esta, inclusive, foi uma das dificuldades encontradas pela Instituição quando propôs o retorno gradativo das atividades presenciais, uma vez que nem todos os estudantes sentiam-se à vontade para participar das atividades em um ambiente compartilhado. Apesar dos diversos desafios pontuados pelos estudantes, cabe destacar que alguns relataram não ter sido impactados pela adoção das aulas remotas, como comentado pelo estudante E14:

Posso dizer que não tive grandes desafios e necessidade de adaptação pois na minha profissão o trabalho e reuniões remotas já eram algo normal no dia a dia. Então não tive dificuldade nas aulas ou nas apresentações dos seminário ou trabalhos.

Da mesma forma, o respondente E82 relata ter se adaptado bem às aulas virtuais, considerando o aprendizado durante este período como positivo. Ao todo, foram registradas 43 manifestações sobre esta subcategoria.

No Grupo Focal, a subcategoria emergiu em três falas dos participantes. O participante G6 destaca o processo de transição para a educação remota como um desafio gerenciável, uma vez que “até a aula online pra mim foi tranquilo, porque eu já pesquisava essa área de tecnologia. Então, nessa parte foi tranquila, até auxiliei muitos professores, na questão de poder aprender a utilizar as tecnologias” (G6).

Para o participante G4, o modelo adotado para a condução das aulas remotas, apesar de efetivo, teve um início complexo, “[...] porque o que aconteceu com o ensino presencial, não é que ele se tornou EaD de um dia pro outro, o que nós oferecemos não foi EaD no lugar do presencial, foi um ensino virtualizado”. Segundo a participante, o modelo

[...] diferente do EaD. Porque o EaD é um processo sistematizado, organizado, planejado, que tem um modelo, que tem um profissional específico, que tem uma equipe, que tem gente pensando. O que nós fizemos foi diferente. Nós quebramos um galho, assim. Nós ajustamos e demos continuidade às nossas atividades, mas não como o EaD (G4).

Corroboramos com Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 263), ao afirmar que “[...] mediante a necessidade do isolamento social, essa metodologia torna-se eficiente a considerar urgência na continuidade do processo educacional”. Assim, dentro do contexto imediatista que emergiu junto às medidas de distanciamento social publicadas em todo o país, é evidente mencionar que os modelos utilizados pelas instituições de ensino foram, em sua maioria, adaptações dos métodos utilizados em cursos e disciplinas a distância aplicadas em um universo de cursos presenciais. No entanto, ainda assim, destaca-se o mérito das instituições, principalmente quando representam uma parcela de centros de educação que se adaptaram em um curto espaço de tempo. A percepção dos participantes em relação à agilidade das ações desenvolvidas na IES em questão é discutida no item “3.7 Subcategoria Gestão Ágil, Inovadora”.

Outra questão que emergiu na fala dos participantes do Grupo Focal se relacionou à adaptação de todos os atores envolvidos no processo educativo, uma vez que “[...] foi difícil a gente trabalhar com esse perfil de alunos do presencial, perfil de professores muito voltado ao presencial e transformá-los aí em *youtubers* de um dia pro outro, de pessoas altamente conectadas” (G4). Sobre este aspecto, corroboramos com Costa, Espigão e Pinto (2022, p. 388) ao afirmar que

[...] essa “virada” dependeu de uma mudança repentina, por parte dos professores envolvidos, na utilização da tecnologia aplicada ao ensino. Dito de outra forma, os professores foram compelidos, em curto espaço de tempo, a adotar novas tecnologias, até então pouco utilizadas ou até mesmo desconhecidas por muitos deles.

A perspectiva dos professores sobre as aulas remotas, os desafios e as estratégias utilizadas por estes e pela gestão da IES são explanados e discutidos na análise das subcategorias 3.4 Metodologias de Ensino e 3.10 Apoio Pedagógico, apresentadas posteriormente neste estudo.

3.2 Subcategoria Infraestrutura

A subcategoria **Infraestrutura** diz respeito às limitações de infraestrutura física encontradas pelos estudantes para o acesso das aulas remotas. O acesso a uma infraestrutura física e digital foi fator determinante para a efetivação dos estudantes às aulas remotas. Em um contexto em que as aulas de cursos presenciais, pautados pela interação geograficamente localizada, é substituído por um modelo onde estudantes e professores perdem o contato físico entre si (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), a internet torna-se um elemento primordial para que a educação remota pudesse acontecer (OLIVEIRA JUNIOR et al, 2023). Nesse contexto, entre os fatores relacionados à infraestrutura abordados pelos estudantes, destaca-se a instabilidade do acesso residencial à internet, como apontado pelo estudante E69:

O grande desafio vivenciado foi a qualidade da internet e as intempéries que vivemos. Morando na Serra, qualquer temporal ficamos sem luz e consequentemente internet. Também experimentamos momentos de descompromisso da empresa responsável pela Internet. A Universidade expôs seu olhar novo à pandemia e adaptou-se a estas novas circunstâncias. Infelizmente não experimentamos o mesmo comportamento de parte de algumas empresas prestadoras de serviços, que ao invés de tal ação, optou por buscar culpados por sua inércia.

Ao mesmo tempo em que o estudante expõe sua insatisfação em relação à infraestrutura de rede, verificamos que este legitima as ações promovidas pela instituição, ao destacar que esta compreendeu o contexto enfrentado e se adaptou a ele. Os fatores decisivos para a rápida adaptação da IES e a migração para o ambiente remoto de forma ágil puderam ser amplamente discutidos neste estudo.

É importante destacar que a dificuldade no acesso à internet foi um elemento reforçado por outros respondentes, como o estudante E4 que relatou a “instabilidade no meu acesso à Internet, ocasionando em perda de sequência das falas de professores e colegas.”. Também sobre essa questão, o estudante E62 afirmou que “A conexão com a internet foi um desafio devido a momentos de instabilidade, mas a

possibilidade da gravação facilitou.”. Na fala desse estudante, encontra-se outro elemento positivo relacionado às ações desenvolvidas pela instituição, que vem ao encontro de Moreira e Schemmer (2020, p. 9), ao afirmarem que “a lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente”, o que de fato se percebeu na IES analisada e, conforme apontado pelo estudante E62, facilitou o acompanhamento às aulas remotas.

Também em relação à infraestrutura, alguns participantes relataram a necessidade de adquirirem equipamentos para acessarem as aulas on-line. Entre os relatos, retomamos a fala do estudante E71 ao afirmar que um dos principais desafios foi o de “Montar um espaço para assistir as aulas confortavelmente e com equipamentos e acessórios necessários.”. Na mesma linha, o participante E7 aponta que

Acredito que os desafios enfrentados por mim foram: a adaptação à realidade virtual, em todos os aspectos até fisicamente (tive que trocar a cadeira em função de dores na coluna); desenvolver o respeito para com o outro (nem todas as pessoas / alunos possuem ambientes que possam ligar suas câmeras).

A fala desse estudante suscita questões que atravessam a questão da infraestrutura, passando pela questão da própria saúde física, chegando à questão do respeito e o cuidado com o outro, mesmo que de forma virtual. Durante o período de aulas remotas, principalmente nos primeiros meses, a maior parte dos estudantes, no universo analisado, manteve-se de câmera fechada durante as aulas, comunicando-se principalmente por meio de recursos de texto³² ou participando das aulas de forma assíncrona, a partir do acesso às gravações das aulas e realização das atividades posteriormente. A percepção dos estudantes sobre como suas necessidades foram acolhidas durante a pandemia são tratadas nas subcategorias específicas relacionadas a esta temática.

³² Percepção do pesquisador em sua atuação como professor durante a pandemia, reforçada por manifestações de docentes da instituição analisada e registrado no diário de campo da pesquisa.

Cabe mencionar o ponto destacado pelo estudante E47, ao mencionar como desafio a “Aquisição itens de informática ao novo período, não poder utilizar tradicionalmente a biblioteca.”. O relato desse estudante apresenta outro fator bastante relevante no que se refere ao acesso presencial à instituição. Em relação a este ponto, apesar de a IES disponibilizar de recursos digitais de acesso à informação, como bibliotecas virtuais e bases de dados, percebe-se que para os acadêmicos estas são ferramentas complementares, não substituindo em sua totalidade os recursos que a universidade possui dentro do campus.

Para Silvestre e Cunha, durante a pandemia, foram necessários alguns meses para que as bibliotecas das instituições de ensino pudessem se adaptar ao novo cenário, dentre as quais, [...] algumas suspenderam todos os seus serviços físicos, outras adaptaram alguns deles para o entorno virtual” (2022, p. 17). Na instituição analisada, considerando os protocolos vigentes, a partir do mês de maio de 2020 os estudantes puderam voltar a utilizar os serviços da biblioteca relacionados a empréstimos de livros, ainda que com limitações de acesso ao campus, uma vez que os exemplares eram retirados e devolvidos nas guaritas de entrada à instituição.

Embora durante a pandemia tenha se utilizado de plataformas digitais como bases de dados e bibliotecas virtuais, que em parte supriram as necessidades daquele momento, a fala do acadêmico aponta para a necessidade também do uso dos recursos tradicionais, visto que nem todas as informações hoje estão disponíveis virtualmente (SILVESTRE; CUNHA, 2022). Diante disso, em um cenário posterior, acena-se sobre a relevância para a própria instituição de entender esta relação entre os acadêmicos e os diferentes meios de acesso à informação disponibilizados pela biblioteca física da IES e as virtuais disponibilizadas aos estudantes.

No processo de análise das respostas abertas dos estudantes, 11 manifestações foram classificadas na subcategoria Infraestrutura. Já nos relatos dos participantes do Grupo Focal, a questão da infraestrutura foi bastante explorada

pelos participantes. Nessa perspectiva, G6 menciona que muitos de seus colegas desistiram, entre outros motivos, por possuírem uma infraestrutura insuficiente para acesso às aulas remotas. Segundo o participante, “Eu tive que me readaptar também né. Tinha uma internet que não era uma conexão tão boa quanto a que eu tenho hoje. Não tinha tanta essa prática de usar o Meet”. Na mesma linha, a participante G4 menciona como ponto crítico

A questão da evasão dos estudantes, porque os estudantes evadiam porque muitos não tinham recursos para estar conectados, pra assistir as aulas de forma síncrona como tinham que fazer, aqueles que eram presencial, especialmente; muitos não tinham estrutura dentro de casa, tinham vergonha de abrir o microfone, de abrir a câmera, vergonha de ser impactado pelo barulhos dos seus filhos, dos seus familiares pela rotina...

O relato da participante em relação aos estudantes evadirem por falta de recursos deflagra e exemplifica uma grande fragilidade enfrentada pelas instituições e principalmente pelos próprios acadêmicos durante a pandemia, principalmente em um contexto onde, devido às necessidades de readaptação das famílias, diversos investimentos tiveram de ser realizados para dar conta dos âmbitos pessoais, acadêmicos e profissionais, com um orçamento que em muitos casos não mostrou-se suficiente para atender a todas as necessidades. Nesse ínterim, a presunção de que todos os estudantes da IES já possuíam dispositivos apropriados e acesso a uma internet de qualidade pode potencializar a desigualdade e a equidade das ações oferecidas pelas instituições (SANTOS et al, 2020). Sobre essa questão, a participante G3, responsável pela coordenação de uma das frentes de atendimento da IES, menciona que

Os alunos começaram a reportar fortemente a questão de que não tinham conexão em casa, de que não tinham computadores... então a gente disponibilizou um laboratório 24h aqui de informática, começou a ter momento dos alunos poderem fazer agendamento.

O relato em questão descreve uma das estratégias criadas pela instituição enquanto esforço para garantir a continuidade da participação dos estudantes nas aulas remotas. No entanto, cabe ressaltar que ações como essa só puderam ser colocadas em prática em determinados momentos da pandemia, uma vez que, por

diversos momentos durante o ano de 2020, as liberações governamentais impediam o acesso dos estudantes e professores a espaços como as universidades, visando o controle da situação epidemiológica e segurança da população. Medidas voltadas para a implementação de aulas híbridas - nomeadas como aulas simultâneas na instituição -, bem como do uso de espaços da universidade pelos alunos, mediante agendamento, só foram permitidas a partir do ano de 2021, considerando uma flexibilização dos protocolos então vigentes.

Outras falas dos participantes vão ao encontro da necessidade de adaptação pelas próprias equipes da Universidade. Nesse sentido, a fala da participante G5 reflete este desafio, em um exercício de compreensão e aproximação às situações enfrentadas pelos próprios estudantes: “[...] tudo o que vinha de relato dos alunos, das suas dificuldades, também eram as minhas dificuldades. De estar em home office, de não ter uma estrutura em casa adequada, de espaço...” (G5). Em um universo de incertezas,

[...] a gente tava caminhando para um digital, mas nós não estávamos ainda numa gestão digital, nós não sabíamos trabalhar em home office, as equipes foram para casa sem estrutura naquele momento porque nem todo mundo tinha um notebook em casa, nem todo mundo tinha uma boa conexão de wifi. (G3).

A fala da participante G3 sugere como a pandemia trouxe à tona a importância da infraestrutura digital e da capacitação das equipes para lidar com situações de crise, como a transição abrupta para o ensino remoto, corroborando para o entendimento de que adaptação não se limitou apenas aos estudantes, mas também a toda a comunidade acadêmica, que se viram diante da necessidade de operar em um ambiente digital sem compreender de forma clara o contexto para o qual estavam migrando todas as atividades acadêmicas. A fragilidade em relação à infraestrutura também impactou as instituições de ensino, visto que, conforme aponta Figueiredo,

Não há dúvida de que a grande diversidade existente na educação superior brasileira - com organizações acadêmicas localizadas em diversos municípios e regiões do país, que oferecem uma multiplicidade de cursos - deveria ser mais adequadamente estruturada. (2018, p. 10).

Por outro lado, o momento demandou por parte dos estudantes, para além das questões de infraestrutura, a necessidade de reorganizar suas rotinas de forma integral, principalmente no que se refere à autogestão do tempo dedicado às demandas acadêmicas que foram separadas por linha tênue das rotinas pessoais, profissionais, de lazer etc., fatores que alinham-se à próxima subcategoria que emergiu neste estudo e que é apresentada na sequência.

3.3 Subcategoria Autogestão

A subcategoria **Autogestão** contempla as diversas manifestações dos estudantes no que se refere à reorganização das suas rotinas pessoais e acadêmicas para adaptar-se à realidade imposta pelo distanciamento social, num contexto onde as aulas perdem como referência principal o fato de acontecerem presencialmente. Na pesquisa aplicada com os estudantes, diversos foram os relatos relacionados à necessidade de auto-adaptação ao cenário apresentado, mostrando a necessidade de uma subcategoria específica para este contexto. Fazer parte de um curso de graduação, por si só,

[...] demanda do estudante um bom gerenciamento do tempo para conseguir conciliar as atividades da vida pessoal com as demandas acadêmicas, que incluem cargas de leituras, escrita e entrega de trabalhos nos prazos, além do estabelecimento de uma rotina de estudos. (BLANDO et. al, 2021, p. 309).

Em um contexto como o enfrentado durante a pandemia, estes desafios são amplificados tanto para estudantes, quanto para os próprios docentes. Nesse universo, diversos estudantes relatam a dificuldade de concentração ou foco nos momentos das aulas remotas, pois, conforme apontado pelo participante E28, “Foco, pois estando em casa, é mais fácil distrair-se”. Na mesma direção, outro estudante sinaliza que “Por estar no conforto de casa, acaba sendo mais complicado focar na aula no período integral simultaneamente” (E32). Em sua fala, o estudante E78 sinaliza: “Problemas com foco para executar os trabalhos do curso, causados por

conta da ansiedade desenvolvida por conta do isolamento”. Dessa forma, percebemos que, para além das questões puramente organizacionais em um novo espaço de aprendizagem, a imposição de um isolamento social como única alternativa durante o período crítico da pandemia contribuiu para o desafio em questão, como também apontado pelo estudante E122: “O desafio foi conseguir se concentrar nas aulas e ao mesmo tempo superar as perdas da Pandemia.”

Em uma perspectiva um pouco diferente, pautada em uma reflexão sobre a própria postura diante das aulas online, o participante E22 relata:

Acredito que a disciplina seja o maior desafio para aulas remotas. Pois quando temos aula presencial estamos lá, assistindo e adquirindo conhecimentos. Mas em casa, podemos fechar a câmera e fazer qq [sic] outra coisa, e seguimos on-line, porém sem assistir. Então é necessária disciplina para um bom aprendizado e comprometimento com o que desejamos para nosso futuro.

Alinhado ao relato do estudante E22, Blando et. al (2021, p. 309) inferem que “os problemas para gerenciar o tempo, estabelecer uma rotina e de saber que atividades priorizar no cotidiano podem ser obstáculos ao autocuidado”. A fala do estudante nos permite compreender outro viés relacionado à autogestão durante as aulas online, trazendo à discussão a questão do “querer estar presente”, uma vez que, nas aulas remotas, teve de prevalecer a autonomia de cada estudante na decisão de participar de forma mais ou menos ativa dos momentos de interação. A fala do estudante E49 também nos permite esta interpretação, uma vez que, segundo ele, o maior desafio foi o de “Focar nas aulas e matérias estando em casa rodeada por distrações”. Ainda nessa perspectiva, para outro estudante, este período “Foi bem ruim pois não consegui aprender quase nada, o grau de dedicação era menor bem como as informações que vinham as aulas não eram tão bem absorvidas quanto na forma presencial.” (E50).

No entanto, encontramos também na fala dos estudantes relatos onde a postura adotada nos momentos de aula foi de total “querer”, mesmo em um contexto de sobreposição entre espaço familiar, de estudos e de trabalho ocasionada pela

pandemia. Nesse sentido, identificamos na fala do respondente E16 uma situação comum a grande parte dos estudantes e docentes durante a pandemia:

O principal desafio foi tornar a minha casa uma sala de aula, tanto para os estudos como para o meu trabalho, gerir esse tempo para estudar, ler e estudar. Como estava na reta final de curso compreendo que foi mais tranquilo me organizar, já tinha experiência com aulas em formato virtual e/ou remotas, mas mesmo assim considero o principal desafio. Além é claro de me familiarizar com o contexto de sala de aula virtual, formas de interagir, como tornar a aprendizagem significativa e afetiva mesmo a distância dos professores e colegas. Foi necessário reorganizar inclusive a postura da família quanto aos estudos. Questões como volume de televisão, horários de alimentação, atendimento a demandas de casa (limpeza, entregas de produtos, atender ao portão) que quando estava em aula era como se eu não estivesse em casa, não estava disponível. (E16).

Em sua fala, o estudante apresenta diversos desafios enfrentados, como a necessidade de repensar a rotina e também a própria organização dos espaços e recursos da sua casa, tornando-a uma “sala de aula”, bem como conseguir estender essa organização aos familiares, conectando ao que é mencionado por Soares et. al (2022, p. 156), quando inferem que “a necessidade de realizar tudo a partir do isolamento social demanda um outro padrão comportamental com o qual não havia experimentado, o que exigiu extrema regulação de recursos pessoais e contextuais”. Ao destacar que, quando estava em aula, o mesmo não estava disponível para outras situações da rotina familiar, percebe-se na fala do estudante a tentativa de preservar a organização e o foco nas aulas, mesmo que de forma remota e em meio ao ambiente familiar. Sobre este aspecto, a fala de Lunardi et. al (2021, p. 4) vem ao encontro do ponto apresentado pelo estudante E4:

Neste momento de afastamento social, as famílias dividem em casa tarefas de trabalho entre horários com outras reuniões virtuais, por também elas estarem em Home Office e ao mesmo tempo apoiarem seus filhos em atividades remotas e videoaulas educacionais. Este espaço-tempo é dividido entre a vida cotidiana do lar, da escola e do trabalho, tudo ocorrendo concomitantemente. Esta movimentação voltada a uma nova maneira de ensinar e aprender, por sua vez, pode influenciar as representações sociais destes pais e o modo de se lidar com uma nova realidade.

Dessa forma, é fato notório destacar que, com as medidas de isolamento, na maioria das vezes todas as atividades profissionais, acadêmicas e escolares de toda

uma família aconteciam em um mesmo espaço compartilhado, muitas vezes também com os mesmos equipamentos sendo utilizados de forma alternada.

Outro ponto de fala que emerge nas manifestações dos estudantes no que se refere à autogestão diz respeito à boa adaptação de alguns respondentes às aulas remotas. Relatos como “Para mim, foi de fácil e rápida adaptação.” (E25), “Nenhum desafio e nenhuma necessidade de adaptação” (E27) e “Não tive dificuldade, me adaptei muito bem” (E31) também foram contatados na fala dos estudantes, o que sugere diferentes níveis de apropriação quanto ao uso dos recursos necessários para as aulas remotas, bem como um impacto menor em relação à necessidade de continuar os estudos de forma virtual.

Em sua fala, o estudante E37 comenta: “Não tive dificuldade, na verdade ficou até mais fácil pela questão de locomoção”, destacando um ponto entendido como positivo relacionado ao distanciamento social gerado pela pandemia. Da mesma forma, o participante E65 sugere:

Eu adorei o formato síncrono, no início do semestre de 2020 passei por umas dificuldades até planejar meus estudos, porém depois foi maravilhoso. Acredito, inclusive, que a Universidade deveria adotar novamente este formato, ainda mais agora no inverno.

O comentário do estudante demonstra uma maior adaptação ao contexto vivenciado, considerando como passageiro o desafio das aulas remotas. No entanto, a fala de E65 representa uma minoria das opiniões dos respondentes que, em sua maioria, estenderam o tempo de adaptação para o modelo virtual. Para estes, percebe-se que as ações desenvolvidas pelos docentes e pela própria IES tiveram papel decisivo para diminuir os impactos do isolamento social, analisados a partir das categorias “Prática Pedagógica” e “Gestão Acadêmica” e suas subcategorias, analisadas a seguir. Em relação à subcategoria Autogestão, conforme apresentado no Quadro 5, esta foi relacionada a 38 manifestações dos estudantes.

No que se refere à autogestão, apenas um relato do Grupo Focal se vincula diretamente a esta subcategoria. Retomando a fala da participante G7, percebe-se, “[...] Então, um legado não tão positivo; Ahn, nós somos seres gregários e então a

pandemia veio ensinar isso; adaptáveis, porque a gente aprendeu a lidar com a situação mais adversa, e às vezes com falta de recursos. Mas, é possível”. Alinhado à perspectiva de Saviani (1984), o relato da participante refere-se aos seres humanos enquanto seres sociais, sendo a educação uma maneira utilizada pelos sujeitos para se transformarem e se constituírem em seres sociais. Mais que isso, conforme destacado, somos seres adaptáveis aos contextos em que somos inseridos, como de fato ocorreu no período da pandemia. Para Barbosa da Silva (2020), os diversos momentos de ordem e desordem da humanidade relacionam-se e possibilitam mudanças, crescimento e progresso da sociedade como um todo.

Após esta análise a partir da percepção dos sujeitos quanto à sua própria adaptação no contexto das aulas remotas, as subcategorias a seguir apresentam elementos voltados à percepção do processo em uma perspectiva de interação com o outro, principalmente na relação professor-aluno durante a pandemia.

3.4 Subcategoria Metodologias de Ensino

A subcategoria **Metodologias de Ensino** conecta-se às manifestações dos participantes relacionadas às abordagens didático-pedagógicas utilizadas para a condução das aulas remotas. Nessa perspectiva, cabe retomar o registro de que, no contexto analisado, foram realizadas formações junto aos docentes com o objetivo de capacitá-los para o uso das tecnologias digitais disponíveis para a virtualização das aulas, bem como questões relacionadas à prática pedagógica no contexto de uma educação virtualizada³³.

Ao referirem-se sobre as metodologias de ensino utilizadas durante as aulas remotas, os estudantes trazem diferentes percepções sobre a atuação dos professores na condução das aulas. Em seu relato, o respondente E27 menciona:

³³ Empreende-se o termo “educação virtualizada” no sentido de diferenciá-la da prática realizada comumente em cursos ou disciplinas a distância, que possuem uma abordagem metodológica própria. No caso da educação remota, buscou-se uma transposição da sala de aula presencial para o contexto de aulas remotas, no entanto, buscando manter as características dos momentos de aulas presenciais.

“As aulas ministradas através do Google meet foram bem organizadas e as estratégias adotadas pelos professores foram coerentes com a situação que estávamos enfrentando”. Na mesma linha, o estudante E68 destaca positivamente a ação dos professores: “Os professores foram muito solícitos, criativos, dinâmicos e conseguiram fazer com que as disciplinas fossem bem interessantes e dinâmicas”.

Para o estudante E28, as abordagens utilizadas pelos professores também foram úteis para o seu desenvolvimento: “Estratégias ótimas para o período, com aulas práticas em simuladores e aulas remotas via meet, sem perder o contato com o professor.”. Já o participante E46 indica um fator que contribuiu para o aproveitamento das aulas remotas: “As aulas que realizei coincidiram com a disciplina de tecnologias e as estratégias utilizadas me ajudaram a me adaptar com com as outras disciplinas e o professor me ajudou a vivenciar essas experiências em sala de aula”.

Sobre o papel do professor nesse cenário virtualizado, comumente ainda fora da sua zona de conforto, Ramos, Barragan e Masetto (2020) reiteram a importância da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), indicando que, a cada momento, fez-se necessário avaliar o processo educativo, fazendo ajustes necessários continuamente, visto que perceberam, “[...] ao longo dos encontros, que as três horas de atividades ao vivo exigem um nível de concentração físico e mental diferenciados e, por consequência, em determinados momentos, perdíamos a concentração” (RAMOS; BARRAGAN; MASETTO, 2020, p. 17). Assim, este auto-ajuste constante permitiu uma experiência positiva, dentro das possibilidades, a estudantes como E27, E28 e E68.

No entanto, na fala dos estudantes, encontram-se também relatos relacionados a aspectos negativos voltados às metodologias empregadas e à própria ação docente nas aulas remotas. Em seu relato, o estudante E12 considera: “A comunicação nas aulas, os professores não davam tempo para um bate papo para o conhecer entre si, de falar coisas fora do tema da aula. Visto que ninguém se conhecia pessoalmente”. De modo análogo, o estudante E86 relata: “Eu iniciei a

faculdade em 2020, quando iniciou a pandemia, foi bem complicado entender o conteúdo, muitos professores faziam apenas seminários e sentia falta de dominância do conteúdo”. De forma mais incisiva, o estudante E2 relata:

Acredito que o desafio maior foi ter aulas com professores que não estavam preparados para a mudança drástica que as aulas remotas trouxeram. Tive muitos professores muito bons, mas tive alguns péssimos que abriram a sala de aula online e não tinham um planejamento adequado para a aula. A modalidade remota, ainda que em extrema necessidade, exige planejamento adequado. Não pode ser abrir a sala e ficar " e aí, o que vcs tem a dizer hoje?", "digam algo", "vcs tem que dizer algo" [sic].

O relato do participante evidencia algumas das fragilidades do modelo de educação remota que se tornaram evidentes, uma vez que, embora as instituições tenham se esforçado para capacitar seus docentes para a condução das aulas em um formato virtualizado, muitos profissionais enfrentaram dificuldades devido à falta de tempo para aprimorar suas habilidades de ensino para um cenário incerto e não planejado com antecedência (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Como bem apontado por Barbosa da Silva (2020, p. 27), “Professores familiarizados às estruturas seculares que moldam a educação tinham, como único caminho possível para prosseguir, o uso das ferramentas tecnológicas. Não era uma escolha”.

Outro relato, vindo do estudante E9, também dialoga a respeito das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula: “Falta de padronização quanto aos procedimentos pedagógicos de avaliação, uma vez que cada docente criou sua própria sistemática, dificultando o planejamento e acompanhamento eficazes por parte do corpo discente”. Sobre este ponto, cabe ressaltar que, nos cursos presenciais, cada professor tem autonomia para definir os critérios avaliativos das suas disciplinas, dentro das diretrizes institucionais. No entanto, em um momento crítico e de experimentações, exigiu-se por parte dos docentes também uma maior flexibilidade em relação às atividades avaliativas, principalmente no primeiro semestre de 2020, visto que muitos estudantes ainda estavam se adaptando em questões de infraestrutura e de organização para acesso às aulas e cumprimento das atividades das disciplinas.

Não obstante, mais uma vez acrescenta-se à reflexão o fato de que “educadores, gestores e alunos tiveram que aprender o processo em sua plena atuação. [...] Ninguém estava realmente preparado” (BARBOSA DA SILVA, 2020, p. 26). Esse cenário foi agravado por dois motivos: muitos dos docentes de cursos de graduação, à época, tinham como vínculo principal cursos na modalidade presencial. Da mesma forma, medidas de isolamento social foram sancionadas apenas alguns dias após o início do semestre letivo, que até então havia sido planejado para ocorrer presencialmente nos cursos de graduação dessa modalidade. Essa rápida mudança obrigou as instituições a se adaptarem às pressas e os docentes tiveram pouco tempo para se prepararem para a condução das aulas no formato remoto. Segundo Noffs e Souza (2020, p. 67),

A pandemia, ao ser anunciada de forma abrupta, causou-nos um grande desmontar de referenciais de ensino. Tivemos que reconfigurar os espaços de ensinar e de aprender a partir de processos abertos de comunicação onde os papéis de professores, alunos, conhecimento e ambiente se assumissem como espaços educativos.

Dessa forma, dadas as condições a que o contexto educacional mundial foi submetido, torna-se razoável compreender e acolher os elementos que contribuíram para este *gap* percebido e apontado por alguns estudantes. A pandemia não apenas forçou uma transição repentina para o ensino remoto, mas também desafiou as estruturas tradicionais de ensino-aprendizagem, exigindo uma reconfiguração completa dos papéis e sentidos conectados às propostas educacionais de docentes e instituições.

Por outro lado, percebe-se na fala de alguns estudantes um acolhimento dos professores em relação aos desafios vivenciados, questão que transcende o problema da pandemia. O relato do estudante E42, no entanto, demonstra empatia frente à adaptação dos professores para as aulas remotas: “os professores tiveram que se adaptar à modalidade EAD, então deve ter sido difícil para eles se adaptarem de uma hora para outra”. A empatia demonstrada pelo estudante ressalta a sensibilidade com a qual eles perceberam a necessidade dos docentes de se

ajustarem rapidamente à modalidade de educação remota, configurando-se como fundamental para criar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e solidário, pois reconhece o esforço e a dedicação dos professores diante de uma mudança tão repentina.

Ao todo, 35 manifestações de estudantes foram relacionadas à categoria “Metodologias de Ensino”. No entanto, conforme já mencionado, as categorias se hibridizam e se conectam de forma recorrente nas interações dos estudantes, considerando e também como resultado da complexidade do fenômeno analisado.

Na perspectiva dos docentes, esta subcategoria conecta-se a uma série de desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação ao modelo de ensino remoto durante a pandemia, destacando, entre outros pontos, a necessidade de readequação e adaptação ao novo formato, caracterizando o período como desafiador tanto para eles próprios quanto para os estudantes. Conforme apontado pelo docente P2, manter o engajamento dos alunos emergiu como uma preocupação central.

Diversos desafios foram apontados, destacando-se a adaptação da metodologia presencial para o online, incluindo a complexidade de avaliar o engajamento dos alunos, especialmente nos momentos em que as câmeras permaneceram fechadas durante as aulas síncronas, conforme relatado pelos professores P3 e P5. Nesse quesito, destaca-se o relato do participante P5:

Muitos alunos ficavam com as câmeras fechadas, assim minha maior dificuldade era entender se o que eu estava falando/desenvolvendo fazia sentido, pois em sala de aula (presencial) pelas reações dos alunos eu entendia que tinha que mudar a proposta naquele momento. No remoto seguia muito mais meu planejamento sem ter esse feedback.

A questão das câmeras fechadas, conforme já discutido, relaciona-se a uma série de fatores que, juntos ou separados, foram responsáveis por este impacto na prática docente. No entanto, nos arriscamos a pensar que, em alguns momentos em que a não abertura da câmera foi escolha do estudante, há espaço para refletir sobre as metodologias utilizadas pelos docentes na condução das aulas. Essa

discussão ganha espaço em diversos grupos de professores de diferentes instituições, principalmente nas que ofertam cursos na modalidade a distância. Nessa perspectiva, retomamos Moreira e Schlemmer (2020, p. 6), ao afirmarem que a tecnologia, por si só, “[...] não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD [tecnologias digitais], importa alterar a forma como se pensa a educação”. Assim, superado o período pandêmico, é necessário manter esse olhar frente à participação dos estudantes em aulas online, visto que o “querer estar”, como discutido anteriormente, é um sentimento que parte do estudante, mas que envolve motivos para que este desejo se manifeste.

A infraestrutura própria, a necessidade de adoção de múltiplas técnicas para manter o interesse e engajamento dos alunos, e a criação de estratégias para proporcionar um ambiente mais natural foram mencionadas como obstáculos enfrentados pelos professores (P14, P17, P18, P19). Para o participante P17, “A necessária adaptação do ambiente presencial ao virtual (síncrono), exigiu muita criatividade por parte de nós professores. Assim como, a vontade de reaprender e reinventar-se.”. A imprescindível e rápida transição do ambiente presencial para o virtual, especialmente no contexto síncrono, demandou considerável esforço por parte dos professores, principalmente os que, à época, estavam vinculados principalmente aos cursos presenciais da instituição.

Nesse contexto, o professor P19 salienta a “criação de estratégias durante as aulas (via meet) para que pudesse trabalhar desde o ponto de vista de uma certa naturalidade que a situação, por sua condição, não permitia”. A alusão à “certa naturalidade” sinalizada pelo docente sugere duas interpretações possíveis: primeiro, ao se tratar da busca por uma experiência de aprendizado que, mesmo mediada por tecnologias digitais, traga elementos como a familiaridade e autenticidade, características muitas vezes associadas ao ambiente presencial; por outro lado, também pode ser relacionada ao momento de insegurança e eventuais

perdas provocadas pela pandemia, tanto por docentes quanto pelos acadêmicos. No entanto,

Os professores engajados sabem que as pessoas tendem a aprender até nas piores circunstâncias. As pessoas tendem a aprender, mas nós queremos mais que o simples aprendizado. É como dizer que, até nas piores circunstâncias, as pessoas sobrevivem; aqui não estamos interessados na simples sobrevivência. (BELL HOOKS, 2017, p.213).

O relato do professor P14 conecta-se a essa perspectiva, uma vez que, segundo ele,

Os principais desafios estão relacionados a infraestrutura própria (adequar um espaço na própria casa/apartamento para realização das aulas), bem como a necessidade da adoção de múltiplas técnicas, num curto espaço de tempo, para proporcionar o interesse e o engajamento no aluno nas aulas remotas (em algumas disciplinas teóricas, como no Curso de Direito, as dificuldades são consideráveis: há questões dogmáticas que não são de fácil assimilação). **No entanto, conseguimos.** (grifo nosso).

A urgência de implementar estratégias variadas em um curto espaço de tempo trazida pelo professor desvela a pressão temporal e a complexidade associada à transição repentina para o ensino remoto. Mesmo que a IES analisada tenha dado suporte aos professores para a transição das aulas presenciais para o formato remoto, é natural compreender a dimensão da transformação didático-pedagógica implementada nas práticas de sala de aula de cada professor, uma vez que, na realidade de cada curso, os perfis professor e de estudante, as tecnologias e recursos utilizados, bem como as estratégias complementares variaram conforme a necessidade de cada contexto.

Além disso, a transição de aulas práticas para o ambiente online, especialmente para cursos da área da saúde, foi uma questão significativa na fala do participante P26. A necessidade de reorganização das estratégias de ensino para envolver os estudantes como agentes participativos na sala de aula online foi destacada:

Acredito que a principal adaptação se deu no campo das estratégias de ativação dos estudantes como agentes participativos na sala de aula on-line. Se fizeram necessárias novas ações e formatações das atividades para provocá-los a expressarem seus pontos de vista e se integrarem nas

discussões, uma vez que a aula remota parece facilitar o recolhimento dos estudantes e a observação passiva das atividades de aula (P24).

Mais do que nunca, a premissa apontada por Tardif (2011, p. 45) se faz verdadeira: “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar”. Dando mais um passo nessa lógica, durante o período de distanciamento social não bastava apenas saber o conteúdo, nem ensinar, sendo necessário transformar estes dois saberes em uma nova forma de conexão com os estudantes, promovendo formas de interagir, se comunicar e construir saberes de maneira totalmente atípica, permeada por sentimentos e incertezas tanto por parte dos estudantes, quanto dos docentes.

A percepção de que a aula remota pode propiciar uma introspecção por parte dos discentes, para além dos problemas tecnológicos já relatados inclusive pelos próprios estudantes participantes da pesquisa, reitera a importância já discutida durante a construção teórica deste estudo de efetivar estratégias que incentivem a participação ativa e o envolvimento ativo dos alunos. No entanto, novamente reforça-se o contexto em questão, responsável por redimensionar toda e qualquer atitude esperada em situações “cotidianas” por parte dos envolvidos no processo educativo, conforme apontado pelo professor P26:

O maior desafio foi encantar o aluno através de uma tela de computador. O domínio das ferramentas nós tínhamos e o acesso a todas elas a instituição sempre forneceu capacitação e apoio tecnológico, mas o fazer docente esbarrou no obstáculo da ausência presencial do professor, e a necessidade de reinventar o encantamento do estudante tomou forma, de maneira que o mesmo não perdesse o foco, uma vez que o momento era tenso sob aspectos, familiares, emocionais, financeiros dentre outros.

Sobre este aspecto, citamos Tardif (2011, p. 291), ao destacar que cabe ao professor tornar-se “[...] capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados”. Dessa forma, é importante considerar a necessidade constante do

olhar empático por parte dos professores, independentemente da modalidade ou contexto em questão.

A gestão do excesso de atividades, a criação de materiais eficientes para o ensino online, as dificuldades em envolver alguns alunos nas aulas e a necessidade de adotar, aprimorar e inovar as metodologias de ensino foram outros desafios mencionados pelos professores. Na fala dos professores também emergiram pontos relacionados à manutenção do engajamento dos estudantes, o que implica, na perspectiva dos respondentes, na revisão da quantidade de conteúdo para evitar desmobilização, bem como na adaptação de atividades e a reformulação da aplicação de provas para garantir a aprendizagem (P20). As narrativas trazidas evidenciam a complexidade e os inúmeros aspectos que foram considerados pelos docentes ao migrarem para o modelo de ensino remoto que emergiu junto à pandemia. Ao todo, a subcategoria Metodologias de ensino foi relacionada a 19 interações dos docentes.

No Grupo Focal, três relatos se conectam a esta subcategoria. As três falas emergem da experiência da participante G4 em relação aos desafios e aprendizagens para as práticas pedagógicas que se concretizaram durante a pandemia. Segundo ela,

[...] eu costumo dizer que nós tivemos um lado que foi positivo do ponto de vista educacional pros professores e pros estudantes, que nós tivemos que fazer acontecer aquilo que nós vínhamos tentando fazer há muitas décadas, que é introduzir o uso das tecnologias em prol de um processo de ensino e aprendizagem mais qualificado. Então, nós tivemos que fazer isso muito rápido.

Nessa perspectiva, “a pandemia ratificou uma velha discussão acerca da formação docente e da necessidade de contemplar pontos essenciais, principalmente no que tange aos aspectos relacionados às tecnologias e às metodologias ativas”, como bem apontado por Cabral e Costa (2020, p. 50). Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 7), “o que outrora se delineava em breves traços é hoje uma realidade possível de concretizar devido a esta migração forçada”, iniciando como um processo não planejado mas que levou estudantes, docentes e

gestão a ressignificarem suas relações com as tecnologias no contexto educativo. Alinhado a isso, também da participante P4 destaca-se a fala em relação a um dos principais ganhos acadêmicos que foram impulsionados pelo contexto do distanciamento social. Para a participante, e com fala endossada dos demais, o hibridismo desponta como uma oportunidade de melhoria do processo educativo como um todo, mas que se estende a outros contextos:

Boas práticas que nasceram a partir da pandemia? O hibridismo. O hibridismo. Que maravilhoso a gente poder fazer coisas assim. Ora online, ora presencial. De vez em quando a gente se reúne assim, ó: “tá, não vai dar pra descer agora!”, “tá bom entra no Meet aí rapidinho a gente resolve”, né?! Então eu acho que essa flexibilização do hibridismo em todas as esferas da nossa vida, ela ajudou e resolveu muito. (G4).

Assim, corroboramos com a participante G4 em sua perspectiva em relação à possibilidade de melhoria dos processos educativos por meio do hibridismo: “Então, viva o hibridismo e que a gente possa readequar até o nosso modelo de educação como um todo, porque não tem mais esse negócio de EaD e presencial, a gente fala em educação agora, né. E a gente saiba se utilizar disso” (G4). De forma semelhante, ao analisar o impacto da pandemia e das tecnologias digitais na ressignificação dos currículos dos cursos superiores, Almeida (2020, p. 169) pondera que

[...] o currículo do futuro deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação e outras metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes.

Para além disso, concebemos que os desafios encontrados durante o período crítico da pandemia nos auxiliaram a compreender os dilemas e desafios da docência, “[...] em tempos de pandemia, em educação não presencial, no cenário pantanoso em que ancoramos em 2020, movimentando nossas competências, exercitando nossa inteligência e permitindo a reflexão sobre a prática.” (RAMOS; BARRAGAN; MASETTO, 2020, p. 16). Atrelado a essa questão, torna-se necessário compreender a percepção dos estudantes e dos próprios professores acerca do uso

dos recursos tecnológicos disponíveis para a realização de aulas online durante o período analisado.

3.5 Subcategoria Domínio Tecnológico

A subcategoria **Domínio Tecnológico** também está relacionada à percepção dos estudantes sobre a atuação dos docentes no contexto das aulas remotas, bem como à reflexão destes sobre o uso destes recursos. Esta subcategoria, apesar de estar relacionada a poucas manifestações dos estudantes, ganha destaque e deve ser considerada pela sua relevância para o contexto analisado. Ressalta-se, nesse universo, a manifestação do participante E3:

Assim como toda a sociedade, a universidade precisou se adaptar à nova realidade. Entretanto, os Prof não estavam aptos a usar as tecnologias apresentadas. Repensar a forma de dar aula é o primeiro passo para desenvolver o conhecimento digital e superar as dificuldades apresentadas.

A percepção do estudante E3 em relação ao domínio das tecnologias digitais por parte dos professores remonta a um contexto em que, como já discutimos anteriormente, nem todos os docentes das instituições de ensino estavam preparados para adaptar suas metodologias de ensino para um cenário digital. O desafio de conhecer e incorporar às suas práticas pedagógicas diferentes recursos e tecnologias digitais é uma constante que nasce décadas antes da pandemia, mas que, nos últimos anos, cada vez mais emergia enquanto diferencial nos processos educativos:

Analisando esse contexto, pode imaginar um grande desafio para os docentes atuais em participarem de um processo de mudança tão grande, no qual de um lado, uma grande parcela dos alunos nasce e cresce em contato constante com o meio digital, através de seus tablets e smartphones por exemplo, e do outro lado, docentes que já se atentavam com suas diversas atividades, agora tendo que repensar novas possibilidades mediante a conjuntura das novas tecnologias. E não falamos apenas do esforço em conhecer o uso de um novo dispositivo, ou ambiente virtual, aplicativo etc., mas, sim, pensarmos em como colocar isso em prática e de maneira com que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos. (ALVES, 2018, p. 27).

Soma-se a isso, a rápida expansão dos cursos a distância no país, corresponsável pela migração de parte dos cursos e disciplinas da modalidade presencial para a modalidade EaD e que impele os docentes a uma necessidade constante de atualização no que se refere ao uso de recursos, plataformas e metodologias voltados cada vez mais a um modelo de educação conectado. Antes da pandemia, a Educação a Distância ainda era vista como algo distante para muitos professores, já que a modalidade presencial prevalecia na maioria das instituições do país. A virada para a Educação a Distância no país ocorreu entre os anos de 2019 e 2020, como evidenciado pelos dados do Censo da Educação Superior³⁴. Alinhado a este aspecto, Kratz (2018, p. 13), menciona: “sabemos que a educação está mudando, tanto quanto o mundo está ficando cada vez menor. Essa transformação já começou”.

Na instituição em questão, verificamos que a oferta de cursos na modalidade a distância ocorre desde 2018, apenas dois anos antes do início do distanciamento social motivado pela pandemia. Entre os então cursos oferecidos, prevaleciam os relacionados às áreas de gestão e das licenciaturas. Dessa forma, naquele momento grande parte dos professores da instituição ainda não haviam tido experiências com o EaD, o que pode ter impactado no seu desempenho nas aulas remotas. Corroboramos com Bollela, Medeiros e Telles (2021, p. 4) ao afirmar que torna-se aspecto decisivo para as instituições de ensino na contemporaneidade o “[...] domínio e familiaridade do professor com esses diferentes recursos de ensino. Neste sentido, as instituições precisam criar oportunidades de treinamento para os professores interessados em utilizar estas novas estratégias de ensino e avaliação”.

Em sua fala, o estudante E62 relata que “[...] uma maneira de adaptação seria padronizar entre os professores a forma de postagem dos materiais e atividades no class. Alguns eram bem organizados e mais fáceis de encontrar, outros nem tanto”. É importante ressaltar que essa questão não está diretamente relacionada às

³⁴ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ensino a distância se confirma como tendência**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em: 19 ago. 2023.

dificuldades dos professores no uso de recursos digitais, mas sim à lógica de organização dos materiais e atividades dentro do ambiente. Embora tenham ocorrido formações sobre o uso do ambiente na instituição, cada professor teve autonomia para estruturar suas disciplinas de acordo com sua própria abordagem organizacional e metodológica. Entretanto, a fala do estudante demonstra que, mesmo assim, mostrou-se necessário “[...] desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28).

Destaca-se que foram identificadas apenas quatro manifestações dos respondentes em relação ao domínio tecnológico por parte dos professores. Essa quantidade limitada indica que o trabalho realizado pela instituição em termos de formação continuada teve um impacto significativo na atuação dos docentes durante a pandemia, mesmo considerando que alguns deles não tinham experiência prévia em lecionar em cursos a distância oferecidos pela instituição.

Ao analisar os relatos dos docentes relacionados a esta subcategoria, encontramos tensionamentos acerca das dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias e recursos digitais inerentes ao planejamento e condução das aulas remotas. Para o participante P4, o “Desafio maior seria adaptação constante às novas ferramentas e a conciliação de aprender tecnologias novas com a construção de conteúdos para as disciplinas”. O desafio mencionado pelo professor indica uma dualidade na demanda do docente, que não apenas precisa dominar as tecnologias, mas também integrá-las de maneira eficaz no desenvolvimento do conteúdo. Sobre esse aspecto, é importante considerar que

As mudanças exigidas no perfil de um novo profissional são presentes e deixam muitos professores insones na procura de como ensinar em um mundo com tantas mudanças. Elas não param de acontecer a uma velocidade de que não permite que o acompanhamento seja generalista. (MUNHOZ, 2018, p. 34).

Destacam-se a partir da fala do docente, alguns pontos relevantes: desde o ano de 2017, a instituição analisada já realizava formações envolvendo recursos

digitais para o uso em sala de aula; a pesquisa em questão teve como base compreender o processo de transição das disciplinas de cursos presenciais para o modelo remoto. Dessa forma, o impasse apresentado pelo professor leva à reflexão sobre o alcance das ações a todos os professores da IES.

De acordo com o participante P7, o desafio foi duplo: “de nos inteirarmos de usar utilizar as tecnologias para a realização do nosso trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, auxiliar os estudantes a utilizar e compreender este novo momento.”. Na mesma perspectiva, o professor P15 relatou que “[...] um problema recorrente e de ordem tecnológica foi a infraestrutura que os alunos possuíam em suas residências, normalmente sem câmeras e às vezes sem microfones.”. Apesar de não serem questões relacionadas ao domínio tecnológico dos próprios professores, e estando alinhadas à subcategoria “Infraestrutura”, a sinalização quanto à dificuldade dos estudantes em acessar as aulas remotas demonstra o impacto na prática pedagógica de cada docente, contribuindo para a compreensão dos elementos que compõem esta subcategoria.

A situação relatada pelos docentes inclui o auxílio aos estudantes na utilização e compreensão das tecnologias associadas ao novo formato de aprendizado. Isso implica não apenas em dominar os recursos tecnológicos do ponto de vista docente, mas também em orientar os alunos na superação de desafios relacionados à tecnologia, promovendo a inclusão digital e o pleno acesso aos recursos educacionais.

Cabe destacar Fava (2014, p. 15), ao afirmar que “[...] os estudantes não são os mesmos para os quais o sistema educacional atual e, principalmente, as metodologias de ensino-aprendizagem foram criadas”. Para além do novo perfil do estudante que naturalmente se configurou nos últimos anos, o cenário resultante de uma pandemia tornou o processo educativo um fenômeno ainda mais complexo e marcado por profundas transformações, sendo assimilado de diferentes formas e em diferentes tempos pelos sujeitos que o constituem. Essas disparidades podem ter resultado em implicações significativas na qualidade da experiência de aprendizado

durante a pandemia, evidenciando a importância de abordagens inclusivas na implementação de modalidades de ensino remoto.

Por sua vez, os docentes P12 e P13 relataram: “Dificuldade com a tecnologia inicialmente, processo de adaptação domiciliar, falta de ergonomia domiciliar, medo do desconhecido, desenvolver mais a criatividade!” (P12); “O principal desafio foi a adaptação de infra-estrutura. Adaptar os equipamentos e local de trabalho para melhor atender as demandas” (P13), aspectos que foram percebidos pelos estudantes e também emergiram nos seus relatos. Ao todo, apenas seis comentários dos professores foram vinculados a esta subcategoria. No entanto, dada a sua importância para a compreensão do fenômeno analisado, fez-se necessário agrupar as interações em uma única subcategoria.

Para a participante G4 do Grupo Focal, no aspecto da infraestrutura “Teve as questões das limitações também, em relação ao preparo e à formação das pessoas para a utilização desses recursos digitais de uma maneira muito rápida e isso eu sei que foi de grande impacto”. A questão da preparação para o uso dos recursos digitais necessários para a condução das aulas remotas retoma as discussões apresentadas nas subcategorias relacionadas à adaptação dos atores. Ainda em sua fala, G4 comenta:

[...] também impactava em relação a formação de professores, por mais que os professores tivessem, né, formação Google, e que a universidade já tivesse aí, com antecedência, se planejado para um contexto de tecnologia, né, nós ainda sofremos um pouquinho em relação também, à fluência dos professores, dos estudantes, as dificuldades acesso e de Internet, todas essas questões.

O relato em questão alinha-se também à discussão sobre os aspectos que definem e classificam uma gestão ágil. Em sua provocação, a participante ressalta as formações realizadas anteriormente pela universidade junto aos professores, mas que, ainda assim, a migração rápida para um universo totalmente remoto e virtual despertou fragilidades contundentes na adaptação de professores e estudantes, fato já explorado no decorrer desta pesquisa. Para além das questões tecnológicas, é

importante compreender também como se deu o processo de interação e comunicação entre os atores, a partir das suas próprias reflexões.

3.6 Subcategoria Interação e Comunicação

A subcategoria **Interação e Comunicação** tem como objetivo apresentar as manifestações dos participantes pesquisados acerca dos desafios e reflexões relacionados à interação e comunicação no contexto do ensino remoto. Além disso, aborda a comunicação em sala de aula, tanto entre estudantes e professores quanto entre colegas de turma.

O estudante E38 indica que “os desafios foram diversos, mas a falta do contato com o professor teve maior impacto”. Em linha semelhante, o estudante E81 ressalta que “os desafios foram com relação aos poucos momentos de conversas informais com os colegas e professores que aconteciam no formato presencial”. Essas interações relatadas pelo estudante E81 não apenas promovem o senso de comunidade entre os estudantes, mas também permitem trocas de ideias, esclarecimento de dúvidas e construção de relações interpessoais que podem ser fundamentais para o processo de aprendizado. De acordo com Bollela, Medeiros e Telles (2021, p. 6), “a comunicação regular com os estudantes é outro elemento chave para o sucesso das atividades desenhadas para o ambiente virtual”. Nesse sentido, a observação do estudante ressalta como a transição para o ensino virtual afetou não apenas a dimensão acadêmica, mas também a social, impactando a experiência geral dos acadêmicos. Couto et al (2023, p. 5) mencionam que

No processo de ensino e de aprendizagem, a relação próxima entre professor e aluno é fundamental para a motivação e aquisição de competências conceituais, atitudinais e sociais. Por este motivo é importante perceber que ferramentas digitais permitem aproximar os agentes educativos assegurando, desta forma, na medida do possível, o sucesso educativo nesta modalidade de ensino.

Também sobre esse ponto, o estudante E45 ressalta: “Não gostei das atividades no modo remoto, pois nem sempre consegui resolver as minhas dúvidas

como consigo resolver de maneira presencial”, destacando outra dificuldade enfrentada pelos estudantes dos cursos presenciais durante a pandemia. Apesar das instituições de ensino terem intensificado os canais de comunicação e acolhimento dos estudantes, durante o período crítico da pandemia o suporte ocorria apenas de forma remota, o que pode não ter sido suficiente para alguns estudantes.

No entanto, nem todas as manifestações sobre esse ponto foram negativas. O estudante E25 destaca “[...] o fácil acesso do Google Meet, disponibilização dos materiais no Google Classroom e de fácil comunicação com o professor através do e-mail institucional”. Essa perspectiva realça a capacidade de adaptação dos professores da IES e a utilização eficaz das ferramentas digitais para garantir a continuidade das atividades educacionais de forma remota. De maneira semelhante, o estudante E24 compartilha uma visão positiva ao afirmar: “Quanto às aulas não tive dificuldades, as orientações foram de suma importância para conexão das aulas”, indicando que o suporte oferecido pelos professores e pela instituição se mostrou eficiente, permitindo aos estudantes se engajarem efetivamente durante as aulas remotas.

Portanto, as perspectivas dos estudantes E25 e E24 evidenciam que, apesar dos desafios impostos pela pandemia no que se refere à comunicação em aula e ao suporte recebido, a adaptação das práticas educacionais e a utilização adequada das ferramentas digitais proporcionaram um suporte efetivo, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem continuasse de forma a atender as necessidades dos acadêmicos. No entanto, conforme visto anteriormente, para alguns estudantes as estratégias, ainda que intensificadas, não foram suficientes para atender as necessidades de parte dos estudantes. Ao todo, a subcategoria Interação e Comunicação foi relacionada a 19 interações dos estudantes, as quais correlacionam-se e são apresentadas em outras subcategorias de análise.

Já as narrativas dos docentes destacam aspectos que influenciaram a dinâmica das relações entre professores e alunos durante o período de adaptação à educação remota imposto pelo período de distanciamento social. Ao se apropriarem

do modelo pedagógico inerente ao ambiente digital, os professores enfrentaram não apenas desafios tecnológicos, mas também os impactos relacionados à migração da sala de aula para dentro das casas dos estudantes e docentes, o que gerou necessidade de “adaptação ao ambiente digital e desatenção causada pelo ambiente familiar no meu trabalho e no foco dos alunos” (P8), revelando um desafio multifacetado na manutenção da atenção e envolvimento nas atividades remotas. Esta dificuldade de interação com os estudantes, por óbvio, tende a impactar nas relações de aprendizagem estabelecidas durante os momentos de aulas remotas. O maior desafio, segundo o professor P11, foi o de desenvolver estratégias para estimular as “[...] interações aluno-professor e aluno-aluno”. Nesse universo, cabe salientar que

As mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança, e este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Assim como apontado pelos autores, o período de transição para as aulas remotas demandou dos professores, além de resiliência, o enfrentamento de situações que clamaram colocar em prática a liderança do processo educativo. No entanto, nem sempre esta estratégia foi suficiente para alcançar os estudantes. Nessa linha, o participante P9 retrata o desafio de ministrar aulas para uma audiência muitas vezes invisível, caracterizada por “[...] alunos não responsivos e câmeras fechadas”, destaca a necessidade de estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes, mesmo diante das limitações do contexto em questão. Nas palavras do professor, dar aulas na pandemia, na maioria das vezes, significava “[...] dar aula para ninguém” (P9).

A experiência relatada pelos professores P9 e P11 revela o desafio enfrentado no desenvolvimento de interações significativas entre professores e alunos, assim como entre os próprios estudantes. Percebe-se, nestas falas, que a imposição de um modelo de educação remota gerou obstáculos à criação de laços e

ao diálogo, demandando esforços adicionais para fomentar uma comunicação efetiva e uma colaboração entre os participantes. Na mesma linha, o participante P25 relata:

Acredito que o principal desafio deveu-se a dificuldade de interação direta com os alunos. Por mais que se tenham adotado diferentes ferramentas para tal interação, isso sempre ocasionou alguma perda em relação à comunicação direta, em pessoa, com os estudantes.

A fala do professor sugere que a adoção de soluções tecnológicas para a continuidade das aulas de forma remota, embora essencial, nem sempre foi capaz de replicar completamente as dinâmicas de interação e comunicação presenciais, acarretando situações em que foram denotadas perdas na qualidade da interação e no vínculo professor-aluno, ao passo que “o desafio era apreender o quanto os alunos estavam em sintonia com os diversos momentos das aulas, com a maioria das câmeras fechadas” (P3).

Ao todo, a categoria Interação e Comunicação foi vinculada a seis respostas dos professores que participaram da pesquisa. Os relatos dos professores trouxeram a complexidade das relações no ambiente digital e apontam para áreas-chave que demandam atenção e estratégias específicas para uma experiência educacional mais efetiva tanto na modalidade de educação remota quanto na própria realidade dos cursos a distância da instituição.

Ainda nesta subcategoria, três falas do Grupo Focal que mostraram-se significativas sobre interação e comunicação se deram no relato da participante G5. Em uma primeira reflexão, a participante traz à discussão o seguinte ponto: “Eu vou abrir tela com uma pessoa que nunca me viu, quem é a G5, né, pra poder falar de sua vida e entrar na casa dessa pessoa”, fator que teve grande peso na percepção dos professores acerca das dificuldades de interação com os estudantes durante as aulas remotas:

Então a gente foi também entendendo qual ferramenta era melhor, os alunos também: “como que eu faço?”, “como eu me conecto?”, e aí eu acho que a P4 enquanto professora vai lembrar, a gente também uma fase que era difícil com câmera fechadas, também era um desconforto... o P1 também enquanto Profe, câmera fechadas. E os profes traziam esse desconforto: “como que eu dou aula?” e esse alunos também, não se

sentindo confortáveis para abrir câmera, e isso talvez seja ainda uma dificuldade, mas eu acho que aos poucos a gente vai conseguindo lidar melhor com isso. (G5).

Sobre o ponto destacado pela participante no que se refere à sensibilidade em relação ao uso dos recursos disponíveis para alcançar os estudantes, vale destacar a fala de Kratz (2018, p. 13), quando afirma que “as novas necessidades de alunos, professores e universidades estão alterando os modelos tradicionais de ensino, e a tecnologia veio contribuir para os desafios trazidos por essas mudanças”. Assim, reiterando a fala do professor P14 destacada na subcategoria Metodologias de Ensino, após um período de difícil adaptação e de compreensão sobre quais seriam as melhores estratégias a serem traçadas, obteve-se êxito nesse desafio.

Além da questão das câmeras fechadas, já abordada também na fala dos professores, outro aspecto da fala da participante G5 ganha destaque, ao mencionar uma aprendizagem em relação ao uso dos recursos digitais para ressignificar algumas práticas realizadas anteriormente à pandemia:

As oficinas que a gente tinha um grande desafio na época. A gente não conseguia trazer os alunos para o campus para ter uma atividade de oficina presencial, a gente tinha 5, 6, às vezes nenhum aluno participando. E daqui a pouco quando a gente começou a colocar isso tudo no Meet, a gente começou a ter oficinas com mais de cem alunos, que pra nós isso nunca tinha acontecido.

Desde antes da pandemia, vem-se discutindo e reforçando a necessidade de utilizar os recursos digitais emergentes para repensar tanto o modelo educacional utilizado nos diversos níveis de ensino, como também para repensar o *modus operandi* das organizações. Sobre este aspecto, Christensen e Eyring (2014, p. 24) já vinham alertando que “A combinação de tecnologias disruptivas e de um maior enfoque nos resultados educacionais abre porta para novas formas competitivas, originárias especialmente do setor privado”, contribuindo para a emergência de um novo paradigma educacional. Esse novo modelo pressupõe que “[...] novas e antigas metodologias de ensino e aprendizagem irão interagir de forma cada vez mais abstrusa, confusa e complexa” (FAVA, 2014, p. 14).

Dessa forma, o relato da participante reitera a necessidade de compreender e repensar os processos acadêmicos por meio da utilização incisiva das tecnologias digitais, o que, como sabemos, relaciona-se diretamente ao modelo de gestão adotado nas instituições. Podemos afirmar com convicção que uma gestão que possua esse olhar preditivo e aberta à inovação dentro da sua área de atuação tende a consolidar uma gestão ágil e inovadora, foco de análise da próxima subcategoria deste estudo.

3.7 Subcategoria Gestão Ágil, Inovadora

A subcategoria **Gestão Ágil, Inovadora** compreende a percepção dos participantes sobre a gestão acadêmica da instituição enquanto corresponsável pela efetividade das ações desenvolvidas durante o período de aulas remotas. A rápida transição para o ensino remoto exigiu estratégias eficazes para garantir a continuidade das atividades acadêmicas. Ao analisar os desafios da gestão acadêmica que emergem neste universo, retomamos Fava ao destacar que

Os líderes devem estar encarregados de fazer acontecer, gerenciando os quatro processos-chave - escolhendo bons educadores, estabelecendo o direcionamento estratégico, conduzindo os processos e as operações e mantendo o foco e a disciplina na busca de resultados positivos e na conquista de metas. (FAVA, 2014, p. 242).

Assim, toma-se como ponto de partida a compreensão da complexidade envolvida no processo de gestão das organizações. No contexto analisado, é importante considerar que decisões tomadas pela gestão das instituições dos diversos setores em momentos anteriores ao de crise que surge junto a pandemia tiveram caráter decisivo no sucesso das ações desenvolvidas durante este período. Nesse contexto, as narrativas revelam as percepções dos participantes sobre as ações implementadas pela instituição durante o distanciamento social.

Relacionado também à subcategoria Domínio Tecnológico, mas importante para a compreensão do papel da gestão nesta análise, o depoimento do estudante E17 retrata uma perspectiva otimista em relação à adaptação ao contexto de

distanciamento social: “a universidade demonstrou agilidade em se ajustar à nova realidade, e os professores também enfrentaram desafios para lidar com as tecnologias de mídia”. De maneira semelhante, o estudante E21 menciona que “a universidade se adaptou de maneira muito eficaz; não perdemos nenhuma aula. Já na primeira semana de pandemia, começamos a ter aulas online”. Os relatos desses estudantes reforçam como a gestão acadêmica desempenhou um papel essencial ao reagir com agilidade diante das mudanças impostas pela pandemia. As instituições de ensino que conseguiram se destacar durante o período de interrupção gerado pela pandemia demonstraram uma capacidade de adaptação notável, implementando soluções rápidas para garantir a continuidade do ensino.

A introdução de aulas online na primeira semana da pandemia, conforme relatado pelo estudante E21, evidencia uma resposta ágil e proativa por parte da universidade. Reis (2018, p. 144), ao analisar os diferentes perfis de gestão das instituições educacionais, afirma que “IES burocráticas, hierarquizadas, com insuficiente capacidade de compreender o ambiente em que atuam não serão competitivas”. Segundo o autor, cabe aos líderes dessas organizações serem os agentes de mudança e construir, de forma colaborativa, uma cultura de inovação e criatividade. O olhar preditivo e ágil da instituição em questão demonstra, na prática, a importância de um olhar sistêmico e flexível da gestão que, cada vez mais, é formada por “[...] uma nova geração de líderes educacionais que pouco a pouco estão assumindo funções estratégicas nas IES e vão implementando mudanças significativas na cultura das instituições” (REIS, 2018. p. 144).

Na mesma linha, diversos estudantes, como E4, E16, E21, E24 e E32, mencionam a agilidade e a prontidão da universidade em adotar medidas para a continuidade das atividades acadêmicas. A rápida transição para aulas online é mencionada por vários respondentes, o que reflete a capacidade da IES de se adaptar às circunstâncias de maneira eficiente e minimizar interrupções no período letivo que recém havia iniciado no momento em que foram decretadas as primeiras medidas de distanciamento social no país. Sobre esse aspecto, destacamos a fala

de Braz Neto (2018) ao afirmar que, para novos modelos - e aqui entendemos como modelo o desafio da pandemia - precisamos falar e efetivar novas experiências de aprendizagem. Coube às instituições enxergarem que as tecnologias, há muitos, são uma grande oportunidade, visto que impactam as instituições de ensino com seu potencial de transformação e, segundo Machado (2018), o fará cada vez mais. Esse olhar preditivo da IES, que desencadeou um movimento imediato e assertivo diante da incerteza, demonstra uma gestão ágil que conseguiu manter os estudantes engajados, conforme destacado por E16:

Compreendo que a universidade foi muito rápida nas estratégias, não ficamos nenhum dia sem aula, sem conteúdo, sem atendimento as nossas dúvidas e angústias. Claro, houve uma instabilidade por conta de ninguém saber ao certo como seria a cada mês, a cada dia, mas o fato de prontamente as aulas serem direcionadas para o online, abertura de canais de atendimento, professores direcionando atividades remotas, tornou o processo mais fácil e natural mesmo que dentro de um contexto de incertezas.

Para Christensen e Eyring (2014), o “modelo-padrão” adotado pelas instituições torna-se, cada vez mais, insustentável atualmente. Durante a pandemia, esse entendimento ganha ainda mais força, uma vez que até mesmo as propostas das IES mais inovadoras do mercado foram postas à prova em meio ao cenário incerto ao qual todos foram submetidos. No intuito de evitar uma disrupção, segundo os autores, cabe às universidades o desafio de “[...] criar estratégias que lhes permitam transcender o plano da imitação. Elas também precisam conseguir dominar a tecnologia da educação a distância e introduzir outras inovações (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 26).

Passado o momento pandêmico, compreendemos ainda mais a importância dessa nova estrutura organizacional para as instituições de ensino. Assim, corroboramos com Prokki (2018) ao afirmar que o mundo está em meio a uma mudança profunda de paradigmas, ao passo que avançamos rapidamente para a sociedade do conhecimento. Nesse novo cenário, “o ambiente educacional é tão tradicional como sempre foi, mas temos essa mudança em andamento e, como educadores, precisamos pensar cuidadosamente sobre o que fazer agora”.

(PROKKI, 2018, p. 31). Segundo Morin (2021, p.22), a mudança de paradigma é um processo longo, difícil e caótico, pautado em um movimento “[...] ao mesmo tempo inconsciente, subconsciente e consciente. [...] É aquilo em que acreditamos e aquilo de que queremos fazer parte”. Dessa forma, a transição para a sociedade do conhecimento nesse momento pós-pandêmico exige uma reflexão profunda sobre as estruturas e bases da Educação Superior e a maneira como as instituições de ensino se organizam.

Na análise das respostas do formulário enviado aos estudantes, pudemos verificar alguns relatos que mencionam a utilização por parte da IES da plataforma Google Workspace for Education, já utilizada por acadêmicos e professores deste antes da pandemia. Entre os relatos, encontra-se o do estudante E18: “A universidade em função do Google Education já estava preparada”. Essa percepção também foi descrita pelo participante E67:

A universidade ofereceu continuamente cursos de capacitação para uso das ferramentas Google For Education, bem como suporte remoto relativamente rápido diante de problemas decorrentes do universo virtual. Além disso, destaca-se a empatia e compreensão dos professores diante das dificuldades ou imprevistos desse universo.

A integração de tecnologias já estabelecidas pode ter contribuído para facilitar a transição, proporcionando uma experiência mais contínua e familiar para os acadêmicos e professores. Nesse sentido, destacamos a fala do estudante E62, que menciona: “Acredito que os métodos/dinâmicas (meet, aulas híbridas, class) que a Universidade adotou foram adequadas para o momento, fáceis de usar, bem como contribuíram bastante para o aprendizado dos estudantes.”. Além disso, em relação à manifestação do estudante E67, podemos perceber que as formações oferecidas pela IES para o uso dos recursos Google foram percebidas pelos estudantes como um diferencial importante para o acompanhamento das aulas no formato em questão. Na análise dos relatos dos docentes, este ponto é retomado.

Entretanto, algumas respostas também apontam para áreas de melhoria. E12 ressalta a importância de ouvir os estudantes durante o processo de adaptação,

indicando que a participação ativa dos acadêmicos poderia ter contribuído para ajustes mais refinados nas estratégias adotadas. Conforme destaca Cunha (2016), a gestão participativa constitui-se como uma das dimensões que caracterizam experiências inovadoras na gestão, possibilitando uma quebra da estrutura tradicional e vertical de poder nas organizações e onde “[...] sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados” (CUNHA, 2016, p. 98).

Pautados nessa compreensão, corroboramos com a fala do acadêmico E12, uma vez que não identificamos um canal específico para a participação dos estudantes na organização das estratégias a serem implementadas durante o período de distanciamento social. No entanto, compreendemos também que, diante das circunstâncias apresentadas, o tempo limitado para tomar decisões que afetaram não apenas os estudantes, mas toda a comunidade acadêmica, levou à criação de um grupo de trabalho em nível estratégico para discussão e tomada de decisões. No entanto, o diálogo constante com a comunidade acadêmica mostra-se necessário, estratégico e de alto impacto na proposição de ações efetivas dentro das instituições acadêmicas. Como aponta Reis (2018), se a Universidade não fizer sentido na vida dos jovens, provavelmente esta não terá relevância para eles.

No geral, os relatos dos estudantes sublinham a importância de uma resposta ágil e eficiente por parte das universidades, a adaptação às tecnologias digitais, a continuidade das aulas e o estabelecimento de canais de comunicação para o suporte dos alunos. As diferentes perspectivas destacam a complexidade de se adaptar a um ambiente de ensino remoto tensionado pela pandemia, especialmente em um contexto de incertezas, mas também mostram como as instituições foram capazes de se reinventar para manter a qualidade da educação oferecida. Ao todo, 41 manifestações de estudantes foram relacionadas à subcategoria “Gestão Ágil, Inovadora”.

Em relação às respostas dos docentes, destacam-se alguns pontos relacionados à agilidade e inovação nas ações adotadas pela universidade

pesquisada no contexto da pandemia. Segundo o relato do professor P1, “as estratégias foram muito boas pois a instituição conseguiu se adaptar de forma muito rápida às mudanças necessárias”. Na mesma linha, o professor P2 infere que “a estratégia foi correta e a possível, buscando as tecnologias digitais para atender os alunos”, e o participante P12 comenta: “na minha percepção, foram precisas e importantes. Mantemos a educação e os alunos motivados num período caótico”.

Entre os pontos positivos que levam ao sucesso das ações realizadas, segundo os participantes da pesquisa, está a agilidade demonstrada pela universidade que foi também evidenciada na rápida migração do presencial para o online, com suporte integral a toda a comunidade educativa. Este ponto é reforçado por diferentes participantes, a exemplo da fala do participante P34:

A progressão do presencial para o on-line ocorreu praticamente de um dia para o outro. O que significa que a instituição já operava os sistemas e já poderia trabalhar desta forma, enquanto percebe-se que outras instituições de ensino precisaram de mais tempo para adaptar-se.

A citação do participante P34 em relação à prontidão da Universidade para a migração para a educação remota indica que as ações preventivas adotadas pela Universidade permitiram que a instituição se adaptasse com agilidade às novas circunstâncias, mantendo a qualidade do ensino. A fala deste professor veio acompanhada de outros relatos semelhantes, como relatado pelo respondente P15: “A universidade conseguiu transferir todo o presencial para o virtual em uma semana, muito ágil”. Para o participante P11, “Houve por parte da instituição uma rápida migração do presencial para online - total suporte de recursos humanos (em todos os níveis) para auxiliar tanto professores quanto alunos”.

Em relação ao ponto trazido pelos professores, remonta-se ao mês de março de 2020, onde, a partir da publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, bem como pelas diversas publicações dos Estados sobre a necessidade de distanciamento social, em poucos dias, todas as instituições de ensino foram impelidas a repensar estratégias para a continuidade

das aulas, em um cenário onde “as universidades mostraram seu potencial e as dificuldades pelas quais estão passando [...] e são instrumentos imprescindíveis para se pensar o futuro sustentável da nação”. (ANDIFES; CONIF; ABRUEM; ABRUC, 2022, p. 9)

Entre os fatores que possibilitaram essa rápida transição, podemos nos valer da perspectiva dos próprios respondentes da pesquisa, que afirmaram, em sua maioria, que “O fato da universidade já trabalhar e treinar seus professores para o uso de ferramentas de ensino remoto antes da pandemia certamente foi de grande ajuda quando tivemos que efetivamente utilizá-las” (P9). Na mesma linha, outro professor menciona:

Um aspecto positivo foi a formação que preparou de modo antecipado o trabalho e uso das ferramentas Google for Education. Estas formações ocorridas nos anos anteriores garantiram que a pandemia e suas demandas fossem deslocadas, quase que naturalmente, do âmbito presencial para o âmbito remoto, pelo menos no que diz respeito à minha experiência pessoal, também observada em bom grupo de colegas. (P19).

Retomamos o dado relativo à parceria firmada entre a instituição e a plataforma Google Workspace for Education desde o ano de 2016, com ações formativas voltadas ao domínio destes recursos por parte dos docentes. Esta integração, bem como “a capacitação com as ferramentas do Google Workspace facilitaram a transição do presencial para o remoto. A estrutura disponibilizada pela Universidade foi fundamental para auxiliar neste período” (P14). Nesse sentido, conforme salientado pelo respondente P22, “Decisões tomadas no médio prazo como por exemplo adesão ao Google for Education (2017) reafirmaram a percepção de futuro e fortaleceram a tomada de decisões”, o que sugere um olhar de gestão sistêmico e prospectivo por parte da instituição.

Nesse contexto, retomamos a fala de Mendes (2018, p. 64) ao sinalizar que “é preciso questionar que tipos de projetos estamos liderando hoje, ou que pretendemos liderar amanhã, e em que modelo de governança esses projetos estão e estarão sendo ancorados. Na mesma perspectiva, é importante compreender que,

Na era dos serviços, o serviço de ensino-aprendizagem responsável, eficiente, eficaz, efetivo para uma instituição de ensino que quer excelência e perenidade, não é apenas algo sobre o que os gestores, em todos os

níveis, devem pensar de vez em quando; o serviço de ensino-aprendizagem é a gestão. (FAVA, 2014, p. 244).

Assim, emergem como diferenciais nas instituições ações, estratégias e modelos de gestão que confluem cada vez mais para uma convergência de inovação e flexibilidade e um olhar atento e constante às demandas da sociedade. Dessa forma, podemos inferir que a parceria estabelecida demonstra que a universidade estava se preparando para a integração de tecnologias digitais na educação bem antes da pandemia, representando um investimento estratégico na capacitação da equipe acadêmica. Ainda sobre esta questão, o participante P3 comenta: “A universidade foi ágil e proativa. A maior proatividade foi quando fez o contrato com o Google Education e ofereceu treinamento aos professores. Então estávamos preparados”. Sobre este ponto, convém destacar Garvin (2012, p. 592) ao afirmar que “as organizações que aprendem não são criadas da noite para o dia”. O sucesso das ações, segundo o autor, são resultado de um planejamento a longo prazo, muitas vezes oriundos de projetos de gestão “[...] acumulados lenta e constantemente ao longo do tempo”. Dessa forma, verificamos que, no caso em questão, decisões tomadas institucionalmente ainda em 2017 resultaram em um melhor preparo das equipes diante de um cenário de disrupção iminente.

Para outro professor, as estratégias foram direcionadas às soluções de problemas que emergiram devido à situação, “[...] porém foram estratégias assertivas para balizar o fazer docente e permitir que nosso estudante conseguisse acompanhar, dentro da sua realidade, as aulas.” (P26). O destaque para a inovação, segundo alguns professores, não se restringe apenas às ferramentas, mas também se estende a iniciativas como oficinas remotas e oportunidades de palestras com profissionais distantes, como apontado pelos professores P5 e P18, bem como das ações voltadas à comunidade acadêmica: “oficinas remotas realizadas pelos alunos de graduação, destinadas a alunos da rede pública e privada de Ensino Médio, trabalhando conhecimentos matemáticos voltados à avaliação do ENEM [...]” (P5). Esta manifestação do professor alinha-se à compreensão de que

[...] em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se estas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras. (LUCARELLI, 2003, p. 130).

Dessa forma, vale destacar que, para além do delineamento de estratégias de gestão, o real atingimento dessas ações junto à comunidade se dá a partir do trabalho colaborativo e integrado realizado pelos professores. Sobre este aspecto, em uma perspectiva de gestão, é importante compreender que

Uma instituição que deseja atrair e manter os melhores profissionais deve construir ambientes que permitam o crescimento criativo e inovador, propiciando o desenvolvimento de uma cultura da inovação. Para isto é necessário gerar um ambiente centrado nas pessoas e não nos serviços oferecidos. E este ambiente deve produzir um impacto positivo sobre o comportamento de seus membros. Em outras palavras, a estrutura que construímos na Instituição condiciona o comportamento das pessoas. (AUDY, 2007, p. 507).

Assim, por mais que seja algo evidente, cabe sempre destacar que o papel dos professores para a efetividade das ações desenvolvidas foi fundamental. No entanto, percebemos diante dos relatos dos docentes que a rápida migração do presencial para o online e o suporte abrangente oferecido pela universidade foram elementos fundamentais e que contribuíram para o sucesso das ações realizadas, refletindo a capacidade que a instituição teve de se antecipar a desafios e adotar soluções inovadoras, garantindo a continuidade do ensino em circunstâncias excepcionais.

As três falas que emergem no sentido desta categoria no Grupo Focal foram contempladas no relato das participantes G3 e G5. Em um primeiro momento, a participante relembra a velocidade em que a transposição da educação presencial para o modelo virtual foi implementada na instituição, ponto já discutido nos relatos dos estudantes e também dos professores. Segundo G3,

O aluno ficou ali, se não me falha a memória, 4 ou 5 dias nem isso, né, do presencial, fora do ambiente e logo ele foi colocado alocado no Classroom. Então a gente viu isso, esse ponto positivo, os professores também estavam ambientados então nesse sentido a gente foi muito rápido e ágil em transformar o ambiente acadêmico no formato então online síncrono.

Na mesma linha, a participante apresenta como o grande legado da pandemia, a “[...] transformação muito rápida da universidade, em toda sua frente, em toda a sua linha de atendimento, toda a questão acadêmica. Essa organização foi muito rápida frente a tudo que a gente estava vivenciando” (G3). Esta concepção de celeridade e de resultado efetivo a partir da participação das equipes envolvidas é reforçada na fala da participante G5 que, por sua vez, menciona: “eu acho que uma das coisas que sempre existiram mas que do meu ponto de vista acabou se intensificando nesse período, foram as ações, forças-tarefa, da questão multi e interdisciplinar”. Para Kratz (2018, p. 20),

Estamos realmente vendo essa transformação em todo o mundo. O que é necessário para essa mudança é a capacidade que todos nós temos, como educadores, administradores e professores de desenvolver uma responsabilidade social de ajudar a identificar talentos [...] necessários para o desenvolvimento das nações.

Dessa forma, o esforço colaborativo e unificado entre as várias frentes de atendimento ao estudante contribuíram de forma efetiva para a continuidade das ações desenvolvidas. Em um cenário de disrupção como o da pandemia, a virada de chave da instituição foi elemento fundamental para a retenção dos estudantes.

Diante da impossibilidade de continuar os estudos de maneira presencial, correu-se o risco de perder acadêmicos por diversas questões além das financeiras, considerando as expectativas dos estudantes em relação às experiências a serem geradas em cada disciplina que, originalmente, seria ofertada na modalidade presencial. Nesse cenário, para a concepção de um novo formato que desse conta da continuidade das aulas de forma remota foi necessário compreender também o fenômeno marcado pelo “[...] fluxo de conteúdos e informações por meio de múltiplas plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem que desejam” (FAVA, 2014, p. 13). Dessa forma, uma experiência na modalidade remota que não fosse satisfatória aos estudantes poderia transformar-se em fator decisivo para o trancamento do curso ou migração para outra instituição que conseguisse lidar

melhor com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias na condução das aulas remotas.

No entanto, percebe-se nas respostas dos diversos participantes da pesquisa uma boa aceitação às iniciativas propostas pela instituição no contexto apresentado, o que se deve, além do fator da velocidade atrelada à proposição dessas ações, também a um olhar empático às diversas dores dos acadêmicos e também de seus colaboradores, conforme abordado na subcategoria a seguir.

3.8 Subcategoria Gestão Empática, Acolhedora

A subcategoria **Gestão Empática, Acolhedora** reúne as opiniões dos participantes relacionadas às ações realizadas pela instituição no contexto das aulas remotas que refletem uma gestão acadêmica que promoveu ações em prol das necessidades dos diversos atores durante o período crítico da pandemia. A análise das respostas revela uma ampla gama de percepções sobre a maneira como a instituição de ensino respondeu à pandemia e às necessidades dos acadêmicos e docentes, abordando ações que variam desde o suporte acadêmico até o cuidado emocional oferecido.

Muitos estudantes ressaltam a importância do esforço da instituição para manter o engajamento dos alunos e a continuidade dos estudos. Ações como a oferta de apoio psicológico (E16, E34, E74) são mencionadas como pontos positivos. O estudante E7 enfatiza a importância do suporte psicológico oferecido pelos profissionais da instituição, demonstrando como a saúde mental dos alunos foi valorizada e tratada como parte integrante da experiência acadêmica: “Os alunos foram acompanhados pelos psicólog@s da instituição! Esse fato muitas pessoas não sabem, mas é algo IRREAL e realmente a missão [suprimido]”.

O acompanhamento psicológico realizado pela instituição emerge também nas discussões do Grupo Focal como um dos pontos mais significativos realizados

pela instituição aos estudantes em um momento atípico e, muitas vezes, de perdas. Segundo a participante G3,

A questão dos alunos, serem afetados, começaram a positivar, começaram a perder a família, começaram a perder os empregos, a crise financeira, enfim tudo aquilo que todos fomos impactados de uma forma ou outra. Então a gente começou a lidar com uma evasão, os alunos saindo, e aí em paralelo a Instituição começou criar a medidas também, alternativas financeiras para ajudar os alunos naquele momento.

Os participantes do Grupo Focal reiteram, em suas falas, que as perdas também fizeram parte da vida dos próprios colaboradores da instituição, perdendo, inclusive, pessoas das equipes: “Perdemos pessoas, colegas aqui, então a gente teve que trabalhar com esse luto, em paralelo com as nossas famílias, com pessoas próximas, com conhecidos, com os alunos que nos traziam esses impactos” (G3). Corroborando com a fala anterior, G4 menciona: “Sem contar os aspectos assim, psíquicos também, emocionalmente, porque muitos perderam pessoas próximas e aí obviamente não há condições de continuar uma jornada como se nada tivesse acontecido.”.

Na fala dos participantes, fica claro que a adaptação durante o período de distanciamento social envolveu questões amplamente mais complexas do que a simples migração das relações presenciais para o mundo virtual. Este aspecto, numa perspectiva de gestão, é essencial para compreender as nuances que impactam não só estudantes, mas também docentes, colaboradores e toda a comunidade acadêmica. Para a participante G5, aos poucos, “[...] a gente foi encontrando jeito, a gente foi conseguindo apoiar, chegar em pessoas que estavam nas suas casas, de forma às vezes solitárias, né, mas o atendimento online nos proporcionou isso”. Sobre esse aspecto, é importante compreender que

A pandemia acelerou a incorporação de TICs (tecnologias de informação e comunicação) já existentes, mas fica claro que elas não poderão ser substitutas do ensino presencial, entre outras razões pelas oportunidades de formação que o coletivo oferece de sentidos críticos, solidariedade, e formação cidadã, além do estabelecimento de vínculos socioafetivos. (ANDIFES; CONIF; ABRUEM; ABRUC, 2022, p. 8).

Dessa forma, reconhecemos na complexidade de fatores envolvidos durante o período de distanciamento social uma demanda de múltiplos elementos que extrapolaram as questões puramente técnicas relacionadas ao acesso e utilização das tecnologias, demandando das instituições, principalmente, um modelo de educação superior mais aberto com a sociedade e que, na mesma medida, esteja sustentado por uma concepção mais aberta de ser humano (BARNETT, 2001).

Nos relatos dos estudantes também percebemos na fala do participante E13 um destaque positivo para a transição dos eventos para o formato online: “a Instituição fazia o possível para que fossemos atendidos nas demandas necessárias para não perdermos nenhum acontecimento, até mesmo os eventos mantidos de forma remota”. Entre as possíveis atividades às quais o estudante se referia, podemos mencionar eventos como aulas magnas, eventos de preparação para o mercado de trabalho, treinamentos da Biblioteca e até mesmo as formaturas que foram realizadas de forma remota, com cada formando participando da sua própria casa.

Além disso, a sensibilidade às dificuldades financeiras dos alunos também é evidente nas respostas. E45 destaca a sugestão de que a universidade poderia ter considerado descontos nas mensalidades, levando em consideração a ausência de uso das instalações físicas. E16 menciona incertezas financeiras e pessoais causadas pela pandemia, enfatizando a relevância do apoio institucional nesse contexto: “Incertezas financeiras para quem precisava organizar o pagamento de seu curso e familiar para aqueles que perderam algum familiar, como foi o meu caso”. Sobre esse aspecto, é importante destacar que a instituição promoveu diferentes estratégias que buscassem a permanência dos estudantes, dentre as quais podemos mencionar condições diferenciadas de pagamento e até mesmo isenção para alunos que perderam seus empregos naquele período.

Observações sobre a empatia e a responsabilidade da instituição também se destacam em várias respostas. A universidade é reconhecida por agir de maneira

responsável (E17), empática (E120) e preocupada com o bem-estar geral dos acadêmicos, conforme relatado pelo estudante E80:

Não tenho reclamação a fazer das estratégias utilizadas, pois acredito que a universidade fez o que esperávamos que fizesse, e talvez até um pouco a mais. Um período como este, sem precedentes na vida da maioria de nós, é algo que depende de ação conjunta, e a meu ver o [suprimido] cumpriu muito bem o seu papel de instituição que preza pelo desenvolvimento, mas, acima de tudo, pelo cuidado com as pessoas.

Contudo, também há o reconhecimento de que, apesar dos esforços, a experiência virtual não substitui completamente o ambiente presencial. E121 ressalta a importância da interação entre professores e alunos que ocorre em sala de aula: “Foi bom, tentaram inovar para melhor atender naquele momento, mas nada substitui uma sala de aula. Essa interação entre professores e alunos”. Essa percepção do estudante sugere que, embora as estratégias adotadas tenham sido bem-vindas, ainda existiu um anseio por um maior nível de interação pessoal. Ao todo, a subcategoria “Gestão Empática, Acolhedora” se relacionou a treze interações dos estudantes e abrange tanto as práticas que se destacaram positivamente quanto questões que podem ser consideradas para melhorias, indicando a complexidade de atender às necessidades diversas dos acadêmicos em um contexto tão desafiador. Na fala dos docentes, a subcategoria traz à tona as percepções e reflexões dos participantes sobre a postura da instituição em relação à gestão durante o período de ensino remoto, com destaque para a empatia e o acolhimento oferecidos tanto aos professores quanto aos estudantes, traduzindo-se no olhar atento em relação às necessidades e desafios enfrentados pela comunidade acadêmica durante a transição para o ensino remoto.

O docente P19 enfatiza a necessidade de a instituição direcionar ações relacionadas à escuta não apenas aos acadêmicos, mas também aos professores. Para o participante,

Acredito que respondeu atentamente às necessidades básicas no atendimento aos alunos, mas não houve estratégias de escuta das necessidades dos professores, de quais dificuldades estavam enfrentando, de como a instituição poderia contribuir para ajudar o trabalho docente que estava em processo, sendo criado a cada aula, a cada semana. Se pôde

observar que houve protagonismo dos professores ao elaborar/criar ações e estratégias didáticas para suprir estas lacunas, mesmo sem esta escuta por parte da gestão. (P19).

Dois pontos emergem na manifestação do professor: o destaque que a instituição respondeu de maneira adequada às necessidades básicas dos alunos, o que percebeu-se na fala dos próprios estudantes que participaram da pesquisa; e a exteriorização de que houve uma lacuna crítica na estratégia de gestão: a falta de escuta ativa das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, ponto que também emergiu na fala dos estudantes. A ausência de canais claros de comunicação entre a gestão e equipes, quando pensamos em instituições de ensino, pode ter impactos na ponta do processo educativo. No entanto, cabe destacar que, durante a pandemia, diversos foram os registros de ações realizadas pela instituição visando o diálogo com os docentes, principalmente no primeiro ano da pandemia, com ações já mencionadas no decorrer desta pesquisa. Ainda, destacamos os agendamentos semanais disponibilizados pelo setor pedagógico para apoio às demandas didático-pedagógicas dos docentes, os atendimentos psicológicos abertos a todos os docentes e demais colaboradores, bem como os atendimentos individuais às coordenações de curso que, por sua vez, realizavam as reuniões de NDE e colegiado junto aos docentes.

Conectamos esse ponto à fala de Garvin (2012, p. 588) ao afirmar que “as ideias carregam um impacto máximo quando são amplamente compartilhadas em vez de mantidas em poucas mãos”. Dessa forma, principalmente em momentos incertos como o da pandemia, faz-se imprescindível que as organizações promovam e incentivem a participação de todos na análise das variáveis existentes e na busca por soluções. Deve-se, nas palavras do autor, “[...] abrir fronteiras e estimular a troca de ideias” (p. 92)

Destarte, é importante considerar os retornos dos demais docentes que participaram da pesquisa, verificando se há outras manifestações voltadas a esta mesma perspectiva. Retoma-se a fala do professor P25, ao afirmar:

Acredito que foi principalmente importante os diversos canais de diálogo e apoio abertos e mantidos durante o período. Em nenhum momento me senti desamparado, e isso contribuiu enormemente para a superação dos desafios impostos pela pandemia.

Na mesma linha, o participante P4 destaca o suporte constante da equipe pedagógica e sua disponibilidade para atender às necessidades imediatas de adaptação à pandemia, indicando que a instituição estava sensível às demandas dos professores e disposta a fornecer suporte contínuo. Na mesma linha, o professor P7 relata: “Formação google, classroom com repositório de boas práticas e de estratégias que podemos utilizar. Muito bom poder contar com os colegas neste momento”, fazendo alusão às formações e materiais disponibilizados pelas equipes formativas e de gestão durante o período das aulas remotas e destacando as práticas compartilhadas pelos colegas, proporcionando uma rede de apoio entre os professores.

Assim como o participante P7, o professor P17 também ressalta, em sua fala, as oportunidades de compartilhamento entre os docentes das práticas realizadas no contexto da pandemia. Para ele, foram pontos positivos: "Troca de experiência entre professores (nos momentos de formação continuada); Auxílio psicológico a colaboradores para melhor enfrentarem esse período que tanto impactou em nossa vida.". Sobre o primeiro ponto, verificam-se a partir dos registros do diário de campo do pesquisador, propostas de formação continuada voltadas ao compartilhamento de boas práticas entre os docentes (Figura 32), assim como relatado pelos participantes P7 e P17.

Figura 32 - Recorte de programação da Formação Docente 2020/2

FORMAÇÃO DOCENTE 2020/2

27 JUL	MEET NDES	03 AGO	MEET COLEGIADOS
28 JUL	LIVE - BOAS PRÁTICAS DE ENSINO ONLINE • 19h às 21h • Acesso: meet.google.com/...	04 AGO	CAPACITAÇÃO EBSCO • 18h30min às 19h30min * • Acesso: bit.ly/ebSCO-... -3007 MEET PROFESSORES EAD • 18h30min às 20h30min

Fonte: Diário de campo do pesquisador - captura autorizada pela IES (2023).

O segundo ponto da fala do professor P17 se refere ao apoio psicológico oferecido pela Universidade para estudantes, professores e demais colaboradores da IES. Este tópico também foi abordado pelos demais participantes da pesquisa, como na fala do participante P27, ao se referir que “O suporte tecnológico e o clima de apoio psicológico que foi evidente”; P20, ao mencionar o “Apoio psicológico aos alunos: este serviço garantiu a permanência de muitos alunos”; e o participante P26, que ressaltou “O apoio da clínica com os profissionais da psicologia”. Cabe ressaltar que este tipo de apoio dado à comunidade acadêmica também foi sinalizado pelos estudantes que responderam a pesquisa.

Por fim, outra questão trazida pelos professores P20 e P26 também se alinha ao cerne da presente subcategoria. Para estes participantes, teve destaque “A disposição das aulas gravadas para posterior acesso dos estudantes” (P26). Na mesma linha, o professor P20 ressaltou que “[...] a gravação e disponibilização das

aulas facilitou o processo de ensino-aprendizagem”. Este tipo de ação correlaciona-se à subcategoria resultante da pesquisa com os professores, nomeada como “Apoio Pedagógico”, explorada no item 3.10.

O acolhimento realizado aos estudantes perpassa diferentes esferas das instituições. Retomando a fala da participante G5 do Grupo Focal, faz-se necessário “[...] entender bem pela perspectiva do nosso aluno que está aqui. De poder olhar ele de forma integral. Como um ser biopsicossocial. E esse aluno é a sociedade também”. Nesse sentido, a compreensão do aluno como parte integrante da sociedade destaca a importância de uma abordagem integral e integradora, que considere não apenas as dimensões acadêmicas, mas também os aspectos biológicos, psicológicos e sociais de sua vida, o que contribui para a formação de profissionais que sejam críticos e protagonistas na construção de novas maneiras de fazer as coisas. (PROKKI, 2018).

Esse processo, segundo a participante, envolve um olhar sistêmico do sujeito enquanto ser complexo e que demanda um entendimento profundo das suas necessidades e contextos. A necessidade de compreender o aluno em sua totalidade implica em estabelecer conexões entre a formação acadêmica e a realidade, promovendo assim uma educação que vá além dos muros da instituição:

E pra que eu consiga compreender ele, e muitas vezes manter ele na universidade, eu preciso entender que sociedade, onde ele tá lá fora? Quem são os pares dele lá fora? O que ele quer levar daqui para os pares dele, para a comunidade dele. Porque isso também, quando a gente consegue fazer essa aproximação do nosso aluno com a sociedade, acabar com esses muros. A gente consegue com que o aluno também tenha um sentimento de pertencimento. E aí a virada de chave na formação dele. (G5).

Nesse contexto, a virada de chave na formação do aluno está intrinsecamente ligada à quebra de barreiras entre a instituição de ensino e a sociedade. A compreensão e o reconhecimento do aluno como agente transformador em sua comunidade contribuem para estabelecer um sentimento de pertencimento, possibilitando uma formação mais significativa e alinhada com as demandas e expectativas do contexto social em que ele está inserido. Esta

integração entre as IES e as comunidades emergiu em outros momentos durante o Grupo Focal, fazendo emergir uma nova categoria voltada a esta reflexão e explorada no item 3.11 Interlocução com a Comunidade.

Outro ponto que emergiu no Grupo Focal e que se relaciona a este contexto fica evidente na fala da participante G5, ao destacar:

[...] o conceito de que as empresas e enfim as organizações, elas são feitas de pessoas. Porque teve muitos dias absolutamente solitários e tristes que eu estava ali no saguão da biblioteca atendendo e me adaptando aos serviços. E a gente olhava e não tinha ninguém no campus.

A fala da participante vem ao encontro do entendimento de que o verdadeiro valor de uma organização não está apenas em seus recursos tangíveis, mas na riqueza intrínseca e complexa dos diversos sujeitos que a constituem, visto que, nas organizações, as pessoas “[...] constituem o bem mais valioso de qualquer organização que pretende ser bem-sucedida” (SOUZA, 2011, p. 99). Nessa perspectiva, corroboramos com Marques (2023, p. 22) ao afirmar que

Existe uma convicção geral no meio científico de que a pandemia da Covid-19 não será a última grande chaga a ser enfrentada pela humanidade – mas se situa como única no contexto das dimensões globais de prevenção e enfrentamento trazidos por ela e pelos seus efeitos. A pandemia trouxe, dessa forma, alterações grandes em proporções planetárias, trazendo à tona reflexões sobre o comportamento humano e suas dimensões relacionais em campos multidisciplinares.

Dessa forma, percebemos que o período de distanciamento e isolamento social da pandemia deflagrou diferentes reflexões e aprendizagens acerca da convivência em sociedade. Dessa forma, conforme mencionado pela participante G5, percebemos a importância do contato com o outro, bem como na necessidade de um atendimento integral às necessidades dos indivíduos. Para que essa visão se concretize, principalmente quando discutimos o universo das instituições de ensino, o atendimento dispensado à comunidade acadêmica é fator fundamental para o sucesso dessas instituições. Esse ponto em questão será apresentado na subcategoria a seguir.

3.9 Subcategoria Atendimento ao Acadêmico

A subcategoria **Atendimento ao Acadêmico** vincula-se às interações dos participantes relacionadas aos serviços, infraestrutura e o suporte oferecidos pela instituição analisada, com o objetivo de proporcionar uma experiência acadêmica alinhada às dificuldades encontradas no contexto da pandemia. Nesse cenário, os estudantes buscaram assistência e informações sobre diversos aspectos de sua vida acadêmica. Dessa forma, os extratos apresentados na sequência representam o nível de satisfação dos acadêmicos frente ao atendimento recebido.

Os relatos encontrados refletem a diversidade de experiências dos estudantes durante um período de intensa adaptação marcado pela transição para o ensino remoto devido à pandemia, ao passo que alguns estudantes notaram dificuldades em obter respostas rápidas para suas dúvidas fora do horário de aula, conforme apontado pelo estudante E33:

O suporte ao acadêmico, notei que muitas vezes era difícil poder tirar alguma dúvida que foi criada ao estar estudando e fora de aula, no caso, teria que ter sorte de ser respondido pelos e-mails, Hangouts e Classroom ou esperar até a próxima semana para tirar a dúvida em aula. Mas eu entendo a dificuldade, era uma mudança que afetou todos, assim teria quase 100 alunos mandando mensagem querendo tirar sua dúvida e nos momentos que começou a pandemia, não tinham ou não foi bem implementada para os alunos terem algum suporte.

A fala do estudante E33 destaca uma preocupação válida em relação ao suporte recebido pela IES durante o período das aulas remotas, se referindo, provavelmente, às dificuldades encontradas nas primeiras semanas do novo formato tensionado pelas medidas de distanciamento, momento em que tanto os docentes quanto os setores das instituições estavam ainda se adequando às necessidades impostas por um atendimento totalmente virtualizado. Esse aspecto, por óbvio, não foi percebido apenas na IES em questão, uma vez que a pandemia foi apenas um dos fatores que impactaram a questão dos serviços prestados pelas instituições nos últimos anos (LANOA; SILVA, 2023). Em seu relato o estudante E33 também demonstra compreensão em relação às dificuldades enfrentadas pela instituição e

pelos professores devido à rápida mudança para o ensino remoto, destacando que essa transição afetou a todos, provocando intensas mudanças organizacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Já para o estudante E54, “O maior desafio foi a falta de informação sobre aulas e acessos”. Sobre este ponto, a participante G6, estudante que participou do Grupo Focal, relata:

A gente meio que fez a função da universidade, tentando fazer essa ponte entre universidade e os nossos colegas. Então foi assim uma demanda muito grande, de poder auxiliar esses nossos colegas também, com coisas que às vezes a gente não tinha condição de estar auxiliando, mas era quem eles conseguiam alcançar naquele momento.

Não obstante, para outros estudantes os canais de comunicação foram efetivos no atendimento às demandas e necessidades. Para o estudante E1, “Em muitos momentos de dúvida o acesso por email e telefones disponíveis foram o que salvaram e deixaram mais claras as informações”. Nessa mesma perspectiva, o estudante E5 comenta:

O acesso direto às informações e respostas rápidas por parte da secretaria, os professores cumpriram os horários de publicação dos links facilitando o gerenciamento do tempo, a biblioteca esteve inclusive com disponibilidade de horários diversos para apoio e quando necessário, o ambiente "Casa", atendeu presencialmente com muito cuidado e atenção aos protocolos sanitários. Gratidão!

De acordo com Ribeiro, Correia e Campos (2021, p. 3), “no caso do mundo acadêmico, a experiência de relacionamento beneficia tanto a IES, como o aluno e a sociedade”. Segundo os autores, uma relação não tão fluida tende a impactar a experiência do acadêmico com a instituição, o que, caso persista, pode resultar no encerramento do vínculo firmado. Dessa forma, a existência de relatos dos estudantes que indicam que a implementação do suporte pode não ter sido bem-sucedida durante o início da pandemia sugere a necessidade de uma revisão crítica e uma melhoria contínua na resposta da instituição às necessidades dos estudantes em momentos de transição e disrupção.

Outro ponto levantado por alguns estudantes (E35, E36 e E41) é a importância da infraestrutura tecnológica e dos equipamentos adequados para

garantir a qualidade das aulas remotas. Alguns estudantes mencionaram problemas técnicos, como a falta de microfones para os professores, o que impactou negativamente a experiência durante as aulas remotas. Segundo o estudante E41, “[...] quando o professor estava em sala de aula e alguns alunos em casa, a qualidade das aulas reduziu muito por conta da falta de equipamentos adequados, como uma webcam de melhor qualidade e uma internet mais estável”. No entanto, o problema apontado pelo estudante E41 pode estar relacionado tanto a uma fragilidade dos equipamentos da universidade e de seus professores, como também dos próprios estudantes - aspecto já abordado na Subcategoria 3.2 Infraestrutura -, visto que este é um relato com pouca representatividade na fala dos estudantes.

As falas também apontam para desafios específicos, como a necessidade de uma adaptação mais eficaz das aulas simultâneas, onde alguns alunos estavam na sala de aula e outros em casa:

[...] se o professor desse aula no laboratório, ele tinha que explicar duas vezes a matéria (pro presencial e o online) isso, pois a universidade não deu microfone ao professor e com isso as aulas ficavam focadas para quem estava em sala de forma presencial (E36).

O relato destaca a importância do investimento em infraestrutura tecnológica adequada para atender as diferentes modalidades de ensino (KOSCHECK; TIMM, 2022), o que inclui equipamentos de áudio e vídeo que permitam que os professores realizem aulas de qualidade para todos os estudantes, independentemente de estarem na sala de aula presencial ou virtual. O relato do estudante, provavelmente matriculado em curso da área da saúde, sugere os impactos dos cursos dessa área permeada de práticas no contexto da pandemia. Nesse contexto,

Essa nova realidade afetou os cursos de graduação da área da Saúde, que se viram, de imediato, diante de um dilema sobre como conciliar a responsabilidade social de participar da atenção à saúde da população em conformidade com as demandas de biossegurança impostas pela pandemia. A maioria dos cursos da área da Saúde tem um forte componente prático-assistencial e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) recomendam a integração ensino-serviço desde os anos iniciais desses cursos. (ALVIM et al., 2020, p. 4).

Em contraponto ao relato do estudante E36, verificamos nas falas de outros estudantes uma experiência positiva em relação às alternativas tecnológicas utilizadas pela instituição para a condução das aulas remotas: “Convém salientar que as soluções de aulas remotas em aplicativos e plataformas foi fator decisivo para que eu conseguisse cursar as disciplinas "presenciais" da instituição” (E67). Nesse sentido, alguns estudantes elogiaram as estratégias adotadas pela universidade para se adaptar ao ensino remoto em um curto período de tempo. Eles destacaram a comunicação eficaz com os professores e a disponibilidade de materiais e suporte online. Ressaltamos a fala do estudante E122 ao afirmar que:

Pessoas de longe da universidade conseguiram estudar, o que dificilmente aconteceria se não fosse o ensino remoto. Pessoas com necessidades especiais também foram beneficiadas, pois as aulas síncronas evitam o deslocamento.

Em sua fala, o estudante menciona que pessoas que estavam distantes da universidade conseguiram estudar devido ao ensino remoto. Isso enfatiza a flexibilidade e a acessibilidade que a educação online, de uma forma bem estruturada, pode oferecer, ampliando significativamente o alcance da educação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), bem como a perspectiva da educação remota no sentido de possibilitar a criação de um ambiente mais inclusivo, uma vez que permitiu a continuidade da participação nas aulas mesmo diante da iminência do isolamento social.

Ainda em relação à experiência dos estudantes a respeito do atendimento recebido, destacamos a fala do estudante E75, ao afirmar que:

A comunicação constante com os alunos foi muito importante. O serviço de apoio psicológico ofertado a comunidade e especialmente aos estudantes oportunizou que mesmo diante das dificuldades muitos alunos conseguissem seguir e avançar em suas trajetórias acadêmicas.

O relato do estudante menciona a oferta de serviços de apoio psicológico à comunidade, especialmente aos acadêmicos e que passaram a ser realizados de forma online durante a pandemia. Esses serviços tornam-se indispensáveis no apoio aos alunos a lidar com as pressões e estresses associados à mudança repentina

para o ensino remoto e aos desafios emocionais decorrentes da pandemia e foram mencionados na subcategoria Gestão Empática, Acolhedora. Nesse universo, retomamos Bezerra, Moura e Dutra (2021, p. 59), ao afirmarem que, uma vez “Estando distantes e privados do contato presencial, o uso das tecnologias foi uma ferramenta indispensável para manter vínculos, fazer-se presente, ainda que por uma tela, e uma oportunidade de cuidado consigo mesmo e com o outro”. A manifestação do estudante sugere que, apesar das dificuldades, muitos alunos conseguiram continuar avançando em suas trajetórias acadêmicas devido ao suporte oferecido. Verificamos, durante o período de observação, que os atendimentos psicológicos à comunidade acadêmica foram amplamente divulgados durante todo o período de distanciamento social, ampliando os atendimentos que já eram realizados antes da pandemia.

Durante a realização do Grupo Focal, foram destacados aspectos relacionados à organização das equipes para atendimento dos estudantes. Segundo a fala da participante G3, houve

[...] uma grande força tarefa assim das equipes de atendimento de todo mundo tá trabalhando junto, daí a gente começou acho que a evolução foi que a universidade já tava, a gente já tinha participado de capacitações, a gente já aí [sic] a formação do Google, então acho que isso nos facilitou muito.

Sobre esse aspecto, é importante mencionar que, conforme destacam Lanoa e Silva (2023, p. 2) “[...] a existência de processos estruturados e padronizados se torna importante para a agilidade nas respostas a estas requisições, igualdade no tratamento, produtividade, transparência, eficiência e eficácia”, o que, segundo a fala da participante, se deu de forma efetiva graças ao envolvimento de toda a equipe de atendimento.

Ainda, de acordo com a participante, o maior desafio durante o período de aulas remotas foi interno, o que gerou desconforto nas equipes de atendimento, tornando-se “uma coisa muito sofrida naquele momento, muito dolorida até a gente ajustar esse ponto do atendimento, foram meses, da gente estar ajustando alinhando isso” (G3). A fala da participante evidencia que, por mais que a IES já

viesse investindo na formação dos seus colaboradores, ainda sim o rápido impacto da pandemia promoveu uma desestruturação dos serviços oferecidos, impactando as formas de atendimento e de operação dos diversos setores envolvidos. Dessa forma, foi necessário se adaptar, integrando novas estratégias e recursos para dar continuidade ao atendimento realizado, como bem destacado anteriormente. Como exemplo, a participante cita o Whatsapp, que “[...] virou uma outra ferramenta também, que até então não era, era uma coisa pessoal, né, e se tornou aí uma ferramenta de trabalho”.

Ao todo, a subcategoria Atendimento ao Acadêmico foi relacionada a 40 interações dos estudantes e a quatro trechos dos relatos do Grupo Focal, os quais correlacionam-se às demais subcategorias de análise apresentadas anteriormente. No geral, esta subcategoria refletiu a complexidade da transição vivenciada pela IES para o ensino remoto e destaca a importância da comunicação eficaz, do suporte técnico adequado e da consideração das necessidades dos acadêmicos para garantir uma experiência acadêmica satisfatória durante tempos desafiadores. Nesse entendimento, é importante salientar que

A ‘experiência acadêmica’ consiste não apenas na experiência professor-aluno-classe, mas também em outros aspectos da vida universitária, tal como as práticas administrativas, as características físicas, as instalações acadêmicas, o ambiente social e o suporte de ‘aconselhamento (RIBEIRO; CORREIA; CAMPOS, 2021, p. 1).

Outrossim, os relatos e reflexões que emergiram nesta subcategoria podem ser úteis no planejamento, implementação e avaliação de melhorias futuras na oferta de outros modelos de educação online e a distância e os próprios canais de suporte e atendimento aos estudantes.

3.10 Subcategoria Apoio Pedagógico

A subcategoria **Apoio Pedagógico** reúne as manifestações dos docentes acerca das ações, recursos - inclusive tecnológicos - e formações oferecidas pela instituição analisada para apoiar o processo de ensino e aprendizagem durante a

transição para o período de educação remota, bem como durante a sua implementação.

Em pesquisa sobre os principais desafios da gestão educacional durante a pandemia, Moraes, Carvalho e Brito (2020) trouxeram como pontos críticos o pouco tempo disponível para a formação dos professores para o modelo de educação remota, a pouca habilidade com as tecnologias disponíveis para a implementação do modelo virtual e a necessidade emergente de desenvolvimento de *soft skills* dos professores. Esta foi uma realidade comum às instituições de todos os níveis de ensino e que não surgiu no momento da pandemia.

Segundo Nóvoa (2021, on-line), “[...] os problemas da educação que descobrimos durante a pandemia não são problemas novos, já cá estão há muitos anos. A pandemia obrigou a mudar nossa relação com esses problemas”. Dessa forma, mais do que nunca as instituições tiveram que intensificar o acompanhamento multidisciplinar realizado junto aos docentes, acolhendo-os e apoiando-os em questões técnicas, formativas e também emocionais. Na fala dos docentes, o apoio pedagógico se manifestou em diferentes iniciativas, e a capacitação dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas foi uma área central apontada pelos respondentes. Os docentes mencionam a importância das ações de formação para ajudá-los a se adaptar ao ambiente remoto imposto pela pandemia. O professor P9 destaca o suporte das ferramentas do Google e a comunicação frequente sobre as práticas a serem seguidas, demonstrando a relevância da capacitação tecnológica. Na mesma linha, outro professor comenta:

A partir do Google Education, tínhamos uma plataforma única para as videoconferências (Meet), com professores treinados, nos permitiu não perder nenhuma aula, muito diferente de outras universidades particulares da região. (P3).

Sobre as formações para o uso destes recursos, havia, na instituição, uma equipe de colaboradores vinculados à Assessoria Pedagógica responsáveis, desde antes da pandemia, pelo atendimento e formação dos professores em relação à plataforma Google Workspace for Education, bem como ao uso de diferentes

recursos digitais. Esta equipe, vinculada posteriormente a um projeto de extensão institucional, planejava e executava formações desde o ano de 2017. O número de atendimentos realizados pela equipe foi apresentado no Quadro 4 deste estudo.

Ainda sobre estas formações, outros professores comentam: “destacam-se o desempenho da equipe EduTEC (antiga equipe Google) e também a integração entre as ferramentas digitais Google” (P24); “apoio pedagógico aos docentes para as aulas e avaliações on-line (Equipe Google)” (P35); “práticas positivas de formação na área google; disponibilização de uma equipe para solucionar os problemas surgidos ao longo do caminho” (P6). Nesse mesmo sentido, o participante P14 menciona: “destaco as oficinas realizadas para o aperfeiçoamento acerca do uso das ferramentas tecnológicas e o apoio institucional aos professores, como a comunicação”. Apesar de a formação tecnológica já ser uma prática comum na instituição, a impossibilidade de realizar encontros e aulas de forma presencial, “[...] fez emergir a necessidade de uma formação mediada por recursos tecnológicos, como uma alternativa para mobilizar os saberes no processo de aprendizagem” (KOSCHECK; TIMM, 2022, p. 2).

Alinhado a este ponto, os respondentes também sinalizaram como fator relevante as formações para o uso de metodologias ativas recebidas pela instituição: “Formação docente, discente e equipe de apoio com uso de metodologias, apoiadas por uso de tecnologias de educação foram e são fundamentais” (P22); “Orientação de uso Metodologia Ativa aplicada durante as aulas Remotas” (P29). Nesse sentido, destaca-se a fala do professor P34: “Sempre foi atenta e disponibilizou recursos e soluções para dirimir problemas ocasionados pela falta de presencialidade”. Sobre este ponto, buscaram-se no Diário de campo do pesquisador elementos conectados às manifestações dos professores, encontrando-se diversos materiais produzidos pela instituição no sentido de capacitar os professores para o uso de diferentes recursos tecnológicos e metodologias ativas úteis ao trabalho pedagógico em diferentes modalidades. Na Figura 33, a seguir, apresentamos um recorte de um destes materiais, utilizado em formação assíncrona sobre a metodologia ativa

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e disponibilizado aos professores via Google Classroom em julho de 2020.

Figura 33 - Excerto de material formativo disponibilizado aos docentes

Algumas possibilidades de aplicação da metodologia ABP

Projetos integradores	Turmas interdisciplinares	Disciplinas de tutoria
Por terem como premissa o envolvimento da comunidade, a aprendizagem baseada por projetos é uma oportunidade de conhecer os problemas locais e pensar em soluções factíveis em sala de aula.	Nas turmas em que o professor conduz mais de uma disciplina a aprendizagem por projetos também é indicada, podendo ser escolhido um ou mais problemas a serem desenvolvidos pelos estudantes das diferentes turmas de forma integrada.	Nas disciplinas de tutoria, o professor também pode lançar projetos a serem desenvolvidos pelo(s) estudante(s), promovendo uma aprendizagem de forma diferenciada e significativa para os estudantes participantes.

Fonte: Diário de campo do pesquisador - captura autorizada pela IES (2023).

Para Libâneo, torna-se imprescindível promover uma formação ao professor “[...] que o auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais” (2001, p. 10). Nesse sentido, reiteramos a importância das formações realizadas pelas instituições para além dos aspectos puramente técnicos, considerando a complexidade dos elementos envolvidos no período em questão. Foi preciso, durante o período crítico da pandemia, compreender a emergência de um novo paradigma educacional à medida que o mesmo ganhou forma, uma vez que, a cada dia, o cenário se resignificava e novas estratégias eram demandadas dentro e fora da sala de aula, baseando as práticas em ações que emergiram da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016).

Outro ponto que ganha espaço na fala dos professores, assim como na subcategoria anterior, refere-se à troca de experiências e boas práticas entre os docentes. A exemplo, mencionamos a fala do professor P5 que discorre sobre a possibilidade de compartilhar experiências com colegas: “Tivemos acompanhamento desde o uso de ferramentas para trabalhar de forma remota, até possibilidades de troca com colegas, seja sobre experiências em sala de aula, ou até mesmo sobre o momento que estávamos vivendo”. Espaços de diálogo, como os citados pelo docente, foram essenciais para uma melhor compreensão do fenômeno. Segundo Freire, o processo educativo deve ser construído a partir da reflexão crítica sobre a prática, pois, segundo o autor, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (1987 , p. 43). Dessa forma, a análise colaborativa do desafio apresentado aos docentes contribuiu para a elucidação das melhores estratégias e práticas no contexto das aulas remotas.

Para os professores P25 e P33, o suporte se deu por diferentes frentes e ações institucionais: “Comunicação clara, apoio pedagógico, inovação em sala de aula, apoio da coordenação de curso” (P25); “Comunicação com os professores; orientações preventivas; mediação do protocolos preventivos ao Covid-19 e formação permanente em formato online.” (P33). Para o participante P35, o suporte recebido também se configurou por diferentes frentes: “Excelente disponibilidade de todos: suporte acadêmico, apoio para as aulas on-line, NAE, colegas... a Universidade demonstrou total empenho e sucesso em todos os sentidos durante esse período”.

Cabe destacar que, das 27 manifestações que se relacionam diretamente a esta subcategoria, apenas duas apresentaram contrariedade ou neutralidade em relação ao apoio pedagógico recebido. Ao analisar as respostas, verificou-se que ambas foram enviadas pelo mesmo professor (P10). Ao ser questionado sobre sua percepção acerca das estratégias utilizadas pela universidade no período destacado, o mesmo manifestou: “A universidade ajudou nos atendimentos online para ajuda com o classroom, somente. Todo o resto ficou por conta dos docentes em

correr atrás”. Já em relação às boas práticas pedagógicas e/ou de gestão desenvolvidas pela Universidade que impactaram positivamente na comunidade interna e/ou externa no período da pandemia, o participante relatou não ter percebido nenhuma prática pedagógica positiva. No entanto, conforme já dito foram propostos diversos momentos de diálogo com os docentes, além das formações e suporte realizados continuamente. Não fica claro, na fala do participante, quais necessidades não foram atendidas pela instituição, nem mesmo se este chegou a solicitar apoio em algum momento.

Entretanto, mesmo que o participante não tenha solicitado auxílio para suas dificuldades, a fala do professor P10 é um alerta para a gestão da instituição, pois destaca pontos de atenção em relação ao suporte oferecido aos docentes em períodos de transição. Ao acolher e considerar as observações críticas dos docentes, mesmo que sejam casos isolados, a instituição pode implementar medidas para fornecer suporte mais abrangente e eficaz, melhorando a experiência dos docentes durante o ensino remoto e contribuindo para o sucesso do processo educacional.

Ainda em relação ao apoio pedagógico recebido, os demais professores que participaram da pesquisa demonstraram satisfação em relação às estratégias implementadas: “Para mim foram suficientes e muito bem apropriadas às minhas necessidades” (P4); “Foram apropriadas e com ótimo suporte para os profissionais docentes” (P27); “A universidade forneceu apoio didático e treinamento adequado” (P13). Nessa mesma perspectiva, o participante P29 relata: “Gostei das estratégias utilizadas pela universidade, foram positivas no momento de crise e especialmente pelo ineditismo do momento. Tivemos que literalmente aprender-fazendo!”.

Os diversos relatos dos docentes permitiram compreender a que passo a IES em questão estava, no início da pandemia, em relação ao investimento no desenvolvimento do seu quadro de professores quanto à utilização de recursos e metodologias, principalmente digitais, que permitiram a estes desenvolver suas práticas de forma conectada ao momento frágil e incerto que emergiu junto ao

período de aulas remotas. Para Koscheck e Trim (2022, p. 16), o período pós-pandêmico deu início a tempos de reinvenção de práticas pedagógicas, nos quais “[...] os docentes terão muito trabalho pela frente para poder atender aos estudantes, e assim, corrigir as lacunas deixadas nas aprendizagens com os recursos tecnológicos”. No entanto, as experiências trazidas pelas aulas remotas quanto ao uso de tecnologias digitais nas práticas dos professores contribuíram para desmistificar muitos dos recursos, bem como compreender como utilizá-los de forma significativa nas diversas práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2020; BACICH; MORAN, 2018; ANDRADE; SARTORI, 2018; FOSSATTI; VAZ, 2021).

Ao todo, a subcategoria Apoio Pedagógico foi relacionada a 27 interações dos docentes que participaram da pesquisa, as quais correlacionam-se às demais subcategorias de análise apresentadas anteriormente, refletindo a necessidade de capacitação constante para o uso de recursos digitais e metodologias ativas, bem como a importância do apoio oferecido em diferentes frentes para garantir a qualidade do processo educativo em todas as suas vertentes e modalidades, considerando que, “para que uma instituição avance na utilização inovadora das tecnologias na educação, é fundamental a capacitação de docentes” (MORAN, 2013, p. 90).

As falas destacadas servem, ainda, como um alerta constante à gestão para aprimorar as estratégias de apoio aos docentes e demais colaboradores durante os períodos de transição. Atrelado ao apoio dado aos docentes, é importante compreender também como ocorreu, durante o período, a interlocução entre universidade e comunidade, aspecto abordado na subcategoria a seguir.

3.11 Subcategoria Interlocução com a Comunidade

A subcategoria **Interlocução com a Comunidade** emerge de reflexões e experiências compartilhadas durante os diálogos do Grupo Focal, apresentando um ponto até então não explorado na análise das respostas aos questionários enviados

aos professores e estudantes. As falas se conectam ao questionamento feito ao grupo no sentido de analisarem, dentro do seu local de fala, o potencial de impacto das ações desenvolvidas pela Universidade na comunidade interna e externa.

Os relatos dos participantes ressaltam a importância de estabelecer uma conexão mais profunda entre a universidade e a comunidade acadêmica, revelando-se como um elemento fundamental para fortalecer os laços sociais e promover a evolução social dos sujeitos que compõem a Universidade enquanto organismo vivo e espaço de multiplicidade e acolhimento. Para a participante G7, “nós universidade sim temos que trazer a comunidade para dentro da universidade, para que ela entenda também qual é o papel desta universidade. Então, acho que é essa a questão: é fazer essa conexão. A comunidade dentro do campus.”. Segundo a participante G4,

[...] temos aí o potencial de utilizar os nossos espaços aí em prol da comunidade com os nossos estudantes à frente organizando essa perspectiva. Não só para cumprimento de horas de atividades práticas, mas porque a educação faz parte de um ato social. Então, se a gente não pensar a nossa universidade enquanto espaço também de convivência social e de evolução social das pessoas, a gente vai tá mercantilizando aquilo que a gente oferece.

Retomamos, nesse relato, a crítica de Barnett (2021) acerca da relação entre universidade e comunidade não se restringir a uma visão econômica e de mercado. Dessa forma, conceber as universidades enquanto espaço de diálogo e de construção coletiva com a comunidade torna-se um dos grandes desafios da gestão acadêmica na contemporaneidade. A fala das participantes G4 e G7 confluem para este olhar, permitindo-nos compreender os impactos positivos desta aproximação. Nas palavras de Garvin (2012, p. 587), “algumas vezes, as percepções mais poderosas provêm de olhar para fora do ambiente imediato a fim de ganhar uma nova perspectiva”. Isto posto, é na integração efetiva com a comunidade que as universidades tendem a ressignificar e potencializar suas práticas cotidianas.

A pandemia da Covid-19, ao forçar o distanciamento entre as instituições e comunidade, ao mesmo tempo permitiu um novo olhar sobre as práticas até então

realizadas, abrindo espaço à ressignificação de modelos até então vigentes. Dessa forma, percebemos que

Quando tal organização se desvanece e uma ruptura brusca acontece, paralisando aulas e impedindo que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam entre as quatro paredes de escolas, universidades e instituições não formais, percebe-se que a maior potência do currículo talvez esteja na sua abertura ao imprevisível, na sua capacidade de encarar o desconhecido e propor novos rumos para uma situação ainda não experimentada. (SOUZA et al, 2020, p. 84).

Ainda sobre este entrelaçamento junto à comunidade, a participante G3 destaca “[...] o quanto a gente tem laboratórios, o quanto nós temos esses espaços da brinquedoteca, quando a gente tem diversos espaços que poderiam sim, é, ser utilizados com atividades durante o dia”. Essas manifestações nos permitem, em um olhar de gestão, compreender que ainda há questões latentes no que se refere à aproximação com a comunidade, sendo necessário uma reflexão criteriosa quanto à ocupação dos espaços da universidade pela comunidade que a constrói e ressignifica, ao passo que uma “[...] diversidade social no campus e seus professores dotados de um potencial capaz de transformar vidas, é agora mais necessário do que nunca”. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 24).

Dessa forma, “abrir a universidade e esse entrelaçamento com a comunidade, ele é mais do que vender os nossos cursos, ou só um espaço de prática para os nossos alunos. Isso faz parte de um propósito muito maior que é popularizar a educação superior.” (G4). Para Cunha (2016, p. 91), “[...] dado que os espaços educativos envolvem seres humanos em convivência, não há como desconsiderar os processos formativos que dela derivam e das formas de ver o mundo”. Nesse contexto, corroboramos com a ideia de que

A pandemia também representa uma oportunidade para se desenvolverem modelos transdisciplinares em substituição à estrutura disciplinar, na qual os estudantes tenham a oportunidade de adquirir seus conhecimentos, imerso em problemas e necessidades presentes na sociedade. A pandemia é um exemplo de situação transdisciplinar que envolve a formação, não só nas áreas da saúde, mas também nas áreas das humanidades, tecnológicas e de gestão (ANDIFES; CONIF; ABRUEM; ABRUC, 2022, p. 8)

Dessa forma, percebemos, na fala dos professores, inquietações sobre esses novos modelos e ações, de forma reflexiva e atrelada às experiências vivenciadas, dando um novo olhar também a práticas já existentes, de forma ressignificada. Exemplo disso se observa na reflexão do grupo a partir do fortalecimento das ações envolvendo disciplinas extensionistas, como os projetos de extensão universitária, conhecidos, na IES, por Projetos Integradores. Para a participante G4,

Temos no ponto de vista pedagógico aí um importante elemento que associa a comunidade à universidade que são os projetos integradores, as disciplinas extensionistas, que possibilitam que os nossos estudantes então estejam em contato com esse ambiente da comunidade e que essa comunidade também em algum momento participe desse ambiente da comunidade, e que essa comunidade também em algum momento participe dentro da universidade das atividades oferecidas.

A importância desses projetos também é ressaltada na fala da participante G3: “Então acho que a gente pegando toda essa perspectiva, pensando no projeto integrador, pensando em pastoral universitária, pensando nos cursos de graduação, a gente tem possibilidades de fazer a diferença sim”. Cabe aqui resgatar o relato de um estudante que trouxe como diferencial essa articulação com a comunidade em prática realizada em um Projeto Integrador:

Eu mesmo participei de uma disciplina com a Prof [suprimido], Projeto Integrador + Saúde Funcional Comunitária, atuamos em uma creche pública e conseguimos ajudar muito as crianças, as professoras, as cuidadoras, ainda quando terminou a disciplina deixamos lá material informativo e educativo, folders, avaliações. Foi um trabalho muito bonito e importante. Lá na creche eles ficaram muito satisfeitos com o nosso trabalho e nos relatavam que as crianças esperavam animadas pelo dia da nossa ida lá. Obrigado pela oportunidade!

Dialogando sobre esta ressignificação do processo educativo, bem como da descentralização dos espaços de aprendizagem, Fava (2014, p. 114) sugere que

Um sistema acadêmico só será bem-sucedido se transportar a educação de volta às praças, à veracidade do dia a dia. Isso somente será possível com a utilização de um projeto acadêmico por competências, no qual o estudante passa a ser responsável pelo ato de aprender, de construir a trajetória de sua aprendizagem, em contraposição ao ensino transmissor de conteúdos, no qual o aprendiz atua como sujeito passivo, preso dentro de uma sala de aula, desconectado com a realidade de fora.

Esta interlocução com a comunidade representa o cerne de qualquer instituição de ensino, que deve reconhecer sua responsabilidade não apenas na formação acadêmica dos estudantes, mas também na promoção de um ambiente educativo que transcenda os limites físicos da sala de aula. Sobre este ponto, ganha força o relato da participante G5, que afirma:

A gente fala muito de muros. A P4 falou em muros, a P3 também. Ah, não tem muros, né. Mas de alguma outra, de uma forma ou outra isso ainda existe. A gente precisa desconstruir esses muros. Isso já está na nossa fala, há um certo tempo: “Não, né, não temos muros. Estamos direto com a sociedade”. Mas de alguma forma ainda tem.

Como bem destaca Moran (2013), as mudanças na educação dependem sempre de uma gestão aberta, flexível e que entenda todas as dimensões que envolvem o processo pedagógico e que valorizem práticas e professores inovadores. Nesse sentido, desconstruir esses muros mencionados pela participante implica na adoção por parte da gestão acadêmica de uma abordagem ativa e ao mesmo tempo flexível que permita derrubar as barreiras percebidas, sejam elas originadas por questões burocráticas, culturais ou estruturais, implementando ações concretas que promovam uma maior abertura e colaboração entre a instituição de ensino e a comunidade acadêmica.

A desconstrução desses muros também está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da universidade como parte integrante da sociedade. Em vez de se isolar em uma torre de marfim, a instituição deve se envolver ativamente na vida cotidiana da comunidade, compreendendo suas necessidades, desafios e aspirações. Nesse contexto, a interlocução com a comunidade não é apenas uma estratégia pontual, mas uma mudança de mentalidade e prática que permeia todas as facetas da instituição de ensino e que devem ser prementes na visão dos gestores acadêmicos. Isso implica em abrir canais de diálogo contínuo, estabelecer parcerias sustentáveis e integrar os valores da comunidade no cerne da missão educativa. Dessa forma,

[...] socialmente, a gente vai abrindo a universidade, possibilitando a democratização do ensino, possibilitando o acesso, o acesso não é só estar matriculado, né. É o acesso de frequentar o espaço, de conhecer o espaço,

de fazer parte deste contexto. De dizer: “opa, esse lugar também é pra mim! Eu também me reconheço aqui. (G4).

Assim, a desconstrução desses muros representa um convite para uma transformação mais profunda, onde a universidade se torna um agente ativo na construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e conectada. Mais que isso, é necessário “[...] construir, reconstruir, começar de novo, acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” (FRANCO, 2012, p. 186), reconfigurando continuamente a concepção de um modelo de universidade que se reconheça na comunidade e vice-versa. Essa jornada, embora desafiadora, é essencial para atingir o verdadeiro potencial de uma educação que transcende os limites físicos e abraça integralmente a complexidade da vida social. Ao dar conta desse desafio, “[...] à medida que as inovações disruptivas passam por um aprimoramento - através das suas próprias inovações sustentadoras - elas se tornam uma ameaça para os provedores tradicionais de ensino” (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 25). Mais do que se destacar em relação às outras IES, reforça o compromisso social do espaço universitário, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos que ali convivem e da sociedade como um todo:

Mesmo com todos os percalços e enfrentamentos distintos por parte das instituições de superior, públicas e privadas, a ciência e as universidades historicamente estão ligadas às buscas de respostas para os problemas sociais e para os avanços nas descobertas e nas invenções para, criativamente, identificar soluções e caminhos para uma nova interpretação do mundo. (MARQUES, 2023, p. 22).

Partindo desses pressupostos e, de forma alinhada aos diversos aspectos que emergiram na análise das interações dos diversos sujeitos que contribuíram para a construção coletiva desta pesquisa por meio de seus relatos, torna-se imprescindível inferir quais princípios de boas-práticas para a gestão de Instituições de Ensino Superior podem contribuir para o estabelecimento de modelos de gestão ágeis, empáticos e conectados com os anseios da comunidade. Antes, é justo encerramos esta análise destacando o relato do estudante E34, ao afirmar que:

A Universidade tentou, da forma mais ágil possível, adequar-se ao novo contexto exigido pela pandemia, conseguindo em alguns níveis e falhando

em outros. Uma vez que tudo era novo para todos, é completamente plausível que erros tenham sido cometidos. Porém, os acertos foram significativos para com as necessidades que surgiram. Os professores, salvo raras exceções, buscaram adequar-se, dando suporte aos alunos, quando das dúvidas e dificuldades.

Feitas as considerações, passamos para o capítulo final desta tese.

4 PRINCÍPIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA NOVA GESTÃO ACADÊMICA

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Freire, 1992, p. 110-111.

Durante o estudo, diversos elementos nos permitem compreender caminhos e reflexões para o modelo de gestão acadêmica em uma perspectiva contemporânea e pós-pandemia. As falas dos estudantes e docentes já apresentadas, bem como as relevantes discussões que emergem a partir do grupo focal, nos permitiram perceber como ocorreu o processo de migração das aulas presenciais para um modelo de educação remota, com todas as dores e tensionamentos que emergiram junto a este novo cenário de incertezas, de forma alinhada ao **primeiro objetivo específico** desta pesquisa.

O ensino não presencial implicado pelo período de distanciamento social foi iminente ao distanciar fisicamente o aluno do professor, mas não impossibilitou o estabelecimento de uma relação de afetividade positiva, condição determinante no desenvolvimento integral do estudante. Os relatos dos estudantes possibilitam perceber o reconhecimento destes aos esforços e estratégias cunhados para a continuidade das aulas na modalidade remota no contexto da instituição analisada.

Destarte, para além do esforço contínuo e imprescindível despendido pelos docentes, em um cenário de uma instituição de ensino, o planejamento e acompanhamento das ações implementadas se conecta de forma direta ao trabalho dos gestores acadêmicos, responsáveis, a qualquer tempo ou contexto, por garantir a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas diversas instituições de ensino, independentemente do nível ou das modalidades de ensino que essas instituições oferecem.

Assim, ao analisarmos o impacto das ações desenvolvidas pela Universidade, conforme previsto no **segundo objetivo específico** da pesquisa, constatamos que os espaços de aprendizagem formais, nesta pesquisa representados pelas Instituições de Ensino Superior, são sujeitos vivos e conectados às necessidades e expectativas das comunidades que as constroem e ressignificam constantemente. Conforme apresentado na última subcategoria que emergiu durante a análise dos dados, ao nos debruçarmos sobre as interações no Grupo Focal, a interlocução entre Universidade e comunidade deve ser unânime e constante, permeada por uma relação dialógica, sistêmica e integradas. Desta forma e, alinhado com os diversos desafios e aprendizagens que emergiram durante o período de distanciamento social, verificamos, na Figura 34, uma interconexão complexa e ao mesmo tempo dialógica entre os diversos fatores que deram significado a este estudo e que estão conectados diretamente à gestão acadêmica.

Figura 34 - Novos olhares da gestão acadêmica na contemporaneidade



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A partir dos elementos observados, propõem-se novos olhares da gestão acadêmica em um contexto contemporâneo marcado por uma complexidade de eventos e relações. Apesar de diversos aspectos já estarem contemplados nas práticas desenvolvidas nas instituições, são imprescindíveis para uma análise sistêmica, complexa e integrada do fenômeno analisado. Ainda, tornam-se necessários para a identificação de um novo perfil de gestão acadêmica, a ser explorado a seguir.

No que se refere à **valorização dos sujeitos**, ressalta-se a importância da integração de estudantes, professores, comunidade acadêmica, bem como das equipes de atendimento e de operação na integração, de forma a reconhecer, como pontuado anteriormente, as instituições de ensino enquanto organismos vivos e sociais, permitindo uma transformação dos processos acadêmicos a partir de uma real interação e integração entre todos os sujeitos que compõem estes espaços de aprendizagem e construção social. Conseqüentemente, valida-se a multiplicidade de olhares para o atingimento de objetivos comuns, compreendendo-se a universidade enquanto espaço de todos, como bem destacado nas interações do Grupo Focal.

Da mesma forma, tem-se, nas **práticas pedagógicas** desenvolvidas, oportunidades de ressignificar o processo educativo de forma profunda e significativa, considerando, além dos sujeitos envolvidos, as aprendizagens e as próprias fragilidades encontradas no processo educativo durante a pandemia. Assim, os olhares da gestão acadêmica devem perpassar, obviamente, elementos relacionados à ressignificação das práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais e da inovação, promovendo uma inovação conectada e disruptiva.

Mas, para além disso, também devem considerar os sujeitos envolvidos, formando profissionais docentes preparados para os desafios da educação contemporânea, que por sua vez ultrapassam as barreiras mecanicistas de aprendizagem ou voltadas a recursos diferenciados. Deve permitir a interlocução entre diferentes perspectivas, acolhendo-as e utilizando os estes saberes, experiências e perspectivas para a construção de sentidos no processo educativo,

abrindo espaço para novos paradigmas que deem conta do modelo de sociedade que se configura na contemporaneidade.

Em relação à **interlocução com a comunidade**, elemento tão representativo nas discussões do Grupo Focal que tornou-se uma subcategoria de análise, esta deve tornar-se premissa das diversas formas e níveis de gestão institucional, não se restringindo às instituições acadêmicas, mas sim tornando-se parte de qualquer modelo de gestão. Para que esta interlocução ganhe força, elementos como a escuta, o diálogo e a proposição de ações integradas são essenciais para o sucesso das organizações, visto que, como dito anteriormente, estes ambientes são formados por pessoas, que em sua gênese, são seres sociáveis e integrativos.

As premissas até então destacadas nos permitem inferir sobre **o novo perfil de gestão** que se configura na contemporaneidade, perfil esse que deve dar conta não apenas de resgatar e gerenciar elementos que surgiram na pandemia, mas que esteja alinhado ao novo paradigma social emergente ao qual a sociedade caminha. As diversas competências relacionadas a este perfil na figura, por si só, não são elementos inéditos. Há sim - e muitos -, exemplos de gestores e modelos de gestão que integrem tais elementos em sua forma de atuação e contato com a comunidade. No entanto, a concepção deste novo perfil se dá a partir da integração efetiva destes elementos, em uma perspectiva complexa e atrelada às diversas variáveis do contexto que o integram.

Ao retomar as categorias e subcategorias que fizeram parte da análise dos dados desta pesquisa, cabe mencionar que estas se configuram por uma questão didática e metodológica. Porém, observa-se que a vida, por sua vez, cria e transforma uma grande rede de conexões e interrelações, em uma relação complexa e que se reconfigura gradativamente, conforme se sugere nas diversas conexões que compõem a figura apresentada anteriormente.

O destaque, neste novo modelo de gestão, se dá a partir da integração da realidade institucional com as demandas sociais emergentes, estabelecendo-se um olhar sistêmico e sistematizado que extrapola os muros institucionais e se conecta,

de forma integrada, aos desafios da sociedade, acolhendo a comunidade - seja ela interna ou externa -, sendo empático e receptivo às dores e fragilidades dos sujeitos que a compõem. Mais que apenas ouvir e acolher, este novo perfil deve ser propositivo em relação a estes problemas, permitindo-se envolver ativamente na construção de respostas aos desafios que emergem continuamente, desconstruindo a ideia de isolar-se em uma torre de marfim, alheia aos problemas da sociedade.

Dessa forma, verifica-se na sociedade contemporânea uma necessidade inexorável e emergente de gestores que se conectem à sociedade de forma real e significativa, em todas as esferas e áreas de atuação. Nas instituições de ensino, principalmente nas de nível superior, foco deste estudo, este olhar globalizado deve ser característica inerente dos que ocupam tais posições estratégicas, mas não só destes, estando essas competências relacionadas a todo o universo de pessoas que dialogam e que (re)constróem esses espaços continuamente.

Parafraseando uma das manifestações que ocorreram no Grupo Focal e, problematizando os desafios encontrados na efetivação das ações propostas, conforme previsto no **terceiro objetivo específico** deste estudo, compreendemos que, em um momento de incertezas e de profundas perdas como o da pandemia da Covid-19, o principal desafio naquele momento foi entender como alcançar os estudantes, então fisicamente e muitas vezes distantes. Naquele momento em questão, havia recursos necessários para tal disponibilizados pela IES, mas esses por si só não eram suficientes para restabelecer as relações interrompidas pelo distanciamento geográfico e social. Na reflexão, se chegou ao consenso de que as respostas para esta pergunta não existiam *a priori*. As respostas, em toda a sua complexidade, foram construídas, de forma integrada e colaborativa por todos os sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, mais uma vez manifesta-se a necessidade de valorização dos sujeitos que compõem as instituições e que promovem, na prática, a efetivação da missão e dos valores defendidos nos documentos institucionais.

Das aprendizagens que (re)nascem após um período de crise, podemos destacar que a incerteza é uma constante na vida das instituições. Dessa forma, acopla-se aos desafios iminentes e contínuos das organizações contemporâneas a gestão dessas incertezas e ambiguidades, buscando, nesse cenário, oportunidades de se destacar dentro das suas áreas de atuação. Dentro desse contexto, é correto afirmar que ser gestor na contemporaneidade envolve, também, compreender que cada dia manifesta-se como um novo desafio e, ao mesmo tempo, uma nova oportunidade de desenvolvimento.

Em sua obra “A Lógica do Cisne Negro”, Taleb define momentos de crise sem precedentes como cisnes negros a serem compreendidos e gerenciados pela sociedade, sendo eventos inesperados que vão contra aquilo que é considerado seguro, ou normal. Apesar de o autor não considerar a recente pandemia como um exemplo deste tipo de evento³⁵, visto que foi um evento de certa forma previsível pois já em janeiro de 2020 havia sinais claros de que a Covid-19 poderia se alastrar a nível global, ainda assim cabe estabelecer uma aproximação com o fenômeno vivenciado. Previsível ou não, o impacto ao mercado e aos diversos setores da sociedade foi iminente e implacável. No entanto, assim como em crises anteriores, percebemos que, em todos os setores, empresas e modelos de gestão com perfil inovativo e empreendedor se destacaram.

Dessa forma, é interessante observar que, de certo modo, momentos de crise global tendem a contribuir, em maior ou menor grau, para o desenvolvimento da sociedade, sem desconsiderar de forma alguma os impactos negativos e muitas vezes irreparáveis que desencadeiam. No entanto, estabelece-se uma relação ambígua, onde é possível identificar oportunidades sem negar os problemas enfrentados. Como exemplo, nesta pandemia recente, podemos mencionar as pesquisas atreladas ao desenvolvimento de tratamentos e prevenção ao vírus da Covid-19, sendo desenvolvido de forma paralela em diversas instituições de

³⁵ Fonte: <https://exame.com/economia/por-que-a-covid-19-nao-e-um-cisne-negro-na-economia-mundi>. Acesso em: 12 nov. 2023.

pesquisa pelo mundo. O desenvolvimento em tempo infimamente menor só foi possível visto que, frente às necessidades urgentes que se estabeleceram, foram revistos critérios relacionados à testagem e aprovação desses medicamentos, bem como a um investimento sem precedentes para o desenvolvimento desses estudos.

Outro exemplo, também ligado ao meio acadêmico, se dá na construção de modelos de comunicação e interação junto aos estudantes para dar continuidade às aulas presenciais em um momento de fragilidade e de impossibilidade de continuar convivendo de forma presencial, questão amplamente discutida durante a pesquisa, mas que configura-se como mais um exemplo de diferenciação e visão sistêmica entre as instituições, considerando que faculdades, centros universitários e universidades de porte semelhante conseguiram se adequar às medidas de distanciamento social em diferentes tempos e com diferentes estratégias, de maior ou menor efetividade.

Os dois exemplos nos permitem compreender este novo tempo acelerado que perpassa o contexto educacional contemporâneo. Junto à explosão das tecnologias digitais que, desde antes da pandemia, já era responsável por ressignificar velhos paradigmas relacionados à aprendizagem dos sujeitos, as diversas relações que se estabelecem nos espaços educativos demonstram novos anseios e perspectivas da sociedade, aos quais as instituições devem buscar respostas e implementar modelos que atendam a esses anseios continuamente. A pandemia, a um custo muito alto, nos permitiu ampliar nossa percepção acerca das aprendizagens em espaços virtuais. Somos seres sociáveis e vivemos, ainda, em um momento da sociedade em que as relações são necessárias e imprescindíveis para o sucesso das construções de saberes. Uma nova cultura que há anos ia ganhando espaço, voltada ao desenvolvimento de sujeitos cada vez mais autônomos, conectados e protagonistas, viu na emergência da pandemia que ainda possui fragilidades. Porém, as limitações vividas serviram de base para pensar e efetivar estratégias preditivas em relação a novos momentos de crise, compreendendo-os também como oportunidades.

No princípio deste estudo, elencamos a seguinte tese: **“a Gestão Acadêmica contemporânea exige a adoção de estratégias ágeis para a tomada de decisão, na construção de um modelo de Universidade inovadora e empreendedora”**. Pouco mais de três anos depois, após nos debruçarmos sobre o fenômeno de investigação, nos sentimos confortáveis ao afirmar que a hipótese anteriormente levantada pôde ser confirmada a partir das diversas manifestações dos que participaram desta pesquisa, bem como da observação direta do pesquisador ao cenário de transformação que vem se configurando pós-pandemia na instituição. Exemplo disso se dá no novo olhar da instituição quanto às estratégias recentemente adotadas com foco na diferenciação dos cursos de graduação, por meio da construção colaborativa junto aos colegiados de projetos interdisciplinares e entre áreas que efetivam ações voltadas à inovação e ao empreendedorismo. Outro exemplo se dá na crescente naturalidade do uso de diferentes recursos e metodologias por parte dos docentes, amplamente divulgada entre os pares e nos canais oficiais da instituição.

Entretanto, a linha continuará sendo tênue nesse aspecto. Para que ações desse tipo continuem acontecendo e se multiplicando, o incentivo da gestão acadêmica, em todos os seus níveis, deve ser constante, dando segurança e garantindo formas para que a inovação e o empreendedorismo continuem ganhando espaço. Relatos como o do professor que não percebeu nas ações da Universidade nenhum tipo de apoio por parte da instituição devem ser valorizados, pois demonstram que ainda há muito o que se refletir, retomar e implementar junto à toda a comunidade acadêmica.

Dito isso, compreendemos que emerge não só uma nova forma de gestão, mas uma nova forma de pensar e de se posicionar frente aos desafios da sociedade contemporânea. Nesse novo cenário, é necessário reconhecer a importância da mudança para o sucesso das estratégias propostas. Dessa forma, o profissional que não muda, não se reconhece, seja ele gestor ou não. Durante a pandemia foi preciso mudar drasticamente para se reconhecer na docência. Assim, emerge mais

um desafio ao gestor contemporâneo: o de desenvolver pessoas protagonistas e competentes para algo que não sabemos o que é, mas que agrega potencial para mudar os rumos das instituições e da sociedade como um todo, permitindo uma reflexão prática sobre a necessidade de um redirecionamento estratégico e inovador na gestão desses espaços para enfrentar os desafios futuros de maneira eficaz e sustentável.

Para Morin (2021), os momentos de crise suscitam dois processos contraditórios e que ao mesmo tempo se retroalimentam: o primeiro, relacionado à imaginação e à criatividade na busca por soluções inovadoras. O segundo, dedicado à busca de uma estabilidade outrora estabelecida. Nesse contexto, nos permitimos refletir sobre uma pergunta-chave para as instituições acadêmicas: **“Quais modelos de Universidade vão dar conta dos desafios educacionais dos próximos 10, 20, 30, 40, 50 anos?”**. De uma forma ampla, essa questão remete à necessidade de contemplar não apenas as demandas imediatas, mas também as transformações sociais, tecnológicas e culturais, disruptivas do cenário educacional nas próximas décadas. A ênfase na mudança, na busca por respostas criativas aos desafios contemporâneos e na formação de indivíduos protagonistas ressoa com conceitos filosóficos que enfatizam a adaptação constante e a capacidade de enfrentar a incerteza. Cabe às instituições, nesse cenário, permitirem-se abolir as amarras do modelo de universidade tradicional, abrindo espaço para ações inovadoras e empreendedoras, onde os momentos de ruptura extrapolem os momentos de crise como a pandemia e sejam mote para o seu próprio desenvolvimento e da sociedade como um todo.

Pensando nessa pergunta e, baseados na experiência empírica resultante deste estudo, conforme previsto no último objetivo específico da pesquisa, propomos um conjunto de diretrizes voltadas aos gestores acadêmicos com o intuito de balizar as práticas desenvolvidas no âmbito das diversas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que, de forma mais ou menos semelhante, dividem anseios,

desafios e perspectivas comuns. A síntese dessas diretrizes pode ser conferida na Figura 35, a seguir.

Figura 35 - Diretrizes para a gestão acadêmica



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Conforme mencionado anteriormente, as diretrizes propostas visam fornecer um guia abrangente para os gestores acadêmicos, bem como orientar práticas inovadoras, adaptativas e conectadas às demandas da sociedade contemporânea

nas instituições acadêmicas. Cabe salientar que as diretrizes relacionadas à “Colaboração Estratégica” e à “Sustentabilidade Financeira e Ambiental” não conectam-se diretamente aos elementos discutidos na presente pesquisa. Entretanto, elas guardam relação com os dados empíricos construídos ao longo do estudo e com a experiência profissional do pesquisador. Dessa forma, dada a sua relevância, ainda que não tenham sido foco desta análise, seria incoerente não mencionar a importância da colaboração com outras organizações, assim como a atenção da gestão aos processos voltados à sustentabilidade institucional, uma vez que as referidas diretrizes e a própria discussão deste capítulo propõem compreender os desafios e oportunidades para a gestão acadêmica na contemporaneidade. Nesse sentido, compreende-se como necessário abordar esses dois elementos em **estudos futuros**, ampliando as discussões sobre as competências, desafios e oportunidades inerentes à gestão dessas instituições, contribuindo ainda mais para a compreensão dos itinerários e desafios da gestão acadêmica na contemporaneidade.

As diretrizes citadas, também, emergem das ações bem-sucedidas observadas junto à IES que abriu suas portas para acolher este estudo. Diante de um momento de crise, pudemos perceber que a IES analisada transformou a “crise” em “crie”, gerando possibilidades, convergências e respostas, “suprimindo o ‘S’” em diversas situações. Essa analogia visa contribuir para a compreensão de que estamos migrando para um novo vocabulário está gerando novas práticas, que não representa uma adaptação momentânea, mas que veio para ficar em uma estrutura que sempre se renova. O tempo de resposta da instituição aos desafios enfrentados também nos permite compreender que, no contexto da gestão acadêmica, não basta fazer as coisas certas, é necessário também fazê-las de forma ágil. Segundo Morin (2021), não é possível conhecer o imprevisível, mas podemos sim prever sua eventualidade. Dessa forma, segundo o autor (2021, p. 35), cabe às instituições e à sociedade como um todo o desafio de conceber modos de conhecimento e de

pensamento capazes de “[...] responder aos desafios das complexidades e aos desafios das incertezas”.

Por esse motivo, compreendemos e ressaltamos a importância deste estudo, uma vez que ele oferece *insights* sobre as dinâmicas emergentes na gestão acadêmica contemporânea, especialmente diante dos desafios impostos em momentos de crise e disruptivos. Das possíveis **contribuições deste estudo para pesquisas futuras** destaca-se a importância de compreender as estratégias ágeis adotadas pela instituição analisada como resposta à crise, servindo como ponto de partida para investigações mais aprofundadas sobre modelos de gestão inovadores e empreendedores em contextos acadêmicos. Além disso, a análise das diretrizes anteriormente propostas para a gestão acadêmica oferece um conjunto de princípios que podem ser explorados em estudos de caso adicionais ou implementados em outras instituições para avaliar sua eficácia e adaptabilidade. Ainda, conforme citado anteriormente, abre-se espaço para melhor compreender como as práticas de gestão podem facilitar a participação da comunidade no ambiente acadêmico e como isso beneficia ambas as partes, contribuindo para a “derrubada” dos muros da universidade para com a sociedade.

Por outro lado, apontamos como uma **limitação da pesquisa** e, ao mesmo tempo uma possibilidade de ampliação do estudo, a necessidade de verificar a hipótese construída em outras instituições, tendo contribuído para a constituição de um olhar multifacetado e sistêmico do fenômeno a partir de diferentes contextos, perspectivas e realidades. Nessa perspectiva, pesquisas futuras poderiam se dedicar a conduzir estudos mais extensos ou pesquisas de campo que investiguem como as instituições de ensino superior aplicam e se beneficiam das diretrizes sugeridas, incluindo uma análise detalhada dos resultados obtidos, desafios enfrentados durante a implementação e a percepção dos envolvidos sobre a eficácia dessas estratégias na promoção de uma gestão acadêmica inovadora e empreendedora. Da mesma forma, entende-se que a própria imersão do pesquisador no fenômeno de estudo pode ser considerada outra limitação do

estudo, uma vez que as análises são balizadas, também, pelas próprias subjetividades do pesquisador, ao mesmo tempo impactado e corresponsável pelas ações desenvolvidas.

Em 2022, ao analisar os impactos a longo prazo da pandemia na sociedade, Morin foi categórico ao afirmar que não sabemos, em várias esferas, as consequências das restrições causadas pelos confinamentos. Não sabemos, segundo ele, se devemos esperar o pior, o melhor, ou ambos misturados, tendo como única certeza a de que caminhamos em direção a novas incertezas (MORIN 2022). Nesse novo cenário, a lógica linear não existe mais, então não se trata de voltar ao “normal”, mas responder criativamente aos desafios que a vida está mostrando à realidade. Dessa forma, é inegociável compreender que vivemos em uma sociedade que evolui a passos largos em relação às diferentes tecnologias digitais e às novas configurações sociais, responsáveis pela emergência de novos paradigmas em diversas esferas sociais.

Para Morin (2021), para além das incertezas econômicas que permeiam a sociedade como um todo, todo o futuro também é incerto, o que faz necessário aos diversos setores da sociedade tentar vislumbrar tendências e também os riscos potenciais, o que impacta, de forma direta, o cenário educacional emergente. Nesse universo cabe a nós, educadores e gestores, a percepção sobre a necessidade de uma constante atualização no que tange aos aspectos pedagógicos, didáticos, tecnológicos e de gestão que permeiam os diferentes espaços de construção do saber, uma vez que o fenômeno da educação configura-se cada vez mais em rede e na sociedade da informação.

Por fim, assinalamos a emergência de percorrer esse longo caminho, resignificando-o a cada curva, compreendendo que as relações nos diversos espaços - geográficos e digitais - e as formas de interconexões disponíveis configuram um paradigma educacional emergente, caracterizado nas relações através dos diferentes espaços, e que deve ser ponto de interesse e investimento das lideranças educacionais. Ao mesmo tempo em que as relações que se

estabelecem na contemporaneidade podem afastar as pessoas em momentos de disrupção como o da pandemia, ainda assim há grande potencial para criar, multiplicar e estreitar laços entre diferentes grupos, onde as questões de tempo e espaço já não importam tanto assim.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Tatiana *et al.* O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 1, p.131-141, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p131>. Disponível em: <https://bit.ly/2XJIOqm>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A crise educacional gerada pelo Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 09-13.
- ALVAREZ, Luciana. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista Educação**, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. Joinville: Clube dos Autores, 2018.
- ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2ZqbXHP>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- ALVIM, Cristina Gonçalves *et al.* Cursos da saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24767. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24767>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- AMARAL, Tarsila do. **Operários**. 1933. Óleo sobre tela. 150 cm x 205 cm. Acervo Artístico Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo.
- ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 175-198.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001, p. 51-64. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ARAÚJO, Eduardo Bugallo de. **Análise do ambiente da tomada de decisão tática dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de educação superior comunitária no Rio Grande do Sul**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1439>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - CONIF; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS - ABRUEM; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS - ABRUC. **Proposta das Instituições de Educação Superior Públicas e Comunitárias do Brasil signatárias para a III Conferência Mundial de Educação Superior**. Brasília, DF: ABRUC, 2022. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/declaracao/proposta-das-instituicoes-de-educacao-superior-publicas-.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

AUDY, J. L. N. Inovação e empreendedorismo na universidade. *In*: AUDY, J. L. N. MOROSINI, M.C. (orgs.). **Innovation and entrepreneurialism in the university**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2006..

BACKES, Luciana. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: A cultura emergente no processo de formação do educador**. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BACKES, Luciana. O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 435-456, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35419>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BARBOSA DA SILVA, Ana Valéria. Coronavírus: a entropia do século XXI. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. SILVA; Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BARROS, Antonio Teixeira de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A elaboração do projeto de pesquisa. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 32-50.

BARROSO, Helena Maria; FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Uma nota técnica sobre a criação de universidades, por categoria administrativa e gestão política**. Documento de trabalho nº 62. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2XM9XJr>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BELL HOOKS. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3ChVvl6>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BEZERRA, Cintia; MOURA, Kilvia Pereira; DUTRA, Elza. Plantão Psicológico On-Line a Estudantes Universitários Durante a Pandemia da Covid-19. **Revista do Nufen: Phenomenology And Interdisciplinarity**, Belém, v. 13, n. 2, p. 58-70, mai-ago, 2021. DOI 10.26823/nufen.v13i2.22515. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/article/view/22515/920>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BLANDO, Alessandra *et. al.* Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 303-314, 2021. DOI: 10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1857>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BOLLELA, Valdes Roberto; MEDEIROS, Igor Studart; TELLES, Simone. Educação Remota em Tempos de Pandemia: reflexões no contexto acadêmico. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184771. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184771>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; FILHO, Galileu Bonifácio da Costa. Uma breve história da Universidade do Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In*: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

BRAGA, Ryon. Apresentação. *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 5799, 15 abr. 1931. Disponível em? <https://bitly.com/dOAhsE>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://bitly.com/6KlqRn>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3kuvqPa>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de nov. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3C6Casj>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 01 jun. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3nwNGbq>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3ba27w3>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3wLfsVF>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/2YFYhbu>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/3nam9gU>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 62, 16 jun. 2020f. Disponível em: <https://bit.ly/3GpXTiw>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020g. Disponível em: <https://bit.ly/3HkRt4q>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRAZ NETO, Adauto. Implantando um ensino superior mais estimulante e inovador. *In*: REIS, Fábio (org.). **Inovar para transformar**: como a inovação pode mudar o ensino superior. São Paulo: Cultura, 2018. p. 45-51.

CABRAL, Tatiane; COSTA, Enio Silva da. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. *In*: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza. **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão dos sistemas vivos. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A Universidade Inovadora: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton; RAYNOR, Michael. **O crescimento pela inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. [S.l.]: Unesco, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3FaoE92>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CORRADINI, Suely Nercessian; MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Práticas pedagógicas e o uso da informática. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2013, p. 85-92. Disponível em: <https://bit.ly/3DaJV1Y>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COSTA, Breno Giordane dos Santos; ESPIGÃO, Helga Silva; PINTO, Marcelo de Rezende. Professor ou youtuber? A crise da COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, nº 3, Rio de Janeiro, mai./jun. 2022. DOI: 10.1590/1679-395120210044. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/JXwLzYrPDCTp7fh7H8Jft4r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v. 11, n. 21, p. 241-253, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/XnqfWw>. Acesso em: 02 nov. 2020.

COUTO, Angela *et al.* Potencialidades e limitações de diferentes ferramentas digitais para o ensino remoto das Ciências Naturais e da Matemática. **Sensos-e**, Porto, v. 10, n. 2, p. 3-10, 2023. DOI: 10.34630/sensos-e.v10i2.4600. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4600>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em: 01 nov. 2023.

DALE, Edgar. **Edition of audio-visual methods in teaching**. 3. ed. Nova York: Dryden, 1969.

DALÍ, Salvador. 1937. **Cisnes refletindo elefantes**. Óleo sobre tela. 51 cm x 77 cm. Acervo do Teatro-Museu Dalí - Figueres.

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 03-07.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-81

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Universidade de São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3c4peZK>. Acesso em: 11 set. 2020.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, Rui. **Educação para o Século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Disponível em: <https://bityli.com/PeHcGE>. Acesso em: 02 nov. 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. Universidades Comunitarias en Brasil: ¿Por qué hay que Perfeccionar su Modelo de Gestión?. **Revista Formación Universitaria**, v. 11, n. 5, p. 75-84, 2018. DOI: 10.4067/S0718-50062018000500075. Disponível em: <https://bit.ly/3nA5H8M>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FOSSATTI, Paulo; GÜTHS, Henrique; JUNG, Hildegard Susana. Gestão educacional: contingências da contemporaneidade. *In*: MOLL, Jaqueline; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; VÁZQUEZ, Jaime Moreles. (orgs.). **Educação na contemporaneidade: políticas públicas e gestão da educação**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2019.

FOSSATTI, Paulo; VAZ, Douglas. Estrategias y aprendizaje con la cultura digital en tiempos del coronavirus: experiencia de la Universidad La Salle, Canoas. *In*: CONTRERAS, Francisco Ganga *et al.* **Gobernanza universitaria: Experiencias e investigaciones en Latinoamérica**. Bogotá: Ediciones USTA, 2021.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; VÁZQUEZ, Jaime Moreles. **Educação na contemporaneidade: políticas públicas e gestão da educação**. Frederico Westphalen, RS: URI Westph, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e práticas docentes**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: Técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

FÜHR, Regina Cândida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3FbDNH9>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e objetos. *In*: BRANDÃO, Carlos (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50.

GARVIN, David. A. Como construir uma organização que aprende. *In*: BURGELMAN, Robert; CHRISTENSEN, Clayton; WHEELWRIGHT, Steven. **Gestão**

estratégica da tecnologia e da inovação: conceitos e soluções. Porto Alegre: AMGH, 2012.

GHEDIN, Evandro (org.). **Currículo e desenvolvimento sociocultural.** Manaus: BK Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papyrus, 2013.

KOSCHECK, Arcelita; TIMM, Jordana Wruck. Formação docente no contexto da pandemia: ressignificação da prática pedagógica. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1350. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1350>. Acesso em: 18 nov. 2023.

KRATZ, Jeffrey. Desenvolvendo uma cultura educacional de inovação e criatividade. *In*: REIS, Fábio (org.). **Inovar para transformar: Como a inovação pode mudar o ensino superior.** São Paulo: Cultura, 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul-dez. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LANOA, André Vidal Dabela; SILVA, Júlio Eduardo Ornelas. Caracterização dos serviços universitários acadêmicos de graduação ofertados para a comunidade UFMS. *In*: XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Desafios da Gestão da Educação Superior na América Latina e Caribe pós-pandemia - inovação, integração e interculturalidade, 21, 2023, Loja. **Anais** [...]. Loja: CIGU, 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001. DOI: 10.1590/0104-4060.226. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular**. 2003. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-22, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236106662. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

MACHADO, Daniel. Tecnologia, Startups e o futuro das IES. *In*: REIS, Fábio (org.). **Inovar para transformar: Como a inovação pode mudar o ensino superior**. São Paulo: Cultura, 2018. p. 70-76.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?** Curitiba: CRV, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Rodolfo Silva. Educação Formal: desafios e oportunidades nas universidades brasileiras no pós-pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 26, p. 21-31, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6825>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 133-173.

MEINHARDT, Moana; VAZ, Douglas. A reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação: um compromisso coletivo com a inovação e o empreendedorismo na formação. *In*: MONTICELLI, Jefferson Marlon; SILVA, Louise

de Quadros; HIDALGO, Gisele. (orgs.). **Empreendedorismo e Inovação na Universidade La Salle**. Canoas: Editora Unilasalle, 2021.

MELLO, Sidney Luiz de Matos *et al.* Innovation in the digital era: new labor market and educational changes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 66-87, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vTnD1J>. Acesso em: 27 out. 2021.

MEYER JR, Victor. **Planejamento estratégico: uma renovação na gestão das Instituições Universitárias**. Florianópolis: GPGA/UFSC, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MÖNKKÖNEN, Jukka. Pesquisa, Ciência e Educação: um impacto de múltiplas dimensões. *In*: REIS, Fábio (Org.). **Inovar para transformar: como a inovação pode mudar o ensino superior**. São Paulo: Cultura, 2018.

MORAES, Adílio Moreira de. FONSECA, João José Saraiva de. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Sobral: Aiamis, 2017.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2004.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 37, p. 7-31, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian. MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 01-25.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de. MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORAN, José Manuel. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatriz**, Editora Moderna, n. 7, p. 33-37, 2014. Disponível em: www.moderna.com.br/educatriz. Acesso em: 22 ago. 2021.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020

MOREIRA, José. Antônio.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTA, Ronaldo. Prefácio. *In*: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013

MOTTA, Raquel Acciarito. Tecnologia educacional no ensino superior: cenários da educação a distância e a avaliação institucional. *In*: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 117-137.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3BI7fs6>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. **Aprendizagem baseada em problemas**. São Paulo: CENGAGE, 2018

NATHAN, Maria. The paradoxical nature of crisis. **Review of Business**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 12, fall 2000. Gale Academic OneFile. Disponível em: <https://link.gale.com/apps/doc/A73183462/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=cc39efa5>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NOFFS, Neide de Aquino; SOUZA, Claudia Xavier da Costa. Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

NOGA, Liliane. SILVA, Maria da Graça Moreira. O velho e o novo na educação em tempos de pandemia. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. SILVA; Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, Israel de *et al.* Educação pública, acesso às tecnologias digitais e ao ensino remoto na pandemia da COVID-19. **Geografares**, Vitória, n. 36, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/geografares/9274>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Clara Gabriela Silva de; RESENDE, Luana Teles de; SILVA; Jéssyca Tallyne Dantas de Oliveira. Health teaching-learning experiences during the COVID-19 pandemic: integrative review. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 12, p. 1-8, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.34221. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34221>. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M.R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set., 1998.

OLIVEIRA, Renato de. Inovar as IES Comunitárias para inovar a sociedade Rio-Grandense. *In*: GUERINI, Daniel. OLIVEIRA, Renato de (orgs.). **Universidades e desenvolvimento regional: experiências internacionais e o caso das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul**. Lajeado, RS: Univates, 2016. p. 13-78.

OLIVEIRA, Renato de. Para uma universidade tecnológica de alto impacto econômico, social e cultural. *In*: GUERINI, Daniel. OLIVEIRA, Renato de (orgs.).

Universidades e desenvolvimento regional: experiências internacionais e o caso das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. Lajeado, RS: Univates, 2016. p. 79-114.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PAPA FILHO, Sudário. Liderança: função complexa para diretores de instituições de ensino superior. *In:* GOULART, Íris Barbosa; PAPA FILHO, Sudário (orgs.). **Gestão de Instituições de ensino superior:** teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2009a. p. 159-168.

PAPA FILHO, Sudário. Planejamento estratégico em instituições de ensino superior. *In:* GOULART, Íris Barbosa; PAPA FILHO, Sudário (orgs.). **Gestão de Instituições de ensino superior:** teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2009b. p. 19-30.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SILVA, Louise de Quadros da. **Novas metodologias na gestão acadêmica universitária:** Um estudo de caso na Unilasalle Canoas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SILVA, Louise de Quadros da; FOSSATTI, Paulo. Mudanças da Gestão Educacional: uma nova realidade a partir de tecnologias digitais. *In:* FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana (orgs.). **Gestão Educacional:** temas emergentes. Canoas: Editora La Salle, 2020. p. 73-90.

REIS, Fábio. Sistemas de ensino superior inovadores e competitivos. *In:* REIS, Fábio (org.). **Inovar para transformar:** como a inovação pode mudar o ensino superior. São Paulo: Cultura, 2018. p. 142-146.

RIBEIRO, Iara Margolis; CORREIA, Walter Franklin Marques; CAMPOS, Fábio. Setores acadêmicos que interferem na satisfação do aluno no ensino superior. **Acta Scientiarum:** Education, v. 43, n. 1, p. 1-16, 7 abr. 2021. DOI: 10.4025/actascieduc.v43i1.50121. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/50121>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. Administração acadêmica universitária : a teoria, o método. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977.

RODRIGUEZ, Luis Alejandro Martinez. La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. **Revista perfiles libertadores**, v. 4, n. 80, p. 73-80. Disponível em: <https://bit.ly/3BmvBBH>. Acesso em: 02 nov. 2020.

RONDON, Roberto. **Trabalho e Universidade**: um estudo sobre a (de) formação no Ensino Superior Brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RUIZ, Xicoténcatl Martinez. Presentación: la industria 4.0 y las pedagogías digitales: aporías e implicaciones para la educación superior. **Innovación Educativa**, México, v. 19, n. 79, p. 7-12, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vTmnM3>. Acesso em: 27 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Edméa. **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SANTOS, Bruna Mascarenhas *et al.* Educação Médica durante a Pandemia da Covid-19: uma Revisão de Escopo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, n. 44, p. 1-10, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200383. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/8bxyBynFtjnSg3nd4rxtmhF/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1984.

SÁ, Nicanor Palhares. Discutindo a Pesquisa Participante. **Em aberto**, v. 3, n. 20, p. 25-34, 1984.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHONS, Manuir. **Gestão de instituições de ensino superior**: estratégias de ensino-aprendizagem na concepção de docentes da educação profissional e tecnológica. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SILVA, Carla Diniz dos Santos da; MORAES, Ana Beatriz Gomes de Mello. O papel estratégico do capital humano na gestão de crise – a pandemia de Covid-19. **Revista Gestão & Produção**, v. 27, n. 1, 2020. DOI: 10.1590/0104-530X4288-20.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/19255/9027>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SILVA, Ednea Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Juremir Machado da. Em busca da complexidade esquecida II. *In*: MORIN, Edgar. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2001. p. 21-38.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, dossiê ABCiber, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3vXpnas>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVESTRE, Flor Maria; CUNHA, Murilo Bastos. Desafios enfrentados pelas bibliotecas universitárias no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2022. DOI: 10.20396/rdbci.v20i00.8668168. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbci/a/hqr6bNnhyZXZYPqMCBfdtGD/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Gestão do tempo: percepções de gerenciamento com estudantes de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 151-161. DOI: 10.26707/1984-7270/2022v23n0204. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v23n2/a05v23n2.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://bit.ly/3op2Srh>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, Ana Maria Costa de. Gestão acadêmica atual. *In*: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario (prg.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre : Artmed, 2011.

SOUZA, Beatriz dos Santos; SOUZA, Claudia Xavier da Costa; PUPATTO, Marcela Gomes; CAMPOS, Patricia Pereira. Percursos da educação formal e não formal em tempos de pandemia. *In*: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth. B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (org.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 221-228, 2011. Disponível em: <https://bityli.com/f6W10D>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento**: uma introdução à ética contemporânea. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THE PUBLIC DOMAIN REVIEW. **A 19th-Century Vision of the Year 2000**. Reino Unido: Open Knowledge, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Hf579r>. Acesso em: 12 mar. 2021.

TOFIK, Denise Sawaia. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. *In*: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 104-116.

TOMASI, Dinara Bortoli. Estratégias de gestão para a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI São Luiz Gonzaga: olhares para o futuro. *In*: BUOGO, Ana Lúcia (org.). **Desafios da Gestão Universitária III**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2017. p. 09-33.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3pDMFRv>. Acesso em: 27 out. 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **A mais antiga do Brasil**, 2011. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNIVERSIDADE LA SALLE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2025**. Canoas, 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian;

MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. *In*: BABICH, Lillian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 13-17.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 10 out. 2021.

VILLASOL, María Covadonga de la Iglesia. Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. **Innovación Educativa**, México, v. 19, n. 80, p. 93-112, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3miJooA>. Acesso em: 27 out. 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of jobs report**. Genebra: WEF, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Acesso em: 27 out. 2021.

YOSHIKAWA, Nestor Kenji et al. Abordagem ágil como estratégia em projetos de transformação digital: Um estudo bibliométrico e bibliográfico. **International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.**, v. 5, n. 2, p. 272-287, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944306>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Eu, *_(nome do representante institucional)_*, abaixo assinado, representante da *_(nome da Instituição de Ensino Superior)_*, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO: REINVENÇÃO E DECISÕES ÁGEIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, a ser conduzida pelo pesquisador **Douglas Vaz**, doutorando em Educação pela Universidade La Salle.

Compreendo que:

- A presente pesquisa tem como objetivo *analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.*
- Com vistas a atingir o objetivo geral, são propostos os seguintes objetivos específicos: Verificar, no âmbito da gestão acadêmica na Universidade, as estratégias de adequação às demandas decorrentes da pandemia da Covid-19; Analisar o impacto das ações desenvolvidas pela Universidade em relação à condução das atividades acadêmicas; Problematizar os desafios encontrados pelos gestores de curso, docentes e demais colaboradores envolvidos na efetivação das ações propostas no espaço temporal da pandemia da Covid-19; Sistematizar boas práticas de gestão no contexto da Educação Superior que emergem a partir da pandemia da Covid-19.
- Para a realização da pesquisa, serão considerados os seguintes participantes:
 - docentes que atuaram em componentes curriculares ofertados na modalidade presencial, nos anos de 2020 e 2021, os quais devido à pandemia da Covid-19, passaram a ser desenvolvidos de maneira on-line, com uso de tecnologias digitais;

- gestores envolvidos de forma direta com a elaboração, execução e/ou avaliação das estratégias relatadas nesta pesquisa (coordenadores de curso, diretores e representantes dos comitês de enfrentamento à pandemia e de retorno às atividades presenciais), corresponsáveis pelas decisões tomadas pela IES no contexto da pandemia;
 - acadêmicos de cursos de graduação, lato sensu e stricto sensu da modalidade presencial, impactados pelas ações realizadas no contexto da pandemia;
 - colaboradores do quadro técnico-administrativo que iniciaram seu vínculo com a Instituição em momento anterior a 2020;
 - representantes da comunidade acadêmica, inseridos no entorno da Universidade e que são impactados direta ou indiretamente pelas ações desenvolvidas no contexto da Gestão Acadêmica.
- Os instrumentos a serem utilizados na pesquisa são: observação no que se refere ao acompanhamento das ações desenvolvidas pela e na Universidade; registro no diário de campo, *relativo* à formação on-line dos docentes (plataformas Google Classroom, Google Meet e YouTube) com foco no acompanhamento das tecnologias digitais utilizadas para o desenvolvimento das aulas propostas por eles no Google Classroom; análise de documentos de acesso público relacionados à tomada de decisão ágil no contexto da pandemia; questionário disponibilizado no Google Formulários aos participantes da primeira etapa da pesquisa (acadêmicos e docentes); e Grupo Focal com representação de acadêmicos, docentes, gestores, colaboradores técnico-administrativos e representantes da comunidade.
- Em relação à análise documental, esta prevê o acesso e verificação por parte do pesquisador dos dispositivos institucionais e legais relacionados ao cenário da pesquisa, como comunicados, resoluções internas e governamentais, pareceres e outros documentos que se coadunem a este contexto no decorrer do processo investigativo. Além dos documentos de domínio público, como boletins

informativos publicados pela Universidade, será necessário à pesquisa o estudo de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e boletins internos disparados aos colaboradores no que se refere às ações durante a pandemia da Covid-19.

Diante do exposto acima, atesto que fui informado pelo pesquisador responsável pelo estudo sobre o escopo e objetivos da mencionada pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas no âmbito da instituição. Da mesma forma, estou ciente da necessidade, por parte do pesquisador, da análise de documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e documentos relacionados à proposta do estudo, como comunicados emitidos à comunidade acadêmica e documentos orientativos aos docentes.

Canoas, xx de xxxxxxxx de 2022.

Responsável institucional



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPAÇÃO VIA GOOGLE FORMULÁRIOS

Convidamos o (a) senhor (a) para participar como voluntário no projeto de pesquisa intitulado **A GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO: REINVENÇÃO E DECISÕES ÁGEIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, sob responsabilidade do pesquisador **Douglas Vaz**, doutorando em Educação pela Universidade La Salle - Canoas, sob orientação do Prof. Dr. Ir. Paulo Fossatti, *fsc*. A referida pesquisa tem por objetivo analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.

Sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo sem que isto lhe gere nenhum prejuízo. Sua participação se dará em resposta ao presente questionário, levando em média cinco minutos para respondê-lo. Ao participar da pesquisa, você está contribuindo diretamente para a construção de um ambiente universitário cada vez mais dinâmico, participativo e reflexivo quanto à condução das atividades acadêmicas. Da mesma forma, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e acadêmico a respeito da temática apresentada.

Entre os benefícios esperados durante a participação na pesquisa, considerando as características deste tipo de instrumento, destacamos a possibilidade de sintetizar reflexões e hipóteses acerca do fenômeno discutido. Da mesma forma, os desdobramentos da pesquisa oportunizarão à IES otimizar processos e estratégias relacionados à condução das suas atividades, trazendo benefícios e melhorias a toda a comunidade acadêmica e avanço científico na área do conhecimento.

Você poderá se sentir constrangido ou desconfortável com alguma questão presente neste instrumento. Como forma de minimizar estes riscos, você pode não responder questões que o deixem desconfortável ou ainda interromper sua participação na

pesquisa. Para reduzir possíveis riscos de identificação, as respostas deste questionário serão divulgadas de forma coletiva. Por se tratar de uma pesquisa on-line, existem riscos característicos do ambiente virtual em função da limitação das tecnologias utilizadas. Para evitar o acesso aos dados desta pesquisa por terceiros, nenhuma informação ficará armazenada na “nuvem”, ficando armazenadas em dispositivo próprio do pesquisador.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. A versão final da tese será encaminhada por e-mail aos participantes. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) e os dados serão arquivados por cinco anos e após descartados. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através dos seguintes contatos: (51) [suprimido] e [suprimido]@gmail.com (pesquisador) ou [suprimido]@unilasalle.edu.br (orientador).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, localizado na Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas (3º andar do prédio 6). O CEP pode ser contatado através do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone (51)3476-8452 nos seguintes horários de funcionamento: segundas, terças, quartas e sextas-feiras das 10h às 12h e das 13h às 19h e quintas-feiras das 10h às 13h e das 14h às 19h.

Ao clicar em “Próxima”, você concorda em participar desta pesquisa e uma cópia deste termo será encaminhada para seu e-mail.



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPAÇÃO VIA GRUPO FOCAL

Convidamos o (a) senhor (a) para participar como voluntário no projeto de pesquisa intitulado **A GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO: REINVENÇÃO E DECISÕES ÁGEIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, sob responsabilidade do pesquisador **Douglas Vaz**, doutorando em Educação pela Universidade La Salle - Canoas, sob orientação do Prof. Dr. Ir. Paulo Fossatti, *fsc*. A referida pesquisa tem por objetivo analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.

Sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo sem que isto lhe gere nenhum prejuízo. Sua participação na pesquisa será em forma de participação em uma sessão de grupo focal, técnica de levantamento de dados onde é oportunizado um momento de diálogo entre diferentes participantes e o pesquisador, no papel de mediador das interações.

Entre os benefícios esperados durante a participação na pesquisa, considerando as características presentes em um grupo focal, destacamos a possibilidade de interação, diálogo e construção colaborativa de reflexões e hipóteses acerca do fenômeno discutido. Nesse sentido, você está contribuindo diretamente para a construção de um ambiente universitário cada vez mais dinâmico, participativo e reflexivo quanto à condução das atividades acadêmicas. Da mesma forma, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e acadêmico a respeito da temática apresentada. Existe o risco de desconforto ou de constrangimento a ser gerado pela dinâmica de grupo focal. No entanto, estes riscos serão minimizados uma vez que você não precisará responder nada que o deixe desconfortável, podendo interromper sua participação a qualquer momento. A sessão de grupo focal acontecerá de forma presencial,

seguindo as prevenções necessárias em relação à Covid-19, como: uso de máscara, utilização de álcool gel, distanciamento entre os participantes e utilização de uma sala arejada para sua realização. O tempo estimado para realização é de uma hora e meia. Os diálogos serão gravados em vídeo pelo pesquisador com finalidade exclusiva de transcrição posterior dos dados, na qual os participantes não serão identificados. A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. A versão final da tese será encaminhada por e-mail aos participantes. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) e os dados serão arquivados por cinco anos e após descartados. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através dos seguintes contatos: (51) [suprimido] e [suprimido]@gmail.com (pesquisador) ou [suprimido]@unilasalle.edu.br (orientador).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, localizado na Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas (3º andar do prédio 6). O CEP pode ser contatado através do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone (51)3476-8452 nos seguintes horários de funcionamento: segundas, terças, quartas e sextas-feiras das 10h às 12h e das 13h às 19h e quintas-feiras das 10h às 13h e das 14h às 19h.

Este termo será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador



APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS

1. Marque a sua idade (faixa etária em anos):
2. Curso(s):
3. Nível de ensino:
4. Modalidade:
5. Período de ingresso na instituição:
6. Esteve matriculado em disciplinas presenciais ofertadas de forma remota em 2020 e 2021?
7. Quantas disciplinas (no período de 2020 e 2021) você atuou na modalidade remota? (considere as disciplinas originalmente ofertadas na modalidade presencial e que, em função da pandemia, foram ofertadas na modalidade remota).
8. Considerando o período de aulas exclusivamente remotas, informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A instituição respondeu de forma ágil às necessidades impostas pela pandemia					
Os protocolos sanitários adotados pela instituição (distanciamento, aferições, higienização) atenderam minhas expectativas.					
As formas de comunicação internas (envio de comunicados, e-mails por via institucional etc.) implementadas pela					

instituição foram importantes para a prevenção contra a Covid-19.					
As formas de comunicação externas (boletins no site da Universidade, informativos nas mídias etc.) implementadas pela instituição apresentaram informações preventivas relevantes para a prevenção da Covid-19.					

9. Considerando a organização das atividades acadêmicas durante a pandemia, informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
As aulas simultâneas tiveram impacto positivo no meu processo de aprendizagem durante a pandemia.					
Percebo que as ações comunitárias desenvolvidas pela Universidade no período pandêmico impactaram positivamente na minha formação pessoal e profissional.					
Percebo que as ações comunitárias desenvolvidas pela Universidade no período pandêmico apresentaram impacto relevante no contexto local e regional.					

10) A partir da sua experiência nos anos de 2020 e 2021, relate sobre os principais desafios enfrentados e necessidades de adaptação para acompanhamento das atividades acadêmicas (aulas, estágios e práticas) durante a pandemia.

11) A partir da sua experiência nos anos de 2020 e 2021, relate sua percepção acerca das estratégias utilizadas pela universidade no período destacado.

12) Caso você considere necessário, considerando que tenha algum fato novo, discorra livremente sobre as boas práticas voltadas para a comunidade interna e externa pela Universidade no período da pandemia.



APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1. Marque a sua idade (faixa etária em anos):
2. Área(s) do conhecimento em que atua (marque todas as opções que se aplicam):
3. Modalidade(s) em que atuou em 2020 e 2021:
4. Nível(is) de ensino em que atuou em 2020 e 2021:
5. Tempo de docência na Educação Superior:
6. Atuou em disciplinas presenciais ofertadas de forma remota em 2020 e 2021?
7. Quantas disciplinas (no período de 2020 e 2021) você atuou na modalidade remota? (considere as disciplinas originalmente ofertadas na modalidade presencial e que, em função da pandemia, foram ofertadas na modalidade remota).
8. Considerando o período de aulas exclusivamente remotas, informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A instituição respondeu de forma ágil às necessidades impostas pela pandemia					
Os protocolos sanitários adotados pela instituição (distanciamento, aferições, higienização) atenderam minhas expectativas.					
As formas de comunicação internas (envio de comunicados, e-mails por via institucional etc.) implementadas pela instituição foram importantes para a prevenção contra a Covid-19.					

As formas de comunicação externas (boletins no site da Universidade, informativos nas mídias etc.) implementadas pela instituição apresentaram informações preventivas relevantes para a prevenção da Covid-19.					
---	--	--	--	--	--

9. Considerando a organização das atividades acadêmicas durante a pandemia, informe seu grau de concordância em relação às afirmações que seguem:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O apoio pedagógico multiprofissional (Equipe Google, NAE, Assessoria Pedagógica etc.) que recebi no contexto pandêmico foi de grande impacto para o meu bom desempenho docente.					
As aulas remotas tiveram impacto positivo no meu processo de ensino durante a pandemia.					
Percebo que as ações comunitárias desenvolvidas pela Universidade no período pandêmico impactaram positivamente na minha atuação profissional.					
Percebo que as ações comunitárias desenvolvidas pela Universidade no período pandêmico apresentaram impacto relevante no contexto local e regional.					

10) Discorra sobre sua percepção acerca dos principais desafios e necessidades de adaptação assumidos no seu fazer docente durante o período da educação remota no período pandêmico.

11) A partir da sua experiência nos anos de 2020 e 2021, relate sua percepção acerca das estratégias utilizadas pela universidade no período destacado.

12) Descreva sucintamente sobre (até duas) boas práticas pedagógicas e/ou de gestão desenvolvidas pela Universidade que impactaram positivamente na comunidade interna e/ou externa no período da pandemia.