

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JACQUELINE DA ROSA MACHADO

**ENTRE O PEDAGÓGICO E O DIGITAL: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**POUSO ALEGRE – MG
2021**

JACQUELINE DA ROSA MACHADO

**ENTRE O PEDAGÓGICO E O DIGITAL: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEduCS, da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Neide Pena

**POUSO ALEGRE – MG
2021**

Machado, Jacqueline da Rosa.

Entre o pedagógico e o digital: competências necessárias à educação superior/ Jacqueline da Rosa Machado; Orientação Prof^a. Dr^a. Neide Pena – Pouso Alegre: 2021.
101f.

Inclui bibliografias: 96f.

Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Pandemia. 2. Competência. 3. Pedagógico. 4. Digital. 5. Tecnologias. I. Pena, Neide (orient.). II. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. III. Entre o pedagógico e o digital: competências necessárias à educação superior.

CDD: 371.33

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “ENTRE O PEDAGÓGICO E O DIGITAL: AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR” foi defendida, em 14 de julho de 2021, por **JACQUELINE DA ROSA MACHADO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98015938, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profa. Dra. Neide Pena
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Profa. Dra. Telma Teixeira Oliveira Almeida
Centro Universitário Ítalo Brasileiro – ÍTALO BRASILEIRO
Examinadora

Profa. Dra. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

*Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que
compreendem a importância das competências na
vida de um docente e de um discente.*

AGRADECIMENTOS

Neste espaço listo minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu alcançasse a linha de chegada. Assim, agradeço a Deus ter me guiado neste caminho; aos meus pais e, em especial, minha mãe, por sempre me apoiar; ao meu namorado e toda a minha família.

A todos professores(as) doutores(as) do mestrado, em especial, a minha orientadora Professora Dr^a Neide Pena, por todos os momentos em que me escutou, pelos conselhos, pelas aulas e por ter a honra de fazer o estágio decente com ela, por não desistir de mim e por ter sempre um tempinho para conversar.

Agradeço aos membros da banca, professora Dr^a. Neide Brito Cunha, que por um tempo foi minha orientadora e me apresentou um mundo novo, professora Dr^a. Paula Chiaretti, por contribuir com a pesquisa e a professora Dr^a. Telma Teixeira Oliveira Almeida por compor de uma forma tão solícita.

Agradeço, também, às amizades que o mestrado me proporcionou; ao pessoal da secretaria do programa de pós-graduação; à Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS e à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG.

“O importante é não parar de questionar!”

Albert Einstein

MACHADO, Jacqueline da Rosa. **Entre o Pedagógico e o Digital: competências necessárias à educação superior.** 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade). Univás, Pouso Alegre, 2021.

RESUMO

Este trabalho aborda o tema “Competências” com foco em questões específicas da docência em cursos superiores. Insere-se na Linha de Pesquisa Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos, sendo desenvolvido com apoio da FAPEMIG. O objetivo foi identificar e discutir a relação entre “competência pedagógica” e “competência digital”, questionando sobre as relações que podem ser observadas entre essas duas competências no desenvolvimento das aulas em todos os seus processos. A metodologia adotada foi a do tipo bibliográfica, de abordagem qualitativa, com realização de análise documental e revisão sistematizada sobre conceitos de competência, com base na literatura e em relatórios e declarações de organismos internacionais: UNESCO, OCDE, Comissão Europeia. Foram utilizados também atos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Evidenciou-se que o conceito de competência é utilizado em diversas situações com sentidos diferentes, sendo definidas pelas demandas do mercado. Quando associada ao adjetivo pedagógico e/ou digital, a competência relaciona-se à docência e não pode estar alheia às questões da sociedade, uma vez que, na universidade, se desenvolve a formação profissional. A pesquisa possibilitou uma compreensão mais consistente sobre as funções das Instituições de Ensino Superior no que se refere à compreensão e a relação da competência pedagógica com a competência digital, seja para o professor ou o estudante, futuro profissional, o que significa aproveitar as possibilidades que a tecnologia digital proporciona e, assim, saber enfrentar os novos desafios próprios do movimento da sociedade em transformação contínua, no mundo globalizado.

Palavras-chave: Pandemia. Competência. Pedagógico. Digital. Tecnologias.

MACHADO, Jacqueline da Rosa. **Between Pedagogical and Digital: necessary skills in higher education**. 2021. 100f. Dissertation (Mastership in Education, Knowledge and Society). UNIVÁS, Pouso Alegre, 2021

ABSTRACT

This work addresses the theme “Competences” with a focus on specific issues of teaching in higher education courses. It is part of the Education and Technology Research Line: innovation, tools and processes, being developed with the support of FAPEMIG. The objective was to identify and discuss the relationship between “pedagogical competence” and “digital competence”, questioning the relationships that can be observed between these two competences in the development of classes in all their processes. The methodology adopted was the bibliographic type, with a qualitative approach, with documental analysis and systematic review of competence concepts, based on literature and on reports and declarations from international organizations: UNESCO, OECD, European Commission. Legal acts were also used, including the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) nº 9394/1996. It was evident that the concept of competence is used in different situations with different meanings, being defined by market demands. When associated with the pedagogical and/or digital adjective, competence is related to teaching and cannot be alien to society's issues, since professional training is developed in universities. The research enabled a more consistent understanding of the functions of Higher Education Institutions regarding the understanding and relationship of pedagogical competence with digital competence, whether for the teacher or the student, professional future, which means taking advantage of the possibilities that digital technology provides and, thus, knowing how to face the new challenges inherent in the movement of society in continuous transformation, in the globalized world.

Keywords: Pandemic. Competence. Pedagogic. Digital. Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Triangulação SAC.....	49
Figura 2 - Grupos que passaram a compor a INES em 1991	53
Figura 3 - Linha do tempo de realização dos projetos	54
Figura 4 - Elementos que impactam as competências-chave.....	58
Figura 5 - Os quatro pilares da aprendizagem.....	63
Figura 6 - Demandas ao trabalho docente no século XXI.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de competência.....	48
Quadro 2 - Categorias do Projeto CCC e definições.....	55
Quadro 3 - Áreas e definições do IALS.....	56
Quadro 4 - As oito competências da Comissão Europeia.....	60
Quadro 5 - Competências para Masetto	73
Quadro 6 - Competências identificadas por Zabalza	76
Quadro 7 - Nomenclatura anteriores.....	78
Quadro 8 - Missões, funções, novas visões e a ações do ES	81
Quadro 9 - Competência pra o professor Universitário	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado SciELO - Descritores no corpo do texto	30
Tabela 2 - Resultado SciELO – Descritores no título	31
Tabela 3 - Resultado SciELO – Descritores no corpo do texto	32
Tabela 4 - Resultado SciELO – Descritores no título	32
Tabela 5 - Resultado CAPES – Descritores no corpo do texto	34
Tabela 6 - Resultado CAPES – Descritores no título	34
Tabela 7 - Resultado CAPES – Descritores no corpo do texto	35
Tabela 8 - Resultado CAPES – Descritores no título	35
Tabela 9 - Resultado Index PSI - Descritores no corpo do texto	36
Tabela 10 - Resultado Index PSI - Descritores no título	36
Tabela 11 - Resultado Index PSI - Descritores no corpo do texto	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCC	Cross-Curricular Competencies
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
HCI	Human Capital Indicators
IALS	International Adult Literacy Survey
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Indicators of National Education Systems
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programme for International Student Assessment
Semesp	Secretário De Modalidades Especializadas De Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
Sinaes	Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	16
2.1	A ESCOLHA DO TEMA E PROCESSOS METODOLÓGICOS	25
2.2	PESQUISA NA BASE DE DADOS SCIELO	30
2.3	PESQUISA NA BASE DE DADOS CAPES	33
2.4	PESQUISA NA BASE DE DADOS INDEX PSI	35
2.5	SOBRE A ANÁLISE E DISCUSSÃO	37
3	CONCEITOS DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	39
3.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	39
3.2	COMPETÊNCIAS: ORIGEM E ASPECTOS HISTÓRICOS DO TERMO	44
3.3	ASPECTOS CONCEITUAIS.....	47
4	COMPETÊNCIAS À LUZ DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	52
4.1	INDICADOR DE SISTEMAS EDUCACIONAIS NACIONAIS – INES	53
4.2	OUTROS PROJETOS VINCULADOS À OCDE	54
4.2.1	Cross-Curricular Competencies Project (CCC)	55
4.2.2	International Adult Literacy Survey (IALS)	55
4.2.3	Human Capital Indicators Project (HCI)	56
4.2.4	Programme for International Student Assessment (PISA)	57
4.2.5	Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)	58
4.2.6	As oito competências designadas pela Comissão Europeia	60
4.3	COMPETÊNCIA E OS PILARES DA EDUCAÇÃO (DELORS/UNESCO)	62
5	COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA E DIGITAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS.....	66
5.1	DÉCADA DE 1990 E AS REFORMAS	66
5.2	A COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	71
5.2.1	Profissão docente e competências	74

5.2.2 Competência Docente conforme Zabalza (2005)	75
5.2.5 Competência Digital no Ensino Superior	77
6 DIALOGANDO COM AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICA E DIGITAL	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIA	97

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa para a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade se insere na Linha de Pesquisa Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos. Tem como foco questões específicas da docência no ensino superior relacionadas à temática “competência” para o exercício da docência na educação superior. Tais questões se concentram no conhecimento caracterizado como “pedagógico” e no uso de tecnologias digitais, neste trabalho, tratadas como “competência digital”, para o desenvolvimento de aulas em cursos de nível superior. Essas questões são sintetizadas em: Quais relações podem ser observadas entre a “competência pedagógica” e a “competência digital” no exercício da docência na educação superior?

Esses questionamentos ganharam sustentação em face do cenário que se delineou no ano de 2020, com o advento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecida como Covid 19. Com a pandemia e o consequente decreto da Organização Mundial da Saúde (OMS), publicado no dia 11 de março de 2020, o mundo inteiro foi mobilizado pela implementação de medidas sanitárias, que modificaram o modo de vida e de trabalho das pessoas, das organizações e instituições, inclusive, as educacionais. As medidas sanitárias interferiram nos comportamentos da vida cotidiana, na economia, na política e em todos os níveis educacionais, com consequências em todas as áreas da sociedade e do mercado, com impactos específicos em cada setor. No Brasil, a Portaria nº 343, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020), liberou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia.

Nessas condições, nunca vivenciadas por quase toda a população, foi possível presenciar os desafios enfrentados por todos os atores que se encontravam envolvidos com a educação, sejam eles gestores, professores, alunos e/ou pais. Como aluna de um curso de Mestrado em Educação, sendo parte integrante dos cursos de capacitação de professores da educação básica, e docente em um curso de Gestão, como professora iniciante, foi possível observar de perto e sentir as dificuldades e desafios das aulas *on-line* nessas três posições, realizando atividades com focos também diferentes.

Como discente do mestrado que passou a assistir aulas *on-line* no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e movida por um olhar de pesquisadora, observava, da posição de aluna, como os docentes desse nível de ensino se organizavam para a enfrentar a situação. Como integrante de uma equipe que estava realizando projetos de extensão, voltados para a capacitação de docentes, em parceria com as escolas de educação básica de redes públicas municipais e estadual, atendendo a solicitações de diretores dessas escolas, o esforço se dava em ajudá-los no manuseio das tecnologias e nas formas de interação com os alunos do ensino fundamental e médio.

Como professora no ensino superior, responsável por uma disciplina no curso de Gestão, precisava enfrentar os desafios de uma aula para alunos adultos e com a pretensão de torná-la interativa, mas também esbarrando em diversos fatores desafiadores, entre eles, as câmeras e microfones fechados, as dificuldades da internet dos alunos com as respectivas condições dos seus aparelhos tecnológicos. Nessas três posições, foi possível a mesma constatação: as dificuldades dos docentes no manuseio das tecnologias digitais para realizar as aulas *on-line*. Tais dificuldades podem ser assim classificadas: as relacionadas à qualidade da internet; à estrutura tecnológica ou a sua falta; à competência ou à sua falta para utilizar as ferramentas digitais; à capacidade pedagógica para recriar as formas de planejamento das aulas *on-line*; a organização de atividades educativas; à capacidade de ativar o interesse e o compromisso dos alunos, bem como inovar também nos processos metodológicos e avaliativos, entre outros.

Esse desafio de realizar aulas *on-line* colocou em evidência as fragilidades da capacitação dos docentes quanto ao conhecimento e às habilidades para a utilização das tecnologias digitais para a realização das aulas nesse formato, mas também diversos fatores relacionados aos alunos e às suas condições. Embora a União Europeia venha recomendando o uso de tecnologias digitais na educação desde o início da década de 1990 (UNESCO, 1998), no caso do Brasil, pode-se reconhecer que a realização de aulas *on-line*, por meio de plataformas digitais de aprendizagem, ou não, colocou em “xeque” a competência digital dos profissionais da educação, mas também as políticas públicas para a educação.

No documento “Padrões de Competência em TIC para Professores” (UNESCO, 2009), a UNESCO deixa explícita a meta de “melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho”, combinando as habilidades no manuseio de TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar para aprimorar o ensino e os fatores aí envolvidos. Segundo a UNESCO, “os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia” (UNESCO, 2009, p. 1) e, para isso, o professor deve estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado.

Pesquisas realizadas ao longo deste período pandêmico por instituições que possuem, de alguma forma, vínculos educacionais, tais como Semesp¹ e Instituto PORVIR², têm destacado diversos fatores, situações e elementos que demonstram os sentimentos, as dificuldades e as repercussões dessa situação de pandemia para os profissionais da educação, de modo geral. Os resultados das referidas pesquisas, entre outras coisas, revelaram que grande parte dos professores não tinham no seu repertório as habilidades necessárias para desenvolver aulas com tecnologias digitais, que se tornaram condição *sine qua non* para o desenvolvimento das aulas remotas ou *on-line*.

Especificamente na educação superior, a falta dessa habilidade para lidar com as plataformas de aprendizagem e questões relacionadas à qualidade da internet foram os fatores que mais sobressaíram nos resultados dessas pesquisas. Entretanto, outros fatores relacionados a aspectos pedagógicos também foram apontados, tais como: novas formas de planejar, executar, orientar e avaliar as atividades educativas; novos modos de relacionar e dialogar com os alunos e compreender as suas limitações.

¹ Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), que congrega um grupo expressivo de mantenedoras do Brasil e tem como objetivos prestar serviços de excelência e orientação especializada aos seus associados, oferecer soluções para o desenvolvimento da educação acadêmica do país, e preservar, proteger e defender o segmento privado do ensino superior brasileiro. (<https://www.semesp.org.br/noticias/semesp/>)

² O Porvir é uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Desde 2012, mapeia, produz e difunde referências para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação. Desde 2019, é uma organização autônoma e sem fins lucrativos (<https://porvir.org/sobre-nos>).

Como professora e estudante, vivenciando esses desafios e limitações, foi possível destacar que até mesmo professores experientes e com sólida formação pedagógica demonstraram dificuldades com relação à utilização das ferramentas tecnológicas na realização das aulas. Recorrendo a Silva e Behear (2019), considera-se que desenvolver aulas *on-line* envolve processos mais amplos, além das habilidades de lidar com tecnologias, denominadas pelas autoras como “Competências Digitais”. Conforme preconizado pela UNESCO há mais de uma década, as competências digitais se faziam necessárias a todo profissional docente, devido às transformações constantes do mundo. Isso porque, de acordo com Lévy (2011), vivemos em uma rede virtual que ele denomina de “ciberespaço”, em que todos se encontram submersos e que conecta as pessoas em uma rede de “inteligência coletiva” que irradia conhecimento e saber.

Nesse momento em que o professor passa a utilizar formas distintas para ensinar e aprender, identifica-se a necessidade de uma nova maneira de ensinar, ou seja, de um outro tipo de pedagogia, tornando o docente um motivador e não apenas um provedor de conhecimentos. Essas considerações expostas permitiram admitir, nesta pesquisa, a hipótese de que esse cenário acena para uma nova realidade na educação, que torna necessária uma certa entonação entre a competência pedagógica e as tecnologias digitais, aqui tratadas como “competência digital”, considerando as repercussões diferenciadas conforme o nível de ensino.

Em face do exposto e, tomando como contexto este período de pandemia da Covid 19, esta pesquisa para dissertação de mestrado em educação se propôs a investigar e discutir as competências necessárias ao profissional para o exercício da docência na educação superior, sendo ele portador de formação pedagógica ou não. Observa-se que todos falam de competências, quase sempre se referindo a questões profissionais, seja quanto ao estudante, futuro profissional, seja quanto ao professor, porém, assume-se neste trabalho que o termo “competências” não pode ser reduzido apenas esses aspectos, principalmente, no caso da educação superior.

Nessa direção, propôs-se como objetivo geral identificar e discutir a relação entre “competência pedagógica” e “competência digital” no exercício da

docência no nível de ensino superior na atualidade. Como objetivos específicos buscou-se: a) analisar o conceito de “competências”, cotejando as suas diversas abordagens e seus fundamentos por meio de uma pesquisa exploratória; b) analisar no conjunto das abordagens de competências, identificadas na referida pesquisa, a presença ou não de conhecimentos que possam ser agrupados na chamada competência digital; c) localizar conceitos de competências e seus fundamentos segundo organismos internacionais e autores tomados como aporte teórico; d) estabelecer aproximações entre os conceitos de competências levantados, especialmente quanto ao aspecto pedagógico e ao domínio de tecnologias digitais.

Conforme literatura visitada no percurso de realização deste trabalho, desde a sua fase inicial por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa, foi possível perceber que há diversas formas de utilização do termo “competência” na literatura e os seus diversos usos produzem também sentidos diferentes, embora assemelhados. Essa percepção foi registrada por Perrenoud (2013), Silva e Behar (2019) e outros, que afirmam ser o conceito de competência ainda vago, incerto e indefinido, apesar da vasta literatura envolvendo o tema, o que prejudica a sua compreensão e seu debate no cenário acadêmico. Santomé (2011, p. 189) analisa como o termo “competência” tem sido objeto de disputas e variações conceituais e, além disso, compara o discurso das competências ao “canto das sereias” capaz de resolver os problemas da educação.

Nesse sentido, reconhece-se a pluralidade conceitual que envolve a sua utilização na área da educação, que ora o associa a conhecimentos ou ao domínio de tecnologias digitais no conjunto de saberes, que são exigidos para o exercício da profissão docente, e ora o identifica como se referindo a saberes a serem ensinados aos futuros profissionais. Ou seja, embora não haja uma definição clara quanto às competências necessárias ao profissional que atua ou pretende atuar na educação superior, a utilização do termo tem sido amplamente feita, tanto se referindo ao profissional no exercício da docência, como ao discente se preparando para o exercício de uma profissão.

Em face dessa pluralidade, fez-se necessário selecionar referenciais teóricos para o embasamento desta pesquisa, entretanto, sem limitar a discussão apenas aos autores selecionados, tendo em vista o enriquecimento

das discussões. Para essa seleção, optou-se por fazer uma busca no Google Scholar utilizando o constructo “competência pedagógica” e, em seguida, “competência digital”. Conforme os resultados obtidos, alguns autores foram visitados, buscando-se identificar aqueles que tiveram mais citações e que demonstrassem mais aderência aos propósitos da pesquisa.

Dessa forma, quanto ao conceito de competência para a docência na educação superior, selecionaram-se os seguintes autores: Masetto (2003; 2012), Zabalza (2005), Perrenoud (2000, 2002, 2013), UNESCO (1998, 2009). Quanto ao uso de tecnologias digitais na educação, foram selecionados como amparo teórico os autores: Almeida (2000), Lévy (1999, 2011), Kenski (2003), Silva e Behar (2019).

Considera-se que a questão das competências no contexto da educação superior está atrelada a uma nova cultura de ensino e aprendizagem com a utilização de tecnologias digitais e uma reconfiguração do conceito de formação de crianças, jovens e adultos que foi caracterizada, em nível global, como “aprendizagem ao longo da vida”. Há pelo menos há 40 anos, as novas formas de aprendizagem vêm sendo discutidas por organismos internacionais, com destaque à Comissão Europeia, UNESCO e Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao lançarem as bases para a construção de uma visão que se transformaria em um novo paradigma na educação mundial, ancorado, principalmente, no desenvolvimento das tecnologias digitais.

No Brasil, com base no relatório intitulado “Um Tesouro a Descobrir”, para a UNESCO (DELORS, 1996), considera-se que o tema “competências” se inscreve nesse contexto das transformações que têm como marco temporal a década de 1990, em que uma série de tensões decorreram de mudanças que ocorriam em nível global, nos aspectos político e econômico, com repercussões na educação e nas formas de viver, se relacionar, aprender e produzir conhecimentos. Conforme Delors (1996, p. 15), trata-se da “tensão entre o global e o local”, “entre o universal e o singular”, “entre a tradição e a modernidade”, “entre o longo e o curto prazos”, ao que o autor se refere como “extraordinário desenvolvimento de conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem”. Tais mudanças podem ser sintetizadas em três aspectos, que são:

primeiro a globalização, depois as tecnologias que colaboraram para a globalização e, por último, o aumento populacional e a sociedade do conhecimento.

Conforme a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), em nível mundial, a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades. São desafios relacionados ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, à pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e ao acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional, entre outros. Como um efeito em cadeia, isso exige dos profissionais do magistério e dos estudantes, bem como dos profissionais das mais diversas áreas, novas competências para realizar as suas atividades profissionais, entre elas as chamadas “competências digitais”, para lidar com todas essas mudanças e demandas da sociedade e do mundo do trabalho.

Da mesma forma, tem também exigido reflexões sobre as práticas e os processos de ensino e aprendizagem, em seus diversos níveis, embora cada um tenha suas particularidades e objetivos específicos. No caso do ensino superior, o impacto dessas mudanças pode ser considerado mais forte em face da finalidade da formação nesse nível de ensino, conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, em seu artigo 43, inciso II – “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Como descrito por Leandro Almeida (2019, p. 11), no conjunto, esse nível de educação tem suas peculiaridades e objetivos bem definidos, atrelados ao desenvolvimento de “conhecimentos e competências técnico-científicas, além de competências mais diversas e transversais associadas ao desenvolvimento psicossocial e profissional”. Assim, considera-se que as duas expressões – “competência pedagógica” e “competência digital” – são dotadas de

complexidade e de pluralidade de sentidos, uma vez que têm sido utilizadas de diversas formas e, muitas vezes, para significar coisas diferentes. Além disso, no caso da competência digital, não há um conceito comum ou globalmente acordado, conforme demonstrado por Silva e Behar (2019), o que possibilita a sua utilização no contexto educacional de forma, muitas vezes, equivocada.

Nesta pesquisa, o termo competência é compreendido conforme tratado pela UNESCO como um “arcabouço” de saberes que definem um “padrão de competências” e, ao relacionar o constructo “pedagógico” e “digital” nesta pesquisa, procura-se evidenciar o saber lidar com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação docente, especificamente, para melhorar os processos de ensinar e aprender, o que envolve relações pedagógicas, didática, metodologias de ensino e demais processos que constituem a ação docente.

Para atender ao propósito deste trabalho de pesquisa, decidiu-se estruturar este texto em seis seções, sendo as CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS consideradas como seção 1, e desconsiderando as CONSIDERAÇÕES FINAIS como uma seção, conforme segue:

Seção 1: nas CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS, apresentou-se o contexto da pesquisa, os objetivos e a questão que norteou a pesquisa.

Seção 2: em MOTIVAÇÕES - CARACTERÍSTICAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS, apresentam-se os estímulos para o desenvolvimento desta pesquisa, experiências, trazendo junto os aspectos metodológicos utilizados para desenvolvê-la, bem como o estudo exploratório que levantou o número total de pesquisas com o termo competências em bases de dados.

Seção 3: com o título CONCEITOS DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, foram abordados conceitos de competências na educação superior, origem e aspectos históricos do conceito, as mudanças ocorridas na década de 1990, que é o recorte temporal desta pesquisa, entre outros.

Seção 4: intitulada COMPETÊNCIAS À LUZ DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS e apresenta resultados da revisão sistemática realizada em

documentos e relatórios de organismos internacionais referentes à inserção da abordagem de competências na educação superior.

Seção 5: denominada **COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA E DIGITAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS**, cujo propósito é abordar o tema competências no cenário educacional brasileiro, focando nos constructos “competência pedagógica” e “competência digital”.

Seção 6: com o título **DIALOGANDO COM AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICA E DIGITAL**, aproxima, de certa forma, a interação entre as expressões “competência pedagógica” e “competência digital”.

2 MOTIVAÇÕES – CARACTERÍSTICAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta seção apresenta as motivações e os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. Quanto às motivações, não é intenção apresentar aqui um memorial, mas, sim, evidenciar que a escolha de um objeto de estudo para a realização de uma pesquisa científica acadêmica, como no caso em tese, uma dissertação de mestrado, não é tão simples.

2.1 A ESCOLHA DO TEMA E PROCESSOS METODOLÓGICOS

Ao longo de uma trajetória de formação e já em atuação profissional, inclusive na docência do ensino superior, inúmeras questões tornam-se provocativas e, não raras vezes, é difícil até mesmo de traduzi-las de forma objetiva na escrita de um texto. A escolha do tema “competências” foi pensada neste processo de pesquisa como uma busca de desvelamentos, informações e contornos teórico-práticos em torno das diversas formas e circunstâncias em que o termo tem sido utilizado.

Dessa forma, explorar e discutir os conceitos de competências com foco na docência no ensino superior, com o olhar descritivo, mas também sujeito a questionamentos e interpretações, é de grande relevância, principalmente diante do objetivo de identificar a relação entre “competência pedagógica” e “competência digital” no desenvolvimento da aula. Ou seja, nesta pesquisa, os caminhos metodológicos foram planejados de forma a levar à obtenção de dados e informações que permitissem compreender como essas competências se articulam no dia a dia do trabalho docente como um todo.

Há algum tempo a questão das competências do professor para ensinar faz parte das inquietações desta pesquisadora. Ainda como estudante do curso de graduação em Engenharia, ao observar que alguns professores possuíam muito domínio dos conteúdos de sua área de formação, mas deixavam muito a desejar no que se refere ao modo de ensinar e, até mesmo, de se relacionar com os alunos. Era inevitável não comparar a forma de ensinar dos professores e como eles interagem com os estudantes, quando lhes eram apresentadas dúvidas quanto ao conteúdo ensinado. Mesmo como aluna, era possível perceber que a aprendizagem da turma era melhor quando o professor

conseguia manter um diálogo com a turma quando ensinava e quando tirava dúvidas deles. E, na mesma lógica, os resultados das provas eram inferiores, quando o professor apenas apresentava o conteúdo, sem empatia e diálogo com a turma, além de apresentar-se impaciente diante das dúvidas dos alunos.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, foi possível observar situações semelhantes, em que a atuação do professor é fundamentada basicamente em princípios da pesquisa, publicações, normas técnicas científicas e, muitas vezes, negligenciando-se aspectos fundamentais da formação, necessários ao exercício da docência, uma vez que nem todos os egressos do mestrado desejam ser pesquisadores e, sim, docentes. Desde o início da elaboração do projeto desta pesquisa, houve a intenção de investigar sobre competências necessárias para a docência no nível de ensino superior. A pesquisa teve início no ano de 2019, mas o seu percurso foi atropelado duas vezes: primeiro pela Pandemia da Covid-19 e, seis meses depois, pela mudança da orientadora.

Primeiramente, a investigação voltava-se para compreender crenças de autoeficácia e percepção de competência docente no ensino superior. Com o decreto de isolamento social, em decorrência da pandemia da Covid 19 e, logo na sequência, com a mudança da professora-orientadora, que se desligou da universidade para atuar em outra instituição de ensino, optou-se por mudar o foco da pesquisa, uma vez que o estudo de campo se tornou inviável, mas permanecendo na mesma temática.

Essa decisão se deu por considerar a complexidade da docência em todos os diversos níveis de ensino e, especificamente na educação superior. Considera-se também o contexto da Pandemia da Covid 19, uma vez que esta pesquisa, não somente foi afetada pelas consequências do isolamento social provocado por tal doença, mas também foi definida em face da importância que as tecnologias digitais representaram para a educação e para a sociedade neste momento.

Em face desse contexto, tomou-se como recorte temporal a década de 1990 para abordar o tema pesquisado, considerando não apenas as mudanças nas políticas de educação a partir dessa década, mas, também, as caracterizações apresentadas por Lévy (1999) quanto ao desenvolvimento das tecnologias. O autor já mencionava que as mudanças impostas pelas

tecnologias digitais iriam exigir competências que não poderiam ser ministradas em um curso, sendo necessário então desenvolver soluções estratégicas para ampliar as habilidades dos docentes, frisando ser essencial a formação continuada para a aprendizagem dos professores.

Nessa mesma década, na Conferência Mundial sobre Educação Superior, que ocorreu em Paris, no dia 9 de outubro de 1998 e foi coordenada pela UNESCO, com o objetivo de prover soluções para os novos desafios do ensino superior no século XXI e colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial. Foram discutidas as aprendizagens básicas para o século XXI, sendo que o documento daí originado, intitulado “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” – 1998, especificamente no artigo 8, afirma o seguinte:

A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo (UNESCO, 1998, s/p).

Reconhecendo que as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas, a UNESCO publica outros documentos no início do século XXI incentivando o desenvolvimento de habilidades com TIC a todos os professores, conforme abordado no decorrer deste texto. Pode-se considerar que, desde a década de 1990, a linguagem das competências foi se tornando comum e recebendo conceitos variados, chegando ao cenário educacional relacionada tanto às competências a serem desenvolvidas nos estudantes, principalmente do ensino superior, como competências necessárias ao professor para o exercício da docência em todos os níveis de ensino.

Entretanto, cabe pontuar que desde a década de 80 do século anterior, o desenvolvimento das tecnologias tem sido considerado como mobilizador de transformações em todos os setores. Mas, especificamente, a partir da década de 1990, o uso de tecnologias passou a ser constitutiva dos diversos espaços de trabalho, de interação e da educação. Sem desconsiderar o movimento histórico da política educacional brasileira, neste trabalho, essa década é pontuada como marcante para a história da educação, principalmente a de nível superior, no que

se refere à sua ampliação, expansão, interiorização e objetivos, entre outros, conforme analisado por Dourado, Oliveira e Catani (2003). De acordo com os autores, após a publicação da LDBEN nº 9394/1996, delinea-se uma nova “conjuntura, com novas tensões, exigências e desafios colocados à educação superior” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 21).

Quanto aos aspectos metodológicos, a metodologia adotada foi a pesquisa do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, realizada por meio da revisão sistematizada de literatura e da análise documental, especificamente, relatórios e declarações de organismos internacionais: UNESCO, OCDE, Comissão Europeia, além de atos legais, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996. Segundo Severino (2017), a pesquisa documental utiliza dados de pesquisas anteriores já publicadas, recorre a dados e informações de documentos, entre os quais estão artigos, livros, dissertações e teses, que se tornam fontes para a pesquisa. Nessa mesma linha, conforme Laville e Dionne (1999), a pesquisa documental pode ser feita tomando por base fontes impressas, entre as quais estão variados tipos de documentos, como aqueles publicados por órgãos legisladores que definem orientações e enunciam programas e projetos.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa introduz o pesquisador no âmbito dos pensamentos e conceitos, permitido vislumbrar os significados do elemento pesquisado. De acordo com a autora, essa metodologia de pesquisa resulta de pontos específicos que instigam e/ou inspiram o pesquisador, entendido pela autora como parte da realidade social, levando-o a observar o contexto vivenciado a fim de elucidar conceitos.

Considera-se que a abordagem qualitativa foi adequada para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, embora tenham sido utilizados dados quantitativos para atingir os objetivos propostos. Tal abordagem também possibilitou articular conceitos, dados e princípios normativos, significados, experiências, motivações e proposições envolvidos com o fenômeno das chamadas “competências”, que tem sido utilizado nas mais diversas situações para se referir a “um conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p.15). No caso desta pesquisa, o termo “competências” tem

foco no cenário educacional, especificamente se referindo à competência pedagógica e à competência digital e, portanto, essa abordagem de pesquisa condiz com os objetivos deste estudo.

Quanto à pesquisa bibliográfica, com amparo em Gil (2007, p. 122), considera-se que é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, publicadas em livros, artigos, teses etc., disponíveis em bases de dados, periódicos, repositórios e outros, bem como sob o formato de documentos impressos, ou *on-line*. De acordo com o autor, “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Portanto, são dados secundários, pois o pesquisador trabalha a partir das “contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto”. Entretanto, tais contribuições dos autores tornam-se fontes para novos temas ao serem pesquisados, revisados, questionados e reelaborados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em etapas, sendo o estudo exploratório inicial de caráter apenas quantitativo tendo em vista obter um parâmetro quanto ao volume de publicações sobre o tema investigado e, ao mesmo tempo, localizar temporalmente os períodos das publicações. Esse estudo exploratório é considerado integrante da pesquisa bibliográfica por contribuir para a articulação das questões de cunho teórico e investigativo, que se encontram no entorno da temática pesquisada, especificamente no que se refere à competência pedagógica e à competência digital.

Com o propósito de levantar a quantidade de publicações sobre o tema “competência” e suas adjetivações “pedagógica” e “digital”, foi realizada uma pesquisa exploratória nas bases de dados do portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na base de dados da Index Psi Periódicos e na base de dados da *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), sendo delimitado no período de 1990 a 2020. A busca foi realizada utilizando os seguintes termos: competências, tecnologias digitais e pedagógico, não sendo obrigatório estarem no título, ou seja, podendo constar ao longo do texto, ampliando assim, a busca. A seguir, apresenta-se o processo de busca nas respectivas bases de dados e os resultados obtidos.

2.2 PESQUISA NA BASE DE DADOS SCIELO

A importância deste levantamento se vincula aos objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que o tema “competência” está em evidência desde os anos 90 do século anterior, sendo utilizado das mais diversas formas, ganhando apologias e críticas. Ao longo dessas três décadas, “competência” vem recebendo variadas denominações e conceituações, sendo objeto de estudo para situações diversas, nas respectivas áreas. No caso da educação, o termo tem sido utilizado como uma metodologia ideal para a contemporaneidade, sendo que já consta como meta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica e, no nível de ensino superior, já orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de grande parte dos cursos de graduação desde o início do século XXI.

As buscas começaram pelo site da SciELO, que é uma biblioteca digital de periódicos brasileiros, mas que se encontra em parceria com países estrangeiros como: África do Sul, países Latino-Americanos e o Caribe. Assim, o filtro de coleção “BRASIL” foi selecionado durante a varredura, uma vez que nosso foco é o Brasil. Os descritores utilizados foram: “competência”, “competência e pedagógica” e “competência e pedagógica e ensino superior”.

Inicialmente, buscou-se saber a quantidade de pesquisas que apresentavam os descritores pesquisados, estando eles no título ou no corpo do texto. Os resultados obtidos encontram-se organizados na tabela 1.

Tabela 1 - Resultado SciELO - Descritores no corpo do texto

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência	55	342	990	1387
Competência e Pedagógica	1	9	26	36
Competência e Pedagógica e Ensino Superior	1	1	4	6

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, o filtro foi selecionado para buscar com os mesmos descritores as pesquisas que os traziam apenas no título. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 2.

Tabela 2 - Resultado SciELO – Descritores no título

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência	12	87	189	288
Competência e Pedagógica	0	1	0	1
Competência e Pedagógica e Ensino Superior	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se na primeira tabela - considerando os termos no título e no corpo do texto - que o termo “competência” se encontra presente em 1.387 trabalhos. Desse total, 3,97% dos trabalhos foram publicados entre 1990 a 1999; 24,66% entre os 2000 a 2009 e 71,37% entre 2010 a 2020. Com um olhar comparativo, quando o filtro “título” é selecionado, ou seja, busca-se os descritores apenas no título, do total de 1.387 trabalhos, o resultado cai para 20,76%, o que significa que decresce 79,24% em relação à primeira busca. Em termos quantitativos, se na primeira busca ocorreram 1.387 trabalhos, na segunda busca obteve-se 288 trabalhos.

Em uma análise vertical, no período de 1990-1999, das 55 publicações encontradas com o descritor “competência”, apenas uma corresponde aos descritores “competência e pedagógica”, sendo essa a mesma publicação para “competência e pedagógica e ensino superior”. Assim, nos anos de 1990, pode-se dizer que 1,82% das pesquisas traziam o termo “pedagógico” junto do termo “competências” ao longo do texto. No entanto, a tabela 2 mostra que só 12 das 55 publicações gerais trouxeram o descritor “competência” no título, mas, nenhuma delas apresentavam os outros descritores.

Na próxima década (2000-2009), é possível encontrar um número 6,22 vezes maior de pesquisas com o descritor “competência” (342 trabalhos). Desse número, somente 2,63% abordam o descritor “pedagógico” junto ao descritor “competência”. Além disso, apenas uma pesquisa que contém os descritores “competência e pedagógica” se refere ao Ensino Superior.

Quando o filtro “título” é inserido, observa-se que 25,44% das pesquisas nessa década apresentam o descritor “competência” no título. Contudo, apenas 1,15% desses trabalhos trazem o descritor “pedagógico” junto ao termo “competência”, não estando aí incluído o descritor “ensino superior” no título.

Nos últimos anos da análise (2010-2020), encontra-se a maior quantidade de pesquisas com o termo “competência”, tanto na pesquisa geral, com o descritor ao longo de todo o texto e no título, quanto com o filtro de título, o que

demonstra a tendencia crescente da abordagem de competências na educação, de modo geral. Apesar disso, esse período não representa a maior porcentagem de pesquisas com os descritores no título, uma vez que os resultados obtidos revelam apenas 19,09% dos trabalhos que trazem o descritor “competência” no título e nenhum deles contém os descritores “pedagógico” e “ensino superior”. Ou seja, embora o número de pesquisas tenha aumentado, não se pode dizer que os descritores estejam sendo tratados com foco na área da educação ou do ensino, o que justificaria a chamada “competência pedagógica”. Da mesma forma, esse aumento não significa que o termo esteja sendo discutido na área da educação relacionado às mudanças nos processos educacionais a partir do ideal proposto pela UNESCO e demais organismos internacionais, uma vez que, segundo as pesquisas visitadas, diversas são as críticas a essa abordagem.

Dando continuidade ao rastreio, ainda na base de dados SciELO, foram modificados os descritores, voltando o interesse para competências relacionadas às tecnologias. Assim, as palavras-chave ou descritores passaram a ser “competência e digital” e “competência e tecnológica”, tendo como intuito ir ao encontro das questões desta pesquisa. Primeiro, fez-se uma busca geral, considerando os descritores no corpo do texto e/ou no título, cujos resultados encontram-se ilustrados na tabela 3.

Tabela 3 - Resultado SciELO – Descritores no corpo do texto

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência e Digital	0	3	25	28
Competência e Tecnológica	3	11	21	35

Fonte: Elaborado pela autora

Em um segundo momento, buscou-se pelos mesmos descritores, considerando a sua presença no título. Os resultados encontram-se na tabela 4.

Tabela 4 - Resultado SciELO – Descritores no título

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência e Digital	0	2	3	5
Competência e Tecnológica	1	0	2	3

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados da busca no período definido foram de: 28 publicações com os termos “competência e digital”. Dessas publicações, em que os descritores podem aparecer em qualquer parte do texto, 5 pesquisas apresentam os descritores no título, o que é o equivalente a 17,86% das publicações totais.

Pode-se observar, ainda, que essas pesquisas se encontram em um ritmo crescente no decorrer das décadas de 1990 a 2020.

Quanto aos termos “competência e tecnológica”, observa-se que são 35 trabalhos publicados, ao longo do período estabelecido, com os descritores ao longo do texto, o que representa um número de publicações 25% maior que os termos “competência e digital”. Embora o número dessas publicações, contendo os descritores no corpo do texto e no título, seja maior, quando o filtro “título” é acionado, o resultado traz apenas três publicações com os termos “competência e tecnológica”. Isso significa um resultado 40% menor quando comparado com os descritores “competência e digital”. Esses resultados revelam uma tendência de mudança na forma de se referir às tecnologias - do termo “tecnológico” para o “digital” - a partir do momento que a União Europeia começa a propor a “competência digital” para todos os profissionais.

Assim, se, no início dos anos de 1990, falava-se em tecnologia, os computadores começavam a virar realidade e a abordagem das competências chegava ao Brasil, nos anos 2000, a expressão “competência digital” passa a ser utilizada conforme fora publicado pela Comissão Europeia. Isso pode explicar a quantidade de publicações com descritores “competência e tecnológica” na década de 1990 e o aumento das pesquisas com os termos “competência e digital” nas décadas posteriores.

2.3 PESQUISA NA BASE DE DADOS CAPES

A base de dados “Periódicos Capes” é uma biblioteca *on-line* que foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 11 de novembro 2000, com a finalidade de fortalecer a pós-graduação no Brasil; engloba várias bases de dados, incluindo a SciELO, por isso, foram excluídas da pesquisa todos os trabalhos pertencentes a SciELO. Vale ressaltar que no Periódicos CAPES, mesmo no modo avançado de busca, não é possível filtrar apenas artigos brasileiros, para isso, o filtro português foi habilitado. Outro ponto importante a ressaltar é que na pesquisa foram selecionados periódicos revisados por pares.

Para essa busca, foram utilizados os descritores “competência”, “competência e pedagógica”, seguindo o mesmo roteiro de pesquisa utilizado na busca na base de dados SciELO. No entanto, o terceiro descritor foi alterado

para “competência pedagógica e ensino superior”, por conta das limitações da busca avançada que o site oferece. Quanto à posição dos descritores, as buscas foram iguais a da SciELO: primeiro buscou-se pelos descritores no título e no corpo do texto, conforme resultados apresentados na tabela 5.

Tabela 5- Resultado CAPES – Descritores no corpo do texto

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência	57	630	3.104	3.679
Competência e Pedagógica	2	41	385	428
Competência Pedagógica e Ensino Superior	2	16	209	227

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, ativou-se o filtro “título”, a fim de obter apenas os resultados que tivessem os descritores no título, cujos resultados encontram-se na tabela 6.

Tabela 6 - Resultado CAPES – Descritores no título

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência	1	35	190	226
Competência e Pedagógica	0	0	1	1
Competência Pedagógica e Ensino Superior	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos resultados obtidos e, comparando-os com o que foi encontrado na base de dados SciELO, pode-se perceber uma diferença relevante nos resultados, aproximadamente de 2,65 vezes a mais que o resultado total da SciELO no que se refere ao termo “competência” na base de dados CAPES. Enquanto na CAPES obteve-se 3.679 publicações, na SciELO, o resultado foi de 1.387. Isso se justifica porque, mesmo utilizando o filtro “português”, aparecem pesquisas de outros lugares do mundo que falam português.

No entanto, ao analisar verticalmente, observa-se que, nas duas bases, à medida que o descritor foi se especificando, o quantitativo de pesquisas foi diminuindo. Ou seja, no decorrer das décadas, houve um aumento de pesquisas em torno do tema “competência”, entretanto, quando se especifica a busca, constata-se uma menor quantidade de publicações, principalmente, quando se utiliza o filtro “título”.

Ainda na base de dados do periódico CAPES, a busca continuou com os descritores, “competência e digital” e “competência e tecnológica”. O processo

de pesquisa foi igual aos já mencionados: primeiro com os descritores podendo aparecer no corpo do texto, cujos resultados encontram-se na tabela 7 e, depois, com o filtro “título” selecionado.

Tabela 7 - Resultado CAPES – Descritores no corpo do texto

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência e Digital	1	57	442	500
Competência e Tecnológica	4	68	670	742

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizando o filtro “título” os resultados encontram-se na tabela 8.

Tabela 8 - Resultado CAPES – Descritores no título

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência and Digital	0	2	3	5
Competência and Tecnológica	0	0	3	3

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que essa base de dados retornou 500 publicações com os termos “competência and digital”, dos quais apenas 0,2% trouxe esses elementos, de algum modo, ao longo do texto, nos anos entre 1990 – 1999. Com a virada do século, o número de publicações, utilizando esses termos, intensificou-se, porém, mesmo havendo o aumento do número de trabalhos com os termos “competência and digital” no título, essa elevação é limitada a 1%.

Diferentemente da base de dados SciELO, o periódico CAPES não mostra que ocorreu uma alteração do termo “tecnológico” para o “digital” nas pesquisas, mas, sim, a adição desses termos. Mesmo não sendo possível evidenciar essa mudança, na tabela 7, é visível que os termos “competência and digital” passam a ser mais pesquisados a partir do ano 2000, o que pode ser justificado com os mesmos argumentos quanto aos resultados de busca na SciELO, ou seja, a ênfase nas competências pela União Europeia.

2.4 PESQUISA NA BASE DE DADOS INDEX PSI

Ao concluir as buscas na SciELO e na CAPES, foi realizada a pesquisa na base de dados Index PSI Periódicos, que é uma biblioteca virtual na área da saúde, especificamente Psicologia. As buscas ocorreram utilizando o formulário avançado, pesquisando, primeiramente, pela palavra-chave “competência”, seguida de “competência and pedagógica” e, por fim, “competência and

pedagógica and ensino superior”, tanto no corpo do texto como no título. Os resultados se encontram apresentados na tabela 9.

Tabela 9 - Resultado Index PSI - Descritores no corpo do texto

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência	70	177	178	425
Competência e Pedagógica	2	1	1	4
Competência e Pedagógica e Ensino Superior	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, foi ativado o filtro “título”, e os resultados obtidos encontram-se na tabela 10.

Tabela 10 - Resultado Index PSI - Descritores no título

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência	17	37	34	88
Competência e Pedagógica	1	0	0	1
Competência e Pedagógica e Ensino Superior	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos resultados apresentados, observa-se a obtenção de um número menor de publicações com os descritores. No entanto, nota-se que o descritor “competência” é bem empregado, por ser uma expressão muito versátil que pertencem em todas as áreas, tendo 425 publicações de 1990 a 2020. Desse total, 16,47% referem-se a trabalhos publicados na primeira década; 41,64% na segunda e 41,88% na última década.

Apesar de conter a menor quantidade de publicações, essa base de dados traz um percentual relativamente alto de pesquisas com os termos no título. O descritor “competência” aparece nos títulos de 20,71% das publicações totais, enquanto que, na base de dados CAPES, esse percentual é de 6,14%. Ressalta-se que, nesta base Index PSI, a falta de pesquisas com as palavras-chave “competência e pedagógica e ensino superior” coincide com os resultados obtidos na base SciELO e CAPES, o que permite inferir que a competência pedagógica ainda não tem merecido muita atenção nas pesquisas, embora sejam encontradas muitas pesquisas apenas com o termo “competência”, de forma geral.

Em um segundo momento, foi realizado a busca com os descritores “competência e digital” e “competência e tecnológica”. Buscou-se primeiro pelos

termos no corpo do texto, cujos resultados são apresentados na tabela 11, e, em seguida, a pesquisa foi refeita com o filtro “título” selecionado.

Tabela 11 - Resultado Index PSI - Descritores no corpo do texto

Palavras-chave	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2020	Total
Competência e Digital	0	0	2	2
Competência e Tecnológica	2	2	0	4

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados evidenciaram que os trabalhos publicados de 1990 a 2009 utilizavam a expressão “competência and tecnológica” nas pesquisas, contudo, a partir de 2010, essa expressão foi substituída pela expressão “competência e digital”, o que evidencia uma atualização das pesquisas ao movimento de evolução das tecnologias na sociedade. Apesar desse vislumbre, nenhuma dessas publicações possui os termos “tecnológica” e/ou “digital” no título, uma vez que o resultado obtido foi nulo.

Dando continuidade à investigação, foi realizada uma nova busca utilizando os descritores “competência pedagógica e competência digital e ensino superior” nas bases da SciELO e Index PSI, pois essas bases permitem realizar a busca utilizando três termos. O resultado foi nulo nas duas bases de dados. Para a base de dados Periódicos CAPES, utilizou-se apenas dois descritores, devido à limitação da plataforma, sendo eles “competência pedagógica e competência digital”.

A busca retornou um único artigo, resultado de uma pesquisa de doutorado, tratando da docência do ensino superior e sua relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Dessa forma, é possível pontuar a escassez de pesquisas sobre competência pedagógica e digital no ensino superior, uma vez que os citados descritores não se apresentaram em um número significativo de publicações ao serem agrupadas na expressão “competência pedagógica e competência digital”.

2.5 SOBRE A ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tendo em vista os objetivos propostos e as questões que orientaram esta pesquisa, a análise e a discussão se ampararam nos resultados obtidos em todas as etapas da pesquisa. Foram também utilizados estudos correlatos publicados no período da pandemia, uma vez que a competência para lidar com

as tecnologias digitais pode ser considerada uma das grandes questões da docência neste momento ímpar, até então vivenciado. Devido ao isolamento social e às conseqüentes aulas *on-line* que se fizeram necessárias, considerou-se o conhecimento e as habilidades no uso de tecnologias digitais como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de aulas em todos os níveis de ensino.

O estudo inicial exploratório que revelou como o tema “competência” foi conquistando espaço nas pesquisas ao longo das últimas três décadas, a revisão de literatura e a análise documental foram importantes para compreender as questões que estão no entorno da relação entre competência pedagógica e digital no que se refere à docência no ensino superior. A triangulação de dados e informações foi necessária para compreender, principalmente, o contexto institucional no qual ocorre o trabalho docente, que se encontra inserido num contexto mais amplo, que é o cenário mundial globalizado neoliberal. Considerou-se, ainda, na discussão, que há uma preocupação com a competência dos profissionais nas suas respectivas áreas de formação e futura atuação, além da competência no desempenho do professor. Assim, buscou-se fazer uma reflexão sistematizada a fim de trazer proposições para uma prática pedagógica adequada à nova realidade contemporânea. Nessa direção, na próxima seção, são apresentados os resultados da pesquisa sobre os conceitos de competência na educação superior.

3 CONCEITOS DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O tema competência vem ganhando espaço no cenário educacional desde os anos 90 do século anterior e, ao longo dessas duas décadas, vem recebendo variadas denominações e conceituações, sendo objeto de estudo para situações diversas. Principalmente quando se trata de educação ou formação em nível superior, observa-se que todos falam de competências, quase sempre se referindo a questões profissionais, porém, o termo “competências” não pode ser reduzido a esses aspectos, considerando o seu caráter polissêmico e a diversidade de situações em que é utilizado.

Nesse sentido, considerou-se importante abordar aspectos peculiares da educação superior e aspectos conceituais sobre o termo “competência”, sua origem em nível internacional e sua introdução no Brasil. Nesse sentido, apresentam-se os resultados de uma pesquisa exploratória teórica, realizada por meio da revisão de literatura sobre o contexto do ensino superior e sobre os conceitos do termo “competência”, conforme segue.

3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sobre o nível de ensino superior, cabe destacar a definição preconizada na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, originada da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998), realizada em Paris, em 9 de outubro de 1998. A citada declaração assim assinala:

A educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” (UNESCO, 1998, s/p).

Conforme descrito no documento, observa-se que a UNESCO reconhece que em os todos os lugares a educação superior se depara com grandes desafios e dificuldades. Tais dificuldades são relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino,

pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e ao acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. No entanto, apesar de todas essas dificuldades, a UNESCO considera que a educação superior está, também, e, ao mesmo tempo, sendo “desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado” (UNESCO, 1998, s/p).

No Brasil, desde as últimas décadas do século anterior, intensificou-se a preocupação com a qualidade do ensino superior em face da crescente demanda pelo acesso a esse nível de ensino, a partir da última década do século XX, com destaque à procura por estudantes de classes de menor poder aquisitivo, diante de um cenário cada vez mais exigente quanto à qualificação profissional. Conforme o “Mapa do Ensino Superior”, publicado pelo Semesp em 2021, a partir do Censo da Educação, referentes a 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2020, e outras fontes como IBGE, microdados do ENEM e do PROUNI, Big Data Analytics, entre outros, no Brasil, as matrículas no ensino superior se apresentam assim distribuídas: Região Norte: 715.827 matrículas, sendo 36,7% no Ensino a Distância (EAD); Região Centro-Oeste: 787.751 matrículas, sendo 27,6% no EAD; Região Sul: 1.461.344 matrículas, sendo 37,2% no EAD; Região Sudeste: 3.770.744 matrículas, sendo 25,8% no EAD; Região Nordeste: 1.867.001 matrículas, sendo 24,2% no EAD. No conjunto, 75,8% das matrículas estão em instituições de ensino superior privadas e 71,5% dos alunos matriculados estão nos cursos presenciais. A rede privada segue representando 88,4% do total de Instituições de Ensino Superior (IES) no país, concentrando 75,8% das matrículas do ensino superior (Semesp, 2021).

Observa-se um certo consenso na percepção de que a qualificação do ensino superior é uma das condições básicas e estruturais para o desenvolvimento econômico e social, diante do processo de globalização, do desenvolvimento tecnológico e da mundialização do capital. Pode-se destacar

que, desde a década de 1970, ou especificamente após a Reforma de 1968³, diversas políticas educacionais foram implementadas com vistas a mudar o padrão tradicional de ensino superior, até então em vigor, centrado em faculdades isoladas e profissionalizantes, nas cátedras vitalícias e na ausência de pesquisa nas universidades existentes.

O principal alvo da Reforma Universitária de 1968 foi a proposta de uma estrutura moderna no que concerne ao papel social das instâncias educativas, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão, com forte estímulo à expansão e diversificação: “Na arena educacional, várias mudanças foram se efetivando no que concerne ao papel social das instâncias educativas, seu financiamento e abrangência de atuação, dentre outros” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.19).

A partir deste período, a educação superior ganhou impulso, entretanto, a expansão ocorreu por meio do ensino privado e, assim, nos anos seguintes, as políticas educacionais implementadas possibilitaram a consolidação de um sistema de ensino superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado e a diversificação de instituições de ensino pública (federais, estaduais e municipais) e privada (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas) (DOURADO, OLIVEIRA, CATANI, 2003). Conforme os dados apresentados no Mapa da Educação Superior (SEMESP, 2021), a rede privada predomina na educação brasileira, tanto em número de instituições como de matrículas: 88,4% do total de IES no país e 75,8% das matrículas.

A estrutura formal da educação foi formalizada na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Esse cenário que possibilitou a expansão da educação superior desde a década de 1980, ganhando impulso na década de 1990, também evidenciou a necessidade de repensar e regular os processos de ensino da educação superior.

³ Chamada Reforma Universitária: em 28 de novembro de 1968, entrava em vigor a Lei 5.540, encarregada de regular o ensino superior no Brasil, modernizar e expandir as universidades brasileiras.

Com o desenvolvimento das tecnologias e, principalmente após a Conferência de Jomtien, realizada em Tailândia em 1990 e a publicação da LDBEN N.º 9.394/1996, outros cenários se delinearam trazendo funções diversificadas para as universidades. Trata-se do compromisso de formar profissionais competentes para o século que se iniciará, o que tem sido denominado por Audy (2017, p. 85) como “terceira missão das universidades”, que impõe às instituições de ensino um “novo e renovado desafio que é o de atuarem como vetores do desenvolvimento econômico e social da sociedade”.

Nessa conferência de Jomtien, originou-se um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado por Delors (1996) e sua equipe com o título “Educação um tesouro a descobrir”, para dar resposta ao conjunto das missões da educação no novo século. Conforme preconizado Delors (1996) e sua equipe, a educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que constituíram os quatro pilares da educação: aprender a conhecer (aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Diante desses pilares do conhecimento, diversos autores, em nível mundial, entre eles Perrenoud (2002), passaram a colocar na pauta de discussões os saberes e competências necessários aos professores para atender aos propósitos que estão inerentes a esses conhecimentos fundamentais do ser humano. Conforme defende o citado autor, as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas. Ou seja, a prática docente deve estar em consonância com as novas finalidades da educação, em face dos pilares do conhecimento propostos pela Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para o século XXI e encaminhados à UNESCO.

Nesse contexto, foi possível pontuar que a preocupação com a qualidade da educação superior passou se vincular a questões até então não valorizadas na docência nesse nível de ensino, inerentes às relações entre ensino e aprendizagem, tais como: didática, formação pedagógica, práticas de ensino, relação professor-aluno, avaliação, desempenho acadêmico e outros (PENA, 2019). Problemas advindos do excesso de oferta de cursos, diante do processo de expansão, começaram a dar sinais de decadência na qualidade da formação

recebida por grande parte dos alunos egressos dos diversos cursos de graduação.

Se, por um lado, a partir da década de 1990, ocorreu um crescimento exponencial de matrículas nesse nível de ensino, por outro lado, a preocupação com a qualidade da educação superior tornou-se uma realidade e levou à implementação de políticas de regulação e supervisão, entre elas a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Pode-se reconhecer que a regulação da qualidade do ensino superior no Brasil ganhou ênfase, inserida no contexto das chamadas “reformas” que, desde o início, apresentam como premissa a preocupação com a qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos.

Essas reformas no Brasil tiveram origem no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, publicado em 1995 e liderado pelo então ministro da Reforma Luiz Carlos Bresser Pereira (BRASIL, 1995), no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), seguindo tendências internacionais que indicavam mudanças por meio de rupturas com o modelo burocrático de administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1998). A reforma do Aparelho de Estado que teve início na década de 1990 se deu com continuidades e rupturas e representou um processo de transformação no modelo de administração pública, considerado burocrático para um modelo entendido como “moderno”, denominado “Gerencial” (BRASIL, 1995).

No início do século XXI, além da institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), passou-se também a reconhecer que o papel das instituições de ensino se ampliou para além dos conhecimentos teóricos e das habilidades cognitivas, o que foi reconhecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN), ao organizá-los sob o formato de “competências” e “habilidades” (PENA, 2019). A DCN é o documento que orienta os conteúdos que devem ser trabalhados em determinados cursos de graduação, o total de carga horária, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso, além de delinear o perfil do egresso. O processo de avaliação, que já ocorria desde a década de 1970, foi se aperfeiçoando e recebendo novas denominações ao longo dos anos, atingindo

seu ápice com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação (Sinaes), pela Lei nº 10.861, publicada em 2004.

Contextualizar esse cenário para abordar o tema “competências”, pedagógica e digital, no desenvolvimento deste trabalho, se fez importante e necessário, pois é neste contexto, em esfera global, que a proposta de desenvolvimento de competências na formação dos estudantes do nível de ensino superior ganhou ênfase na educação, em consonância às tendências internacionais. Esse contexto tem colocado em questão se o professor estaria competente para essa função de desenvolver tais competências nos estudantes do nível superior.

Foi também na década de 1990 que diversos autores passaram a discutir e preconizar as competências necessárias ao exercício da docência, entre eles Philippe Perrenoud (2000, 2002). O autor definiu conceitos e apresentou listas de competências necessárias ao professor. Sua definição para competências tem como ideia central o resultado das adaptações às variáveis as quais o indivíduo é submetido nas diversas situações da sua vida. De acordo com Perrenoud (2000, 2002), as competências não devem ser consideradas como meio, mas sim, como um conjunto de saberes necessários ao exercício da docência. Desde então, nesse cenário, tornaram-se comuns expressões como: ensino por competências, competências docentes, competência pedagógica, competência digital, competências socioemocionais, entre outras.

3.2 COMPETÊNCIAS: ORIGEM E ASPECTOS HISTÓRICOS DO TERMO

Etimologicamente, a palavra competência vem do grego e tem a mesma raiz da palavra competição, do verbo *competere*, que significa esforçar-se, empenhar-se, aptidão, para cumprir alguma tarefa ou função. Quanto à utilização do termo, para Maria Fleury e Afonso Fleury (2001, p. 183) competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. Em seu sentido oposto, quando utilizada, “não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo” e, até mesmo, pode trazer como consequência à marginalização dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

Conforme estudo realizado por Silva e Behar (2019, p. 25), em 2006, o termo *Digital Competence* (Competência Digital) surgiu no relatório “Competências-chave para a educação e a formação ao longo da vida”, do Parlamento Europeu, em conjunto com a Comissão Europeia de Cultura e Educação, com o objetivo de identificar as abordagens e as tendências emergentes na Europa para *Media Literacy* (Letramento em Mídias). O referido relatório apresentou oito competências essenciais para a formação ao longo da vida, entre elas está a “competência digital”, definida como “o uso seguro e crítico das tecnologias da informação para o trabalho, o lazer e para a comunicação”. Essas oito competências serão tratadas de forma detalhada mais adiante neste texto.

Desde o início o termo “competência” se apresentou com o significado de capacidade que uma pessoa tem para resolver determinado assunto. Conforme Ramos (2001), sua primeira utilização foi no século XV, no alto escalão da época, para que pudessem lidar com os acontecimentos e problemas que surgiam no período. Alguns séculos depois, mais especificamente no século XVIII, o termo ganha novos sentidos, partindo para o conhecimento e as experiências de um indivíduo. Dois séculos depois, a expressão reaparece, reajustando novamente a sua definição; dessa vez, ela vem voltada para o mercado de trabalho, sendo considerada como a qualificação do profissional.

De acordo com Dias (2010), no pós-guerra, o termo entra para o mundo educacional e pedagógico, realçado com as indústrias e, principalmente, com o advento das tecnologias, uma vez que o objetivo do Estado era o de recompor as indústrias. Assim, era preciso orientar os trabalhadores em sua formação, qualificando-os com saberes para o mercado de trabalho e de forma acelerada. Entretanto, com o desenvolvimento das tecnologias, os serviços foram se tornando cada vez mais especializados e a sociedade passou a exigir mais do que saberes, como explicado por Ramos (2001).

Dessa forma, agregaram-se ao termo “competência” novos conceitos, sendo que a sua utilização passa a se dar em diversas situações, valorizando o saber e o saber-fazer, executados no dia a dia da profissão (RAMOS, 2001). Para a autora, trata-se de momentos significativos da história, em que os Estados passaram a perceber a necessidade de mão de obra capacitada. Para

isso, seria fundamental que tal concepção emergisse nas políticas educacionais de todo o mundo. Contudo, o movimento para o reconhecimento das competências não foi uniforme pelo mundo.

De acordo com Ramos (2001), o Canadá foi o pioneiro na adoção do termo na educação, quando, em 1960, começou a introduzir novos programas de formação voltados para o ensino por competências. Logo em seguida, foi introduzido nos Estados Unidos da América na década de 1970; na União Europeia e na Austrália nas décadas 1970 a 1980, e na América Latina na década de 1990. Embora os movimentos estivessem relacionados às políticas educacionais, o conceito de competência sempre esteve vinculado às ideias do mercado de trabalho, como explica Ramos (2001), visando a uma formação qualificada.

Assim, por volta da década de 1990, a OCDE colocou em pauta o termo competência no contexto de implementação da reforma do currículo escolar, devido ao progresso e crescimento do ambiente empresarial, o qual já vinha trabalhando com a expressão. A partir de então, outros acordos, conferências e documentos passaram a idealizar a formação por competências como necessária ao século XXI, chegando primeiro ao nível de ensino superior e, em seguida, foi estendida à educação básica. Ao longo dos anos, percebeu-se que a sociedade e o mercado de trabalho passaram a exigir dos jovens e adultos mais do que apenas as competências desenvolvidas durante o ensino obrigatório e, dessa forma, o termo competência vinculou-se à aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, apenas em 1998, com o objetivo de fazer mundialmente reformas na educação superior, é que a UNESCO realizou a conferência mundial sobre educação superior, trazendo as competências em seus artigos. Apesar disso, foi somente em 1999, com a declaração de Bolonha, que se reconheceu a importância do ensino superior. No contexto ora apresentado, o ambiente educacional passa ter a competência de forma intrínseca em seu sistema, sob o fundamento de que as rápidas mudanças do mundo e os desafios que surgem em nosso cotidiano não poderão mais ser enfrentados com as competências adquiridas no início da vida escolar ou profissional.

3.3 ASPECTOS CONCEITUAIS

Conforme explica Perrenoud (2013), a partir da década de 1990, evidenciou-se a necessidade de desenvolver competências ao longo da vida, colocando a formação como um contínuo e, assim, ganhando espaço nas instâncias educacionais os temas formação inicial e continuada, inclusive como política pública. Apesar do espaço que a utilização do citado termo ganhou no cenário educacional, o seu conceito ainda é difícil de ser traduzido com precisão, sendo improvável estabelecer um significado coletivo para o termo no aspecto da formação do ser humano. Como explica Perrenoud (2013), isso se deve ao fato de que cada área de atuação tem um interesse, uma visão e proporciona experiências diferentes e, por isso, atribui conceituações diversas. Assim, seu significado pode divergir entre as áreas, porque o exercício de cada profissão exige um conceito específico para alcançar suas finalidades.

Em face das diversas discussões e conceituações em torno do tema competências na educação, foi realizado um cotejamento de conceitos na literatura específica sobre o tema, a fim de fazer uma revisão conceitual. A escolha dos referenciais se deu em função das leituras realizadas desde a elaboração do projeto em que pode-se observar, por meio de uma pesquisa exploratória inicial, uma grande quantidade de publicações sobre o tema “competências”.

Dessa forma, optou-se por selecionar os autores mais citados e tomados como referência para outros pesquisadores. Assim, buscou-se localizar os autores mais citados no Google Scholar utilizando o descritor “competências”. No caso, os autores selecionados foram Philippe Perrenoud, Marise Nogueira Ramos, Maria Tereza Leme Fleury, Afonso Fleury e Marcos Tarciso Masetto. Também recorreu-se aos documentos de organismos internacionais que foram mais referenciados, sendo selecionados a OCDE e a UNESCO.

Dando continuidade à pesquisa, na sequência foram cotejados os conceitos de competência para cada um dos autores selecionados, sendo destacada a ideia central de cada conceito. O resultado dessa coleta de conceitos se encontra apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Conceitos de competência

Conceitos de Competência			
Fonte	Área	Ideia principal	Categorias
Philippe Perrenoud	Educação	“As competências se referem à ação, ou seja, àquilo que acontece paralelamente à escolaridade obrigatória ou depois dessa etapa. Para defini-las, deveríamos ter como ponto de partida a vida das pessoas ” (2013, p. 27).	Ação
OCDE	Organismos Internacionais	“A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.” ⁴ (2005)	Ação (utilizar-mobilizar) Conhecimento Habilidades Contexto
Marise Nogueira Ramos	Educação	“A competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. A competência é indissociável da ação.” (2001, p.284)	Ação Conhecimento Contexto
Council of Europe (Conselho Europeu)	Organismos Internacionais	“Competency is a general capability "based on knowledge, experience, values, dispositions which a person has developed through engagement with educational practices."Competencies cannot be reduced to factual knowledge or routines; to be competent is not in all cases synonymous with being knowledgeable or cultivated” ⁵ (1996, p.9).	Ação Conhecimento Contexto Experiência
Maria Tereza Leme Fleury e Afonso Fleury	Administração	O conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e	Conhecimento Ação (desempenho) Recursos (experiências e habilidades)

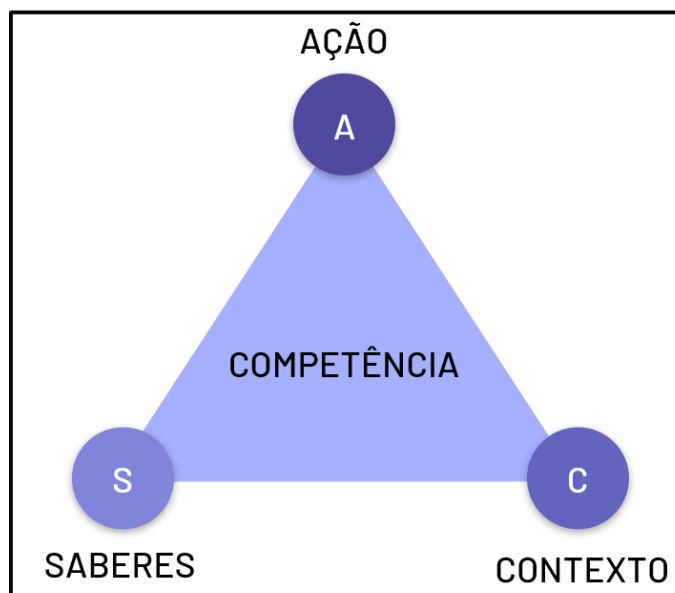
⁴ Tradução livre: “Uma competência é mais do que apenas conhecimento e habilidades. Envolve a capacidade de atender a demandas complexas, utilizando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um determinado contexto”.

⁵ Tradução livre: “Competência é uma capacidade geral “baseada no conhecimento, experiência, valores, disposições que uma pessoa desenvolveu através do engajamento com práticas educacionais. ” Competências não podem ser reduzidas a conhecimento factual ou rotinas; ser competente não é, em todos os casos, sinônimo de ser conhecedor ou cultivado ”

		personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (p.185)	
Dicio	Dicionário	“a capacidade de fazer alguma coisa; Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto; conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos; dever ligado a um ofício, cargo, trabalho [...]”	Ação Conhecimento Habilidades

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse quadro de revisão conceitual e nas suas considerações teóricas sobre competências ora apresentadas, o que se procura identificar é, sobretudo, a ideia principal que permeia as diversas conceituações, ou seja, o que há em comum ou contraditório. Observa-se que está explícita a falta de consenso sobre o conceito ou o significado de competência, embora os conceitos tenham alguma similaridade. Dessa forma, por meio da análise textual, foram observados três pilares que sustentaram os argumentos dos autores ao tratar do conceito de competência, a saber: saberes – ação – contexto, os quais, aqui, são identificados como uma Triangulação SAC, conforme ilustra a Figura 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa triangulação foi desenvolvida após ser percebida a relação da ideia principal a um “saber fazer” em determinadas situações, indicando que, para ser competente, é necessário um conjunto de saberes e uma disposição para a ação

em certos contextos. Assim, trata-se de um espaço argumentativo propício para a proposta do “aprender ao longo da vida” (UNESCO); conjunto de saberes - estoques de saberes - repertório de saberes; aprendizagem inicial e continuada; desenvolver habilidades; saber tomar decisões, independentemente da área de atuação.

Considerando a sociedade tomada pela conexão em redes e a necessidade de superar o “confinamento” das paredes, Sibila (2012, p. 172) assim afirma:

Assim como a relação professor-aluno em rede, talvez os usos escolares do tempo e do espaço – herdados de modo quase intacto do velho dispositivo pedagógico – devam também ser repensados e reformulados de forma radical. Um possível caminho para atingir essa meta seria incorporar as modalidades cada vez mais em voga de *e-learning* ou educação a distância.

No entendimento da autora, essas experiências estão em veloz crescimento em todo o mundo e parecem especialmente bem-sucedidas no caso do ensino superior. Conforme é mencionado por Perrenoud (2013), a razão dessa constante exigência de aquisição de conhecimentos pode ser associada ao progresso e desenvolvimento da sociedade, tendo as tecnologias como principal fator de propagação. Pode-se dizer que apenas por meio das práticas e aprendizados do dia a dia (aprender ao longo da vida) é que o profissional será capaz de criar competências para lidar com as situações que vivencia, tendo condições de identificar o melhor caminho e as habilidades necessárias para cada situação.

Embora a globalização e o desenvolvimento das sociedades tenham conduzido a singularidades, o ideal da formação por competências atingiu e atinge o sistema educacional, que passa a priorizar a qualidade da educação e sua modelagem em função das competências demandadas pelo mundo do trabalho e pelo aparelho econômico. A ênfase nas competências na área da educação é criticada por Ramos (2001), ao afirmar que, cada vez mais, esse enfoque vem atraindo a atenção política para a educação. A autora se refere mais especificamente aos produtos e proveitos educacionais, com a transferência de práticas do mundo empresarial, sob os auspícios de orientações neoliberais, definidas por organismos multilaterais, como Banco Mundial, OCDE e União Europeia. Tendo em vista esse contexto, compreende-se fazer

necessário apresentar o seu percurso a partir das proposições de organismos internacionais.

4 COMPETÊNCIAS À LUZ DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Esta seção apresenta, a seguir, os resultados de uma investigação sobre competências em documentos de organismos internacionais, considerando as crises do capitalismo que marcaram o século XX que, segundo Chizzotti e Casalli (2012), agravaram as novas formas de dependência econômica dos países em desenvolvimento para com os organismos internacionais, diante de uma nova ordem mundial e da reestruturação produtiva do mundo capitalista globalizado.

Chizzotti e Casalli (2012, p. 13), ao analisarem como a “globalização realizou-se sob a forma de uma extensão progressiva do capitalismo, em escala planetária [...]” no limiar do século XXI, afirmam que isso ocorreu graças à “implantação de redes mundiais de produção concedidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação”, que tiveram um desenvolvimento explosivo a partir da década de 1980. São essas tecnologias “que criaram as condições para a união de países ameaçados pela compressão da competitividade internacional”, o que resultou na “consagração das doutrinas neoliberais” em escala global.

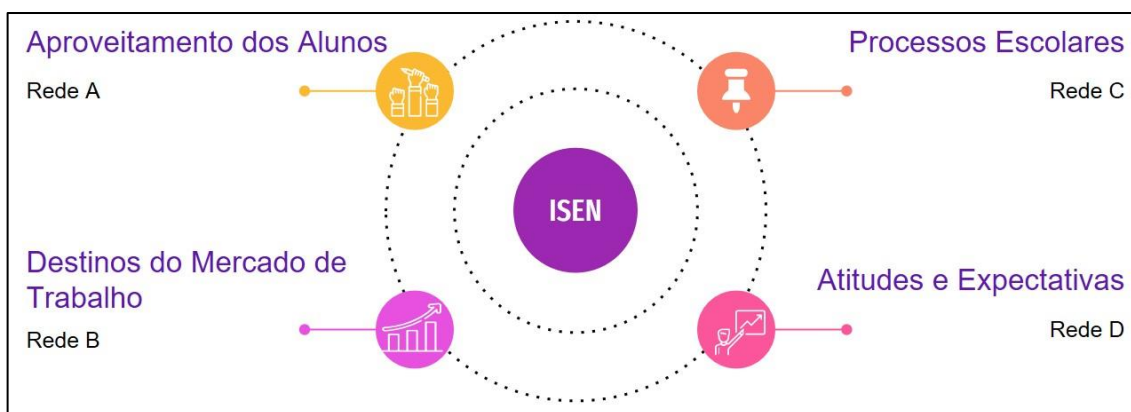
Após relatar processos complexos que proporcionaram uma integração mundial de processos econômicos, financeiros, políticos e culturais, Chizzotti e Casalli (2012) analisaram como esse cenário influencia os sistemas educacionais, exigindo um repensar das formas de educação e formação do ser humano no mundo globalizado. Outros autores como Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013, p. 435) se referem a esse momento como sendo de “mudanças estruturais da economia em âmbito planetário”, que se deram a partir do trânsito da década de 1980 para a de 1990, por meio das chamadas reformas, adaptando-se às mudanças globalizadas no plano econômico, sob o manto do neoliberalismo.

No contexto da década de 80, do século XX, os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE solicitavam ou procuravam por informações que equiparassem o processo educativo para a sua população. Diante disso, a OCDE deu início ao Projeto de *Indicators of National Education Systems* – INES, ou Indicador de Sistemas Educacionais Nacionais, em tradução para o português, no ano de 1987.

4.1 INDICADOR DE SISTEMAS EDUCACIONAIS NACIONAIS – INES

A INES surgiu como uma pesquisa comparativa, a partir dos encontros de 1987, nos Estados Unidos, e de 1988, na França, com o intuito de verificar a qualidade da educação para os países membros da OCDE. Nesse projeto, foram criadas cinco redes sendo: “fluxos de alunos; resultados dos alunos; ecologia das escolas; finanças, atitudes e expectativas”, de forma que cada uma abordava uma temática que influenciava o resultado da educação.

Observou-se, à época, uma limitação nos resultados de aprendizagem, bem como a falta de resultados que expressassem competências úteis para a vida não escolar (SALGANIK *et al.*, 1999). Em 1991, houve uma remodelação dessas redes, passando de 5 para 4 redes, conforme mostrado na figura 2.



Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados de Salganik et al (1999).

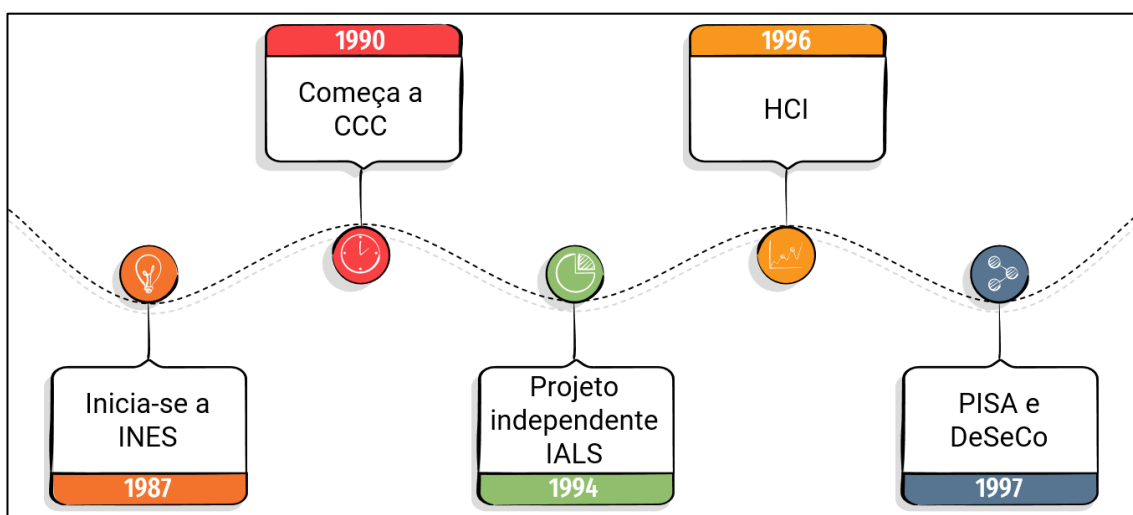
Tais processos que buscavam os resultados de aprendizagem se encontravam na Rede A e, para avaliar os aproveitamentos dos alunos, foram realizados estudos por meio das disciplinas curriculares. Contudo, tais estudos não ecoavam as competências necessárias para a sociedade, ainda que os currículos escolares estivessem regularizados e fossem reconhecidos, tanto nos países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos.

Outro ponto relevante é que tal estudo acontecia com crianças e adolescentes, ou seja, durante o período escolar formal. Dessa forma, não eram medidas as habilidades ou os conhecimentos dos adultos, fazendo-se necessários outros projetos para essa faixa de idade, ou seja, adultos, o que é apresentado na sequência (SALGANIK *et al.*, 1999).

4.2 OUTROS PROJETOS VINCULADOS À OCDE

Assim, como solução, a OCDE passou a desenvolver projetos paralelos, que atingissem as crianças, os adolescentes e os adultos. Desse modo, concomitantemente ao INES, projetos como *Cross-Curricular Competencies Project* (CCC), *International Adult Literacy Survey* (IALS) e *Human Capital Indicators Project* (HCI) foram utilizados para definir novos conceitos e desenvolver novas formas para medir os resultados de aprendizagem e de competências necessárias para a vida fora da escola (SALGANIK *et al.*, 1999).

Deve-se mencionar, ainda, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), um programa internacional de avaliação dos alunos e a *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), que surgiu para dar continuidade dentro da INES, no ano de 1997. Esses estudos fizeram parte do início da abordagem das competências no mundo educacional, para que os países pudessem evoluir economicamente e se adaptarem à globalização que vinha ocorrendo. Tais investigações foram desenvolvidas para serem aplicadas em crianças, jovens e adultos, mas não necessariamente aplicados em todas as faixas etárias ao mesmo tempo. A figura 3 traz a linha do tempo para entendermos melhor sua sequência.



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe observar que existe uma certa interseção entre esses projetos, todos vinculados à OCDE e seus propósitos para a educação de crianças, jovens e adultos, conforme apresentado de forma específica:

4.2.1 Cross-Curricular Competencies Project (CCC)

A CCC relaciona-se ao domínio de competências associadas aos resultados escolares, mas que, ao mesmo tempo, respondem as necessidades financeiras e sociais, dessa forma, incluindo os conhecimentos e as habilidades para compor as competências. Iniciada em 1990, no INES, eram propostas duas categorias para os indicadores de desempenho que, na época, vinham se desenvolvendo de modo contínuo (SALGANIK *et al.*, 1999). Tais categorias se encontram no quadro 2.

Quadro 2 - Categorias do Projeto CCC e definições

Categorias	Definição
Currículos	Mediam o quanto e o que se aprendia nas escolas, traçando os conhecimentos e as habilidades
Habilidades socioculturais	Averiguam se a educação fornece as habilidade e conhecimentos necessários para viver em sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados de Salganik, (1999).

Sendo incluída na Rede A, para colocá-la em prática através de um instrumento de medida, foi apresentado um conjunto de áreas que formaria o “*survival kit*” composto por: orientação no mundo político, social e econômico; capacidade de resolver desde problemas do dia a dia até os mais complexos; autonomia e valores humanos. Esse instrumento havia sido desenvolvido para ser aplicado em adultos, ou seja, maiores de 18 anos.

No entanto, em 1993, um estudo de viabilidade foi iniciado, com o intuito de desenvolver indicadores que comparassem internacionalmente as competências ao currículo e, devido às questões políticas, o instrumento foi utilizado em pessoas que ainda estavam cursando a educação formal, mais especificamente, na idade de 16 anos (SALGANIK *et al.*, 1999).

4.2.2 International Adult Literacy Survey (IALS)

O IALS é um projeto independente do projeto *Cross-Curricular Competencies*, bem como da Rede A, que pertence ao *Indicators of National Education Systems*, mesmo sendo iniciado pela OCDE e pelo *Statistics Canada*. Foi um instrumento de avaliação comparativo, que foi aplicado internacionalmente e que media os conhecimentos e as habilidades dos adultos,

ajudando a analisar os resultados e as consequências da alfabetização no século XX.

Uma das dimensões de análise da alfabetização do programa era mostrar que as habilidades de alfabetização de uma pessoa não dependiam especificamente da qualificação educacional. Em outras palavras, pessoas que possuíam o mesmo nível de ensino podiam ter habilidades de alfabetização distintas, conforme explica Salganik *et al.* (1999).

A avaliação foi executada entre os anos de 1994 e 1998, em 22 países, com pessoas de 16 a 65 anos. Os campos analisados foram: *Prose Literacy* – alfabetização em prosa; *Document Literacy* – alfabetização em documentos e *Quantitative Literacy* – alfabetização quantitativa, cujas definições são demonstradas no quadro 3. Tais áreas integram algumas habilidades importantes para a compreensão e realização de numerosos deveres (NCES, s/d).

Quadro 3 - Áreas e definições do IALS

Áreas	Definição
<i>Prose Literacy</i>	Entender e saber usar os conteúdos que são transmitidos pelos textos.
<i>Document Literacy</i>	Compreender e saber manipular as informações dos mapas, formulários, tabelas, gráficos etc.
<i>Quantitative Literacy</i>	Saber utilizar de operações aritméticas nos afazeres do dia-a-dia.

Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados de Salganik *et al.*(1999).

Observa-se uma relação funcional que vincula o saber ao saber fazer, que é uma ideia predominante nas discussões e teorizações sobre competência, inclusive, consta dos pilares de aprendizagem.

4.2.3 Human Capital Indicators Project (HCI)

Os dados coletados nos projetos mencionados foram utilizados para o desenvolvimento do HCI ou investimento de capital humano, mas, diferentemente dos demais projetos, este foi elaborado de modo interno na OCDE, a pedido do Conselho de Ministros da Organização, em 1996. Essa proposta surgiu pois percebeu-se que as qualidades como competências, conhecimentos e habilidades, necessárias para o “futuro” estavam crescentes e se tornando mais significativas. Assim, a OCDE definiu o capital humano como sendo “*the knowledge, skills, competences and other attributes embodied in*

individuals that are relevant to economic activity” (OCDE, 1998, p. 9), uma vez que o investimento em capital humano pode ser medido pelo dinheiro e o tempo, conforme explica a OCDE (1998, p. 35).

Investment in human capital takes place over the course of people’s lives in a wide range of settings – including in the family, at school and at work. The quantity of human capital investment can most readily be measured through two resources devoted to learning: money and time.⁶

De certa forma, compreendeu-se que tais qualidades não poderiam ser estabelecidas apenas pela escolaridade formal, sendo necessário assim, reconhecer pontos que demandavam mais investimentos. Logo, pode-se identificar a relevância do investimento em capital humano através do aprendizado ao longo da vida.

4.2.4 Programme for International Student Assessment (PISA)

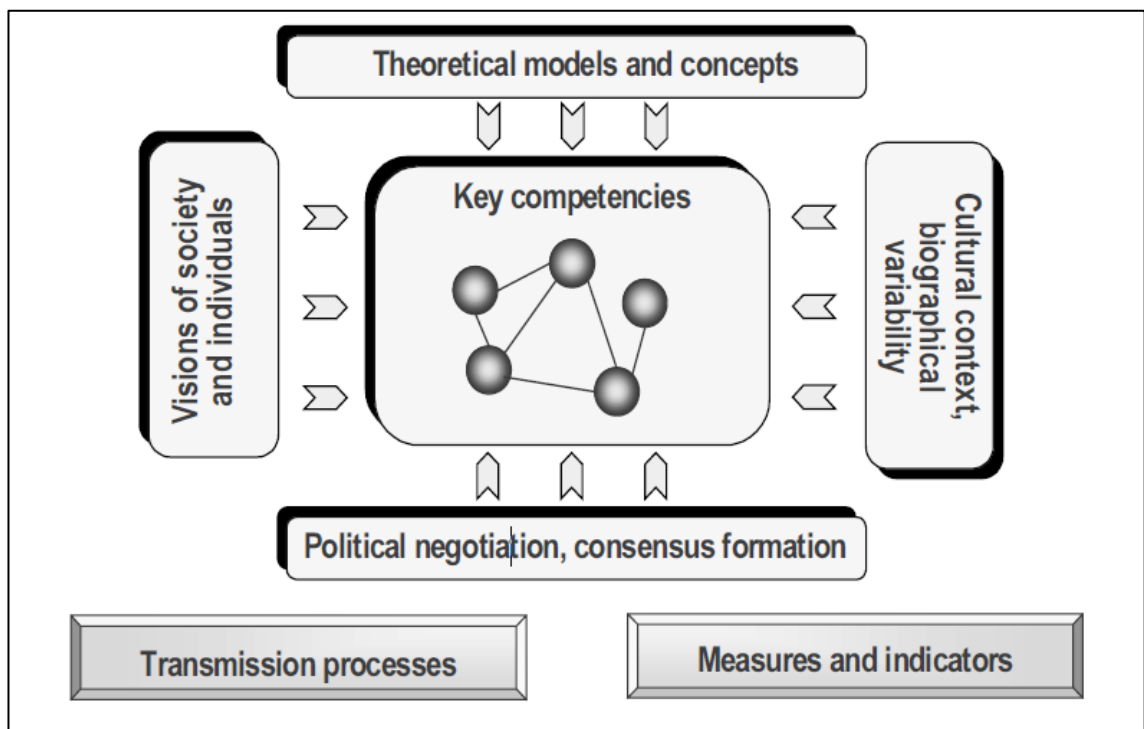
O programa internacional de avaliação de estudantes surgiu dentro da Rede A do INES em 1997, sendo um projeto elaborado para apresentar os indicadores de conhecimentos, habilidades e competências dentro dos campos das ciências, matemática e leitura. Desenvolvido para avaliar a faixa etária de 15 anos, caracteriza-se como substancial para a aprendizagem ao longo da vida, pois não se limita apenas aos conteúdos curriculares, mas aborda também as crenças, a vontade de aprender e o modo como aprendem.

O PISA se ampara no propósito de verificar se esses jovens, nessa faixa de idade, estão prontos para enfrentar e/ou participar da sociedade, de maneira íntegra, sendo também um modo de apurar os custos da avaliação internacional (SALGANIK, 1999; OCDE, 2001, 2005). Esse programa foi realizado pela primeira vez em 2000 e, desde então, é aplicado a cada dois anos. Um ponto importante é que, quando a avaliação dos tópicos curriculares foi administrada, já havia o entendimento de que os alunos precisariam de uma quantidade de competências muito mais diversificada para terem sucesso na vida. Dessa forma, o projeto *Definition and Selection of Competecies* (DeSeCo) foi iniciado.

⁶ Tradução livre: “O investimento em capital humano ocorre ao longo da vida das pessoas em uma ampla variedade de ambientes - incluindo na família, na escola e no trabalho. A quantidade de investimento em capital humano pode ser medida mais facilmente por meio de dois recursos dedicados ao aprendizado: dinheiro e tempo.”

4.2.5 Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)

Criado no final de 1997, este programa surge para realizar pesquisas no campo das competências e identificar quais habilidades, conhecimentos e competências são necessários desenvolver ao longo da vida. Contudo, definir tais competências-chave, de modo que compreendam não apenas o mercado de trabalho, mas, as mudanças e exigências da sociedade, não é tão simples, pois existem algumas variantes que impactam diretamente nesta seleção. Em 2001, a OCDE (2001) publicou o documento DeSeCo Background Paper, indicando quais fatores e influências se operam na seleção de competências-chave, como mostrado na figura 4.



Fonte: OCDE (2001)

Esses elementos ilustrados na figura 3, quais sejam, conhecimento teórico e formas de analisar; visão social e individual, ou seja, conhecimento pessoal e da sociedade; contextos culturais; e os processos políticos, afetam diretamente o processo de identificação de tais competências. Portanto, o objetivo era encontrar o ponto focal que determinasse quais eram as qualidades, os conhecimentos e as habilidades necessárias para lidar com a sociedade do

conhecimento, sendo preciso unir profissionais da educação, economia e política para obter o resultado.

Assim, incorporaram-se ao currículo por competências: pensamentos sociais, relações políticas e econômicas e transformações tecnológicas. E o ambiente educacional se modificou, de um ensino voltado apenas ao cumprimento de disciplinas, para a realização de situações que produzam ou utilizem competências para a sua solução. Portanto, associam-se ao ensino, o saber, o saber-fazer e os objetivos. Com isso, de acordo com OCDE (2005), pode-se chegar a um conjunto essencial para reconhecer e estruturar as competências-chave, classificando-as em três categorias amplas que são: o uso de ferramentas interativas; a habilidade de se relacionar bem com as outras pessoas e ser autônomo no sentido de entender seu papel diante do que realiza.

a) O uso de ferramentas interativas: envolve a aptidão no uso de: linguagens, símbolos e textos; conhecimento e informação; e tecnologias, para manter-se em contato com o mundo e suas mudanças e estar sempre se adaptando, indo ao encontro com os seus propósitos.

b) A habilidade de se relacionar: implica resolver e gerenciar conflitos; cooperar e trabalhar em equipe; e, claro, estabelecer-se bem com outras pessoas, pois é preciso ter empatia e saber lidar com as diversidades da sociedade.

c) A ação autônoma: requer defender e fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades; agir levando em consideração o ocorrido na sociedade; fazer planos de vida e projetos pessoais, já que é fundamental assumir responsabilidades, entender o funcionamento da sociedade e a própria identidade (OCDE, 2005).

O delineamento proposto pela OCDE envolve jovens e adultos sem levar em consideração crenças, classe social e ou econômica. Mas, Ramos (2001) relata ser necessário levar em consideração a experiência de vida de cada pessoa, uma vez que a classe social influencia a união das experiências de vida com a vida escolar, o que a leva a ocorrer de maneira desigual.

De fato, tal sugestão pode ser remetida às desigualdades existentes mundialmente, bem como às condições particulares de cada ser humano com relação aos aspectos cognitivos e comportamentais. Entretanto, vale pontuar

que, embora as competências estejam muito associadas à indústria e ao trabalho, ao serem incorporadas na educação, passaram a cumprir funções sociais, além de ter funções econômicas e políticas, como analisado por Perrenoud (2013).

4.2.6 As oito competências designadas pela Comissão Europeia

Em março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa, em reunião, ressalta a importância das pessoas e propõe a formação de um quadro de competências de bases, que devem ser adquiridas ao longo da vida. Com isso, o aprendizado ao longo da vida torna-se uma realidade, enquanto proposta formal e, em 2002, é recomendado que o aprendizado ao longo da vida comece na pré-escola e perdure até a “pós-reforma”.

Em 2003, o Conselho Europeu de Bruxelas, por meio do relatório do Grupo de Missão para Empregos, ressalta a “necessidade de as pessoas serem capazes de se adaptarem à mudança, a importância da inserção das pessoas no mercado de trabalho e o papel-chave desempenhado pela aprendizagem ao longo da vida” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, s/p.). Nessa sequência, em 2004, é gerado o relatório do papel da educação, que mostra o aporte da educação “para a preservação e a renovação da base cultural comum da sociedade”.

Então, em 2005, O Pacto Europeu para a Juventude “salientou a necessidade de incentivar o desenvolvimento de uma base comum de competências essenciais” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, s/p). Diante disso, com o intuito de ajustar a aprendizagem e o ensino às competências, foram identificadas oito competências essenciais para cada pessoa (UNIÃO EUROPEIA, 2006), sendo elas exibidas no quadro 4.

Quadro 4 - As oito competências da Comissão Europeia

Competências da Comissão Europeia.	
Competências	Descrições
Comunicação na língua materna	A capacidade de comunicar, de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente como por escrito.
Comunicação numa língua estrangeira	As mesmas competências da língua materna, mas, requer, além disso, aptidões como a mediação e a compreensão intercultural.
Competência matemática, científica e tecnológica	Essas competências envolvem: o desenvolvimento e a aplicação do raciocínio

	matemático, para resolver problemas do dia a dia; a exploração de acervos de conhecimentos e metodologias utilizados para explicar o mundo da natureza, aplicando-os, a fim de atender aos desejos e às necessidades humanas.
Competência digital	É a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação tanto no trabalho quanto nos tempos livres e na comunicação. Além de exigir um sólido conhecimento da natureza.
Aprender a aprender	Essa competência envolve o indivíduo: na organização de sua aprendizagem, na gestão de tempo, no entendimento de como se aprende e do que precisa aprender, apoiar outras aprendizagens. Ou seja, significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento.
Competências sociais e cívicas	Incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais. Engloba todas as formas de comportamento, permitindo que a pessoa participe de maneira eficaz e construtiva na vida social e profissional e na solução de problemas quando necessário.
Espírito de iniciativa e espírito empresarial	Capacidade tirar do papel e fazer acontecer. Assumir riscos, ser criativo, inovar. Ter um objetivo e planejar/projetar para alcançá-lo.
Sensibilidade e expressão culturais	Apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais.

Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados da União Europeia (2006)

Essas competências foram listadas com um único propósito: adaptar-se a um mundo que está sempre mudando e que se encontra interconectado. Dessa forma uma não pode ser mais importante que a outra, pois todas contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. Pôde-se observar, também, que elas se interligam e se completam gerando uma combinação de aptidões, conhecimento, desempenho e experiências.

Ressaltou-se, ainda, que uma das oito competências é parte integrante dos quatro pilares da aprendizagem, lembrando, assim, a importância de algo que já havia sido mencionado no século anterior, mais especificamente em 1996. Dessa forma, faz-se necessário abordar os quatro pilares da educação, uma vez que eles formam a base das competências que cada pessoa precisa adquirir.

4.3 COMPETÊNCIA E OS PILARES DA EDUCAÇÃO (DELORS/UNESCO)

Após a conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, foi criada oficialmente a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no início de 1993, financiada pela UNESCO e presidida por Jacques Lucien Jean Delors, no período de 1992 a 1996. Em seu relatório “Educação, um Tesouro a Descobrir”, Delors apresenta os Quatro Pilares da Educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”.

O trabalho da referida Comissão da UNESCO apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares e saberes são também compreendidos como competências a se adquirir de forma associada. Eles foram divididos em quatro vias, mas não podem, no entanto, dissociarem-se por estarem interligadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

Ante aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, sendo as políticas educativas consideradas pela comissão como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos. À educação caberia a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implicaria, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 1996, p. 11-16).

A conferência evidencia a importância da educação para o progresso social, pessoal, econômico e cultural, além de favorecer a comunicação e a cooperação internacional, embora ela sozinha não seja o suficiente. E coloca em pauta a melhora da qualidade do ensino, admitindo que a educação, na época, apresentava muitas deficiências. Ressaltando que a educação básica é essencial para a formação científica e tecnológica, bem como para os outros níveis de educação, quando realizada de maneira eficiente e eficaz (ONU, 1990), Delors (1996) propõe que a educação deve difundir, cada dia mais, o saber e o saber-fazer evolutivo, estando sempre adaptados à sociedade, uma vez que estas são as bases das competências do futuro.

Nessa perspectiva, não bastava que cada pessoa adquirisse seus conhecimentos no início de sua trajetória, seja ela escolar ou profissional, e as considerassem suficientes para o resto de sua vida. As evoluções do mundo exigem *upgrade*, novos saberes, conhecimentos, experiências, inovação e crescimento, ou seja, uma educação ao longo da vida. Assim, faz-se necessário que a educação se projete em torno dos quatro pilares de aprendizagem, os quais foram propostos por Delors em 1996, na comissão internacional sobre educação para o século XXI, sendo mostrados na figura 5:



Fonte: Elaborado pela autora

“Aprender a conhecer” significa adquirir os instrumentos da compreensão. Subentende-se conhecer o ambiente/mundo em que se vive, explorá-lo e compreendê-lo para se desenvolver profissionalmente. É entendido também como aprender a aprender, aspirando conhecimentos e saberes que são proporcionados pela educação ao longo da vida. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo, como afirma Delors (1996, p. 89-92): “O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência”.

“Aprender a fazer” se encontra ligado ao aprender a conhecer, porém, apresentando ênfase à qualificação profissional, todavia não apenas o fazer profissional tradicional, em que se ensina a fazer determinada tarefa, mas, também, no comportamento e experiências sociais, no trabalho em equipe e nas

tomadas de iniciativas. Ou seja, um saber agir de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes (DELORS, 1996, p. 101-102).

“Aprender a conviver”, ou “aprender a viver juntos” significa aprender a participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1996, p. 90 e 102). Traz como entendimento a compreensão do outro, bem como o distanciamento ou a solução de conflitos.

Por fim, tem-se o “aprender a ser”, que visa ao desenvolvimento pessoal – corpo, mente e alma – para atingir a criatividade e a imaginação, possibilitando o sucesso profissional e o desenvolvimento social. Ou seja, desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (DELORS, 1996, p. 90 e 102).

O fundamento da educação ao longo de toda a vida se estabelece nos quatro pilares, pois os integrantes da Comissão da UNESCO compreenderam que ele seria indispensável para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da educação tradicional e sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós (DELORS, 1996). Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, em sua totalidade aprende a ser.

Conforme o relatório de Delors (1996), o aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, vai dar origem à noção de competências na formação. Segundo o documento, os empregadores

substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco, entre outros. Isso evidencia qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, que se juntam ao saber e ao saber fazer para comporem a competência exigida, o que mostra a ligação que a educação deve manter com os diversos aspectos da aprendizagem. Na seção seguinte, busca-se tratar da competência pedagógica e digital com foco na educação superior.

5 COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA E DIGITAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS

Nesta seção, o propósito é abordar o tema competências no cenário educacional brasileiro, tomando como recorte temporal a década de 90 do século anterior, com foco nos constructos “competência pedagógica” e “competência digital”. Conforme apresentado ao longo deste texto, o tema competências emergiu no contexto da implementação da globalização, do desenvolvimento das tecnologias e de uma nova reconfiguração do mundo capitalista, com reflexos na educação do ser humano. Para compreender a introdução do tema no sistema educacional brasileiro faz-se necessário contextualizar a década de 1990 e os eventos que marcaram de forma expressiva esta década para a educação, principalmente a do nível superior.

5.1 DÉCADA DE 1990 E AS REFORMAS

Na década de 1990, o Brasil experimentou um intenso período de reformas educacionais, inclusive na educação, em todos os níveis, seguindo tendências internacionais, em face do mundo em globalização e influências de organismos multilaterais (OCDE, ONU, BM, entre outros), já abordados neste texto. As agências da ONU, desde as duas últimas décadas tem sido mobilizadas no sentido de se pensarem orientações e estratégias para a educação. Essas agências organizam fóruns e aprovam documentos que definem diretrizes para os níveis de ensino, apresentando orientações que se pautam na modernização e ressaltam a importância da educação para todos e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Dentre essas conferências, destaca-se a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, a qual deu origem ao documento denominado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Esse documento apresenta justificativas que levaram aos compromissos assumidos no citado documento, que se tornou referência para diversos países, inclusive o Brasil.

Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável (UNESCO, 1998, s/p).

No documento assinado pelos 165 países signatários, inclusive o Brasil, há o compromisso com as necessidades a que correspondem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

Em face das incompatibilidades do ensino tradicional, acusado de não atender às novas exigências do desenvolvimento tecnológico, às exigências de um novo trabalhador, flexível, atento às mudanças de seu tempo, às dificuldades de alcance da educação a todos que dela necessitavam, levaram os países, entre eles o Brasil, a implementarem reformas com a finalidade de reestruturar os sistemas de ensino, principalmente, na educação básica. Dessa forma, as atenções de todo o mundo se voltam para a educação básica que atenderia a todos, utilizando, entre outros meios, a tecnologia que permitiria a educação fora do espaço escolar. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI é um documento que aponta discussões e orientações para a educação na busca do desenvolvimento dos países, a paz e a superação de problemas gerados num mundo que se desenvolve de maneira rápida e a proporções gigantescas (UNESCO, 1998).

Com a reforma da educação, a questão das competências passou a configurar-se como eixo de orientação e organização das políticas educacionais brasileiras e a fazer parte no dia a dia dos educadores e pesquisadores, principalmente, no ensino superior. A orientação para o ensino voltado para o

desenvolvimento de competências aparece mais enfaticamente nos documentos do MEC a partir de 1998, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Nesse documento, fica explicitado que a formação básica, em tal nível de ensino, deverá realizar-se mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Além disso, aparece uma caracterização das competências de acordo com o seu tipo – competências cognitivas básicas e complexas, competências de tipo geral (capacidade de continuar aprendendo) e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho.

Também em 1998, o Ministério da Educação criou o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, com o objetivo de “[...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2004, s/p.). A partir da incorporação do exame como forma de acesso ao ensino superior, o que começou a ocorrer nas instituições públicas quase uma década após sua criação, a ideia de avaliar por competências se dissemina pelas escolas brasileiras, a partir inclusive dos materiais didáticos que passam a ser produzidos se adaptando à proposta do ensino por competência.

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, a ideia de transformação das diretrizes educacionais passa a ser um compromisso público, uma vez que o Brasil era dela signatário, junto com os demais 165 países. Em 1993, é concebido o Plano Decenal de Educação para Todos, em paralelo com a idealização, por parte do Governo Federal, de um Plano Nacional de Educação, com algumas perspectivas de mudanças sociais, o que leva quase uma década para acontecer.

Embora no texto da LDBEN, o desenvolvimento de competências não tenha sido previsto, estando presente apenas no artigo que trata da formação dos profissionais da educação, os termos conhecimento e competência aparecem juntos no item I do Art. 61: “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Como pode-se observar aproximando escola e

trabalho, um dos pontos principais dos conceitos de competência é desenvolver habilidades e conhecimentos para um saber fazer.

No início do século XXI, nesse movimento de reformas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) na elaboração dos pareceres e das diretrizes curriculares nacionais e, diante de novas e diversas perspectivas e visões sobre o papel da educação, da escola e do ensino, o termo competência ganha ênfase nas diversas diretrizes curriculares. No caso, a BNCC do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica e outros Cursos Superiores de Graduação, Bacharelados e Licenciaturas.

Quanto aos cursos de formação de professores, as denominadas Licenciaturas, toma-se como exemplo, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as primeiras DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, que é apontado pelo próprio documento como fundante da competência para o ensino. No corpo desse documento, o termo competência já se fazia presente 20 vezes, no início do século, delineando todos os aspectos da formação do professor.

A referida resolução estabelecia a competência como “concepção nuclear na orientação do curso”, conforme se observa no seguinte:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, s/p).

Quanto à elaboração do Projeto pedagógico, que é o principal documento orientador do currículo de formação, da metodologia e do perfil do egresso, no art. 5º, a citada resolução previa:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (BRASIL, 2002, s/p).

Observa-se que a proposta de competências permeia todos os aspectos da formação de professores. Ao final do ano de 2020, foi publicada a mais recente Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nessa resolução, o termo competências aparece 50 vezes no corpo do texto.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nesse documento, o termo competências aparece no corpo do texto 23 vezes.

Não é intenção apresentar análise dessas DCN, mas cabe pontuar a ênfase nas exigências de desenvolvimento de competências para os

profissionais que pretendem atuar no magistério. Importante destacar a justificativa apresentada no referido documento:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL/CNE, 2019).

Portanto, pode-se considerar que, há quase duas décadas, a formação por competências vem sendo proposta em documentos legais e, até o presente momento, ainda não é uma realidade. Diante da pandemia da Covid 19, foram evidentes dos desafios enfrentados pelos professores e gestores, quando as aulas passaram a ser *on-line*. Pode-se perceber como as tecnologias digitais estão influenciando, ou influenciaram até o presente momento, o desempenho de todos os profissionais, colocando em evidência a competência deles e em particular, como já mencionado, a do professor. Na sequência, aborda-se a competência pedagógica e, a seguir, a competência digital, as quais constituem objeto de análise nesta pesquisa.

5.2 A COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Para abordar o conceito de “competência pedagógica” em referência ao trabalho de ensinar do professor, optamos por, primeiramente, identificar os principais autores que tratam do conceito, uma vez que há farta literatura se referindo às competências dos professores, mas sem apresentar um conceito para a expressão “competência pedagógica”. Diante desse contexto, optou-se por realizar uma pesquisa no Google Scholar utilizando como descritor “competência pedagógica” a fim de identificar quais autores eram os mais citados quanto ao uso da referida expressão.

Ao empreender a busca, em primeiro lugar, como resultado, apareceu o livro “Competência Pedagógica do professor universitário”, de Marcos Tarciso Masetto, citado 1.787 vezes. Como se tratava de um autor entre os teóricos já selecionados para esta pesquisa, decidiu-se por analisar como o autor aborda o conceito de competência pedagógica, nesta obra, conforme segue.

Para desenvolver a temática, o autor abordou os seguintes temas, que podem ser considerados como desmembramentos do título da obra: necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária; docência universitária com profissionalismo; docência de ensino superior atuando em um processo de ensino ou de aprendizagem?; interação entre os participantes do processo de aprendizagem; o docente do ensino superior e o projeto político pedagógico; o docente do ensino superior e o currículo de seu curso; aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente; técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula; seleção de conteúdos significativos para uma disciplina; planejamento de avaliação e processo de aprendizagem; planejamento de uma disciplina como instrumento de ação educativa; e formação pedagógica do docente do ensino superior.

A obra teve a sua primeira edição em 2003 e foi atualizada em 2012, a qual é utilizada neste trabalho. Masetto (2012), ao abordar a necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica na docência universitária, analisa o contexto do ensino superior, apontando fatores que, embora possam mostrar uma situação estável nesse nível educacional, indicam que essa realidade a partir dos últimos anos tornou-se complexa, exigindo dos professores mais do que um saber fazer restrito a um diploma de bacharel, mestre ou de doutor, ou apenas ao exercício de uma profissão. Para o autor, além de tudo isso citado, faz-se necessária a “competência pedagógica”, referindo-se a uma formação pedagógica para ministrar “bem” as aulas.

Na visão do autor, o educador precisa saber lidar com as situações que a sociedade do conhecimento exige. Dentro dessas situações estão as tecnologias, as novas profissões e, claro, os estudantes, que são sua missão. Dessa forma o docente precisa ser competente pedagogicamente, para que o aluno possa aprender, aprenda a tomar iniciativas e desenvolva competências (MASETTO, 2012). Em seguida, são apresentados conceitos de competências docentes conforme os autores pré-selecionados para esta pesquisa, entre eles Masetto.

A ação docente sofreu algumas mudanças, como o impacto das tecnologias de informação e comunicação e as exigências para se tornar

professor, para o que, até há pouco tempo, bastava a detenção do conhecimento e a experiência profissional. Assim, a prática de ensino e aprendizagem entre alunos e professores e até mesmo o incentivo às pesquisas sofreram modificações.

Tais mudanças, conforme Masetto (2012), fizeram com que uma parte dos docentes do ES percebessem que a formação docente requer mais do que diplomas de mestrado e doutorado, e até mesmo de experiências profissionais, exigindo a competência pedagógica. Essa aptidão torna falsa a famosa frase de “quem sabe, sabe ensinar”, e coloca pensar os alunos no centro do processo, uma vez que a missão do educador, conforme o autor, é assessorar os alunos para que possam aprender. Todas essas modificações e percepções remodelaram o perfil docente, tirando-o do centro das atenções, em que ele é o único que sabe e que possui conhecimentos, passando para aquele que intermedia a aprendizagem, que anda junto ao discente e que fala a língua dele. Assim, Masetto (2012) julga ser necessária a formação pedagógica para o docente.

Diante disso, Masetto (2012) descreve algumas competências básicas para o ES, apresentadas no quadro 5, evidenciando que competência tem relação com uma sequência de pontos, como “saberes, valores, conhecimentos, habilidades e atitudes”, que se manifestam e evoluem juntos.

Quadro 5 - Competências para Masetto

Competências básicas	
Competência em determinada área de conhecimento	Ou seja, dominar certos conceitos considerados fundamentais de uma determinada área, normalmente adquiridos em um curso de bacharel, bem como ter experiência profissional.
Domínio na área pedagógica (Essa competência envolve 7 eixos)	1° O conceito de processo de ensino-aprendizagem
	2° A concepção e a gestão de currículo
	3° A integração das disciplinas como componentes curriculares
	4° A compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno
	5° A teoria e prática da tecnologia educacional
	6° A concepção de processo avaliativo e suas técnicas para feedback
	7° O planejamento como atividade educacional e política
A dimensão política	Considerada como imprescindível para o docente universitário, visto que ele se encontra envolvido socialmente, civilmente e de forma temporal.

Fonte: Elaborado pela autora; dados retirados da MASETTO (2012)

Masetto propõe três competências e sete eixos para a segunda competência e ressalta a importância do conhecimento em determinadas áreas, o domínio pedagógico, que tem o foco o aluno, ou seja, a aprendizagem do aluno, como ele aprende, como avaliá-lo, qual o impacto do ensino e do currículo no estudante, como se relacionar com eles e como eles se relacionam, incluindo nesse meio as habilidades tecnológicas. Por fim, o autor aborda algo diferente, tratando da dimensão política, como inerente à prática docente, indispensável de ser conscientemente exercida pelo professor no dia a dia da docência universitária.

5.2.1 Profissão docente e competências

Em 1998, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, elaborada pela UNESCO, apresenta mudanças e adaptações não apenas para as IES, mas também para seus professores. Pode-se dizer que só a partir desse momento as universidades ou o sistema educacional deixaram, de certa forma, de privilegiar “o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”, ou seja, que “quem sabe, sabe ensinar”, como já contestado por Masetto (2003, p. 11).

Essas mudanças provocaram os docentes a reformularem não só seu local de trabalho, mas também o seu ser, o *self*, como integrantes desse local, a forma de ensinar, o relacionamento com outros membros da universidade, sejam eles alunos ou profissionais da educação (THURLER, 2002). Isso exigiu dos docentes novas competências, mesmo que, na época, o mercado já reivindicasse tal aptidão, ainda se tinha o pensamento de que quem sabe, sabe ensinar, e a profissão ainda não era considerada profissão. Nesse ponto, as competências passam a refletir as decisões que os professores começam a tomar, sejam elas voltadas para os objetivos educacionais ou para as regras morais da profissão (ALLESSANDRINI, 2002).

Ressalta-se que, conforme Perrenoud (2002) e Masetto (2003), as competências não são resultantes apenas da identificação de problemas ou sua solução, da tomada ou não de decisões. Na profissão docente, ela é mais que isso, mais que a graduação, mestrado, doutorado ou experiências; é preciso ter

competência pedagógica, ou seja, conforme Perrenoud (2002, p.19), “explicação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias”.

Assim, é dever do professor garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem, tendo em mente a formação individual da personalidade do aluno, afinal, o trabalho docente é parte integral do processo educativo, por meio do qual os indivíduos são preparados para viver em sociedade. Diante disso, o educador possui um grande desafio, já que seu trabalho e suas vivências podem levar ao triunfo dos educandos, mesmo sabendo-se de que o aluno é o maior responsável pelo seu desempenho (LEANDRO ALMEIDA, 2019; AZZI, 2014).

Tendo em vista a responsabilidade que o professor possui, e sabendo da inserção das competências no ensino, faz-se necessário identificar as competências docentes e vinculá-las a sua formação. O nosso foco, como já informado, é o Ensino Superior, nível em que parte dos docentes não possui formação pedagógica (JUNGES; BEHRENS, 2016), pois muitos são de áreas específicas, como engenharia, arquitetura, administração, enfermagem, medicina, direito etc., cursos específicos, que não desenvolvem competências pedagógicas. Assim, os alunos desses cursos que pretendem ir para a área docente vão se espelhar em seus professores, que, muitas vezes, não são competentes pedagogicamente.

5.2.2 Competência Docente conforme Zabalza (2005)

Com maior frequência, os professores tendem a ser mais *designer* de recursos e, por isso, são chamados de gestores do processo de aprendizagem, o que quer dizer que eles serão roteiristas do que simbolizará o processo de aprendizagem. É engraçado dizer que a preocupação com tal processo seja demasiadamente nova, mas a verdade é que os docentes pensavam muito em ensinar e em como ensinar, e pouco ou nada em aprendizagem. Essa é uma das transições vinculadas à função dos docentes, mostrando como as funções dos professores universitários mudaram e se desenvolveram, se compararmos com os anos 50.

Outra alteração é a preocupação individual com cada aluno, para que possam entender o processo em que estão seguindo, sendo compreendido

como uma concepção pastoral da função docente. Zabalza (2005) menciona que essa função está relacionada, para alguns escritores, como sendo uma das competências do professor, a capacidade de empatia.

O autor descreve que a formação docente sempre esteve vinculada a três áreas fundamentais, sendo elas: ser bom no campo da disciplina, entendendo o que irá ministrar; ser bom na formação pedagógica, o que ainda é pouco empregado ou levado em consideração na área universitária, e esse é o objetivo das competências pedagógicas; e, por último e não menos importante, as qualidades pessoais que são determinantes para a prática docente. Essas, de acordo com Zabalza, podem ser consideradas competências básicas para os docentes de todos os níveis de ensino. Contudo, para se destacar dos demais, ser mais competente, algumas atitudes são necessárias, tais como: ser capaz de refletir, revisar e repensar sobre suas práticas; participar de programas de inovações didáticas; saber desenvolver currículos, projetando bem a disciplina, não apenas organizar mais ou menos, mas projetando corretamente, adequando-a ao contexto ministrado, organizando os cursos; ser capaz de liderar em um grupo de professores que queira participar de processos de investigação pedagógica etc..

Assim, Zabalza (2005) conseguiu identificar nove competências para o professor universitário, as quais são apresentadas no quadro 6. Para cada competência são indicadas as ideias centrais que representam as competências necessárias ao professor universitário.

Quadro 6 - Competências identificadas por Zabalza

Competências para o Professor Universitário	
Capacidade de projetar o processo de ensinar e de aprender	Capacidade de fazer os próprios programas, de projetar bem a própria disciplina.
Selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares	Conhecimento da disciplina, para que seja capaz de selecionar ou escolher coisas que são realmente substantivas, ou seja, essenciais.
Fornecer informações e explicações compreensíveis	Comunicar-se bem, saber como expressar para transmitir, independentemente de ser uma comunicação verbal ou digital/virtual.
Alfabetização tecnológica e a gestão didática da TIC's	Gestão, conhecimento e adaptação das novas tecnologias, utilizando-as como peça principal no trabalho.
Gerenciar as metodologias de trabalho didáticos e as tarefas de aprendizagem	Saber lidar com os métodos e procedimentos para realizar as aulas e, assim, atingir os objetivos do trabalho.
Relacionar-se construtivamente com os alunos	Uma nova forma de se relacionar com os alunos, bem como começar a pensar mais neles, para que

	possa ser evitado qualquer tipo de problema, gerando um clima mais saudável.
As tutorias e os acompanhamentos aos estudantes	É um processo que se inicia no fazer da prova até encontrar outros tipos de instrumentos que facilitem e melhorar as tutorias.
Refletir e investigar sobre o ensino	Ter em mente o que ocorre durante a aula, verificar o que está sendo ministrado e como é ministrado em aula, para entender melhor o que está acontecendo e ver qual o impacto que está causando nos alunos.
Envolver-se institucionalmente	É preciso entender como funcionam as coisas na instituição em que se encontra, ter um conceito claro sobre o que é um projeto curricular, o que significa um planejamento a nível de projeto de formação de uma instituição, e isto exige a colaboração de todos.

Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados da Zabalza (2005)

Essas competências propostas por Zabalza funcionam de forma integrada, ou seja, uma se relaciona com a outra e não devem ser compreendidas de forma isolada. Com base no autor, para projetar o processo de ensinar e aprender, é preciso pensar em como o aluno irá processar as informações, mas também deve-se ter o conhecimento do que irá ministrar. Assim, para que essas informações cheguem até o aluno, faz-se necessário ter uma comunicação adequada com ele, o que exige entrar em sintonia com o seu contexto.

Diante das mudanças de hoje, não se trata apenas da comunicação verbal, mas da virtual ou digital, uma vez que o mundo tecnológico já faz parte da realidade de todos. Daí pode-se considerar que o conhecimento das tecnologias passa a fazer parte dos modos de relacionamento entre as pessoas, inclusive de professo-aluno. Ou seja, todas as competências possuem um objetivo voltado para uma aproximação com o aluno, o que implica saber lidar com as metodologias, criar formas de interagir com os alunos, acompanhá-los e dar feedback, entender qual o impacto do ensino nos estudantes e envolver-se com a instituição. Nesse sentido, percebe-se que os docentes devem desenvolver competências não apenas profissionalmente, mas para desenvolver outras pessoas.

5.2.5 Competência Digital no Ensino Superior

Relativamente à competência digital, recorre-se aos documentos e relatórios da União Europeia em que constam ser esta uma das oito competências essenciais para o desenvolvimento ao longo da vida, conforme os

relatórios da União Europeia (2006) e outros que se sucederam. Também recorre-se a pesquisadores que têm se debruçado a estudar as competências necessárias ao exercício da docência na educação superior. Como descrito por Silva e Behar (2019, p. 2), “não há um conceito comum ou globalmente acordado sobre as competências digitais, o que dificulta a sua compreensão, não sendo, portanto, utilizado devidamente no contexto educacional”.

O uso das tecnologias digitais estão presentes também nas competências pedagógicas identificadas por Zabalza (2005) e Masetto (2012), uma vez que, com a evolução da sociedade, tudo se encontra interconectado e a educação não pode mais ser reduzida à educação formal ou ao espaço restrito da escola (SANTAELLA, 2021). Atualmente, é possível ensinar e aprender de qualquer lugar e a qualquer hora, desde que haja o domínio da competência digital. Considera-se que não foi de um dia para o outro que as competências digitais entraram na educação, mas pode-se dizer que elas foram gerando impacto no contexto político e econômico que se delineou desde as duas últimas décadas do século anterior, principalmente, como analisado por Chizzotti e Casalli (2012).

O digital revolucionou o mundo, as indústrias, a economia, a sociedade, de forma que zeros e uns passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas sem que elas notassem (SILVA; BEHAR, 2019). Um mundo novo se iniciava no século XX e a educação não poderia ficar de fora. De acordo com os citados autores, a internet passa a interligar o mundo inteiro, os computadores passam a existir nas casas das pessoas; que mudança. A educação é convocada a se adaptar às novas realidades. Mas, no início, o termo não era competência digital; essa nomenclatura sofreu variações com o tempo, conforme mostra o quadro 7.

Quadro 7 - Nomenclatura anteriores

Nomenclaturas	Anos
Letramento computacional	1980
Letramento Informacional	1990
Letramento de Mídias	1990
Letramento Digital	1990
Fluência Digital	2000

Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados da Silva e Behar (2019)

Nos anos 1980, a terminologia “letramento computacional” ganhou força, pois era um momento de início dos computadores pessoais, um conhecimento novo, mas que se popularizou muito rápido. Já a próxima década trouxe a informação, as mídias e o digital, advindas da rede virtual que tornou possível o

conhecimento múltiplo, a comunicação rápida, o desenvolvimento de atividades remotas e a integração da rede digital. Por fim, a fluência digital, que engloba tudo o que foi dito anteriormente; é como ser fluente em uma língua, ou seja, saber utilizá-la entendendo as novas expressões. Assim, conforme Silva e Behar (2019), trata-se da “fluência digital”, saber aplicar as novas tendências e a evolução da tecnologia.

Relativamente à “competência digital”, a expressão foi mencionada pela primeira vez no documento “*Key competences for LifeLong Learning*”, da Comissão Europeia, sendo compreendida como a “utilização segura e crítica das tecnologias da informação e comunicação no trabalho, nos tempos livres e na comunicação” (União Europeia, 2006, s/p.). É importante perceber essa evolução e notar como ela influenciou a educação, especificamente, no ensino superior.

Na década de 1990, Lévy (1999) já falava em uma mudança no processo de aprendizagem, no papel do aluno, da instituição e do professor, o qual aprenderia junto ao discente e desenvolveria de forma contínua seus conhecimentos e sua competência pedagógica. No início do século XXI, Almeida (2000) também mencionava que a função das instituições também se alteraria, bem como o papel do docente, se tornando incentivador de um ambiente de aprendizagem. Dessa forma, o professor passa a desempenhar novos papéis precisando, assim, de preparar-se e aprender continuamente para que consiga utilizar na questão pedagógica, uma vez que o objetivo é possibilitar aos alunos conquistar habilidades.

O ensino superior é o determinante responsável pelo desenvolvimento “científico, econômico, social e cultural” (LEANDRO ALMEIDA., 2019, p. 18), uma vez que ele abrange, conforme a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não apenas os cursos de graduação, mas também as especializações, os cursos de aperfeiçoamento e as pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Conforme Masetto (2003), as transformações das últimas décadas refletem-se não apenas nos processos de ensino, mas também no perfil do docente e do aluno. As instituições de ensino exigem um corpo docente competente que seja capaz de transformar outras pessoas em profissionais competentes, além de acompanhar as evoluções

(LEANDRO ALMEIDA, 2019), mantendo os conhecimentos atualizados. Cada vez mais, revela-se a importância do docente frente às instituições e aos alunos desse nível de ensino, principalmente, considerando que uma turma de alunos não é homogênea, tanto no quesito idade como na vontade dos estudantes, tampouco em suas perspectivas, o que desafia os docentes cotidianamente e a sua criatividade.

Apresentando como objetivo a criação de oportunidades para que os estudantes consigam se desenvolver, afim de se tornarem pessoas cultas, informadas e sensatas (FERREIRA, J.; FERREIRA, A.; FERREIRA, M., 2019). Tal afirmação é expressa no art. 43 da lei nº 9.394/96 que trata das finalidades da educação superior, sendo expostas em oito incisos, que são:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Observa-se no inciso II o compromisso da educação superior com a sociedade, ao inserir discentes aptos para atuarem nos setores profissionais com o intuito de desenvolvê-los, e ao reconhecer a formação continuada. Logo, subentende-se que esse nível de ensino deve capacitar seus alunos para a realidade social em que viverão, para que eles consigam, dessa forma, adquirir

aptidões profissionais, sociais e científico-tecnológicas resultando em um aumento qualitativo de transformações sociais (GUSSO, *et al.*, 2020).

Todas essas maestrias foram reconhecidas e comentadas na Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, realizada em 1998, e na declaração de Bolonha, que ocorreu em 1999, “que reconheceu a importância da educação superior para o desenvolvimento da sociedade”. A conferência teve como objetivo fomentar soluções para os problemas que o ensino enfrentava, tais como, qualidade, privatização, expansão etc. e impulsionar uma reforma na educação superior, em face de uma sociedade do conhecimento, também globalizado, devido à velocidade em que as transformações sociais, culturais e tecnológicas aconteciam (UNESCO, 1998).

Assim, percebeu-se que o ensino superior se apresentava como capaz para desenvolver a sociedade, uma vez que a educação é “um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz [...]” (UNESCO, 1998, s/p.). Dessa forma, esse nível de ensino, assim como todos os outros níveis de ensino, deve estar disponível e de fácil acesso a toda a população, independentemente da faixa etária e ou da classe social. Tal sistema deve também

[...] aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século (UNESCO, 1998).

Diante disso, a conferência mundial sobre educação superior promulga as missões, funções, novas visões e as ações do ES, publicadas em 17 artigos, os quais encontram-se destacados nos recortes a seguir:

Quadro 8 - Missões, funções, novas visões e as ações do ES

Missões e Função da Educação Superior	
Artigo	Título
Artigo 1º	A missão de educar, formar e realizar pesquisas
Artigo 2º	Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva
Nova Visão da Educação Superior	
Artigo 3º	Igualdade de acesso
Artigo 4º	Fortalecimento da participação e promoção das mulheres
Artigo 5º	Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados

Artigo 6°	Orientação do longo prazo baseada na relevância da educação superior
Artigo 7°	Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade
Artigo 8°	Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades
Artigo 9°	Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade
Artigo 10°	Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais
Da Visão à Ação	
Artigo 11°	Avaliação da qualidade
Artigo 12°	O potencial e o desafio de tecnologia
Artigo 13°	Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior
Artigo 14°	O financiamento da educação superior como serviço público
Artigo 15°	Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes
Artigo 16°	Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos
Artigo 17°	Parcerias e alianças

Fonte: Elaborado pela autora, dados retirados da UNESCO (1998)

Considerando as propostas da UNESCO, salienta-se que a universidade deve proporcionar oportunidades aos professores e aos estudantes, pois os discentes devem ser o centro da atenção e, enquanto aos docentes, o referido documento estabelece que a instituição deve incentivar a capacitação, pois com a sua influência e sua adaptação, principalmente com as tecnologias digitais, podem ser criadas condições para que professor e aluno assumam o protagonismo de seu processo de formação ao longo da vida.

Embora o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC - tenham contribuído para um convívio remoto e uma difusão das informações síncronas e praticamente instantânea, Kenski (2003) menciona que os professores não estão preparados pedagogicamente para utilizar tais tecnologias digitais. O principal motivo é que eles não possuem um conhecimento pedagógico da ferramenta, e assim criam-se duas situações: na primeira, não se utiliza das tecnologias, e na segunda, se utiliza, mas de forma inadequada, ou seja, faz-se muito o uso das tecnologias digitais em momentos que não precisam ser utilizadas, ou utiliza-se a tecnologia errada para realizar algum trabalho.

Nesse momento em que o professor passa a utilizar formas distintas para ensinar e aprender, identifica-se a necessidade de uma nova maneira de ensinar, de um outro tipo de pedagogia, tornando o docente um motivador e não apenas um provedor de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário o constante aperfeiçoamento dos professores, desenvolvendo mais habilidades, conhecimentos e competências, uma vez que vivemos em um mundo que se encontra em constantes mudanças, onde todos estão submersos em uma rede

virtual, um ciberespaço, que conecta as pessoas em uma rede de “inteligência coletiva” que irradia conhecimento e saber (LÉVY, 2011).

Se, antes, esses conhecimentos e saberes se encontravam apenas em escolas e instituições universitárias, entre paredes, o mundo virtual possibilitou novas maneiras de trocas experiências, conhecimentos e saberes, o que o Lévy (2011) chama de “redes”. Como exprime Lévy (2011), o novo moderno pode ser situado em quatro espaços: o espaço da terra (espaço físico e concreto); o espaço do território (apropriado pelos humanos); o espaço da mercadoria (comércio) e o espaço do saber. Para ele, o último espaço encontra-se ligado a todos os outros, uma vez que o espaço do saber se compreende ao virtual. Contudo, o autor ressalta que as tecnologias digitais abririam muitos caminhos, criando a possibilidade de “emancipar” o espaço do saber dos outros espaços, ou seja, deve-se pensar no saber de maneira separada dos demais espaços, diante das várias possibilidades que o mundo virtual oferece.

Com base no que teoriza Lévy (2011), e olhando para o cenário delineado no período da pandemia, é possível inferir que o momento vivenciado diante das repercussões da doença da COVID-19 exigiu saberes até então considerados importantes nas mais diversas situações, mas ainda, de certa forma, desconsiderados na área educacional por grandes profissionais da área da educação, que são os saberes vinculados ao uso de tecnologias, tratadas neste trabalho como competência digital. As competências tecnológicas digitais tornaram-se condição para que as aulas pudessem ocorrer de forma *on-line*, evidenciando ao mesmo tempo o atraso da universidade com relação ao seu propósito na formação de profissionais atualizados para o mundo produtivo, refletido na falta de preparo dos docentes e das próprias instituições de ensino no enfrentamento da situação de pandemia.

Em um espaço de tempo relativamente curto, saímos de computadores arcaicos, que ocupavam um cômodo inteiro e realizavam apenas contas⁷, para computadores pessoais, infinitamente menores, que poderiam ser utilizados para escrever, desenhar, trabalhar e estudar. Passamos de uma rede de comunicação local e presencial para uma rede mundial e virtual⁸, modificando o

⁷ ENIAC, o primeiro computador eletrônico, desenvolvido em 1945 na Universidade da Pensilvânia com os conceitos de John Mauchly e J. Presper Eckert, para o exército dos EUA.

⁸ World Wide Web - WWW

modo de trabalhar, de relacionar e principalmente de aprender. Tal situação torna realidade as palavras de Lévy (1999, p. 157), em seu livro *Cibercultura*, ao descrever, ao final da década de 1990, que as tecnologias digitais ou as cibertecnologias tornariam obsoletas a “maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional”. Tamanha evolução atingiu de maneira global a economia, a indústria, a política e a educação (LÉVY, 1999), estabelecendo um vínculo entre educação e as tecnologias digitais, de maneira que uma não funcionaria sem a outra. Foi uma visão futurística que pode ser identificada alguns anos depois, principalmente nas escolas/universidades e naqueles que nela ensinam.

Com base em Pozo (2005), pode-se dizer que esse cenário acena para uma nova cultura de aprendizagem, o que o autor considera importante, pois é mais adequada às demandas e às características da sociedade contemporânea, uma vez que a velocidade de mudanças na sociedade nos últimos vinte anos sofre crescimento constante, notadamente em razão das inovações tecnológicas, como argumentado por Lévy (2011). Para Pozo (2005), a cultura tradicional da aprendizagem está sendo substituída pela construção individual e coletiva do conhecimento. Assim, exige repensar a formação de professores, pois sua função requer elementos importantes e necessários ao seu desenvolvimento profissional e só dessa forma é que eles poderão exercer de maneira efetiva e eficiente a sua função, porque o cenário atual impõe que aprendamos mais coisas e com maior complexidade.

Os estudantes estão inseridos no mundo digital e, dessa forma, o desafio de entrar no mundo dos discentes, de motivá-los, persuadi-los, de fazê-los aprender e compreender, de inseri-los na cultura de aprendizagem da atualidade pode representar uma grande barreira para alguns docentes (FERREIRA, J., FERREIRA, A., FERREIRA, M., 2019). Para os autores, superar esse desafio exige, além de muita disposição, prática, aperfeiçoamento e aprendizagem. Pode-se compreender, diante do exposto, que a adequada preparação docente implica atualmente ter o domínio de habilidades tecnológicas ou TDIC, uma vez que a construção do conhecimento não pode ser mais reduzida entre paredes, mas, ao contrário, já se encontra organizada em redes.

6 DIALOGANDO COM AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICA E DIGITAL

Após o mapeamento, para fins desta investigação, é importante reconhecer que a realização da pesquisa possibilitou a esta pesquisadora uma compreensão mais consistente sobre a função das instituições de ensino superior com relação ao social, ao econômico e aos diversos aspectos da sociedade, de modo geral. Pode-se observar que as formas de tratar as denominadas competências estão relacionadas ao exercício profissional, seja quanto ao professor ou ao estudante, considerado como futuro profissional e, dessa forma, os conceitos traduzidos pelos autores e pelos próprios documentos internacionais trazem como base a noção de desempenho. Nesse sentido, há um discurso de mudanças nas políticas mundiais, que reconfiguram o mundo produtivo, diante da globalização e do desenvolvimento das tecnologias.

Há uma ideia comum, que pode ser considerada aceita conforme a literatura visitada, de que esse cenário tem influenciado as novas configurações sociais, econômicas e o próprio mercado; as formas de se comunicar e se relacionar; as formas de compreender e produzir conhecimento, entre outras. Enfim, reconhece-se que as instituições de ensino e os profissionais que se dedicam à educação estão sendo desafiados por novas metas e instigados a deixarem a sua tradicional função de construção de conhecimento e de formação voltada para o desenvolvimento de uma capacidade crítica, o que pode ser ilustrado nos dizeres de Sousa Santos (2010), ao afirmar que a universidade se confronta com uma situação complexa que se delineou, principalmente nas últimas décadas com os avanços do neoliberalismo, dando origem à “crise da universidade pública por via da descapitalização” (p. 22), que é um fenômeno global e, a consequente, “transnacionalização do mercado universitário” (p. 28), entre outros.

O autor se refere a três funções que têm mudado os rumos da educação superior desde meados da década de 1990: a investigação, o ensino e a prestação de serviços. No entendimento de Sousa Santos (2010), muitas vezes, esses princípios se colidem, em face de uma série de fatores, tais como: escassez de recursos financeiros, humanos e institucionais, além de questões relacionadas ao caráter da investigação e dos interesses científicos que podem colidir com interesses da competitividade da economia e, da mesma forma, no

domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural podem se colidir com os da formação condicionada a fatores externos e quase sempre mercadológicos. Nesse cenário de complexidade, se encontram a formação dos docentes que atuam no ensino superior e as novas exigências para o exercício da profissão. Conforme analisado neste trabalho, para atender a tais exigências de um contexto também específico são necessárias as chamadas “competências”, cuja denominação quase sempre se apresenta vinculada a uma adjetivação, como exemplos: competência pedagógica, competência digital, competência profissional, competências socioemocionais, competências linguísticas, entre outras.

No caso das tecnologias digitais, outra expressão surgiu com a virada do século, a “competência digital”, sendo listada pela União Europeia no ano de 2006 como uma das competências essenciais que todas as pessoas deveriam ter. Essas expressões surgiram devido à implementação das redes, que vinha ocorrendo desde as décadas de 80 do século passado e, que demandava novos conhecimentos e habilidades bem como reformulações da prática para os professores, em especial do Ensino Superior, o que vem a incidir sobre as teorias, os processos e as práticas de formação de professores.

Tendo em vista as diversas transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, principalmente, com a popularização das tecnologias e da internet, como demonstrado ao longo deste texto, novas expressões passam a fazer parte do cenário educacional e com elas novas exigências, como é o caso das competências.

Estudos revelam que os professores, pesquisadores e a educação em geral, passaram a perceber a necessidade de adaptar o modo de aprender, de ensinar e de trabalhar, reconhecendo as mudanças que vêm ocorrendo nas universidades e demais instituições de ensino. Em 2012, Masetto já afirmava que os diplomas e as experiências já não eram mais suficientes para a nova fase da profissão docente, fase essa caracterizada por Pierry Lévy de ciberespaço. E, nessa linha, Sibila (2012) se refere argumentando que a conexão às redes dissolve o espaço físico, principalmente, aquele pautado pelo confinamento e dilui o tempo. Santaella (2014, p. 34) assim expressa “o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico”.

Compreender a relação da competência digital com a competência pedagógica implica pensar não somente na formação do professor neste contexto, mas também em como se dão as formas de aprender e ensinar. Por exemplo, para fazer uma alusão às transformações ocorridas no perfil dos estudantes, Santaella (2014) reconhece a existência de três tipos de leitores: o primeiro é o leitor contemplativo que é o leitor do livro, de informações fixas, que possui um espaço para leitura; o próximo é o leitor movente que começa a se adaptar com as transformações, e não precisa necessariamente de um espaço para leituras; o terceiro é o leitor imersivo que sai dos papéis e passa às páginas das redes para ter informações. Após evidenciar esses leitores, a autora pode, alguns anos depois, estabelecer um novo tipo de leitor, o leitor ubíquo, que representa a mistura do leitor movente com o imersivo, é o leitor que tem acesso às informações a qualquer hora e em qualquer lugar.

Diante do exposto pela autora, pode-se associar o processo que envolve esses tipos de leitores também aos professores, o que permite visualizar alguns tipos de docentes na atualidade: por exemplo, o mais tradicional, que seria aquele que prefere separar e compreender os conteúdos em disciplinas e áreas de forma fragmentada, prontos, acabados e inquestionáveis. Nesse sentido, adota uma prática de ensino mais tradicional, com foco na disciplina, na obediência e na organização conforme o conceito preconizado por Behrens (2013, p. 43-44):

O professor tradicional busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo.

Outro tipo de docente pode ser caracterizado como aquele que busca se atualizar, reconhece as mudanças, recorre a novos conhecimentos e, assim, vai se adaptando melhor às transformações. O terceiro tipo seria o docente inovador: aquele que está sempre questionando a sua prática e buscando novas formas de organizar a sua aula, priorizando novas metodologias de ensino, novas de formas de interagir, avaliar e produzir conhecimentos. É possível ainda visualizar o docente ubíquo, que seria aquele professor moderno que lida e cria com as tecnologias e as informações a todo momento, usando as redes e suas

conexões não apenas como uma ferramenta, mas integrada ao processo de construção e disseminação de conhecimento.

Como afirma Sibila (2012, p. 186), há dois tipos de conexões, o que dá origem a modos distintos de lidar com a informação ou de habitá-la, sendo este último tipo de subjetividade o desafio da escola do século XXI.

A simples disponibilidade de alternativas interativas ou a possibilidade de intervir no desenvolvimento das narrativas como um usuário “vivo”, por exemplo, não garantem a qualidade dos resultados nem sua transformação em diálogo, experiência ou pensamento: isso dependerá das operações que cada um realize, e, para consegui-lo, será preciso estar preparado

Entende-se neste texto que essa subjetividade vale também para os docentes, aquele ubíquo, capaz de se constituir nesse fluxo da conexão com o mundo digital em seu percurso de ser docente: ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

Nas competências pedagógicas listadas por Masetto (2012) e nas competências docentes elencadas por Zabalza (2005), já mencionadas neste texto, pode-se observar a ênfase desses autores no desenvolvimento de novas aprendizagens e processos de ensino, com interação com tecnologias. No quadro 9, essas competências se encontram emparelhadas a fim de compreender as relações entre elas no que se refere ao aspecto pedagógico do trabalho docente.

Quadro 9 - Competência pra o professor Universitário

Competências para o Professor Universitário		
Zabalza	Masetto	
Capacidade de projetar o processo de ensinar e de aprender	Competência em determinada área de conhecimento	
Selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares	Domínio na área pedagógica	
Fornecer informações e explicações compreensíveis		O conceito de processo de Ensino - Aprendizagem
Alfabetização tecnológica e a gestão didática da TIC		A concepção e a gestão de currículo
Gerenciar as metodologias de trabalho didáticos e as tarefas de aprendizagem		A integração das disciplinas como componentes curriculares
Relacionar-se construtivamente com os alunos		A compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno
As tutorias e os acompanhamentos aos estudantes		A teoria e prática da tecnologia educacional
Refletir e investigar sobre o ensino		A concepção de processo avaliativo e suas técnicas para feedback
	O planejamento como atividade educacional e política	

Fonte: Elaborado pela autora

É possível pontuar que os dois autores consideram as tecnologias, enquanto teoria e prática, no conjunto de outras capacidades. Zabalza (2005) propõe a alfabetização tecnológica e Masetto (2012) se refere à teoria e à prática da tecnologia educacional como uma necessidade aos professores do ensino superior. Ou seja, ambos consideram o domínio das tecnologias como fator integrante da competência pedagógica e ambos apresentam preocupações quanto ao processo de ensinar e aprender, com a relação entre professor-aluno e com o envolvimento do professor institucionalmente.

De fato, as tecnologias vêm participando da vida do docente há muito tempo e suas transformações provocam questionamentos e causam impactos em toda sociedade. Um exemplo para essas mudanças é o que foi intitulado por Santaella (2014) como o leitor ubíquo, sendo o resultado da cultura digital. A partir desse ponto o docente passou a enfrentar um desafio maior que é: lidar com vários tipos de leitores todos juntos, sendo necessário incorporá-los, tendo em vista que o Ensino Superior não possui uma turma homogênea, e ao mesmo tempo, se atualizar no ciberespaço (SANTAELLA, 2014).

Essa ideia de estar sempre presente e ter acesso em qualquer lugar e a qualquer momento concretizou um novo modo de comunicar, trabalhar, produzir, gerenciar, ensinar, educar e viver. A tecnologia digital manifestou-se em todas as áreas e acelerou o modo como as informações se propagam (CASTELLS, 1999), resultando em grandes desafios para a educação, o que implica ao docente envolver-se com essas tecnologias, significando, nas palavras de Santaella (2014, p. 40)

[...] buscar os novos modos de criar e distribuir conhecimento dentro dos processos inaugurados pelas redes, quer dizer, transações em lugar de transmissões, interações em lugar de emissões, numa reengenharia radical do espaço áulico que encoraja a aprendizagem socialmente aberta.

Dessa forma, não se trata apenas de ensinar ou de aprender as tecnologias, ou de como lidar com as redes digitais ou ciberespaço, mas, sim, de colocar em prática, utilizá-las desde o planejamento e durante as aulas. Enfim, inseri-las nos projetos educacionais e em sua execução. Em termos cotidianos, significa “sair da caixa”, liberar a imaginação e a criatividade para

além do que o aplicativo, o software, as redes sociais ou a tecnologia utilizada ofereça como obvio. Estimular a capacidade do educando e, assim, despertar essas capacidades no “ser docente” (SANTAELLA, 2014).

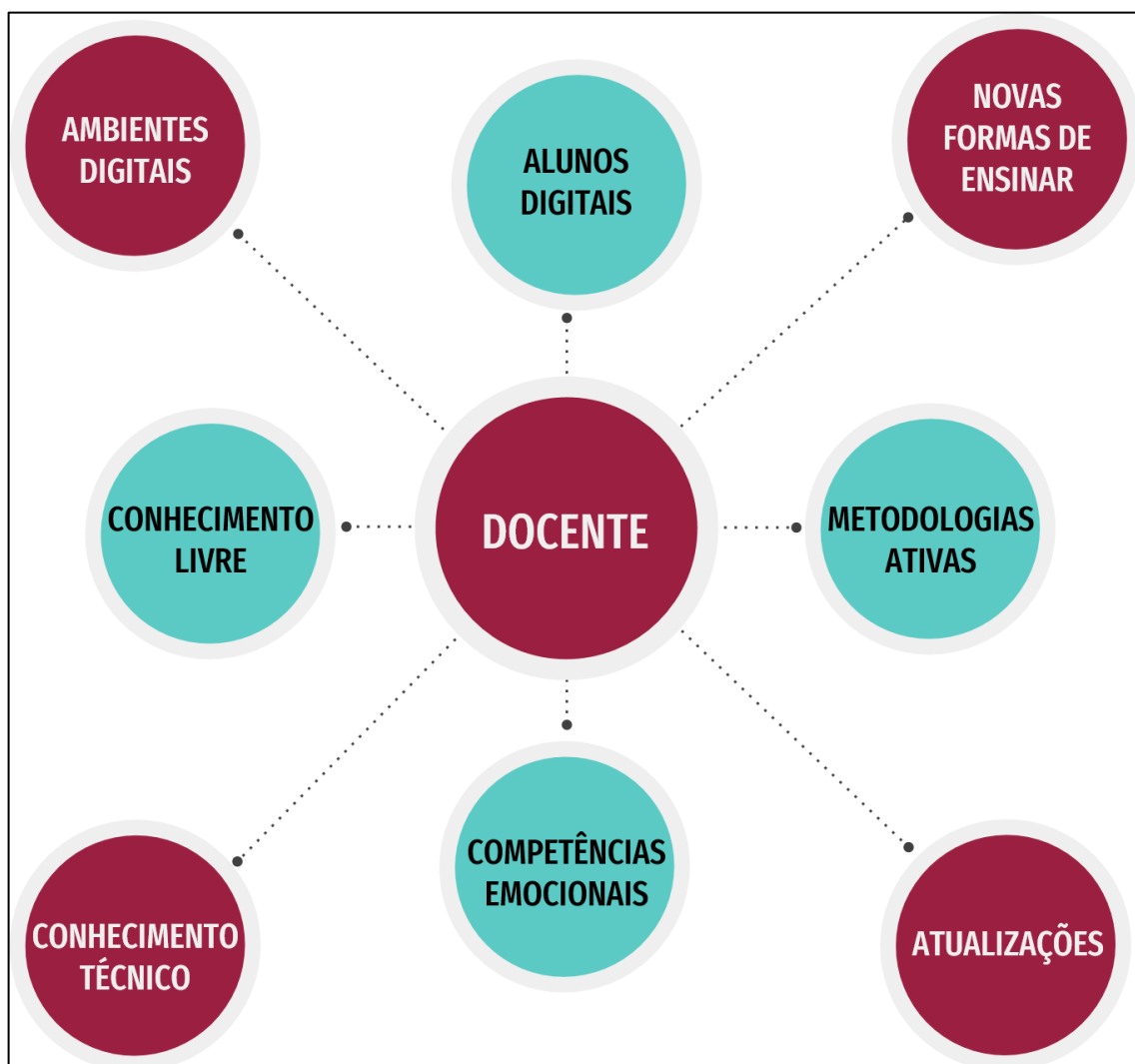
Quanto ao exercício da docência, conforme apresentado ao longo do texto, Zabalza (2005) realizou uma seleção para as competências docentes, dando ênfase às competências básicas como o domínio da disciplina que irá ministrar e as competências que não são básicas, mas são de grande relevância para o docente destacar-se na sua profissão, tais como fornecer informações e explicações compreensíveis, envolver-se institucionalmente, entre outras.

De igual maneira, Masetto (2012) evidenciou algumas competências básicas para que as aulas pudessem ser mediadas da melhor forma, tendo em vista a motivação e o desempenho dos estudantes. Como exemplo, o autor se refere à dimensão política, ao domínio pedagógico e seus sete eixos, demonstrando que, na prática, eles funcionam de forma integrada. A dimensão política diz respeito a uma formação que educa para a participação na construção coletiva da sociedade e para o exercício dos direitos e deveres, que está presente o tempo todo e em todo o trabalho pedagógico do professor, de forma ética, estética e técnica.

Diante do exposto pelos citados autores, a denominada competência pedagógica ocupa um espaço que pode ser compreendido com sentido relacionado à capacidade de ministrar uma aula no ensino superior de forma eficaz, mas não deve se restringir a essa limitação de espaço. Tendo em vista as mudanças que ocorreram no Ensino Superior, inclusive, quanto à finalidade desse nível de ensino para se adaptar às novas exigências do mundo globalizado e dominado pelas tecnologias digitais, as práticas docentes precisam ser modificadas, principalmente considerando-se a tríade universidade, inovação e desenvolvimento (AUDY, 2017). Além disso, é importante destacar a ideia central que permeia o conceito de competências, preconizado pelos organismos internacionais, seja relacionado ao docente e/ou discente, que é o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e nessas competências estão incluídas o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, formando os quatro pilares da educação. Todas essas proposições se dão diante de um cenário de desemprego entre os

jovens, mudanças no mercado de trabalho com o avanço das tecnologias, as desigualdades sociais e demais fatores globais - sociais e econômicos - que ocorreram nas últimas décadas.

Esse cenário contribuiu para a nova expressão do século XXI: a “competência digital”, publicada pela Comissão Europeia, delineando uma reconfiguração do trabalho docente em face das novas demandas, conforme ilustrado na figura 6.



Fonte: Elaborado pela autora

Neste novo cenário do século XXI, marcado pela exigência da competência digital, percebe-se que os docentes se relacionam com um discente mais independente, imerso no ciberespaço, experimentando novos conhecimentos e adquirindo novas habilidades. Esses acadêmicos não se contentam mais com o modo tradicional de ensino, uma vez que as informações

estão disponíveis pela rede e por manterem-se em constante atualização no mundo digital.

Em vista disso, entende-se que é necessário um novo perfil de docentes, dotados de um aprofundamento de conhecimentos, técnicas da área e de conhecimentos originados da experiência, além dos conhecimentos no ambiente digital, os quais irão auxiliá-lo nas novas formas de ensino. Dessa forma, os docentes precisam encontrar novas maneiras de ensinar, apropriando-se progressivamente dos ambientes digitais e de novas metodologias de ensino, o que exige aprender a aprender, em um contínuo *life long learning* (BRASIL/CNE, 2020).

Diante disso, entende-se que as competências digitais são atualmente necessárias para que novas formas de ensinar e aprender possam ser implementadas, sendo essa uma dimensão que compõe ou integra a competência pedagógica. Uma vez que o cenário que veio sendo constituído desde a década de 1980 exige dos docentes habilidades e conhecimentos tecnológicos digitais para compor as habilidades pedagógicas, a competência digital pode ser, então, considerada atualmente um fator decisivo ao desenvolvimento da aula do Ensino Superior e, conseqüentemente, para a formação profissional de nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às considerações finais e, caminhando para colocar um ponto final neste texto, é importante antes deste gesto, ressaltar que a temática desta pesquisa exigiu um amplo estudo em documentos internacionais e visitas em publicações, uma vez que as competências ganharam espaço no cenário educacional desde a década de 1990, mesma época em que as tecnologias também chegavam às escolas, conforme demonstrado ao longo do texto.

Da mesma forma que as tecnologias tiveram um processo e uma evolução, tanto na sociedade, de forma geral, como na escola, especificamente, a temática das competências para o exercício da docência também pode ser interpretada seguindo a mesma direção. Considerando a atual realidade em que vivemos durante a pandemia, frente às transformações em todas as esferas da vida, pode-se considerar que as tecnologias digitais vêm adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

A pandemia exigiu adaptação, principalmente digital, o que evidenciou, na educação, o professor ubíquo, que lida e cria com as tecnologias e as informações a todo momento. Esse docente moderno compreende que o conhecimento é livre, aprende-se de qualquer lugar e ensina-se a qualquer momento, independentemente do meio de comunicação. Esse cenário de ensino e aprendizagem virtual revelou a importância da competência digital para a competência pedagógica, uma vez que todos os docentes passaram a lecionar remotamente.

Nesse contexto se deu a escolha não apenas do tema desta pesquisa, mas também das questões, objetivos e procedimentos metodológicos. A opção por investigar as relações entre a competência digital e pedagógica teve como objetivos identificar as características dessas competências com relação ao exercício da docência no nível de ensino superior na atualidade, localizar no recorte temporal selecionado como se deu a expansão de pesquisas sobre essas temáticas, especificamente no ensino superior. Nessa direção, foram cotejados conceitos de competências na literatura e em documentos de organismos internacionais; foram sistematizadas as suas diversas abordagens e seus fundamentos; observou-se como as publicações se apresentaram em décadas seguintes; localizou-se a presença de conhecimentos que foram agrupados na

chamada competência digital e pedagógica e, por fim, estabeleceram-se relações entre as dimensões e os conceitos de competência pedagógica e digital, especialmente quanto ao aspecto pedagógico e ao domínio de tecnologias digitais no desenvolvimento das aulas no ensino superior.

Pode-se considerar que, no conjunto, esses objetivos, de forma integrada, foram atingidos com a pesquisa realizada. Evidenciou-se que, de alguma forma, os conceitos de competência, no sistema em que vivemos, são definidos pelas demandas do mercado, o que não é considerado, neste estudo, como bom ou ruim, uma vez que a abordagem proposta desde o início foi a descritiva, tendo em vista discutir apenas o caráter qualitativo da temática em investigação. Afinal, conforme apresentado no texto, a universidade não pode estar alheia às questões da sociedade, contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional. Portanto, considera-se que as demandas mercadológicas, muito criticadas por grande parte dos autores, não podem ser tratadas de forma isolada, mas, sim, atreladas à demanda social, embora tenha o seu viés ideológico.

Demonstrou-se que a competência digital passa a definir a noção de qualificação para o exercício da docência no ensino superior, designada como “competência pedagógica”. Este viés do conceito de competência se estende ao espaço da educação, para o exercício do trabalho pedagógico e para a formação dos estudantes, vinculado a conhecimentos e habilidades na utilização das tecnologias digitais. Corrobora-se com os autores visitados na realização desta pesquisa que são unânimes em defender que a escola, em todos os níveis, não pode ignorar as tecnologias digitais e as conexões às redes que afetam o mundo como um todo. As tecnologias transformaram e continuam transformando as formas de comunicação, de trabalho, de interação e, até mesmo, reconfigurando as relações sociais e culturais da sociedade.

Como suporte ou como instrumento a serviço da educação, a sua evolução vem se dando de forma rápida, principalmente, neste momento de pandemia em que se tornaram necessárias as aulas *on-line*. Assim, cabe ressaltar que concebe-se a educação como processo que permite ao indivíduo a reconstrução contínua de seus conceitos, o que é válido tanto para estudantes como para os profissionais de todas as áreas, inclusive da educação.

Entre as competências propostas pela União Europeia (2006), encontra-se a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação tanto no trabalho quanto nos tempos livres e na comunicação. Cabe ao professor uma reflexão séria sobre como usar as tecnologias no desenvolvimento de suas aulas para que a sua prática pedagógica seja consciente, crítica, reflexiva e, principalmente eficaz, com vistas ao que se propõe institucionalmente para a formação humana e profissional, adequada ao meio social e responsável quanto ao papel nele.

Como afirma Behrens (2013) e Masetto (2012), somente haverá transformação da educação com a recondução do professor, orquestrada por um processo pedagógico, coletivo e inovador. O novo educador é um profissional em constante mudança, passando a ser o intermediário entre o conhecimento acumulado, o interesse e a necessidade do aluno inserido em determinado contexto. Nessa perspectiva, é necessário que o uso da tecnologia seja uma competência do professor, de modo que ele atinja uma atitude desafiadora e possa assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo.

Dessa forma, a competência pedagógica do professor exige o seu envolvimento permanente na construção de conhecimento (MORAN, 2000), nos processos de aprendizagem, que podem estar em cada ação que o educador faz, em cada pessoa com quem ele interage, em cada ideia com que ele se depara, enfim, em todas as suas sensações e subjetividades. Nesse fluxo informativo, diante de uma sociedade em rede, cada vez mais conectada, cabe ao docente assumir o protagonismo de sua formação, considerando o contexto em que se encontra, para que ele seja capaz de promover o protagonismo do aluno. Dessa forma, o professor precisa conduzir as suas aulas com motivação, metodologias e processos de forma interativa, com todos os recursos digitais, que possam intensificar vínculos de aprendizagens com o aluno e, acima de tudo, entre ele, o docente, e os desafios que surgirão durante seu percurso na profissão docente.

Considerando que a sociedade e a evolução das tecnologias é um movimento em transformação, muitas vezes, sem rumos bem delineados, esta pesquisa não teve a intenção de esgotar a discussão sobre o tema. O estudo bibliográfico, embora tenha buscado os contornos do tema em fontes

diversificadas, reconhece que tratou apenas de um recorte temporal e bibliográfico. Assim, sugerem-se novos estudos, que novas fontes de pesquisas sejam exploradas, que possa ser dada voz aos professores, principalmente, em relação à sua prática, com a utilização das tecnologias digitais, uma vez que ensinar em época de redes e tecnologias resulta em desafios que requerem dos profissionais docentes habilidades específicas, sem excluir ou descartar os desafios que o ensino presencial também impõe.

Conclui-se que as tecnologias digitais provocam mudanças profundas na educação, seja presencial ou a distância. Desde o início, a chegada das tecnologias móveis em sala de aula tem trazido tensões, desafios e novas possibilidades para os processos e atores da educação. Entretanto, o desafio de conciliar mobilidade, espaços, tempos e as novas tecnologias computacionais, que podem enriquecer a mediação pedagógica e gerar oportunidades para a mudança do paradigma educacional, vai depender, em grande medida, do professor e de sua capacidade de se apropriar dessas tecnologias, sem desconsiderar o papel das instituições.

Pode-se considerar que cabe às instituições de ensino adaptarem-se aos novos paradigmas e aproveitarem da melhor maneira possível as possibilidades que a tecnologia proporciona; saberem enfrentar os novos desafios próprios do movimento da sociedade em transformação contínua, no mundo globalizado. Nesse contexto, o professor deverá ser sempre um protagonista da mudança e, para isso, cabe a ele aprender a aprender na direção de desenvolver competências por meio do conhecimento sistematizado e, assim, tornar-se competente tecnologicamente para fazer as devidas mediações pedagógicas.

REFERÊNCIA

- ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2000.
- ALMEIDA, L. S. Ensino Superior Combinando Exigências e Apoios. *In*: ALMEIDA, L. S. **Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades**. Portugal: Braga: Psicologia & Educação, 2019.
- AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados** [online], v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142017000200075&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2020.
- AZZI, R. G. Introdução a teoria social cognitiva. **Casa do Psicólogo**. v. 1. São Paulo, 2014.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. PORTARIA Nº 343, DE 19 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.
- BRASIL. PROJETO DE RESOLUÇÃO CNE/CES 438, DE 10 DE JULHO DE 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/154111-pces438-20-1/file>. Acesso em: 08 de jun. 2021.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)). Acesso em: 01 de mar. 2021.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

BRASIL. LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

BRASIL. Participantes do Enem apresentam desempenho regular. INEP- Instituto Nacional DE estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2004. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/participantes-do-enem-apresentam-desempenho-regular/21206#:~:text=O%20Enem%20%C3%A9%20realizado%20anualmente,ao%20exerc%C3%ADcio%20pleno%20da%20cidadania. Acesso em: 26 fev. 2021

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

BRASIL. LEI Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em [planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1 fev. 2020

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília: DF 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA. L. C. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER PEREIRA. L.C. e SPINK, P. (orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro. FGV, 1998.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. Tradução: MAJER, R. V.6. ed.: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. O Paradigma curricular europeu das Competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COUNCIL OF EUROPE. Key competencies for Europe. Reporto f the Symposium em Berne 27-30 March 1996. Strasbourg: Council of Europe, 1997. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2020.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI. São Paulo, UNESCO/MEC/Cortez. p. 281. 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_UNESCO_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 26 de fev. de 2020.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>.

DICIO. Dicionário *on-line* de português. **Competência**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/competencia/>. Acesso em: 29 set 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. *In*: Dourado, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003.

FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G.; FERREIRA, M. A. G. A. Desenvolvimento do estudante do ensino superior: Modelos teóricos e implantações Educativas. *In*: ALMEIDA, L. S. **Estudantes do Ensino Superior**: Desafios e oportunidades. Portugal: Braga: Psicologia & Educação, 2019.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso. Acessado em 24 de Fev. de 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020200001000802&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.238957>

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 59, p. 211-229. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42282>. ISSN 1984-0411. Acesso em: 14 mai. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Tradução: MONTEIRO, H.; SETTINERI, F. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura,** São Paulo: Editora 34, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário .** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In:* DESLANDES, S. F.; GOMES, M.; MINAYO, M.C.S. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática.** 2000. v. 3, n. 1. Set. 2000. p. 137-144. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 20 mai. 2021

NCES. International Adult Literacy Survey (IALS). **Institute of Education Sciences;** National Center for Education Statistics. s.d. Disponível em: <https://nces.ed.gov/surveys/ials/measure.asp>. Acesso em: 8 fev. 2021.

OCDE. **The definition and selection os key competencies.** Executive summary. 2005.

OCDE. **Definition and selection os competencies:** theoretical and conceptual foundation (DeSeCo). Background paper. SFSO. 2001.

OCDE. Human capital investment: an international comparison. **Centre for Educational Research and Innovation.** Organisation for Economic Co-Operation and Development. 1998. 111p. Diponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264162891-en.pdf?expires=1617407756&id=id&accname=guest&checksum=568EC05ED71E5930F34B371DFA4CEF04>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ONU. Declaração mundial sobre educação para todos - Jomtien - 1990. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Plano De Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas De Aprendizagem - Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien,

- Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- PENA, N. As competências para ensinar e a profissionalização da docência. In: SANTOS, S. C.; PENA, N. **Docência universitária: o desafio de reinventar a sala de aula**. Campinas/SP: Pontes, 2019. p. 87-139.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POZO, J. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SALGANIK, L. H. et al. **Projects on competencies in the OECD context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Definition and Selection of Competencies**. OCDE. Neuchâtel, Swiss: Swiss Federal Statistical Office, 1999.
- SANTAELLA, L. O Leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, P. L (org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR – PR., 2014, p. 27-44.
Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/o-leitor-ubiquo-e-suas-consequencias-para-educacao>.
- SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SEMESP. Instituto Semesp. **Mapa do ensino superior no Brasil**. – 2021. – 11. ed. São Paulo: Semesp, 2021. Disponível em:
<https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/>
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SIBILA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução: RIBEIRO, V. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA JUNIOR, J. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Rev.**

Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-456, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200011>.

SILVA, K. K.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **EDUR - Educação em Revista**, v. 35. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: 30 set 2020.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

UNESCO. **Padrões de competência em tic para professores**. Paris: UNESCO, 2008. Brasil: Marco político, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012846.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação – 1998. *In*: **Conferência Mundial sobre Educação Superior** - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do parlamento Europeu e do conselho de 18 de dezembro de 2006. Sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**. (2006/962/EC), L394/10-18. 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>. Acesso em 22 mar. 2021.

ZABALZA, M. A. La universidad y la docencia em el Mundo de Hoy. *In*: **Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali**. Pontificia Universidad Javeriana. 2005.