

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI
ANNECY TOJEIRO GIORDANI
ORGANIZADORAS



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

*Reflexões Acerca dos
Desafios e Perspectivas*



Bagai

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

Reflexões Acerca dos Desafios e Perspectivas






Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 1.ed.	Formação de professores do ensino técnico: reflexões acerca dos desafios e perspectivas [livro eletrônico] / organizadoras Maria Aldinete de Almeida Reinaldi. Anney Tojeiro Giordani-1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. E-Book. Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-150-7 1. Formação docente. 2. Ensino Técnico. I. Reinaldi, Maria Aldinete de Almeida. II. Giordani, Anney Tojeiro.
05-2022/87	CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:
1. Formação de professores 370.71

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-150-7.29.11.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Annecy Tojeiro Giordani
Organizadoras

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

Reflexões Acerca dos Desafios e Perspectivas



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisora</i>	Izadora Angelini da Silva
<i>Edição</i>	Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPP Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – SITG/FAQ Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEL Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRAD/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

PREFÁCIO

Não é segredo para ninguém que a aprendizagem se dá em primeira pessoa. Ou seja, cabe ao aluno aprender e se desenvolver naquilo que pretende. Ninguém aprende para ninguém e ninguém “transfere” ou “passa” o conhecimento para outrem. Essa falácia, que, infelizmente, continua a ser propagada em nossas terras, apesar de todos os esforços cotidianos de professores e professoras, mostra a dificuldade enfrentada no chão da escola, seja ela no ensino infantil, fundamental, médio, graduação ou pós-graduação.

Assim, o aluno, por meio de um processo interno de reflexão é que vai conseguir – ou não – compreender o conteúdo que o professor está a transmitir. Esse processo reflexivo talvez seja o desafio mais constante em salas de aula Brasil afora e, por que não, mundo afora, já que os docentes precisam, de alguma maneira, fomentar isso em boa parte dos estudantes.

O que nunca foi uma tarefa fácil, basta ver os escritos de Platão, está potencialmente mais complicado graças à interferência imediata e irrestrita dos *smartphones*, que são apêndices na vida dos estudantes de praticamente todas as idades, e as sequelas da pandemia de covid-19, que ainda está a assolar o Brasil e o mundo, trazendo insegurança e demais complicações psicológicas em professores e alunos.

O papel fundamental do professor no século XXI, com tantas tecnologias pululando ao nosso redor e toda informação do mundo disponível na palma de nossas mãos, é o de mediar, de instigar, de dialogar, de motivar. Separar o joio do trigo, ser a mão amiga que ajuda a chegar ao objetivo, ser apoio para momentos de incerteza. Estes são alguns dos papéis do docente atual.

Mas como fazer isso? Não é exatamente simples conseguir realizar todas essas tarefas sendo guiado apenas pelo instinto ou pelos exemplos de bons ou maus professores que passaram pelas suas vidas.

E é aí que esse livro entra. É por essa razão que este livro que está em suas mãos (ou na sua tela) é tão relevante.

Tentando ajudar o professor na tarefa de mediar o conhecimento, fazer com que os alunos atinjam seu potencial maior é que Maria Aldinete de Almeida Reinaldi e Annecy Tojeiro Giordani buscaram organizar textos relevantes tanto para a área da administração quanto para a área de enfermagem. É importante destacar também que as pesquisas que estão aqui, muitas delas de caráter de relatos de experiência, podem ser úteis não apenas para estes cursos. Como também não são úteis apenas para professores com alunos nas faixas etárias indicadas nos artigos.

É bom lembrar que todo bom professor tem que fazer uso da *mens ingeniosa*, ou seja, da sua capacidade criativa. Mas a criatividade, ao contrário do que o senso comum nos faz querer acreditar, não surge espontaneamente ou com um sopro de uma ninfa da inspiração. A criatividade também é desenvolvida, trabalhada, estudada. E este livro pode ajudar muito professores a terem ideias criativas, a pensarem novas formas de abordagem em salas de aula, ajudar professores a mediar de forma mais eficiente seu espaço de ensino/aprendizagem.

Em um mundo tomado por tantas tecnologias que foram feitas para nos aproximar, mas acabam por nos afastar, com tantas tecnologias que foram elaboradas para que trabalhássemos menos e no final das contas nos mantêm ligados e conectados ao trabalho, todo o nosso tempo despertos, a função mediadora e crítica do professor é fundamental. Qual é o mundo que queremos? O que queremos dos nossos alunos? Ou dos futuros profissionais daqui 10 ou 20 anos?

Novamente, esse livro no qual seus olhos estão depositados pode trazer algumas respostas. E, mais importante do que isso, trazer novas e instigantes perguntas. Porque uma boa aula, uma boa palestra e uma boa leitura suscitam muitos questionamentos.

A proposta do livro, que é conhecer as reflexões teóricas, metodológicas e didáticas acerca da formação de docentes atuantes no

ensino técnico nas áreas de Administração e Enfermagem, elaborada por pesquisadores do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), traz narrativas de experiências, com relatos de benefícios, dificuldades e limitações no chão da sala de aula e pode ser exatamente o que professores interessados em melhorar sua prática precisavam como apoio para produzir melhores aulas, para ajudar seus alunos a construírem seu conhecimento.

Espero que você, leitor, leitora, aproveite esta leitura. E que daqui para frente suas aulas sejam cada vez mais criativas e melhores.

Um abraço

Rodrigo Otávio dos Santos
Professor Titular do
Programa de Pós-Graduação em
Educação e Novas Tecnologias / UNINTER

APRESENTAÇÃO

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas nos últimos anos no sentido de buscar alternativas para melhoria da formação inicial e continuada de professores e, mais especificamente, no que tange à formação de profissionais bacharéis, em diferentes áreas do conhecimento, os quais decidem seguir carreira docente.

Considerando a relevância do tema, esta obra é composta por capítulos que propõem reflexões teóricas, metodológicas e didáticas acerca da formação de docentes atuantes no Ensino Técnico nas áreas de Administração e Enfermagem. As pesquisas apresentadas nesse livro foram desenvolvidas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Além da divulgação de conhecimentos acerca dos saberes docentes oriundos de revisões de literatura na área do Ensino, tencionamos contribuir com o aperfeiçoamento da atuação de professores das áreas supracitadas, apresentando narrativas de experiência do desenvolvimento e aplicação de cursos de formação pedagógica, com relatos de benefícios, dificuldades e limitações na sua aplicação.

São ainda apresentadas análises das contribuições da aplicação prática de metodologias ativas em sala de aula, tendo como meta o rompimento do formato tradicional de ensino, assim como a canalização da atenção dos alunos, o estímulo de sua motivação para aprender e, conseqüentemente, seu aprendizado efetivo.

Sendo assim, no primeiro capítulo, intitulado *A Formação Docente do Administrador de Empresas*, os autores Maria Aldinete de Almeida Reinaldi, Anecy Tojeiro Giordani e João Coelho Neto apresentam um estudo de revisão sistemática da literatura científica, sobre o processo de formação do administrador para a docência, considerando indícios de que muitos bacharéis em administração atuam na área do ensino, porém, alguns sem domínio das competências e habilidades pedagógicas.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), na Plataforma *WebQualis* e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC. O intervalo de busca compreendeu 2010 a 2016 com seleção de 33 estudos. Os resultados indicam a possível omissão na formação pedagógica do administrador, além da falta de políticas de formação continuada para aperfeiçoamento de suas práticas docentes.

Os autores consideram que a formação docente é de extrema importância para o desenvolvimento e constituição do professor de administração e evidencia-se a valorização, por parte dos professores, de uma formação pedagógica continuada que se apresenta como uma alternativa para a melhoria da prática docente nos cursos de graduação em administração.

O segundo capítulo intitulado *Possíveis falhas na formação docente de Administradores que atuam no Ensino Técnico de Administração*, de Maria Aldinete Almeida Reinaldi, Annecy Tojeiro Giordani e Carlos Cesar Garcia Freitas, aborda a formação acadêmica do profissional em administração, que engloba várias áreas do conhecimento, permitindo-lhe inúmeras opções de atuação no mercado de trabalho, incluindo a docência. Os autores advertem que, embora a prática docente seja de reconhecida importância, ainda é pouco valorizada, pois não é usualmente contemplada em inúmeros cursos de graduação no Brasil.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cuja análise dos dados se deu pela análise textual discursiva, se propôs a analisar possíveis lacunas formativas de dez professores de administração do Ensino Profissional Técnico (EPT). Apesar da experiência prática em sala de aula e do domínio de conhecimentos específicos da área administrativa, os resultados do estudo apontam deficiências relacionadas à formação pedagógica que, possivelmente, refletem negativamente na atuação destes professores.

As lacunas formativas identificadas se referem à sua concepção: de ensino como transmissão de conteúdos, avaliação como forma de mensurar a aprendizagem do aluno, e o conhecimento do conteúdo como principal atributo de um bom professor. Foi identificada, ainda, a ausência de conhecimentos relacionados a condicionantes da ação docente que lhes possibilitaria melhor atuação em sala de aula.

No capítulo intitulado *Formação Continuada para Professores do Ensino Técnico em Administração*, Maria Aldinete de Almeida Reinaldi, Annecy Tojeiro Giordani e Carlos Cesar Garcia Freitas apresentam um estudo que objetivou analisar a aplicabilidade de um Curso de Formação Pedagógica (CFP) com ênfase nos saberes docentes, direcionado a professores do EPT de Administração.

O trabalho utilizou-se da pesquisa descritiva de abordagem qualitativa de acordo com os pressupostos da análise textual discursiva. Os resultados apontam que o referido curso contribuiu, significativamente, com seu público-alvo, tendo-se mostrado relevante ao desenvolvimento e aperfeiçoamento pontual dos professores.

Os autores depreendem que a experiência e conhecimentos específicos na área não são suficientes para o professor de administração. É preciso ter domínio dos saberes pedagógicos e didáticos, assim como, refletir constantemente sobre a própria prática, desenvolver mais pesquisas e selecionar cuidadosamente recursos educacionais, métodos e estratégias para utilização em sala de aula.

No quarto capítulo *Metodologias Ativas no Ensino Técnico de Administração*, Maria Aldinete de Almeida Reinaldi, Annecy Tojeiro Giordani e Priscila Carozza Frasson Costa apresentam um estudo que objetivou analisar a aplicabilidade dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), enquanto abordagem metodológica de ensino, sobre o tema processos de qualidade, Programa 5S, conteúdo que integra a ementa da disciplina Administração da Produção em um Curso Técnico de Administração (CTA). Ainda, buscou verificar os resultados dessa

ação didático-pedagógica na transformação dos sujeitos em relação à sua realidade, incluindo o cotidiano escolar.

Os sujeitos da pesquisa são treze (13) alunos, todos com idade acima de 18 anos, de um colégio da rede estadual de educação do Paraná. Nesta pesquisa, os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário com fins de avaliação diagnóstica e posterior problematização. Foram registradas as perguntas orais dos alunos durante a apresentação do conteúdo, e após, aplicado um novo questionário.

Também, foi proposta uma atividade de aplicação desse conteúdo na prática cotidiana, o que resultou na implantação do Programa 5S na biblioteca do colégio. Da análise de conteúdo emergiram categorias sugestivas de que essa abordagem metodológica de ensino se mostrou uma estratégia motivadora e produtiva no trabalho com os alunos, pois tiveram sua participação estimulada nas aulas e sua liberdade de expressão valorizada, o que resultou na aprendizagem efetiva de aspectos científicos relacionados à temática trabalhada, bem como de conscientização quanto ao cotidiano escolar.

O quinto capítulo *Desafios Vivenciados por Enfermeiros Docentes* de Bruna Sayumi Ueno Rocha, Anecy Tojeiro Giordani, Leticia Ayumi Sada Fujita e Maria Aldinete de Almeida Reinaldi discorre sobre a docência na enfermagem, a qual vem enfrentando diversas dificuldades e gerando, muitas vezes, impactos negativos no processo ensino-aprendizagem, tanto para o docente quanto para o discente. O estudo objetivou comunicar os resultados de uma análise consolidada dos dados obtidos na 1ª e 2ª etapas de uma revisão sistemática da literatura, em que foram investigados os principais desafios da formação docente em enfermagem nos últimos 15 anos.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa com sistematização de dados denominada 'Estado da Arte', contemplando os fundamentos da análise textual discursiva na análise dos dados. Foram levantados artigos com estratificação Qualis A1, A2, B1 e B2 na Área de Avaliação em Enfermagem.

No total, foram encontrados doze (12) periódicos e vinte e três (23) artigos abrangendo o tema 'Docência em Enfermagem'. Os principais desafios observados foram a falta de preparação pedagógica do enfermeiro docente durante e após a graduação, sua dificuldade em reelaborar suas metodologias de ensino, além de basear-se no currículo tradicional ao invés do currículo integrado.

As autoras sugerem que as Instituições de Ensino Superior (IES), com cursos de graduação em Enfermagem, oportunizem, além da capacitação para a atuação do enfermeiro na assistência, a capacitação pedagógica por meio de disciplinas voltadas à docência.

O sexto capítulo intitulado *Formação Continuada para Professores do Ensino Técnico em Enfermagem*, Maria Aldinete de Almeida Reinaldi, Bruna Sayumi Ueno Rocha, Annecy Tojeiro Giordani e Silvane Marcela Mazur, relata a análise da aplicação de um Curso de Formação Docente (CFD) para professores do Ensino Profissional em uma Escola Técnica Estadual localizada no interior paulista, ofertado a 20 professores, dentre os quais, 7 bacharéis em Enfermagem sem formação didático-pedagógica para o exercício da docência e foco deste estudo.

O CFD constituiu-se de dois módulos, o primeiro sobre 'Saberes docentes e abordagens metodológicas de ensino' e o segundo sobre 'Avaliação da aprendizagem'. Os dados foram coletados por meio de dois questionários aplicados antes e após a proposta pedagógica e, cujas respostas dos participantes foram analisadas em consonância com os preceitos da análise textual discursiva.

Os resultados do estudo indicam que a maioria dos professores cursistas não utiliza a metodologia de ensino abordada no CFD e que suas principais dificuldades em sala de aula são: desmotivação dos alunos com conseqüente falta de interesse nas atividades propostas e o uso de celular como distração durante as aulas. Os participantes manifestaram mudanças em suas concepções anteriores sobre o ensino e a metodologia ativa proposta e demonstraram interesse e satisfação por terem participado da capacitação pedagógica. Depreende-se que

esta oferta de formação continuada foi bem aceita pelos participantes da pesquisa, oportunizando-lhes importantes reflexões para melhoria da sua prática docente no Curso Técnico em Enfermagem.

O sétimo capítulo *Metodologias Ativas em Cursos Técnicos na Área da Saúde*, de autoria de Daniele Cristina Marin Molero Polcelli e Annecy Tojeiro Giordani, discute a respeito da dificuldade de se promover o acesso ao conhecimento e a necessidade de os professores filtrarem o excesso de informações para orientar a aprendizagem de seus alunos de modo significativo, ou seja, dando sentido ao que é ensinado, sem deixar de levar em conta o contexto de vida do aluno.

Mas como encontrar este sentido? É preciso voltar o olhar à pessoa, pensar em ‘quem’ irá aprender antes de ‘como’ irá aprender. Nesse sentido, com abordagem qualitativa, este estudo descreve a aplicação de um CFP para professores de cursos da área da Saúde do Ensino Técnico, tendo como objetivo apresentar uma proposta concreta e replicável do uso de metodologias ativas no ensino, com enfoque no *Design Thinking*. Os resultados referem-se ao incentivo a adesão dos professores às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enquanto recursos facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

No oitavo capítulo *Extensão Universitária na Formação de Professores em Serviço: experiências e percepções*, Silvane Marcela Mazur e Annecy Tojeiro Giordani apresentam uma contextualização da formação de professores da área de Enfermagem, considerando, inicialmente, o Ensino Superior no Brasil e, enfatizando que a Constituição Federal de 1988 dispõe que as Universidades obedecerão ao princípio de que o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis.

Ao refletir acerca dessas características e, mediante a necessidade de formação em serviço, apontada por professores de um Curso Técnico em Enfermagem, as autoras desenvolvem um CFP, enquanto Produção Técnica Educacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional em Ensino, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Após a realização do referido curso, as autoras receberam convites de três instituições de ensino para desenvolver e ministrar cursos com essa perspectiva, o que evidencia a necessidade de formação continuada de muitos professores.

Aliando os princípios de ensino, pesquisa e extensão, os quatro cursos foram realizados, por meio do programa de Extensão Universitária da UENP. Nesse contexto, surgem as seguintes questões: quais foram as possíveis contribuições desses cursos para a formação de professores em serviço? Deste modo, o objetivo geral deste capítulo foi refletir sobre a importância da extensão universitária e sua aproximação com a Educação Profissional e outras instituições de ensino e o objetivo específico foi identificar quais foram as contribuições e dificuldades dos cursos ministrados. Portanto, o estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso descritivo, sendo que a coleta de dados foi realizada por meio de questionário / entrevista e atividades com os participantes da pesquisa, após assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido.

Os resultados do estudo apontam que a extensão universitária é um dos mecanismos de aproximação da universidade com outros ambientes, neste caso, a educação profissional e a superior tecnológica, o que permitiu o compartilhamento de conhecimentos sobre a docência. Aos professores em exercício, as atividades proporcionaram momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica e a incorporação de novos conhecimentos, enquanto para as pesquisadoras houve a troca de experiências e conhecimentos acerca da profissão docente, sob a perspectiva da integração dos princípios da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. As dificuldades evidenciadas dizem respeito à carga horária dos cursos. Nesse sentido, observa-se a importância da continuidade de projetos à implementação cursos de extensão universitária.

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Annecy Tojeiro Giordani

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DOCENTE DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS ...17

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi | Annecy Tojeiro Giordani | João Coelho Neto

CAPÍTULO 2

POSSÍVEIS FALHAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ADMINISTRADORES QUE ATUAM NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO41

Maria Aldinete Almeida Reinaldi | Annecy Tojeiro Giordani | Carlos Cesar Garcia Freitas

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO59

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi | Annecy Tojeiro Giordani | Carlos Cesar Garcia Freitas

CAPÍTULO 4

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO83

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi | Annecy Tojeiro Giordani |

Priscila Carozza Frasson Costa

CAPÍTULO 5

DESAFIOS VIVENCIADOS POR ENFERMEIROS DOCENTES ..107

Bruna Sayumi Ueno Rocha | Annecy Tojeiro Giordani | Leticia Ayumi Sada Fujita |

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi

CAPÍTULO 6

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM 121

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi | Bruna Sayumi Ueno Rocha |

Annecy Tojeiro Giordani | Silvane Marcela Mazur

CAPÍTULO 7	
METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSOS TÉCNICOS NA ÁREA DA SAÚDE	139

Daniele Cristina Marin Molero Polcellii | Annecy Tojeiro Giordani

CAPÍTULO 8	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES.....	155

Silvane Marcela Mazur | Annecy Tojeiro Giordani

SOBRE OS AUTORES.....	167
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	170
ÍNDICE REMISSIVO	171

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DOCENTE DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS¹

*Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Anney Tojeiro Giordani
João Coelho Neto*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Levando-se em conta as necessidades formativas exigidas atualmente dos profissionais bacharéis que atuam na docência, assim como, as habilidades e competências implicadas nesse processo, surge a preocupação com a formação do professor de administração, pelo fato do seu bacharelado não se voltar à formação de professores, mas de profissionais gestores de recursos de toda ordem, por meio do planejamento, organização, direção e controle, para o alcance dos objetivos de organizações de qualquer natureza (TAKEDA, 2011).

Segundo Soares *et al.* (2015), a graduação em administração proporciona ao aluno, formação que o capacita a atuar nas áreas administrativa, comercial, financeira, recursos humanos, logística, *marketing* e produção. Os conteúdos ensinados, também influem nas relações cotidianas, possibilitam ao administrador o desenvolvimento de habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento e aprimoram a capacidade de tomar decisões, ter organização, planejamento, iniciativa, autoconfiança, desenvolver o espírito empreendedor e a habilidade para lidar com diversas situações práticas do ambiente empresarial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em administração, determinam como essencial, o seguinte perfil do egresso:

¹ Uma versão prévia desse capítulo foi publicada em: Research, Society and Development, v. 7, n. 7, p. 1177358, 2018. ISSN 2525-3409 (CC BY 4.0).

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, p. 2).

As características relacionadas acima trazem a preocupação com a formação docente nas instituições de Ensino Superior, considerando que a Resolução Normativa do Conselho Federal de Administração nº 301, de 10 de Janeiro de 2005, determina em seu artigo 1º, que cabe ao administrador exercer o magistério das matérias técnicas dos campos da administração e organização, existentes nos currículos dos cursos de graduação (Bacharelado), tanto em administração como em currículos de cursos referentes a outros campos do conhecimento (BRASIL, 2005).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 52, inciso II, exige do profissional que atuará como professor de administração, formação que seja adquirida prioritariamente em programas de pós-graduação nível *stricto-sensu* como o Mestrado e o Doutorado (BRASIL, 1996).

Para Torres (2010), existem brechas que relativizam o padrão de exigência de qualificação específica do corpo docente para cada área de atuação, considerando a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, o qual determina que 1/3 do corpo docente de cada curso das IES deve ser composto por mestres e doutores. Em contrapartida, o Parecer MEC/CNE/CES nº 1.070 de 1999 exige esses títulos acadêmicos para apenas 1/3 do corpo docente total das IES, “[...] as exigências referentes ao percentual de mestres e doutores e de docentes em regime de tempo integral aplicam-se, por analogia com as determinações da LDB, apenas à instituição no seu conjunto e não a um curso em particular” (BRASIL, 1999, p. 3).

Considerando a exigência formativa supracitada, Vieira (2014) destaca que os programas de Pós-graduação *stricto sensu*, na sua maioria, enfocam a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor, assim, não preparando o profissional para a docência.

Nesse sentido, Soares *et al.* (2015) resgatam que, para lecionar no Ensino Médio ou Ensino Técnico, é suficiente que o profissional de administração seja apenas graduado, ou seja, tenha título de bacharel, licenciatura ou de tecnólogo. Em contraposição a esta exigência mínima, os autores consideram que a graduação não é suficiente para garantir o bom exercício docente e que o administrador, ao concluir a graduação, não pode ser considerado um professor. Mesmo que tenha larga experiência profissional na administração, para lecionar é necessário saber lidar com as mais diversas situações dentro da sala de aula, o que requer domínio da didática, de processos de ensino e de aprendizagem, além do conhecimento em processos avaliativos.

De acordo com Torres (2010), a formação do administrador professor pode estar ligada à uma prática gerencial, ao investimento pessoal em uma especialização e ao entendimento do senso comum que o desempenho em sala de aula é resultado de habilidade inata. No entanto, o exercício na docência tem demandado novas estratégias de ensino e preparação do administrador professor para enfrentar os desafios que se apresentam, visando à melhoria do ensino de Administração (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

No tocante a identidade e a atividade do professor, autores como Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 14) argumentam que:

[...] se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas,

incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

Os mesmos autores, defendem a necessidade de se investir na formação e no desenvolvimento dos professores, dada sua importância nos processos transformadores das sociedades, o que justifica serem bem preparados, de modo que suas decisões pedagógicas e curriculares além de interessantes, possam se efetivar, gerando os efeitos desejados.

Na verdade, é inegável a grande necessidade de repensar a formação para a docência, levando-se em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. Indica ainda, haver uma visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional, que não tem mais sentido hoje em dia, não apenas no ensino, mas também nos outros setores profissionais, sendo que: “Os sistemas escolares vêm-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes e é no pessoal escolar e, mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força” (TARDIF, 2014, p. 114). Ao se levar em conta tais considerações, este capítulo objetiva revisar sistematicamente a literatura científica acerca do processo de formação do administrador para a docência.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo qualitativo que, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem como premissa a análise e interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências. Assim, os autores defendem que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados.

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL), baseada em Kitchenham (2004), foi escolhida para o levantamento dos estudos sobre a temática em questão, por se tratar de uma metodologia rigorosa, confiável e que permite auditoria, possibilitando identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas relevantes, para então, responder a um

foco de pesquisa específica. O processo compreende as três etapas: 1. planejamento da revisão, 2. execução e 3. análise dos resultados.

Para o planejamento e desenvolvimento deste estudo, formulou-se as seguintes questões norteadoras: Na graduação em administração o aluno é preparado para o exercício da docência? Se sim, como ocorre esta preparação?

Para contemplar estes questionamentos, foi organizada uma revisão dos trabalhos publicados em quatro bancos de dados, sendo estes: 1. Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação (CAPES/MEC), 2. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 3. Revistas listadas no índice restrito (A1, A2 e B1) nas áreas de administração e que esteja também na área de ensino, na plataforma *WebQualis* e, 4. Portal de Periódicos da CAPES/MEC. O período de busca compreendeu de 2010 a 2016, seguido da quantificação e análise dos trabalhos consonantes com a formação docente e saberes em Administração.

O Quadro 1 mostra, resumidamente, os bancos de dados pesquisados, os critérios de inclusão e as quantidades de teses, dissertações e artigos encontrados.

Quadro 1 – Síntese dos bancos de dados pesquisados, critérios de inclusão, quantidade e tipo de pesquisa.

Bancos de dados pesquisados	Critérios de inclusão	Quantidade e tipo de pesquisa
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	1. Palavras-chave: Formação Docente; Administração. 2. Período de busca: 2010 a 2016; 3. Área de Avaliação: “Administração/Ciências Contábeis/Turismo” e “Ciências Humanas”; 4. Áreas de Conhecimento: “Administração” e “Educação”; 5. Leitura dos títulos das pesquisas encontradas para identificação das palavras-chave e seleção das pesquisas relacionadas ao tema tratado.	3 teses 14 dissertações

Bancos de dados pesquisados	Crítérios de inclusão	Quantidade e tipo de pesquisa
IBICT	<ol style="list-style-type: none"> Opção de busca avançada, com as expressões: “Formação docente” e “Administração”. Período de busca: 2010 a 2016; Seleção de trabalhos em língua portuguesa. 	<p>2 teses 7 dissertações</p>
Plataforma WebQualis CAPES	<ol style="list-style-type: none"> Evento de Classificação: “Qualificação de periódicos Quadriênio 2013-2016”; Áreas de Avaliação: “Ensino/Administração Pública/Ciências Contábeis e Turismo”; Período de busca: 2010 a 2016; Estratificação: A1, A2 e B1; Seleção de revistas em língua portuguesa; Leitura dos títulos das revistas para identificação do escopo relacionado ao tema pesquisado. 	<p>6 artigos</p>
Portal de Periódicos CAPES	<ol style="list-style-type: none"> Busca de artigos que contenham no título as palavras “Formação de professores”; “Administração”. Período: 2010 a 2016. 	<p>1 artigo</p>

Fonte: Os autores (2022).

A pesquisa foi realizada no mês de julho de 2017 e, para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual possibilitou a construção de categorias apresentadas em Quadros. Para Moraes e Galiazzi (2007), a ATD constitui-se em uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, que possibilita ao pesquisador desenvolver novas compreensões sobre os fenômenos e discursos no sentido de reconstrução num processo de movimento das verdades. Ainda, os autores a descrevem:

[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 12).

As categorias na ATD podem ser produzidas por diferentes metodologias. O método dedutivo implica construir categorias antes

mesmo de examinar o *corpus*, que é o conjunto de documentos a ser analisado. Nesse método, as categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa e constituem as categorias a priori (MORAES; GALIAZZI, 2007). Esse método foi utilizado na criação da primeira categoria: ‘Processos formativos e a constituição de Administradores’. Por sua vez, o método indutivo “implica construir as categorias com base nas informações do *corpus*, quando o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes e que resultam nas categorias emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 23). Esse método foi utilizado para a criação a posteriori da segunda categoria: ‘Docência em Administração e conhecimentos pedagógicos’.

RESULTADOS DE BUSCA

A primeira busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, fez um mapeamento das produções que contemplam a questão norteadora desta pesquisa, tendo-se utilizado as palavras-chave “formação docente” e “administração”, o que resultou em 187.549 trabalhos. A partir do comando “Refinar meus resultados” foi incluído o período de busca de 2010 a 2016, a área de Avaliação “Administração/Ciências Contábeis/Turismo” e “Ciências Humanas”, seguida da área de Conhecimento “Administração” e “Educação”, o que resultou em 9.506 trabalhos.

Foi realizada a leitura do título de cada trabalho para identificação e seleção daqueles com as palavras-chave “Docência em Administração e formação de professores”. Aqueles que não tratavam da temática em questão e que não faziam uso de uma ou mais palavras-chave, foram excluídos da análise. Sendo assim, a utilização dos critérios pré-estabelecidos, resultou em um total de 17 pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 14 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. O Quadro 2 apresenta uma síntese das pesquisas selecionadas, com as informações referentes ao título da pesquisa, autor, tipo de trabalho acadêmico tese (T) ou dissertação (D), ano de publicação, programa/ IES e área de conhecimento administração (ADM) e educação (ED).

Quadro 2 – Síntese dos trabalhos selecionados.

N	Título	Autor (a)	T	Ano	Programa/IES	Área
1	Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de administradores Professores	TORRES, V. A.	D	2010	PPG - Univ. de Uberaba.	ED
2	Formação de formadores: uma experiência no curso de administração na modalidade a distância	FORTE, V. C.	D	2010	PPG - Univ. Estadual CE	ED
3	Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: administradores-professores de ensino superior como protagonistas.	SARAIVA, S. D. R.	D	2010	PPG - Fund. Univ. Fed. do Piauí	ADM
4	Demandas e competências nas práticas docentes no curso de administração de empresas - Bacharelado.	CONTI, S. L.	D	2010	PPG - USP - SP	ED
5	A formação em Administração: a visão e as práticas pedagógicas em IES de excelência do Rio de Janeiro	FERREIRA, A. F.	D	2010	PPG-FGV-RJ	ADM
6	Dormi Profissional, Acordei Professor: um Estudo sobre a Prática Pedagógica do Docente do Curso de Administração da UNIPAR - Paraná/ Brasil	TAKEDA, S. A.	D	2011	PPG- Univ. do Sul de Santa Catarina	ED
7	Desafios da formação docente: Estágio Docência e a prática de ensino em administração	JOAQUIN, N. F.	D	2011	PPG - Univ. Federal de Lavras	ADM
8	A Inserção da noção de competências na prática docente: um estudo em curso de graduação em Administração	SIQUEIRA, L.	D	2011	PPG - PUC - MG	ADM
9	Mapeamento de Competências Docentes: Estudo entre Acadêmicos de Administração	RAMOS, M. S.	D	2011	PPG - Univ. Fed. de Santa Maria	ADM
10	Formação docente e inovações tecnológicas de informação e comunicação: um estudo do curso de Administração	FERREIRA, T. R.	D	2012	PPG - Univ. do Oeste Paulista – Pres. Prudente.	ED
11	Professor universitário dos cursos de administração e ciências contábeis: saberes e práticas.	SILVA, G. R.	D	2012	PPG - PUC - Santos	ED
12	Da formação à docência: um estudo em IESs mineiras.	VALDISER, C. R.	D	2012	PPG - Univ. Fed. Uberlândia	ADM
13	Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos de cursos de administração em Goiás	CUNHA, J. A.	D	2012	PPG - PUC- Goiás	ED
14	Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação lato sensu, na EAD online: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife	MELO, R. C. B.	D	2012	PPG - Univ. Fed. PE	ADM

N	Título	Autor (a)	T	Ano	Programa/IES	Área
15	Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de administração da FCAP/UPE	CAMPELO, A. M.	T	2011	PPG - Univ. Fed. PE	ED
16	O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades.	CUNHA, M. A.	T	2011	PPG - PUC - SP	ED
17	Gestão eficiente em sala de aula: seis estudos em ciências sociais aplicadas.	HAZOFF JÚNIOR, W.	T	2012	PPG - USP - SP	ADM

Fonte: Os autores (2022).

A segunda busca foi realizada no *site* de teses e dissertações do IBICT, tendo-se utilizado a opção de busca avançada com inserção das palavras-chave: “formação docente” e “administração”, período de 2010 a 2016 e idioma português, o que resultou em 184 trabalhos. Após aplicados os mesmos critérios de exclusão da pesquisa no banco de dados supracitado e feita leitura minuciosa dos títulos, somente nove (9) trabalhos, sendo sete (7) dissertações e duas (2) teses foram disponibilizadas, quatro (4) na área de administração e cinco (5) na área de educação.

O Quadro 3, apresenta resumidamente os trabalhos selecionados no IBICT, relacionados por títulos, autores, tipo (T) tese ou (D) dissertação, ano, Programa/IES e área de conhecimento (ADM) administração e (ED) educação.

Quadro 3 – Síntese dos trabalhos selecionados no IBICT, sobre formação docente em Administração, segundo o título da pesquisa, autor, tipo de trabalho acadêmico, ano da defesa, Programa/IES e área de conhecimento.

N	Título	Autor (a)	T	Ano	Programa/IES	Área
1	Formação em administração: visão e práticas pedagógicas em instituições de ensino superior de excelência do Rio de Janeiro.	FERREIRA, A. F.	D	2010	PPG - FGV- RJ	ADM

N	Título	Autor (a)	T	Ano	Programa/ IES	Área
2	Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional.	MEDRADO C. C. R.	D	2012	PPG- PUC - SP	ED
3	De profissional e profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área da administração	SI-GALLA, L. A. A.	D	2012	PPG – PUC- SP	ED
4	Entre a macropolítica e a micropolítica: a formação continuada do professor do curso de administração.	FARIA, A. P. R.	D	2012	PPG – Univ. Fed. ES	ED
5	Competência pedagógica do docente do ensino superior de administração de uma Instituição de ensino superior da cidade de Lorena/SP: um estudo de caso.	COSTA, P. R. O.	D	2013	PPG – Univ. de Taubaté	ADM
6	A docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos.	GODOI, E. C. F.	D	2015	PPG- Univ. Metodista - SP	ED
7	Desenvolvimento de competências docentes nos cursos de graduação em administração nas IES privadas do Estado do Rio de Janeiro.	OLIVEIRA, D. A.	D	2016	PPG – Univ. Grande Rio	AD
8	Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração.	AGUIAR, V. R. L.	T	2012	PPG - PUC - SP	ED
9	A formação de professores para o ensino de administração baseado em competências: possibilidades e desafios	VIEIRA, A. R.	T	2014	PPG – Univ. do Grande Rio	ADM

Fonte: Os autores (2022).

Para a terceira busca, foi realizado um mapeamento das produções científicas publicadas em alguns dos principais periódicos com estratificação na plataforma *WebQualis* como A1, A2 e B1, Classificação de Periódicos Quadriênio 2013–2016, nas áreas de Administração Pública e de Empresas/ Ciências Contábeis/ Turismo e que possuem também na área de Ensino, abrangendo o intervalo de busca de 2010 a 2016. A busca ocorreu no mês de julho de 2016 quando então,

foram selecionadas somente revistas em língua portuguesa, com foco na formação docente na Área de Administração.

O Quadro 4 traz uma síntese dos resultados da pesquisa realizada nas 11 revistas selecionadas da plataforma *WebQualis* nos últimos sete anos e, que tratam da formação docente do professor de Administração.

Quadro 4 – Mapeamento da quantidade de artigos revisados e selecionados por periódico.

Periódico	Qualis	ISSN	Período do levantamento	Total de artigos	Artigos sobre a temática
Cadernos EBAPE.BR (FGV. Online)	A2	1679-3951	2010 a 2016	176	2
Rac. Revista de Administração Contemporânea (Online).	A2	1982-7849	2010 a 2016	310	0
RAE (Online)	A2	2178-938X	2010 a 2016	207	0
Revista De Administração (São Paulo. Online)	A2	1984-6142	2010 a 2016	228	1
Base (São Leopoldo. Online)	B1	1984-8196	2010 a 2016	179	0
Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	B1	1980-5314	2010 a 2016	309	0
Educação e Pesquisa	B1	1678-4634	2010 a 2016	363	0
Revista de Ciências da Administração	B1	2175-8077	2010 a 2016	253	1
Revista Eletrônica de Administração	B1	1980-4164	2010 a 2016	200	1
Revista Eletrônica Educare	B1	1409-4258	2010 a 2016	346	1
Revista de Administração Mackenzie	B1	1678-6971	2010 a 2016	313	0
Total geral:				2.884	6

Fonte: Os autores (2022).

Uma leitura e análise visual detalhada dos títulos dos artigos (um a um) listados no sumário das publicações das revistas nos últimos sete anos, desencadeou o processo de exclusão, no intuito de suprimir os trabalhos que não tratavam da ‘Formação docente do professor de administração’ e, concomitantemente, identificar e resgatar trabalhos que abordavam a temática para posterior leitura e análise.

O Quadro 5, apresenta os resultados da pesquisa dos artigos publicados nas 11 revistas selecionadas, sendo que dos 2.884 artigos encontrados e analisados, somente 6 tratavam da formação docente do professor de Administração, revelando o baixo número de publicações com a temática nesse banco de dados.

Quadro 5 - Artigos publicados por periódico, volume, número, ano, autores e título.

Periódico	Vol./Num./Ano	Autores	Título
Cadernos EBAPE.BR (FGV. Online)	12/1/2014	MELO, D; SERVA, M.	A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência
	14/4/2016	CORREA, M. V. P; LOURENÇO, M. L.	A constituição da identidade dos professores de pós-graduação stricto sensu em duas instituições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações
Rev. de Administração (SP Online)	48/4/2013	KUHL, M. R. <i>et al.</i>	O valor das competências docentes no ensino da Administração
Rev. de Ciências da Administração	18/45/2016	SERVA, M. <i>et al.</i>	Lógicas de ação de professores em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência
Rev. Eletrônica de Administração	19/2/2013	OLIVEIRA, L. C. V.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, R. P.	Da gerência para a docência: metáforas do discurso de transição.
Rev. Eletrônica Educare	16/2/2012	MUNHOZ, M. I. A.; CHAVARRIA, C. E.	Autonomia profissional competência-chave para professores em educação empresarial

Fonte: Os autores (2022).

A quarta busca, se deu no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Foi utilizada a opção de busca avançada de artigos que continham no título as expressões “Formação de professores” e “Administração” e data de publicação “últimos 10 anos”. Cinco artigos foram encontrados e apenas um selecionado, por estar em língua portuguesa e no período de 2010 a 2016. O Quadro 6 apresenta resumidamente, o resultado da pesquisa no Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Quadro 6 - Artigo publicado em periódico, volume, número, ano, autores e título.

Periódico	Vol./N./Ano	Autores	Título
REGE - Revista de Gestão	19/2/2012	MAZZEI, A. J. N. F. BASTOS, F. C.	Formação em Administração: o gap de competências entre alunos e professores.

Fonte: Os autores (2022).

Os trabalhos selecionados, foram agrupados em duas categorias, em consonância com o preconizado pela ATD, sendo: 1. Processos formativos e a constituição de administradores e 2. Docência em administração e conhecimentos pedagógicos. Após o processo de categorização, os dados foram descritos e interpretados em metatexto (MORAES, GALIAZZI, 2014).

A categoria 1 – ‘Processos formativos e a constituição de administradores professores’, (Quadro 7), reúne os estudos por tipo de publicação (A) artigo, (T) Tese, (D) Dissertação, que abordam o processo de formação em Administração e de mudança na ação profissional quando administradores se tornam professores.

Quadro 7 – Primeira categoria da revisão.

Categoria 1 - Processos formativos e a constituição de Administradores professores			
N	Título	T	Banco de dados
1	Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de administradores professores.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES

2	Dormi profissional, acordei professor: um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de administração da UNIPAR - Paraná/ Brasil.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
3	Formação de formadores: uma experiência no curso de administração na modalidade a distância.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
4	Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
5	Da formação à docência um estudo em IES mineira.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
6	De profissional a professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração.	D	IBICT
7	Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional	D	IBICT
8	Desenvolvimento de competências docentes nos cursos de graduação em administração nas IES privadas do estado do Rio de Janeiro	D	IBICT
9	Entre a macro política e a micropolítica: formação continuada do professor do curso de administração.	D	IBICT
10	A formação em administração: visão e práticas pedagógicas em instituições de ensino superior de excelência do Rio de Janeiro.	D	IBICT
11	O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades.	T	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
12	Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração.	T	IBICT
13	A formação de professores para o ensino de administração baseado em competências: possibilidades e desafios.	T	IBICT
14	Da gerência para a docência: metáforas do discurso de transição.	A	WebQualis
15	O valor das competências docentes no ensino da Administração.	A	WebQualis
16	A constituição da identidade dos professores de pós-graduação stricto sensu em duas instituições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações.	A	WebQualis
17	Autonomia profissional. Competência-chave para professores em educação empresarial.	A	WebQualis
18	A agenda do professor-pesquisador em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência.	A	WebQualis

Fonte: Os autores (2022).

A categoria 2 – ‘Docência em Administração e conhecimentos pedagógicos’, (Quadro 8), agrupa as dissertações, teses e artigos que tratam da educação em Administração e as práticas pedagógicas envolvidas no processo ensino-aprendizagem desta área de conhecimento.

Quadro 8 – Segunda categoria da revisão.

Categoria 2 - Docência em Administração e as práticas pedagógicas			
	Título	T	Banco de dados
1	Mapeamento de competências docentes: estudo entre acadêmicos de administração.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2	Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação lato sensu, na EaD online: um estudo em IES da região metropolitana do Recife.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
3	Formação docente e inovações tecnológicas de informação e comunicação: um estudo de caso em administração.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
4	Professor universitário dos cursos de administração e ciências contábeis: saberes e práticas.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
5	A inserção da noção de competências na prática docente: um estudo em curso de graduação em administração	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
6	Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos de cursos de administração em Goiás	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
7	Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: administradores-professores de ensino superior como protagonistas.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
8	Demandas e competências nas práticas docentes no curso de administração de empresas – bacharelado.	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
9	A formação em administração: a visão e as práticas pedagógicas em IES de excelência do Rio de Janeiro	D	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
10	Competência pedagógica do docente do ensino superior de administração de uma instituição de ensino superior da cidade de Lorena-SP.	D	IBICT
111	A docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos.	D	IBICT

Categoria 2 - Docência em Administração e as práticas pedagógicas			
	Título	T	Banco de dados
12	Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da FCAP/UPE	T	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
13	Gestão eficiente em sala de aula: seis estudos em ciências sociais aplicadas	T	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
14	Lógicas de ação de professores em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência.	A	<i>WebQualis</i>
15	Formação em administração: o gap de competências entre alunos e professores.	A	Portal de Periódicos CAPES

Fonte: Os autores (2022).

Integram a categoria 1 – ‘Processos formativos e a constituição de administradores professores’, dez (10) dissertações, três (3) teses e cinco (5) artigos científicos que buscam responder as questões: Como se dá a formação pedagógica do professor da Educação Superior de Administração? Quais são as abordagens pedagógicas que fundamentam a educação em Administração? e, por conseguinte, deram origem as unidades de análise.

Buscando respostas a essas questões, estudos de Silva (2012), Torres (2010) e Cunha (2012), apontam que a formação docente para os profissionais administradores é negligenciada na sua graduação, pois há omissão de sua formação pedagógica o que afeta a qualidade do ensino na educação superior. Apontam também, a falta de políticas de formação continuada para aperfeiçoamento das práticas docentes e a necessidade de uma formação docente para o administrador que atua no ensino frente as demandas do ensino superior de administração no Brasil.

Nesse sentido, Valdisser (2012) indica que, os profissionais atuantes no ensino de administração têm sido obrigados a se capacitarem de forma que possam adquirir e utilizar adequadamente as competências necessárias no processo de formação de docentes. Isso, para que possam empregar metodologias de ensino que contribuam para a melhoria do ensino de administração. O autor resgata que, apesar de contribuírem para a formação e desenvolvimento de competências, os programas de pós-graduação na área da administração,

ainda precisam priorizar mais a formação e o desenvolvimento de competências relacionadas a atuação docente.

Considerando essa realidade, Joaquin (2013) identifica o estágio docência nos cursos de pós-graduação como uma alternativa metodológica e prática pedagógica eficiente para a formação de professores administradores mais bem preparados para a docência.

Pesquisa de Takeda (2011) também considera as necessidades formativas do administrador para a docência e destaca que os professores do curso de administração atuam na docência a partir de seu conhecimento técnico-profissional enquanto administrador e que, seu planejamento docente é embasado nas necessidades de desempenho profissional específico, tendo como elemento estruturante da sua atuação didática a reprodução das informações listadas na ementa ou programa da disciplina que leciona.

Os resultados dos estudos destacados nessa categoria são amparados por Pimenta e Anastasiou (2005), quando afirmam que os professores de ensino superior adentram a sala de aula sem o devido preparo e sua prática didática se limita, muitas vezes, a imitar determinado professor por considerá-lo um bom modelo.

Por sua vez, na categoria 2 – ‘Docência em Administração e as práticas pedagógicas’ estão onze (11) dissertações, duas (2) teses e um (1) artigo, por apresentarem em seus títulos, palavras relacionadas ao trabalho docente, ao processo de ensino e à prática pedagógica no ensino de administração.

As pesquisas selecionadas nessa categoria, abordam questões como: de que forma o bacharel/professor consolida sua prática pedagógica? (CAMPELO, 2011). Quais são as estratégias utilizadas por professores de administração em sala de aula para estimular e catalisar o interesse dos estudantes e o comprometimento com sua própria formação profissional? (SILVA, 2012). Quais são os critérios sob os quais os professores planejam e executam suas ações pedagógicas? (CONTI, 2010). Destacam também, o papel da didática para a formação docente do administrador nas atividades de ensinar e aprender,

além de sugerir a possibilidade de atitude crítica nas práticas cotidianas dos docentes de administração (CUNHA, 2012).

Dentre os resultados, a pesquisa de Cunha (2012) constata que a menção a metodologia de ensino existente hoje no ensino de administração se restringe a utilização de algumas técnicas, não havendo outras referências mais claras quanto a metodologia utilizada. Já em relação a avaliação da aprendizagem, ocorre por meio de avaliação formativa com enfoque na dimensão quantitativa e somatória de notas. Tal prática indica uma concepção tradicional e mecanicista de ensino e de aprendizagem, não condizente com a formação de um profissional mais humanista e transformador indicada como objetivo dos cursos de graduação em administração. Quanto às concepções de ensino e aprendizagem que constam na maioria dos projetos pedagógicos analisados na pesquisa de Cunha (2012), essas ainda se encontram presas a metodologias de ensino como meras técnicas de administrar as aulas e de uma aprendizagem como memorização e repetição de conteúdo (CUNHA, 2012).

Campelo (2011) considera que os professores de administração, apesar de não terem seguido uma formação própria para o magistério, são profissionais que conseguiram demonstrar grande multiplicidade de saberes durante a realização do trabalho docente. Destaca que os docentes realizam aulas expositivas, trabalhos em equipe, estudos de casos e com relação a avaliação, utilizam provas escritas, seminários trabalhos de campo e combinações dessas modalidades avaliativas. O autor identificou ainda, que:

[...] os professores de Administração demonstram mais desenvoltura nos saberes experienciais, provenientes de atividades profissionais desenvolvidas, muitas vezes em paralelo ao ensino, o que causa preocupação pelo fato de os professores parecerem valorizar mais as experiências práticas do que as bases teóricas das disciplinas (p. 267).

Por sua vez, Costa (2013) aponta fatores componentes da competência pedagógica necessária aos docentes do ensino superior de administração, e dentre estes destaca: carreira e desenvolvimento

profissional, formação docente e atualização, valores pessoais, condução da aula e preparação da aula. Considera que a formação docente é de extrema importância para o desenvolvimento e constituição do professor de administração e evidencia a valorização por parte dos professores, de uma formação pedagógica continuada que se apresenta como uma alternativa para a melhoria da prática docente.

Outro estudo relevante para esta pesquisa é de autoria de Aguiar (2012), o qual salienta que os professores da graduação em administração são diferentes dos professores profissionais da licenciatura, e a falta dos saberes pedagógicos sugere que recorram aos seus modelos de bons professores o que, nem sempre, resulta em um ensino de qualidade. No entanto, pela falta dos saberes docentes, seus saberes experienciais, provenientes do trabalho profissional na área administrativa, muitas vezes exercido em paralelo ao ensino, são fundamentais e servem de modelo para sua prática docente, pelo fato de o curso de administração ter ligação direta com o mercado de trabalho, sendo sua função formar o trabalhador que o mercado necessita. Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos parecem então, ser secundarizados pelos professores da graduação em administração.

Nesse sentido, Aguiar (2012) destaca que sendo considerados diferentes, os professores de administração devem ter uma formação continuada também diferenciada, pois são outras as suas necessidades e a sua relação com o trabalho docente. Por sua vez, Silva (2012) afirma que dada a formação do professor de administração e, consequentemente, o seu pragmatismo, são solicitadas mais práticas, mais dinâmicas, mais envolvimento nos cursos de formação continuada.

Todas as pesquisas relacionadas nessa categoria, apontam a necessidade que os professores de administração têm de se capacitar para aquisição e utilização adequadas das competências inerentes ao trabalho docente, no intuito de aprimorar suas práticas e desenvolver ferramentas para uso em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o professor de Administração não bastam a experiência e os conhecimentos específicos nessa área do conhecimento. São necessários

também os saberes pedagógicos e didáticos adequados, maior reflexão e mais pesquisas, assim como, seleção cuidadosa de recursos/ produtos educacionais, métodos e estratégias para utilização em sala de aula.

Os estudos enquadrados na categoria 1, indicam que grande parte dos conteúdos dos cursos de graduação em administração no Brasil, configura-se ainda, em uma dimensão funcionalista, alguns sem efetividade ou pouca contribuição aos egressos quanto à formação para a docência. Indicam também, a falta de políticas de formação continuada para aperfeiçoamento das práticas docentes.

Em geral, os administradores que atuam na docência, o fazem a partir de seu conhecimento técnico-profissional, e seu planejamento docente, muitas vezes, é embasado na reprodução das informações listadas na ementa ou programa da disciplina que leciona. Por isso, necessitam se capacitar para adquirir e utilizar adequadamente as competências necessárias ao trabalho docente.

Por sua vez, as pesquisas que integram a categoria 2, indicam que alguns administradores/professores consolidam sua prática pedagógica não utilizando metodologias de ensino, mas algumas técnicas, sem haver referências mais claras quanto à metodologia utilizada. Assim, as estratégias que utilizam em sala de aula para estimular e catalisar o interesse de seus alunos, e o comprometimento com sua própria formação profissional, se dão, por meio de uma concepção tradicional e mecanicista de ensino e de aprendizagem, não condizente com a formação de um profissional mais humanista e transformador, como objetivam os cursos de administração.

Os critérios sob os quais os professores planejam e executam suas ações pedagógicas, ainda se encontram presos a metodologias de ensino como meras técnicas de administrar as aulas e de uma aprendizagem como memorização e repetição de conteúdo. Porém, apesar de não terem seguido uma formação própria para o magistério, empregam uma multiplicidade de saberes durante a realização do trabalho docente, com mais desenvoltura nos saberes experienciais, provenientes de atividades profissionais desenvolvidas de forma paralela ao ensino.

Pelas características citadas acima, os professores da graduação em administração são considerados diferentes dos professores com formação em licenciatura. Isso, possivelmente ocorra devido a sua formação e ao seu pragmatismo, o que reforça a necessidade de uma formação continuada, mas diferenciada para o trabalho docente, por envolver mais atividades práticas e dinâmicas.

Diante disso, considera-se que a formação docente é de extrema importância para o desenvolvimento e constituição do professor de administração e, evidencia-se a valorização por parte dos professores, de uma formação pedagógica continuada que se apresenta como uma alternativa para a melhoria da prática docente nos cursos de Administração.

Sendo assim, os resultados sugerem o desenvolvimento de trabalhos futuros, com oferta de cursos de formação pedagógica para professores de administração, com foco nos saberes docentes, nas abordagens metodológicas de ensino mais inovadoras, tipos e instrumentos de avaliação mais adequados, assim como, a utilização adequada de (TDIC). O objetivo seria canalizar e motivar a atenção dos alunos para os conteúdos ministrados em sala de aula. Tais iniciativas, poderão melhor instrumentalizar os administradores para atuarem na docência e contribuir, conseqüentemente, com formação de um profissional mais competente e preparado.

O próximo capítulo é uma continuidade desse estudo, haja vista que apresenta a identificação e análise das possíveis falhas existentes na formação do administrador que atua na docência, além de conhecer os reflexos dessas falhas na sua prática em sala de aula, mais especificamente, no EPT de administração.

REFERÊNCIAS

AGUIA R, V. R. L. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Docentes de Administração**. 2012. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Superior**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Administração. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL, **Crítérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior**. Parecer do Conselho Nacional da Educação n. 1070, de 1999: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf Acesso em: 11 maio 2017.

CAMPELO, A. M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE**. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Dispõe sobre o registro profissional de Professor que leciona matérias técnicas dos campos da Administração. Resolução Normativa n. 301, de 10 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2005.

CONTI, S. L. **Demandas e competências nas práticas docentes no curso de Administração de Empresas - Bacharelado**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORREA, M. V. P.; LORENÇO, M. L. A constituição da identidade dos professores de pós-graduação stricto sensu em duas instituições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.14, n. 4, p. 858 - 871, out./dez. 2016.

COSTA, P. R. O. **Competência Pedagógica do Docente do Ensino Superior de Administração de uma Instituição de Ensino Superior da Cidade de Lorena/SP: Um Estudo de Caso**. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

CUNHA, J. A. **Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos de cursos de Administração em Goiás**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CUNHA, M. A. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, A. P. R. **Entre a Macropolítica e a Micropolítica: Formação Continuada do Professor do Curso de Administração**. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

FERREIRA, A. F. **A Formação em Administração: A Visão e as Práticas Pedagógicas em IES de Excelência do Rio de Janeiro**. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, T. R. **Formação docente e inovações tecnológicas de informação e comunicação**: um estudo do curso de Administração. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

FORTE, V. C. **Formação de formadores**: Uma experiência no curso de Administração na modalidade a distância. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

GODOI, E. C. F. **A Docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015.

HAZOFF JÚNIOR, W. **Gestão eficiente em sala de aula**: seis estudos em ciências sociais aplicadas. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JOAQUIN, N. F. **Desafios da formação docente**: Estágio Docência e a prática de ensino em administração. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Keele UK Keele University- Publisher: Citesser, 33(TR/SE-0401), p. 28, 2004.

KUHL, M. R. *et al.* O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 783-799, out./nov./dez, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASEI, A. J. N. F.; BASTOS, F. C. Formação em Administração: o gap de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão - REGE**, v. 19, n. 2, p. 223-239, abril/jun. 2012.

MEDRADO, C. C. R. **Tornar-se Professor de Administração**: Um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELO, R. C. B. **Competências Profissionais do professor do ensino superior para lecionar Administração, pós-graduação lato sensu, na EAD on line**: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MUNHOZ, M. I. A.; CHAVARRIA, C. E. Autonomia profissional competência-chave para professores em educação empresarial. **Revista Eletrônica Educare**, v. 16, n.2, p. 163-170, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Desenvolvimento de Competências Docentes nos Cursos de Graduação em Administração nas IES Privadas do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, F. B.; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, Ed. especial comemorativa, v. 41, n.138, p. 149-170. 2007.

OLIVEIRA, L. C. V.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, R. P. Da Gerência para a Docência: Metáforas Do Discurso de Transição. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 2, p. 301- 329, mai./ago. 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. S. **Mapeamento de competências docentes**: Estudo entre acadêmicos de Administração. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SARAIVA, S. D. R. **Narrativas sobre Prática Pedagógica e desenvolvimento profissional**: Administradores-professores de ensino superior como protagonistas. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SERVA, M. *et al.* Lógicas de ação de professores em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Revista de Ciências da Administração**, v. 18, n. 45, p. 64 -78, ago. 2016.

SIGALA, L. A. A. **De profissional a profissional- professor**: Contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, G. R. **Professor Universitário dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis**: Saberes e Práticas. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SIQUEIRA, L. A **Inserção da noção de competências na prática docente**: um estudo em curso de graduação em Administração. 2011. 123 f. Dissertação (Profissionalizante em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, C. G. S. *et al.* Formação pedagógica para que o administrador atue em carreira docente. **E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queiroz**, v. 4, n. 5, mai. 2015. ISSN 2238-8605.

TAKEDA, S. A. A. **Dormi Profissional, Acordei Professor**: um Estudo sobre a Prática Pedagógica do Docente do Curso de Administração da UNIPAR - Paraná/ Brasil. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, V. A. **Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de administradores professores**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2010.

VALDISSER, C. R. **Da formação à Docência**: um estudo em IES mineiras. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências**: possibilidades e desafios. 2014. 362p. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2014.

CAPÍTULO 2

POSSÍVEIS FALHAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ADMINISTRADORES QUE ATUAM NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO²

*Maria Aldinete Almeida Reinaldi
Annecy Tojeiro Giordani
Carlos Cesar Garcia Freitas*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os cursos superiores de administração objetivam qualificar profissionais para o desempenho de atividades gerenciais e empreendedoras, com capacitação técnica e científica para gerir recursos de toda ordem, mediante o exercício do planejamento, organização, direção e controle, no âmbito organizacional. Entretanto, a docência apresenta-se como alternativa de trabalho para alguns administradores (TAKEDA, 2011).

A graduação em administração não contempla a habilitação para lecionar, por ser um curso nível bacharelado, propondo-se a formar profissionais para atuarem ativa e amplamente como administradores no mercado de trabalho. Assim, os conteúdos específicos da área administrativa são mais valorizados e estudados. Em contrapartida, os cursos de licenciatura têm como finalidade formar professores e educadores, sendo indicados para quem pretende atuar na docência e cujos conteúdos contemplam conhecimentos relacionados à didática, psicologia e pedagogia (BRASIL, 2012).

Ainda, segundo o MEC, em alguns cursos superiores, dependendo da IES, a partir de um determinado semestre o aluno pode optar pelo bacharelado ou pela licenciatura, mas a graduação em adminis-

² Uma versão inicial desse capítulo foi publicada em: Revista Educere Et Educare, Vol. 16, N. 39, (2021) mai./ago.2021. *Ahead of Print*. DOI: 10.17648/educare.v16i39.21741.

tração não oferece essa opção. Inevitavelmente, o administrador ao ingressar no magistério, não raro, se depara com a falta de formação específica para atuar como professor.

Este capítulo apresenta um estudo de revisão sistemática da literatura realizada em 2017, a partir do banco de teses e dissertações da CAPES/MEC, que evidenciou a falta de formação didática do administrador para a docência, tanto de professores que atuam em cursos de graduação em administração quanto daqueles que ministram aulas em cursos técnicos de administração. Nesse sentido, o estudo sugere a existência de possíveis lacunas no processo de formação do administrador para trabalhar no magistério (REINALDI; GIORDANI, 2017).

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar possíveis lacunas, bem como, conhecer seus reflexos no exercício da docência, mais especificamente, no EPT de administração. O campo de investigação e de aplicação foi um colégio integrado à rede pública do Estado do Paraná e os participantes foram dez administradores professores do Ensino Técnico de Administração atuantes nesta instituição de ensino.

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR À DOCÊNCIA

Diversas são as definições dadas ao termo administração, entre elas destaca-se a de gestão de um negócio público ou privado, ou ainda, sob o ponto de vista técnico, o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos para alcançar um objetivo em um empreendimento. Assim, o indivíduo responsável por estas atribuições recebe a denominação de administrador ou gestor, seja pelo exercício prático da gestão de uma organização ou empreendimento, seja em razão da sua formação. Neste caso, são profissionais que realizaram um curso superior em administração, por meio do qual se prepararam para o exercício da profissão de administrador e foram chancelados por uma IES (CHIAVENATO, 2003).

De qualquer modo, estando ou não inseridos diretamente na condução ou manutenção de organizações, são considerados administradores por formação e objeto de pesquisa do presente estudo.

Os administradores profissionais são preparados para o “mundo dos negócios”, em especial, para a condução dos mais diversos tipos de organização, com base na ciência da administração que constitui uma das áreas das Ciências Sociais Aplicadas, na demanda organizacional de seu tempo. São instruídos com base nas melhores práticas legitimadas pela academia e orientadas pelas demandas de mercado (VIEIRA, 2014).

Ciente dessa realidade, com o propósito de apresentar um referencial para a formação dos administradores, o Conselho Federal de Administração (CFA), em parceria com a Fundação Instituto de Administração, da Universidade de São Paulo, Conselho Regional de Administração, Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, Instituições de Ensino Superior e renomados profissionais administradores, foi realizada uma pesquisa que caracterizou o perfil do administrador contemporâneo, identificando-o como “[...] um profissional articulador, com visão sistêmica da organização para promover ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes” (CFA, 2006, p. 9).

Fica claro que, tanto na definição de administrador como no perfil deste profissional apontado pelo CFA, sua formação é totalmente voltada para a administração de empreendimentos, seja criando-os e conduzindo-os ou contribuindo com a manutenção dos sistemas organizacionais.

Conforme mencionado no capítulo anterior, existem outros campos ou áreas de atuação não contempladas nas propostas formativas das instituições de ensino, com raras exceções, como é o caso da sociedade civil organizada, da gestão pessoal e da docência, por exemplo. A docência, apesar de ser uma reconhecida área de atuação do administrador, dada a relevância para sua própria formação, apresenta-se como um desafio para os administradores, em decorrência da falta de uma formação específica (TAKEDA, 2011), ou seja, em licenciatura.

Outra importante informação já mencionada e aqui reforçada é que a LDB em seu artigo 52, inciso II, estabelece que para atuar como professor nos cursos de graduação em Administração, o profissional deva ter formação adquirida prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996). Esta orientação reflete o reconhecimento de uma lacuna formativa na graduação dos administradores e a proposta de uma solução que possa complementar sua formação para a prática docente.

Vale aqui ressaltar que, segundo Vieira (2014), os programas de Pós-graduação na área da administração, em sua grande maioria, priorizam uma formação para a pesquisa e não para a docência. Assim, apesar da titulação, os pós-graduados podem não ter o preparo necessário para a docência, culminando em uma prática docente precária.

Esta questão é corroborada por Gomes (2007), ao afirmar que a falta de uma formação didática para o ensino nos cursos de administração tem impactado diretamente em sua qualidade, uma vez carecerem de docentes preparados para o exercício de “sala de aula”. Na verdade, o futuro administrador em processo de formação na instituição poderá ser o docente de amanhã, assim como o atual docente já foi aluno.

A preocupação com o ensino de administração é evidenciada no crescente número de produções científicas publicadas no Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD). Nos anos de 2002 a 2005, foram 153 trabalhos, dos quais 103 objetivaram a busca de alternativas para realizar mudanças em aspectos relacionados ao ensino de administração (CLOSS; ARAMBURU; ANTUNES, 2009). Em maior ou menor grau, cada uma das pesquisas busca trazer ao conhecimento da academia, alternativas que possam aprimorar o trabalho do professor desta área e das instituições de ensino.

Nesse sentido, os autores ressaltam que dentre as principais contribuições estão a necessidade de maior integração curricular e interdisciplinaridade nos cursos de graduação em administração, para superação de um ensino conteudista e fragmentado. Faz-se pre-

mente considerar ainda, uma educação problematizadora, com caráter reflexivo visando a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, de modo a estimular o desenvolvimento de novas competências. Outro aspecto destacado, foi o emprego excessivo de técnicas e a falta da visão da avaliação como processo contínuo e à serviço da aprendizagem, bem como, das possibilidades trazidas pelo uso de novas TDIC (CLOSS; ARAMBURU; ANTUNES, 2009).

Corroborando tais aspectos, a análise dos projetos pedagógicos de cursos de administração, apresentada em estudos como o de Cunha (2011), visam esclarecer quais concepções de ensino e de aprendizagem integram estes cursos. Os resultados apontam para a predominância da concepção de um ensino tradicional, tecnicista e efficientista, com baixa aplicação de procedimentos pedagógicos diversificados, despreocupação com o material didático e pouca mediação entre aluno e professor.

Autores como Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Arruda, Lima e Passos (2011) e Lucas (2015), destacam um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelos professores na sua atuação docente denominadas de condicionantes da ação docente. Para os autores, o conhecimento destes condicionantes pelos professores possibilita uma melhor atuação em sala de aula. Trata-se de atividades pensadas sob três aspectos: a) gestão de classe: envolve os contratos pedagógicos, acordos e regras de convivência necessárias a um ambiente que possibilite o ensino e a aprendizagem; b) gestão de conteúdo: ações pedagógicas que devem ser utilizadas pelos professores para que os alunos aprendam o conteúdo proposto e c) gestão da aprendizagem da docência: dentre outros aspectos, envolve a capacidade do professor em gerir a si mesmo, os juízos de valor que faz de suas escolhas, as atividades que desenvolve e, suas reações as atitudes de indisciplina dos alunos.

Na verdade, no ensino de administração, com frequência o administrador professor se depara com o desafio de se reinventar para atender ao processo ensino-aprendizagem holístico, ou seja, que considera o todo, de modo a formar profissionais competentes para lidar

com recursos, pessoas e objetivos, em ambientes complexos. Por sinal, esta realidade não se dá somente no ensino superior de administração, mas também no ensino técnico, foco deste estudo.

O ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO

O EPT constitui um processo educativo que implica, além de uma formação geral, estudo de caráter técnico e a aquisição de conhecimentos e aptidões práticas relativas ao exercício de certas profissões em diversos setores da vida econômica e social. Consequentemente, distingue-se da formação profissional que visa à aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários para a ocupação de um determinado emprego ou de um grupo específico de empregos (MENEZES, 2001).

A LDB constitui-se num marco para a educação profissional, a qual objetiva não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, requalificação, reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, atualização tecnológica permanente e habilitação nos níveis Médio e Superior (BRASIL, 1996).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre outros princípios norteadores, determinam o trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. Ainda, que não se pode dissociar a educação da prática social, considerando-se a perspectiva temporal dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; o perfil dos profissionais que concluem o curso profissionalizante deve contemplar conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012).

Os encaminhamentos metodológicos para esta modalidade de ensino levam em conta seus princípios norteadores e indicam que a intervenção do professor por meio do ato de ensinar deve ser comprometida com uma educação de qualidade e formação profissional para o mundo do trabalho. Sendo assim, o plano de Curso Técnico em Administração (CTA) expedido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) indica como encaminhamentos metodológicos as proposições apontadas por Ramos (2004), o qual sugere o uso de metodologias em que haja: a) problematização dos fenômenos; b) explicitação de teorias e conceitos feita a partir de uma situação problema indicada para reflexão, análise e solução; c) organização dos componentes curriculares e práticas pedagógicas que correspondam à realidade do aluno e d) conceitos situados de forma que correspondam a desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações.

Em relação à formação de professores exigida para atuação nessa modalidade de ensino, segundo Brasil (2012, p. 12) se dará,

[...] em Cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação”. Em comparação com o ensino superior de Administração, o ensino técnico exige menos titulação de seus professores, não sendo necessário ser mestre ou doutor.

A realização deste estudo, levou em conta contextos e aspectos referentes à formação docente e a inserção do administrador no magistério, indicativos da existência de lacunas formativas deste profissional para a docência no Ensino Técnico de Administração (ETA).

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste capítulo, parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino, optou-se pela investigação qua-

litativa, a qual de acordo com Marconi e Lakatos (2010), tem como premissa a análise e interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências.

O público-alvo foi um grupo de dez (10) professores de administração atuantes no ensino técnico em uma instituição da rede pública estadual de educação, localizada na região norte do estado do Paraná, Brasil. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo então, entrevistados e codificados como P1 a P10.

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista a partir de um questionário semiestruturado, cujas respostas foram gravadas em áudio. Para uma análise mais apurada, todas as gravações foram transcritas, o que possibilitou posterior delineamento das categorias de análise. Para Lüdke e André (1998, p. 34), “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para a análise dos dados, utilizou-se a ATD, que possibilitou a construção de categorias, subcategorias e unidades. Para Moraes e Galiuzzi (2007), a ATD constitui-se em uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, que possibilita ao pesquisador desenvolver novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Ainda, os autores a descrevem como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 12).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob o Parecer nº 2.302.885, CAAE: 74397717.2.0000.8123.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Com base em suas respostas coletadas em uma ficha de identificação incluindo, dentre outras informações, a formação inicial e atuação profissional, foi possível verificar que cinco (5) dos participantes são bacharéis em administração e cinco (5) são bacharéis em ciências contábeis. Sete (7) professores participaram do Programa Especial de Formação de Professores (PROFOP), o qual oportuniza aos bacharéis, habilitação para lecionar disciplinas do curso de administração e cinco (5) estão na docência há mais de dez (10) anos.

A análise dos dados culminou na construção de três categorias, a serem: 1. Condicionantes da ação docente; 2. Lacunas no processo de formação e 3. Dificuldades na prática docente.

A categoria 1, “Condicionantes da ação docente”, contempla as noções prévias que os professores apresentaram sobre as especificidades da prática docente, defendidas por autores como Arruda, Lima e Passos (2011), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013). A partir dessa categoria, três subcategorias foram criadas levando-se em conta as atribuições relacionadas aos condicionantes da ação docente, assim nomeados: 1. Gestão de classe; 2. Gestão de conteúdos e 3. Gestão da aprendizagem da docência. Por sua vez, a terceira subcategoria intitulada “Gestão da aprendizagem da docência”, deu origem a estas quatro unidades de análise: 1. Formação para a docência; 2. Formação continuada; 3. Reconhecimento de necessidades formativas e 4. Não reconhecimento de necessidades formativas.

No Quadro 1, são apresentados os excertos das falas dos professores que mais identificam as noções que têm sobre os condicionantes da ação docente.

Quadro 1: Primeira categoria de análise.

Categoria 1: Noções dos condicionantes da ação docente	
Subcategoria - Gestão de classe	
Questão nº 9: Fale sobre sua didática em sala de aula:	
“[...] dominar a sala de aula [...] ser amigo e ao mesmo tempo, impor a autoridade” (P6). “O professor precisa estar preparado com conteúdo, [...]” (P1), (P7), (P8).	
Subcategoria - Gestão de conteúdos	
Questão nº 5: Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?	
“[...] aulas expositivas [...]” (P1), (P10), (P5), (P10) [...] dinâmicas [...] visitas técnicas [...]” (P3). “[...] conteúdo do livro base” (P4). “[...] Datashow [...]” (P6). “[...] vídeos, trechos de filmes” (P7).	
Subcategoria - Gestão da aprendizagem da docência	
Unidade Formação para a docência	Questão nº 2: Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Administração? Comente: “Não, [...]” (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8). (P10).
Unidade Formação continuada	Questão nº 11: Você participa (já participou) de encontros, cursos, congressos, simpósios de Formação Docente? Justifique: “Não, [...]” (P1), (P8), (P10). “Sim, [...]” (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7) e (P9).
Unidade Reconhecimento de necessidades formativas	Questão nº 12: Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores no âmbito da Administração, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados? “[...] direcionados a prática do dia a dia em sala de aula” (P3), (P4). “[...] formas diferentes de ensinar” (P5). “Práticas que deram certo [...]” (P7). “[...] novas técnicas que possam ser utilizadas [...]” (P8). “[...] como preparar uma boa aula [...]” (P10).
Unidade Negação de necessidades formativas	Questão nº 12: Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores no âmbito da Administração, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados? “[...] Administração Escolar” (P2). “[...] pertinentes à grade do curso que ministramos” (P6). “Desenvolvimento de pessoas e lideranças – Coaching” (P9). “Não tenho algum conteúdo específico [...]” (P8).

Fonte: Os autores (2021).

A categoria 2, “Lacunas no processo de formação docente na área da Administração”, foi construída visando identificar o reflexo das lacunas formativas na atuação dos professores pesquisados e deu origem a quatro subcategorias de análise: 1. Concepção de ensino; 2. Reflexão sobre a prática docente; 3. Concepção de avaliação e 4. Concepção de bom professor.

A primeira subcategoria, “Concepção de ensino”, mostra o entendimento dos professores sobre o que é ensinar, tendo resultado duas unidades: 1. Transmissão de conhecimentos e 2. Mobilização de saberes. A segunda subcategoria, “Reflexão sobre a prática docente”, originou quatro unidades: 1. Reflexivo; 2. Gera mudanças; 3. Não gera mudanças e 4. Não reflexivo. Já, a terceira subcategoria, “Concepção de avaliação”, propiciou a criação de duas unidades: 1. Forma de verificar o conhecimento e 2. Processo contínuo. Por sua vez, a quarta subcategoria possibilitou a criação de três unidades: 1. Tem domínio do conteúdo; 2. Ama o que faz e 3. É comprometido. O Quadro 2, apresenta esta categoria de análise com suas subcategorias e unidades.

Quadro 2: Segunda categoria de análise.

Categoria 2: Lacunas no processo de formação docente na área da Administração.	
Subcategoria - Concepção de ensino. Questão 04: O que é ensinar para você?	
Unidade Transmissão de conhecimentos	<i>“[...] Transmitir conhecimentos [...] (P1), (P2), (P3), (P6) e (P7). “[...] transmitir né todos os conhecimentos [...] professor é a fonte do conhecimento, o aluno é um mero receptor ilimitado do mesmo” (P10). “[...] uma arte” (P4).</i>
Unidade Mobilização de saberes	<i>“[...] compartilhar conhecimentos fazer crescer, mostrar caminhos” (P8). “Mediar conhecimento” (P9).</i>
Subcategoria - Reflexão sobre a prática docente. Questão 08: Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique.	
Unidade Prática reflexiva	<i>“[...] Sim, [...]” (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9) e (P10).</i>
Unidade Gera mudanças	<i>[...] Sim, [...] (P1), (P3), (P5), (P9) e (P10).</i>
Unidade Não gera mudanças	<i>“[...] é extremamente difícil, buscar novas opções e formas de atrair a atenção dos alunos” (P6). “[...] tem trazido mudanças, mas a passos de formigas” (P7). “[...] o aluno que não quer aprender, vai ter problemas futuros, nosso trabalho estamos fazendo” (P8).</i>
Unidade Não reflexivo	Nada consta.
Subcategoria - Concepção de Avaliação. Questão 10: O que é, e para que serve a avaliação? Caracterize as atividades avaliativas que você utiliza em suas aulas:	

Categoria 2: Lacunas no processo de formação docente na área da Administração.	
Subcategoria - Concepção de ensino. Questão 04: O que é ensinar para você?	
Unidade Forma de verificar o aprendizado	<i>“[...] forma de saber se os alunos conseguiram aprender os conteúdos ensinados e classificá-los.”</i> (P1), (P3), (P6), (P9), (P10), (P4) e (P7).
Unidade Processo contínuo	<i>“Para diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem em todas as fases.”</i> (P5).
Subcategoria - Concepção de bom professor. Questão 7: Como você caracterizaria um bom professor?	
Unidade Tem domínio do conteúdo	<i>“[...] dedica-se em planejar suas aulas[...]”</i> (P5). <i>“[...] dominar o conteúdo [...], dominar a sala de aula [...] impor a autoridade [...] cumprir as obrigações profissionais”</i> (P6), (P8) e (P10). <i>“[...] transmitir conhecimento sem impor”</i> (P7).
Unidade Ama o que faz	<i>“[...] é ter amor no que faz, é doar sem esperar em receber”</i> (P2). <i>“[...] ama o que faz [...]”</i> (P9).
Unidade É comprometido	<i>“[...] se compromete com seu trabalho e se dedica ao máximo [...]”</i> (P3).

Fonte: Os autores (2021).

A categoria 3, “Dificuldades na prática docente”, evidencia as dificuldades encontradas pelos professores no exercício da profissão no magistério, dando origem a quatro subcategorias: 1. Carga horária de trabalho; 2. Tempo para planejar as aulas; 3. Dificuldade de aprendizagem dos alunos e 4. Cansaço e desinteresse dos alunos, conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Terceira categoria de análise.

Categoria 3: Dificuldades na prática docente. Questão 6: Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique	
Unidade Não tem dificuldades	<i>“Não, sempre gostei muito de dar aula, então me dou muito bem em transmitir meus conhecimentos para meus alunos”</i> (P2).
Unidade Falta de tempo para planejar as aulas	<i>“[...] em conciliar os horários com os dois empregos”</i> (P6) e (P8). <i>“[...] falta na verdade de tempo pra gente poder preparar uma boa aula [...]”</i> (P10).

Categoria 3: Dificuldades na prática docente. Questão 6: Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique	
Unidade A dificuldade de aprendizagem dos alunos	<i>“[...] o grande crescimento de analfabetos funcionais” (P1). “[...] aqueles que á muito tempo estão longe da sala de aula e têm muita dificuldade no aprendizado” (P3). “[...] alunos defasagens de aprendizagem [...]” (P5).</i>
Unidade O cansaço e desinteresse dos alunos	<i>“[...] atingir o esperado com aqueles alunos que trabalham o dia todo e chegam muito cansados para a aula” (P3). “[...] o desinteresse da parte do aluno [...]” (P4). “[...] falta de interesse e desmotivação por alguns alunos[...]” (P6). “[...] pouco interesse dos alunos [...]” (P8).</i>
Unidade Falta de preparo para a docência	<i>“[...]em implementar novos métodos, novas possibilidades de ensino que venham a auxiliar o processo de aprendizagem, o que acaba tornando as aulas muito tradicionais” (P5).</i>

Fonte: Os autores (2021).

A análise dos dados pela ATD confirmou a existência e repercussão no exercício docente de lacunas formativas dos professores participantes desta pesquisa, todos bacharéis em administração. Assim, emergiram três categorias prévias de análise: 1. Condicionantes da ação docente; 2. Lacunas no processo de formação e 3. Dificuldades na prática docente.

A primeira categoria de análise evidenciou as noções dos professores quanto aos condicionantes da ação docente. Sete (7) participantes demonstraram não ter conhecimentos anteriores relacionados a esse tema. Assim, sobre sua didática em sala de aula, informaram se utilizar do quadro negro, aulas expositivas, estudos de casos, vídeos, dinâmicas, visitas técnicas, palestras, conteúdo do livro base e seminários. Tais respostas, indicam a consolidação de sua prática pedagógica sem referência clara do uso de metodologias de ensino, mas sim, de algumas técnicas para o ensino.

Nesse sentido, as estratégias empregadas em sala de aula para estimular e catalisar o interesse dos estudantes e o comprometimento com sua própria formação profissional, ocorrem por meio de uma concepção tradicional e mecanicista de ensino e de aprendizagem, não condizente com a formação de um profissional crítico e transformador, como objetivam os cursos de administração no país (BRASIL,

2012). Ainda, não foram mencionadas atividades correspondentes à gestão de classe, como: acordos, regras de convivência e disposições necessárias para um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 2014).

Com relação à gestão de conteúdo, referente as ações pedagógicas necessárias para que os alunos aprendam o conteúdo proposto, nada foi mencionado pelos professores, em especial, sobre abordagens metodológicas de ensino, conforme estudo de Lucas (2015). Já, ao serem questionados quanto à tecnologia utilizada, citaram somente *datashow* e quadro negro, não se referindo a nenhuma das ferramentas do Google® para a educação, ensino híbrido ou qualquer outra metodologia ativa, indicados por Moram (2015).

Quanto à gestão da aprendizagem da docência, os professores indicaram o reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento didático, uma vez não terem recebido formação pedagógica na graduação. Ainda, ao serem questionados sobre um tema de interesse para ser desenvolvido em um curso a ser-lhes ministrado, a maioria sugeriu temas voltados à prática em sala de aula, assim como formas diferentes de ensinar e novas metodologias de ensino que possam utilizar no seu dia a dia.

Considera-se, então, que as lacunas no processo formativo podem estar relacionadas às poucas noções dos condicionantes da ação docente apresentadas, sendo que apenas dois (2) professores citaram ter algum conhecimento desse tema.

A segunda categoria de análise dos dados possibilitou considerar que as lacunas formativas identificadas estão refletidas nas concepções que os professores apresentaram acerca do ensino como transmissão de conhecimento, da avaliação como forma de medir o aprendizado do aluno, assim como, a pouca mudança gerada a partir da reflexão que fazem sobre sua prática docente, apesar de valorizarem a atualização para a melhoria dessa prática. Identificou-se ainda, como reflexo das falhas formativas, o fato de os participantes considerarem apenas o

conhecimento dos conteúdos, o comprometimento e o amor pela profissão, entre outros, como atributos de um bom professor sem, no entanto, terem citado os saberes pedagógicos como essenciais (TARDIF, 2014).

A terceira categoria de análise revelou as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática, o que pode ser considerado como conseqüências das lacunas na formação docente. Foram citadas como principais dificuldades, além da falta de tempo para preparar boas aulas, a desmotivação, o desinteresse e a dificuldade de aprendizado por parte dos alunos. A este respeito, autores como Tápia e Fita (2015), defendem que o modo de atuação do professor pode determinar as diferentes formas de o aluno enfrentar a atividade escolar, cabendo-lhe identificar como sua prática contribui para criar ambientes facilitadores da motivação para aprender. Dentre as maneiras sistemáticas de conduzir didaticamente os processos de ensino e de aprendizagem, são indicadas as TDIC como instrumentos que facilitam a compreensão e a interação de professores e alunos (MORAN, 2015).

Com base na análise das três categorias elencadas e, fundamentadas no aporte de pesquisas teóricas, depreende-se que, apesar de a maioria dos professores pesquisados já estar atuando na docência há mais de dez anos e já ter cursado o PROFOP, ficou evidente na análise de suas falas, que os reflexos das lacunas formativas permanecem em sua atuação em sala de aula, considerando as dificuldades e necessidades por eles relatadas.

Diante do exposto, são apresentadas a seguir, algumas considerações a respeito da problemática estudada, reflexões, críticas e sugestões, no intuito de contribuir com nossos pares e, conseqüentemente, para avanços do ensino da administração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a existência de lacunas no processo formativo do Administrador para atuação docente, bem como de seus reflexos na prática de professores do ETA. Foi possível depreender

que as referidas lacunas se dão pelo fato dos cursos de graduação em administração, cursados pelos respondentes, não contemplarem em seu currículo disciplinas direcionadas à docência ou didática da administração. Vale resgatar que, relevantes estudos sobre formação de professores ressaltam a importância dos saberes pedagógicos e a premente necessidade de se repensar a formação docente e melhor capacitar os professores para o desempenho dessa atividade.

A partir de tais constatações, procurou-se, por meio de entrevistas, diagnosticar se a falta de formação didática afeta o exercício da docência de um grupo de dez (10) professores atuantes no EPT de administração. A análise minuciosa das entrevistas, apontou para lacunas formativas para a docência dos professores pesquisados, refletidas na sua atuação em sala de aula, tendo em vista as dificuldades e necessidades relatadas por eles.

As principais dificuldades destacadas foram: desmotivação, desinteresse e dificuldade de aprendizagem dos alunos para aprender os conteúdos que podem estar relacionadas a forma tradicional e mecanicista de atuação em sala de aula, prática reconhecida pelos próprios participantes desta pesquisa. Podem estar relacionados, ainda, com a evidente ausência de conhecimentos do conjunto de atividades a serem desempenhadas pelos professores em sala de aula, denominado de “condicionantes da ação docente”, ou seja, ações pedagógicas como a utilização de abordagens metodológicas de ensino e das TDIC, o que atrairia a atenção dos alunos e estimularia sua curiosidade, motivação e comprometimento com seu próprio aprendizado.

Assim, os resultados encontrados tornam possível sugerir a oferta de disciplinas de cunho didático e pedagógico nos cursos de administração e ciências contábeis ou a exigência de um curso de especialização em formação pedagógica com ênfase nos saberes docentes. A ideia é contribuir para uma melhor atuação no magistério dos profissionais graduados em administração, de modo a suprir lacunas formativas para

o ensino e minimizar dificuldades identificadas neste estudo, assim como outras vivenciadas em sala de aula.

Evidenciada a ausência de formação didática do administrador para a docência, tanto de professores que atuam em cursos de graduação em administração quanto daqueles que ministram aulas em cursos técnicos de administração, o próximo capítulo analisa a aplicabilidade de um Curso de Formação Pedagógica (CFP), correspondente a um produto técnico educacional (PTE) de uma pesquisa de mestrado profissional em ensino.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

SEJA UM PROFESSOR. Brasil. Governo Federal. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLOSS, L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. D. D. Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade. **GESTÃO. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 7, n. 2, 2009. ISSN 1679-1827.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional**: Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 4. ed. Brasília, DF: p. 9, ago. 2006.

CUNHA, M. A. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração**: trajetórias, saberes e identidades. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GOMES, D. F. M. **A prática pedagógica do professor de Administração**: um estudo por meio da Metodologia da Problematização. 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

LUCAS, L. B. **Da didática geral aos procedimentos de ensino**: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Z. F. D. C. *et al.* (org.). Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. cap. 1, p. 7-26. ISBN 978-85-7014-144-6.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. **Verbete educação profissional**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/educacao-profissional/>. Acesso em: 11 de nov. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. In: PIMENTA, S. G. *et al.* (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Mídias Contemporâneas).

RAMOS, M. N. **O projeto de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

REINALDI, M. A. A.; GIORDANI, A. T.; COELHO NETO, J. A. Formação do Administrador para a Docência: Revisão Sistemática de Literatura. **Research, Society And Development**, v. 7, p. 1-22, 2018.

TAKEDA, S. A. **Dormi Profissional, Acordei Professor**: um Estudo sobre a Prática Pedagógica do Docente do Curso de Administração da UNIPAR - Paraná/ Brasil. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Tradução: Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências**: possibilidades e desafios. 2014. 362p. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2014.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO³

*Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Anney Tojeiro Giordani
Carlos Cesar Garcia Freitas*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação superior acadêmica do administrador é obtida por meio dos cursos de bacharelado, cujo foco, não raras vezes, é direcionado à gestão de organizações privadas ou públicas, ou seja, uma formação distinta da docência enfocada pelos cursos de licenciatura. Entretanto, depois de formado, o mesmo poderá optar por atuar na docência. De acordo com as DCN para a Educação Superior em Administração (BRASIL, 2005), o currículo mínimo dos cursos superiores de Administração não contempla disciplinas voltadas à didática da administração ou à pedagogia.

Essa ausência de formação específica para a atividade docente é entendida como uma lacuna relevante que precisa ser discutida e analisada para que o professor bacharel tenha condições de ingressar em sala de aula mais preparado, sabendo mais que o conteúdo específico de sua área de formação (NASCIMENTO, 2015).

Levando-se em conta os desafios que a atividade docente impõe ao administrador, ele tem diante de si a necessidade de repensar sua prática superando modelos baseados na mera transmissão de conteúdo pronto e acabado. Tal conduta descumpre os encaminhamentos metodológicos contidos nos documentos legais dos cursos

³ Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v.15, n.3, p.802-822, jul./set., 2020 DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p802-822>

de Administração (BRASIL, 2012) e é criticada por Freire (2016), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013). Estes autores afirmam que, para estar em sala de aula, na função de professor, são necessários e imprescindíveis os saberes específicos da docência para o melhor desenvolvimento dessa atividade.

Ao reconhecer a necessidade de formação profissional docente, o professor bacharel deve estar sintonizado e naturalmente colocar-se na condição obrigatória e de forma ininterrupta de buscar, por meio de cursos de formação continuada, sua melhor capacitação didático-pedagógica (NASCIMENTO, 2015).

Tendo em vista a demanda por aperfeiçoamento profissional do administrador-professor para sua prática pedagógica no ensino profissional técnico de administração, este estudo objetivou analisar a aplicabilidade de um CFP, que correspondesse ao produto técnico educacional (PTE) de uma pesquisa de mestrado profissional em ensino. Portanto, ele faz parte de um estudo verticalizado desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado Profissional (PPGEN-UENP) em consonância com a linha de pesquisa Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

O CFP foi direcionado a dez (10) professores de administração do EPT em uma instituição de ensino integrada à rede pública do estado do paraná. Considerando-se as lacunas existentes na formação do administrador e seu processo formativo para a docência, este estudo se justifica e apresenta como fundamentação os saberes docentes.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Apesar do aumento da titulação dos administradores professores nos últimos anos, das ações dos órgãos públicos e das pesquisas na área, a formação do administrador para a docência não tem sido contemplada na graduação, podendo a ação dos professores estar ainda ligada à sua prática gerencial, ao investimento pessoal em uma especialização e à

pressuposição do senso comum que o desempenho em sala de aula é resultado de uma habilidade inata (TORRES, 2010).

Nesse sentido, as aulas nos cursos de administração estariam no campo das transferências de saberes práticos que se embasam em teorias formuladas, sobretudo, nas universidades e empresas americanas e europeias (CHIAVENATTO, 2006). Esse fato denota a premente necessidade de novas estratégias de ensino e a preparação do administrador professor para enfrentar os desafios que se apresentam, visando à melhoria do ensino de administração (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Ademais, estudos relacionados à formação e à profissão docente orientam para a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e destacam, ainda, a importância de o meio acadêmico conhecer as metodologias mais eficazes para o ensino de administração. Isso possibilitaria o melhor gerenciamento de suas atividades (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015).

Ainda que o profissional possua qualificações e experiências nas mais variadas áreas do conhecimento, não existe garantia da mesma eficiência em sua atuação docente. Além de experiências e conhecimentos sólidos na área administrativa, é considerável ao professor de administração saber lidar com todas as situações dentro da sala de aula, conhecer abordagens metodológicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007), ter domínio de estratégias didáticas específicas (ASTOLFI; DEVELAY, 1995), bem como, de instrumentos avaliativos adequados a cada conteúdo e a forma de trabalhá-los (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003).

São necessárias, portanto, propostas formativas que ofereçam a oportunidade de atualização não apenas de conteúdos específicos, mas que proporcionem uma outra visão que concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas da sua situação concreta de ensino (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Diante da necessidade de ação plural do professor em sala de aula, Lucas (2015) pondera que muitos professores são formados em um sistema que desconhece e desmotiva o uso de estratégias de ensino diversificadas, priorizando o conteúdo científico e não o conteúdo pedagógico educacional. Isso acarreta o desinteresse pela formação continuada, a utilização de novas referências metodológicas de ensino e de instrumentos avaliativos não tradicionais.

Não há um método único de ensino que seja bem-sucedido com todos os alunos, nem procedimentos metodológicos que satisfaçam a todos, já que a aprendizagem é um fenômeno que depende, também, de outros fatores. O professor deve, então, escolher a abordagem metodológica de acordo com os objetivos que deseja atingir, procurando sempre variar ao máximo, o uso do procedimento instrucional (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003).

A motivação ou desmotivação do aluno com relação a um conteúdo ou uma tarefa e a sua maneira de enfrentar as atividades escolares estão relacionados ao modo de atuação do professor, cabendo-lhe identificar como sua prática tem favorecido à criação de ambientes facilitadores da motivação para aprender (TÁPIA; FITA, 2015).

Diante disso, uma constante reflexão do professor sobre a ação é necessária, ou seja, um profissional reflexivo que precisa conhecer sua identidade e as razões pelas quais atua. Schön (1992) propõe aos professores um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Assim, o professor como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdo, mas pensa sobre sua prática, confrontando suas ações e suas consequências.

Vale reforçar que, considerando os saberes docentes e as suas especificidades, autores como Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2014) e Arruda, Lima e Passos (2011) denominam como condicionantes da ação docente, as tarefas ou funções que os professores de qualquer nível educativo desenvolvem em sala de aula e que configuram as atividades ou atribuições dos professores. Essas ações ou tarefas podem ser pen-

sadas segundo três eixos principais: a) **gestão de classe**, que envolve os contratos pedagógicos, acordos e regras de convivência necessárias a um ambiente que possibilite o ensino e a aprendizagem; b) **gestão da aprendizagem da docência**, que considera por parte do professor a capacidade de gerir a si próprio, os juízos de valor que faz de suas próprias escolhas, as atividades que desenvolve e, sua reação a atitudes de indisciplina dos alunos e c) **gestão de conteúdo**, que diz respeito às ações pedagógicas que devem ser utilizadas pelos professores para que os alunos aprendam o conteúdo proposto, incluindo o bom planejamento da aula, a utilização de abordagens metodológicas de ensino, instrumentos e modalidades avaliativas, entre outros.

O conhecimento e a reflexão acerca da gestão de conteúdos são necessários para que o professor desenvolva uma visão mais especializada dos componentes didático-pedagógicos, enriqueça sua prática em sala de aula e, ainda, encontre caminhos viáveis e estratégias para melhor ensinar. Dentre os aspectos importantes da gestão de conteúdos está o conhecimento e a utilização, por parte do professor, de abordagens metodológicas de ensino pertinentes a cada conteúdo a ser ensinado e que podem ser adequadas em razão de objetivos educacionais comuns, como, por exemplo: momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007); aprendizagem baseada em problemas (ABP) (BAZANINI; SANTANA, 2015); didática da pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2012); elaboração de casos (GIL, 2004) e metodologias ativas (MORAN, 2015).

Assim, outro aspecto muito importante de gestão de conteúdo e que deve ser observado pelos professores, é a avaliação que, de acordo com a legislação (BRASIL, 2012) e autores como Hoffman (2003), Luckesi (2011) e Sant’Ana (2014), é definida como um processo contínuo, a serviço da aprendizagem, cuja função é direcionar o trabalho do professor como um caminho para a aprendizagem do aluno.

O ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO

No Brasil, a LDB se constitui em um marco para a educação profissional. Nela, há um capítulo totalmente dedicado a esta modalidade de ensino que objetiva não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, requalificação, reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, atualização tecnológica permanente e habilitação nos níveis Médio e Superior (BRASIL, 1996).

No estado do Paraná, as DCN para a educação profissional técnica de nível médio determinam como princípios norteadores, dentre outros: o trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. Determinam, ainda, que não se pode dissociar a educação da prática social, considerando-se a perspectiva temporal dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem. O perfil dos profissionais que concluem o curso profissionalizante deve contemplar conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012).

Com relação à formação de professores exigida para atuar nessa modalidade de ensino, as DCN destacam que esta se dará, “[...] em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2012, p. 12).

Sendo assim, o principal objetivo deste estudo apresentado neste capítulo foi de analisar a aplicabilidade de um curso de formação pedagógica com ênfase nos saberes docentes, direcionado a professores do ensino profissional técnico de administração.

APORTE METODOLÓGICO

Trata-se de uma investigação qualitativa que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), tem como premissa a análise e interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências. Assim, considerou-se pertinente sua aplicação no intuito de verificar, de modo aprofundado, as contribuições da formação pedagógica aos administradores/professores participantes.

O público-alvo foi um grupo de dez (10) professores de administração atuantes no EPT, em uma instituição que integra a rede pública estadual de educação, localizada na região Norte do estado do Paraná, Brasil. Após assinaram o TCLE, foram entrevistados e codificados como P1 a P10.

Para a análise dos dados foram utilizados os pressupostos da (ATD), a qual possibilitou a construção de categorias, subcategorias e unidades, apresentadas em quadros. Para Moraes e Galiazzi (2007), a ATD constitui-se em uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, que possibilita ao pesquisador desenvolver novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, no sentido de reconstrução num processo de movimento das verdades. Ainda, os autores a descrevem:

[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 12).

Vale resgatar que, o projeto de pesquisa que resultou neste estudo, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob o Parecer nº 2.302.885, CAAE nº 74397717.0000.8123.

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, cinco (5) são bacharéis em administração e os outros cinco (5), bacharéis em ciências contábeis. Sete (7) participaram do PROFOP, programa que possibilita aos bacharéis habilitação para lecionar as disciplinas do curso de administração. Também, foi possível verificar que cinco (5) administradores estão no magistério há mais de dez anos.

Considerando os aspectos que envolvem a formação e o exercício da docência, foi desenvolvido um CFP para professores de administração atuantes no EPT de uma instituição de ensino vinculada à rede pública do estado do Paraná, visando contribuir com a melhoria de sua formação para a docência. Esse curso foi planejado em consonância com o documento da área de Ensino da CAPES (2013), bem como, com o proposto de elaboração de uma Produção Técnica Educacional (PTE), pelo PPGEN da UENP.

A partir de uma revisão dos documentos oficiais que regulamentam o EPT (BRASIL, 2012) e, especificamente, o CTA (PARANÁ, 2010), foi possível identificar as determinações a serem observadas pelos professores com relação à sua forma de atuação e às estratégias que adotam para atingir os objetivos deste curso que foi composto por três módulos com carga horária total de 60 horas, distribuídas em 20 horas de atividades presenciais (cinco encontros de 4 horas cada) e 40 horas de atividades complementares, utilizando-se da plataforma Google® Sala de Aula, conforme descrito a seguir:

MÓDULO I – A Formação de Professores e os Saberes Docentes: noções básicas sobre os saberes pedagógicos e condicionantes da ação docente sistematizados na literatura, com carga horária de 8 horas/aula (BRASIL, 2012; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.*, 2013; PIMENTA, 2012).

Os Quadros 1, 2 e 3 apresentam o plano do CFP, o qual se encontra de forma pormenorizada no endereço eletrônico: <https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais>.

Quadro 1 – Primeiro módulo do Curso de Formação Pedagógica para professores de Administração do Ensino Técnico

MÓDULO I	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES
Objetivo geral	Oferecer aos cursistas conhecimentos básicos dos condicionantes da ação docente, as concepções do saber docente e os conhecimentos necessários para utilização da plataforma Google® Sala de Aula e de documentos compartilhados.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Os saberes pedagógicos e as práticas docentes. - Condicionantes da ação docente. - Como utilizar a plataforma Google® Sala de Aula.
Referências	1- GAUTHIER, C. <i>et al.</i> Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: UNIJUI, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação). 2- PIMENTA, S. G. <i>et al.</i> (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 3- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
Atividades (Presenciais)	1- Apresentação geral do Curso de Formação Pedagógica, por meio de <i>slides</i> . 2- Apresentação e demonstração de uso da plataforma Google® Sala de Aula por meio do vídeo: “Google® Sala de Aula - Aprenda a criar sua turma online - Aula 1”, conforme Link: https://youtu.be/2vB-f5YnFCWw . 3- Exposição dialogada das concepções de saberes docentes, dos condicionantes da ação docente e da formação da identidade docente. 4- Utilização de documento de apresentação de slides compartilhados do Google®; cada dupla de cursista produzirá um slide respondendo a uma questão referente aos saberes docentes. Os slides respondidos serão apresentados pelas duplas para encaminhar a discussão. 5- Síntese avaliativa do MÓDULO I utilizando formulário do Google®.
Atividades (Extraclasse)	1- Leitura de textos disponibilizados no Google® Sala de Aula (Referências 1, 2 e 3). Após a leitura dos textos indicados, cada cursista irá responder à questão: Qual a concepção de cada um dos autores estudados nos textos, a respeito dos Saberes Docentes e como se constituem?

MÓDULO I	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES
	2- Leitura do texto “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos”, para atividade que será desenvolvida no próximo encontro (Referência 4 do MÓDULO 2). (Atividades extraclasse serão desenvolvidas utilizando a plataforma Google® Sala de Aula).
Carga Horária	04 horas/aula – Atividades presenciais (1 encontro) 04 horas/aula – Atividades extraclasse. Total do módulo: 8 horas/aula.

Fonte: Os autores (2018).

Módulo II – Abordagens Metodológicas de Ensino, Teoria da Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais. Neste módulo, foram apresentadas cinco abordagens metodológicas de ensino consideradas pertinentes ao ensino Técnico de Administração, de acordo com as indicações metodológicas supracitadas, contidas no Plano de Curso Técnico de Administração Subsequente (PARANÁ, 2010), sendo elas as seguintes: a) Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTI; PERNAMBUCO, 2007); b) Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (BASANINI; SANTANA, 2015); c) Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012); d) Elaboração de casos (GIL, 2004); e) Metodologias ativas (MORAN, 2015).

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi apresentada nesse módulo, buscando demonstrar aos professores a importância de se proporcionar ao aluno uma aprendizagem com significado, ou seja, que ficará fixa em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2010). Os mapas conceituais foram abordados como diagramas indicando relações entre conceitos que podem ser usados como recurso facilitador da Aprendizagem Significativa e como instrumento de avaliação (NOVAK, 1984 apud MOREIRA, 2013).

Quadro 2 – Segundo módulo do Curso de Formação Pedagógica para professores de Administração do Ensino Técnico.

MÓDULO II	ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ENSINO E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Objetivo geral	Apresentar noções básicas de seis metodologias de ensino que atendam aos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como métodos e estratégias didático-pedagógicas mediadas por TDIC.
Conteúdos	1 - Momentos Pedagógicos; 2 - Aprendizagem Baseada em Problemas. 3 - Didática da Pedagogia Histórico Crítica; 4 - Elaboração de Casos. 5 - Metodologias ativas (técnicas do ensino híbrido; utilização da plataforma Google® Sala de Aula; documentos compartilhados e Sala de Aula Invertida). 6 - Teoria da Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais.
Referências	1- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos . Tradução: Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2010. Título original: The acquisition and retention of knowledge. 2 - BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil : seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012. 3 - DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências : fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 4 - GASPARI, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica . Campinas: Autores Associados, 2012. 5 - GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. Revista Contemporânea de Economia e Gestão – Contextus , v. 2, n. 2, p. 7-16, 2004. 6 - LUCAS, L. B. Da didática geral aos procedimentos de ensino : uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Z. F. D. C. <i>et al.</i> (org.). Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. cap. 1, p. 7-26. ISBN 978-85-7014-144-6. 7- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas . Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). 8 - PARANÁ. Plano de Curso Técnico em Administração - Subsequente . Curitiba: SEED/PR, 2010. 9 - PETITTO, S.; DIAS, C. L. Aprendizagem significativa em cursos de Administração de Empresas. Revista Eletrônica de Administração , v. 6, p. 1-14, 2004.

<p>Atividades (Presenciais)</p>	<p>1º Encontro</p> <p>1- Exposição dialogada das instruções didático-pedagógicas da SEED contidas nas DCN para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e no Plano de Curso Técnico de Administração (Referências 1 e 2).</p> <p>2- Roda de conversa a respeito das divergências entre as práticas docentes tradicionais e os encaminhamentos metodológicos indicados nos documentos oficiais do CTA apresentados.</p> <p>3- Apresentação do vídeo de Ruben Alves “A escola ideal e o papel do professor”, refletir e discutir sobre qual o sentimento causado com a frase “O professor deve ser um provocador de espantos”.</p> <p>4- Utilizando a metodologia da sala de aula invertida e documento compartilhado, promover a reflexão e socialização a respeito da aplicabilidade da metodologia dos Momentos Pedagógicos no ETA. Serão respondidas às questões da apresentação de slides, individualmente ou em duplas. Apresentações das respostas para direcionamento das discussões.</p> <p>5- Elaboração individual de um plano de aula utilizando a metodologia dos 3MP. O modelo do plano de aula a ser seguido está disponível para download na plataforma Google® Sala de Aula.</p>
	<p>2º Encontro</p> <p>1- Breve apresentação dialogada das abordagens metodológicas de ensino: Aprendizagem Baseada em Problemas, Didática da Pedagogia Histórico Crítica e Elaboração de Casos. Apresentação dos vídeos: “Aprendizagem baseada em problemas”.</p> <p>Link: <https://youtu.be/5cMrFRpXfnc>; “Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem parte 4 de 4”. Link: <https://youtu.be/AE-Dh-ASIJAU> e “O que é um caso para ensino?” Link: https://youtu.be/7OKw8j9aFRc.</p> <p>2- Utilização da metodologia da sala de aula invertida para a realização de um debate respeito das metodologias abordadas na atividade anterior (textos indicados para leitura na aula anterior, disponíveis no Google® Sala de Aula (Referências 5, 6, e 7).</p> <p>3- Análise dos planos de trabalho docente do Curso Técnico de Administração, identificando quais as metodologias de ensino apresentadas poderiam ser utilizadas para abordar os conteúdos específicos.</p> <p>4- Elaboração de um plano de aula utilizando uma das três metodologias estudadas neste módulo. Utilizar o modelo de plano de aula disponível para download na plataforma Google® Sala de Aula.</p>
<p>Atividades (Presenciais)</p>	<p>3º Encontro</p> <p>1- Exposição dialogada a respeito da Teoria da Aprendizagem Significativa e dos Mapas Conceituais.</p> <p>2- Roda de conversa sobre a aplicabilidade dos mapas conceituais como metodologia de ensino e instrumento avaliativo no ensino de Administração.</p> <p>3- Apresentação de slides referente ao ensino híbrido.</p> <p>4- Demonstração da técnica do ensino híbrido, rotação por estações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estação 1:</i> assistir ao vídeo e fazer anotações relevantes. - <i>Estação 2:</i> responder à questão em documento compartilhado. - <i>Estação 3:</i> elaborar um mapa conceitual com o tema: ensino híbrido. - <i>Estação 4:</i> confeccionar um cartaz relacionando as necessidades e dificuldades do professor ao aplicar o ensino híbrido.

	5- Síntese avaliativa do MÓDULO 2: utilizando formulário Google®.
Atividades (Extraclasse)	1- Leitura dos textos disponibilizados na plataforma Google® Sala de Aula (As nove referências do módulo 2). 2- Elaboração de um plano de aula utilizando a técnica do ensino híbrido, rotação por estações, conforme modelo no Google® Sala de Aula. 3- Elaboração de um plano de aula (conforme modelo disponibilizado) utilizando uma das abordagens metodológicas de ensino apresentadas. (Entrega das atividades utilizando a plataforma Google® Sala de Aula).
Carga Horária	12 horas/aula – Atividades presenciais (3 encontros). 24 horas/aula – Atividades extraclasse. Total do módulo: 36 horas/aula.

Fonte: Os autores (2018).

Módulo III – Sistema de Avaliação e a Prática Docente: concepção, tipos, funções e instrumentos de avaliação, Brasil (2012); Brasil (1996); Paraná (2017); Hoffman (2003); Luckesi (2011) e Sant’ana (2014).

As atividades complementares do CFP foram desenvolvidas utilizando a plataforma Google Sala de Aula. Conforme suporte oferecido pelo site da Google, tal plataforma consiste em um serviço da Web gratuito para que alunos e professores se conectem facilmente dentro e fora das escolas.

Dentre as metodologias ativas utilizadas para a aplicação desta PTE, estão: a) O *blended learning*, ou ensino híbrido, que, de acordo com Moran (2015), é um programa de educação formal de mistura metodológica em que o aluno aprende com desafios, atividades, projetos, jogos grupais ou individuais, colaborativos e personalizados e; b) a Sala de Aula invertida, uma técnica educacional que tem suas raízes no ensino híbrido e consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula e orientação individual onde os conteúdos e instruções são estudados online, fora da sala de aula (MORAN, 2015).

Quadro 3 – Terceiro módulo do Curso de Formação Pedagógica para professores de Administração do Ensino Técnico.

MÓDULO III	SISTEMA DE AVALIAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
Objetivo geral	Promover a reflexão por parte dos cursistas a respeito da relação entre professor e aluno no processo de avaliação, as funções e tipos de avaliação e o entendimento da avaliação como mediação e caminho para a aprendizagem.
Conteúdos	Concepção de avaliação para o Ensino Profissional Técnico (DCN); Avaliação mediadora, diagnóstica, reguladora e autoavaliação; Funções / Modalidades / Tipos de avaliação; Instrumentos avaliativos.
Referências	2 - HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora : uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003. 3 - LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 4 - SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos . 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
Atividades (Presenciais)	1- Avaliação diagnóstica inicial utilizando formulário Google®. 2- Exposição dialogada das concepções de avaliação. 3- Apresentação do vídeo de Jussara Roffmann em: “Avaliação, caminhos para a aprendizagem”. Link: https://youtu.be/ln7pcf1Th3M . 4- Avaliação formativa por meio de um jogo de perguntas e respostas. 5- Elaboração, individual, de mapa conceitual sobre os conteúdos abordados neste curso. 6- Síntese avaliativa do módulo 3: questionário utilizando o formulário Google®.
Atividades (Extraclasse)	1- Leitura dos textos disponibilizados na plataforma Google® Sala de Aula (Referências: 1, 2, 3, e 4). 2- Elaboração de um instrumento avaliativo para cada tipo de avaliação estudada: diagnóstica inicial, formativa e somativa. (A tarefa será entregue por meio do Google® Sala de Aula).
Carga horária	04 horas/aula – Atividades presenciais (1 encontro) 12 horas/aula – Atividades extraclasse. Total: 16 horas/aula.
Carga horária total do curso: 60 horas/aula	

Fonte: Os autores (2018).

A proposta pedagógica passou pela análise intersubjetiva de cinco profissionais que contribuíram com suas reflexões e sugestões de melhoria ao responderem a um roteiro sugerido para análise. Quanto à formação acadêmica, três (3) deles possuem doutorado na área de Administração e dois (2) na área de Ensino.

A aplicação do CFP ocorreu no período de março a maio de 2018, nas dependências da UENP. Foram cinco (5) encontros presenciais que aconteceram aos sábados, das 8 às 12 horas, de 24 de março a 19 de maio de 2018, no laboratório de ensino e pesquisa da Unidade Centro em Cornélio Procopio, Paraná.

Seis (6) dos dez (10) professores tiveram participação presencial efetiva, tendo sido fornecida certificação pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UENP apenas aos professores que obtiveram participação de 75% ou mais no Curso. Assim, de um total de dez (10) participantes, apenas seis (6) foram certificados.

ANÁLISE DA APLICABILIDADE DO CURSO

Para a análise dos resultados, contribuições e limitações do CFP, foram utilizadas as respostas dos professores aos questionários aplicados durante o Curso e listados nos Quadros 4, 5, 6 e 7, a seguir.

Quadro 4: Síntese avaliativa do MÓDULO I:
“Formação de professores e os saberes docentes”.

- | |
|--|
| <p>1- Qual é o seu nome?</p> <p>2- Você já conhecia os conteúdos tratados neste módulo?</p> <p>3- Você já conhecia e utilizava a ferramenta Google® Sala de Aula?</p> <p>4- O conhecimento das concepções dos autores estudados, a respeito do que é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta:</p> <p>5- Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif?
Justifique:</p> <p>6- Você considera que os saberes docentes relacionados às ciências da educação e à pedagogia são necessários para sua melhor atuação como professor?
Justifique:</p> <p>7- Qual foi, em sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo?
Justifique:</p> |
|--|

Fonte: Os autores (2018).

Quadro 5: Síntese avaliativa aplicada no final do MÓDULO II: “Abordagens Metodológicas de Ensino e Teoria da Aprendizagem Significativa”.

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Você já conhecia e utilizava as abordagens metodológicas de ensino, estudadas neste módulo?
- 3- Você conhecia os pressupostos da Teoria da Aprendizagem?
- 4- Você considera que o conhecimento das metodologias de ensino, estudadas nesse módulo, poderão contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática docente? Justifique:
- 5- Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu neste módulo?
- 6- Você considera possível a utilização das metodologias estudadas nesse módulo, no seu cotidiano como professor de Administração? Justifique:
- 7- Você se sentiu preparado para a aula de hoje? Porquê?

Fonte: Os autores (2018).

Quadro 6: Avaliação diagnóstica inicial do MÓDULO III.

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- O que é, e para que serve a avaliação?
- 3- Defina avaliação diagnóstica:
- 4- Defina avaliação formativa:
- 5- Defina avaliação somativa:

Fonte: Os autores (2018).

Quadro 7: Síntese avaliativa do MÓDULO III.

- 1- Qual é o nome?
- 2- Para que serve a avaliação?
- 3- Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu na aula de hoje?
- 4- O que ajudaria a melhorar a aula de hoje?
- 5- Você se sentiu preparado para a aula de hoje? Por quê? Por que não?

Fonte: Os autores (2018).

A análise e discussão dos dados foram realizadas a partir da construção de uma categoria prévia de análise definida como: Curso de Formação Pedagógica, a partir da qual, foram identificadas três subcategorias: 1. Expectativa inicial; 2. Contribuições e 3. Limitações.

Na primeira subcategoria “Expectativa inicial”, identificamos quatro (4) unidades: 1. Conteúdos pedagógicos; 2. Conteúdos de Administração; 3. Superada e 4. Não superada. A segunda subcategoria “Contribuições” foi constituída por cinco (5) unidades: 1. Mudança na concepção de ensino; 2. Mudança na concepção de bom

professor; 3. Mudança no conhecimento de metodologias de ensino; 4. Mudança no conhecimento da Teoria da Aprendizagem e 5. Mudança no entendimento de avaliação. Por sua vez, na terceira subcategoria “Limitações”, foram identificadas duas (2) unidades: 1. Carga horária e 2. Sem limitações. As análises das categorias, subcategorias e unidades estão apresentadas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8: Categoria de análise “Curso de Formação Pedagógica”.

Categoria: Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria	Expectativa inicial
Unidade Conteúdos pedagógicos	Questão nº 12: Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores, no âmbito da Administração, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados? “[...] prática do dia a dia em sala de aula” (P3) e (P5). “Práticas que deram certo em sala de aula” (P7). “[...] como preparar uma boa aula e transmiti-la[...]” (P10).
Unidade Conteúdos de Administração	“A importância da administração para as empresas e para o Estado [...]” (P1). “O de Administração Escolar” (P2). “[...] conteúdos pertinentes à grade do curso que ministramos” (P6). “Desenvolvimento de pessoas e lideranças – Coaching” (P9).
Unidade Superada	Questão nº 4: O que ajudaria a melhorar a aula de hoje? “A aula foi ótima, assim como todo o curso foi ótimo[...]” (P1). “[...] pensei que fosse ser mais um daqueles cursos chatos que temos que participar[...]” (P2). “Não vejo como poderia ter sido melhor” (P3). “Aula muito proveitosa, sem sugestões de melhorias” (P4). “A aula de hoje foi perfeita! Amei!” (P5). “Superou minhas expectativas” (P6). “[...] Com certeza irá contribuir muito com meu trabalho em sala de aula” (P7) e (P8).
Subcategoria	Contribuições
Unidade Mudança na concepção de ensino	Questão nº 4: O conhecimento das concepções dos autores estudados, a respeito do que é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta. “Mudou sim [...] ensinar é mobilizar saberes, o professor é um mediador e facilitador para que o aluno construa seu próprio aprendizado” (P1). “Sim” (P2). (P3) e (P4). “Sim. [...]” (P5). “Sim, acreditava que só o domínio do conteúdo resolvia” (P7). “Sim, [...] os mais importantes e necessários pra nós bacharéis são os saberes da formação docente” (P8). “[...] me fez, sim, refletir e mudar a minha metodologia de ensino” (P9). “Sim, foram conhecimentos de grande importância que vou começar a me preparar para utilizar em sala de aula” (P10).

Categoria: Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria	Expectativa inicial
Unidade Mudança na concepção de bom professor	<p>Questão nº 5: Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif? Justifique sua resposta.</p> <p><i>“Sim, é necessário que o professor detenha os saberes docentes e principalmente os saberes pedagógicos”</i> (P1) e (P3). <i>“Sim [...] os saberes se complementam [...]”</i> (P5). <i>“Sim, pois não adianta apenas ter o conhecimento, mas também aliar à prática pedagógica”</i> (P6). <i>“Sim, precisamos mais que um simples dominar o conteúdo”</i> (P7) e (P8). <i>“Sim [...] um professor é a junção de vários saberes”</i> (P10).</p>
Unidade Mudança no conhecimento das abordagens metodológicas de ensino	<p>Questão nº 2: Você já conhecia e utilizava as abordagens metodológicas de ensino estudadas nesse módulo?</p> <p><i>“Sim”</i> (P9). <i>“Não”</i> (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8) e (P10).</p> <p>Questão nº 3: Você considera que o conhecimento das metodologias de ensino, estudadas nesse módulo poderão contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática docente? Justifique sua resposta.</p> <p><i>“Vão contribuir e muito”</i> (P1) e (P6). <i>“[...] minhas aulas serão mais diferenciadas a partir de agora”</i> (P3). <i>“[...] Estou simplesmente fascinada pelas metodologias.”</i> (P5). <i>“Sim[...]”</i> (P7). <i>“[...] minhas aulas serão mais atrativas para os meus alunos e conseguirei envolvê-los mais nas atividades que serão desenvolvidas”</i> (P8).</p>
Unidade Mudança no conhecimento da Teoria da Aprendizagem	<p>Questão nº 3: Você conhecia os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa?</p> <p><i>“Sim”</i> (P9) <i>“Não”</i> (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7) e (P10).</p> <p>Questão nº 6: Você considera possível a utilização das metodologias estudadas nesse módulo, no seu cotidiano como professor de Administração? Justifique.</p> <p><i>“[...] sim, poderemos planejar nossas aulas considerando os conhecimentos prévios dos alunos e dessa forma poderemos atingir uma aprendizagem significativa”</i> (P2), (P4) e (P9).</p>
Unidade Mudança no entendimento de avaliação	<p>Questão nº 2: O que é, e para que serve a avaliação?</p> <p><i>“[...] para diagnosticar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. [...] para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema que será ensinado”</i> (P1), <i>“[...] encaminhar o processo de ensino e aprendizagem e para direcionar o trabalho e o desempenho do professor”</i> (P3). <i>“[...] é um processo contínuo e que deve estar presente desde o planejamento das aulas”</i> (P1).</p> <p>Questão: Qual foi o tópico mais importante que você aprendeu na aula de hoje?</p> <p><i>“[...] saber que a avaliação não serve apenas para classificar e medir o aprendizado do aluno, como eu pensava antes [...]”</i> (P3) e (P6). <i>“[...] conhecer os tipos e funções da avaliação [...]”</i>. <i>“[...] adorei conhecer os recursos do Google® formulários como instrumento de avaliação diagnóstica e formativa[...]a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula relacionando com os conteúdos a serem trabalhados”</i> (P9).</p>
Subcategoria	Limitações

Categoria: Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria	Expectativa inicial
Unidade	“Começar mais tarde (brincadeira)” (P7).
Carga horária	“Foi excelente.” (P9).

Fonte: Os autores (2018).

A partir da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007) e com vistas a contemplar o objetivo desta pesquisa, foram analisadas as contribuições e limitações do CFP, implementado a partir de instrumentos avaliativos pertinentes, postos aos cursistas no início e ao final de cada módulo. Os resultados estão demonstrados na categoria prévia de análise: Curso de Formação Pedagógica.

Com relação às expectativas iniciais dos professores sobre o curso, constatou-se que cinco (5) esperavam obter conhecimentos relacionados à prática docente, e quatro (4) contavam com conhecimentos específicos da área da administração. A opinião da maioria revela o reconhecimento de suas necessidades formativas nessa área. Contudo, no último encontro, quando questionados sobre o que ajudaria a melhorar esta aula, revelaram que suas expectativas iniciais foram superadas e nenhum dos participantes apresentou sugestões. O professor (P1) respondeu que além da aula ter sido ótima, todo o curso também foi. Um participante (P2) afirmou ter sido ótimo, muito prático e muito objetivo, como preferem os administradores. Este resultado é corroborado por Aguiar (2012) ao afirmar que, por serem considerados diferentes, os professores de administração devem ter uma formação continuada e, também, diferenciada, sendo outras as suas necessidades e a sua relação com o trabalho docente.

Silva (2012) também destaca que, dada a formação do professor de administração e, conseqüentemente, o seu pragmatismo, são solicitadas mais práticas, mais dinâmicas, mais envolvimento nos seus cursos de formação continuada.

As contribuições trazidas com a aplicação do CFP ficaram evidentes quando identificadas as mudanças ocorridas na concepção

de ensino demonstradas pelos professores no transcorrer do curso. Ao final do primeiro módulo, os professores foram questionados se o conhecimento das concepções dos autores estudados a respeito do que é ensinar, mudou ou não seu entendimento inicial sobre esse tema. Todos os professores responderam que 'sim', reafirmando que ensinar não se refere apenas à transmissão de conhecimentos, como era o entendimento da maioria. Foram identificadas também, mudanças na concepção inicial de um bom professor, ao analisarmos as respostas dadas quando questionados se concordam com a definição de professor ideal apresentada por Tardif (2014). Todos concordaram com o autor, reconhecendo a importância dos saberes pedagógicos para a atuação docente. Alguns inclusive, comentaram que, antes deste curso, consideravam o conhecimento do conteúdo como suficiente para ser um bom professor.

Com relação às abordagens metodológicas de ensino que foram propostas, verificou-se que, todos os professores, exceto o (P9), ainda não as conheciam, e complementaram que, a partir desses conhecimentos, poderão planejar melhor suas aulas para ficarem mais atrativas e motivadoras aos seus alunos. Ficou evidente então que, os participantes não tinham conhecimento da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2010) e dos mapas conceituais de Novak (2013).

Outra contribuição significativa foi quanto à mudança na concepção de avaliação, pois, inicialmente, a maioria dos professores afirmou que a avaliação é uma forma de medir o aprendizado do aluno, o que distorce a questão proposta pela legislação sobre este tema (BRASIL, 2012). Mas, ao final do terceiro módulo, ficou nítida na fala dos professores a mudança de paradigma em relação à avaliação, quando então, foi definida como um processo contínuo e como um caminho para a aprendizagem, um direcionamento ao trabalho do professor (HOFFMAN, 2003).

Não houve relatos por parte dos professores, de limitações com relação ao CFP, o que indica uma boa aceitação, bom aproveitamento e interesse sobre o tema tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a aplicabilidade de um CFP com ênfase nos saberes docentes direcionados ao EPT de administração, o que se justificou pela falta de uma formação didática específica dos cursos de bacharelado em Administração e Ciências Contábeis.

O CFP foi implementado visando-se contribuir à melhor formação dos professores pesquisados e para o atendimento das necessidades e dificuldades trazidas por eles na sua prática pedagógica. Para isso, foram tomados como base os encaminhamentos metodológicos definidos nas DCN e pelo plano de CTA. Dessa forma, os conteúdos abordados no curso foram divididos em três módulos que contemplaram os saberes docentes, as abordagens metodológicas de ensino mais inovadoras e pertinentes ao EPT de administração, a teoria da aprendizagem significativa, os tipos e instrumentos de avaliação mais adequados e as formas de utilização das TDIC no processo ensino-aprendizagem.

A aceitação e a participação dos professores no Curso ofertado foram consideradas ótimas, já que todos concluíram satisfatoriamente as atividades extraclasse propostas, e seis concluíram também as atividades presenciais.

Com a análise dos resultados, contribuições e limitações do PTE desta pesquisa, considerou-se que ela tenha contribuído para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos professores pesquisados. Foi constatada a superação das expectativas iniciais dos professores referentes às contribuições trazidas pela mudança em sua concepção de ensino e de avaliação, bem como, do conhecimento das abordagens metodológicas de ensino, teoria da aprendizagem significativa e das TDIC.

Vale ressaltar que os conhecimentos adquiridos pelos professores no curso poderão contribuir significativamente para a melhoria da sua prática pedagógica suprindo suas necessidades com relação às lacunas formativas para a docência ao minimizar as dificuldades encontradas no seu cotidiano em sala de aula.

Possivelmente, a oferta de outros CFP, neste mesmo formato, porém direcionados a professores do ensino superior de administração, poderá melhor instrumentalizar bacharéis para atuarem na docência e, assim, contribuir com a formação de profissionais mais competentes e melhor preparados para atuarem no mercado de trabalho.

Evidenciada a aceitação e as contribuições da aplicabilidade do CFP aqui proposto, os autores do próximo capítulo relatam e analisam o uso de uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem do EPT em administração.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. R. L. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Docentes de Administração**. 2012. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Tradução: Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2010. Título original: The acquisition and retention of knowledge.

BAZANINI, R.; SANTANA, N. C. Gestão e conhecimento nas ciências sociais aplicadas: uma experiência didática relacionada ao ensino-aprendizagem da disciplina filosofia da administração. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 64-84, 2015.

BRASIL. **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Superior**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Administração. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIAVENATTO, I. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Elsevier/Campos, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão - Contextus**, v. 2, n. 2, p. 7-16, 2004.

GOOGLE SALA DE AULA. 2019. Disponível em: https://edu.Google.com/intl/pt-BR/k-12-solutions/classroom/?modal_active=none. Acesso em: 20 jan. 2019.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LUCAS, L. B. **Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente**. In: ROCHA, Z. F. D. C. *et al.* (org.). **Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades**. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. cap. 1, p. 7-26. ISBN 978-85-7014-144-6.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

NASCIMENTO, E. F. **O Bacharel e a sua formação docente: algumas reflexões frente à complexidade humana e seus contextos**. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20268_8313.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Traduced: Learning how to learn. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. (1984).

OLIVEIRA, F. B.; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, Ed. especial comemorativa, v. 41, n.138, p. 149-170. 2007.

PARANÁ. **Plano de Curso Técnico em Administração – Subsequente**. Curitiba: SEED/PR, 2010. Disponível em: <https://drive.Google.com/file/d/0B88VnjlSfQmHLU5RLW1K-QUwya00/view>. Acesso em: 2 fev. 2018.

PETITTO, S.; DIAS, C. L. Aprendizagem significativa em cursos de Administração de Empresas. **Revista Eletrônica de Administração**, v.6, p. 1-14, 2004.

PIMENTA, S. G. *et al.* (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, G. R. **Professor Universitário dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis: Saberes e Práticas**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. Tradução: Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, V. A. **Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de administradores professores**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2010.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO⁴

*Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Annecy Tojeiro Giordani
Priscila Carozza Frasson Costa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, o ensino profissionalizante de administração foi organizado de modo que seu funcionamento esteja alinhado às DCN para a educação profissional técnica de nível médio. Em nível curricular, as propostas pedagógicas tendem a desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, assim como o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem. Especificamente, com relação às DCN para o CTA, a organização dos conhecimentos enfatiza o resgate da formação humana em que o aluno, enquanto sujeito histórico, produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa (BRASIL, 2012).

É nesse sentido que o homem se torna sujeito da educação, e não objeto dela, por tratar-se de um processo permanente que deve estimular a reflexão crítica do aluno no seu contexto de vida, para superação de desafios e transformação da realidade vivida (FREIRE, 1997).

⁴ Uma versão prévia desse capítulo foi publicada em: Revista Ciência Educação, Americana, ano XX, n. 40, p. 95-119, jan./jun. 2018.

Por conseguinte, vale resgatar o sentido da educação libertadora de Paulo Freire (2015, p. 77), que incentiva, no educando, a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade, valorizando a práxis que “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Ele defende a necessidade de uma educação problematizadora para libertação do aluno e do professor no processo educativo, de modo a buscar a emersão das consciências, do caráter autenticamente crítico e reflexivo, desafiando-os à solução de problemas levantados com uso da criatividade e da intencionalidade enquanto sujeitos de mudança.

Das diversas metodologias de ensino, algumas viabilizam o exercício da educação libertadora, como a metodologia dos 3MP, apresentada por Terrazan e Gabana (2003). Seu estudo objetivou a inserção de textos de divulgação científica, experimentos, analogias, problemas, vídeos, entre outros, em aulas de física, possibilitando aos alunos maior envolvimento com os conteúdos e discussão de conhecimentos relacionados ao seu cotidiano.

Tal questão é corroborada por Lyra (2013, p. 9), ao afirmar que a abordagem metodológica dos 3MP, ao “[...] trazer a realidade do educando para a sala de aula e discuti-la, desperta o interesse e torna o processo educativo mais prazeroso”.

Nessa linha de pensamento, pesquisa de Francisco Junior, Ferreira e Hartwig (2008), ao propor uma experimentação problematizadora de química sobre decomposição metálica, constatou que os aspectos empíricos considerados mais importantes foram identificados pelos alunos.

Outra pesquisa, realizada com alunos de um curso técnico em transporte de cargas, apontou como resultados que a postura dialógica do professor e a participação ativa dos alunos, ao longo do processo, foram características fundamentais para que conseguissem construir problemas de física fora do ambiente escolar (MARENGÃO, 2012).

Nesse sentido, o presente estudo valoriza a integração de experiências teóricas e práticas sob o aspecto metodológico do ensino, com fins de auxiliar na aprendizagem de conteúdos específicos. Desse modo, propõe-se analisar a utilização de uma abordagem metodológica de ensino denominada 3MP, para ensinar o Programa 5S em um CTA da rede pública do Estado do Paraná.

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E O PROGRAMA 5S

A metodologia dos 3MP foi proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), sendo inspirada nos estudos de Freire sobre a investigação temática. Permite, por meio de um processo dialógico entre professor e aluno, que ambos adquiram uma compreensão a respeito dos conhecimentos e das práticas envolvidos no tema proposto. Segundo os autores, a abordagem temática é uma perspectiva curricular estruturada com base em temas e a partir dos quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Preocupa-se com a aproximação dos conhecimentos científicos com os fenômenos ligados ao cotidiano e com a compreensão de conhecimentos e sua aplicação pelos alunos, visando superar o ensino propedêutico e a educação bancária definida por Freire (2015).

A dinâmica dos 3MP consiste nas etapas: 1. Problematização inicial; 2. Organização do conhecimento e 3. Aplicação do conhecimento, descritas a seguir.

Na primeira etapa, problematização inicial, questões ou situações reais são discutidas com os alunos a fim de identificar aspectos e problemas que tenham interesse em conhecer, por fazer parte de sua realidade. O papel do professor é apresentar questões iniciais a respeito de um tema, que os estimule a refletir e a levantar novos questionamentos, além de ouvi-los (DELIZOICOV, 2001). Visa a

“[...] ligação do conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e presenciaram, mas que não conseguem interpretar completamente ou corretamente porque provavelmente não dispõem de conhecimentos científicos suficientes” (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991, p. 29).

Dessa maneira, poderão ocorrer situações em que o aluno já tenha noções sobre as questões colocadas, advindas de uma aprendizagem anterior. Tais noções poderão ou não estar de acordo com as teorias e os conhecimentos científicos, caracterizando o que se tem chamado de “concepções alternativas” ou “conceitos intuitivos” dos alunos. A problematização irá permitir que essas concepções apareçam e que o aluno sinta necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detém ao ser confrontado com um problema a ser resolvido (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Na segunda etapa, organização do conhecimento, o estudo sistemático do conteúdo programático se inicia, e o professor apresenta conceitos científicos, orientando o estudo de modo que as dificuldades sejam superadas, assim como o conhecimento do senso comum. São estabelecidas relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos adquiridos, de modo que eles percebem outras formas de enxergar as questões levantadas no momento anterior. Sua visão anterior é enriquecida ou mesmo superada, sendo então realizada a aplicação dos seus conhecimentos na resolução dos problemas levantados anteriormente (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Na terceira etapa, aplicação do conhecimento, o aluno utiliza o novo aprendizado para compreender a realidade na qual está inserido, sendo o momento de abordar sistematicamente o conhecimento incorporado, constatar se o aluno consegue ampliá-lo e explicar as questões utilizando os conhecimentos científicos. O objetivo é fazê-lo, articulando a ciência com situações reais, para então analisar

e interpretar tanto as concepções iniciais que determinaram o seu estudo quanto as situações diferentes das apresentadas inicialmente, explicadas pelo mesmo conhecimento científico. Poderão ainda surgir novos questionamentos, novas possibilidades de interpretar a realidade, além de desconstruir a visão ingênua dela (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Quanto ao Programa 5S (P5S), trata-se de uma das muitas ferramentas que podem ser utilizadas na implantação e consolidação da qualidade total no processo de gestão da qualidade e produtividade de uma instituição. É um programa que não assegura qualidade à organização, contudo, é uma ferramenta associada à filosofia de qualidade que auxilia na criação de condições necessárias à implantação de projetos de melhoria contínua. Trata-se, portanto, de um sistema que busca organizar, mobilizar e transformar pessoas e organizações (REBELLO, 2005).

Concebido no Japão por Kaoru Ishikawa em 1950, o P5S foi inspirado, possivelmente, pela necessidade de colocar ordem na grande confusão em que o país se encontrava após sua derrota para as forças aliadas na Segunda Guerra Mundial. Até hoje, é considerado o principal instrumento de gestão da qualidade e produtividade utilizado naquele país (IPEM, 2006).

No Brasil, foi introduzido em 1991 pela Fundação Cristiano Ottoni, tratando-se de um sistema de cinco conceitos básicos e simples que juntos representam um passo importante para a qualidade das empresas com resultados promissores (ARENA *et al.*, 2011). De acordo com o IPEM (2006, p. 1): “[...] foi desenvolvido com o objetivo de transformar o ambiente das organizações e a atitude das pessoas, visando melhorar a qualidade de vida dos funcionários, diminuir desperdícios, reduzir custos e aumentar a produtividade das instituições”.

O nome dado ao programa advém das iniciais das cinco palavras japonesas que sintetizam suas cinco etapas, cujas versões para a língua portuguesa são: *Seiri* - DESCARTE: separar o necessário do desnecessário; *Seiton* - ARRUMAÇÃO: colocar cada coisa em seu devido lugar; *Seiso* - LIMPEZA: limpar e cuidar do ambiente de trabalho; *Seiketsu* - SAÚDE: tornar saudável o ambiente de trabalho; e *Shitsuke* - DISCIPLINA: rotinizar e padronizar a aplicação dos “S” anteriores (IPEM, 2006).

MODO DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA

A intervenção metodológica se deu em um colégio da Rede Estadual de Ensino no Paraná, com uma turma do 2º período do CTA subsequente ao Ensino Médio. Houve a participação de 13 alunos, todos maiores de 18 anos.

Esse estudo foi conduzido ao longo de seis aulas de 50 minutos cada, elaboradas em consonância com os 3MP. Assim, a primeira aula correspondeu à problematização inicial, as duas seguintes à organização do conhecimento e as três últimas foram dedicadas à aplicação do conhecimento, todas em junho de 2017, no período noturno. O conteúdo específico tratado foi “Processos de qualidade: P5S”, o qual faz parte da matriz curricular do curso profissional Técnico em Administração, mais especificamente, da disciplina Administração da Produção, e o desenvolvimento da proposta seguiu igualmente os pressupostos dos 3MP.

Os dados obtidos a partir dessa aplicação foram analisados e categorizados seguindo os fundamentos da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2011), configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e tem por finalidade

a produção de inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção dessas mensagens.

As respostas dadas pelos alunos aos questionários, seus questionamentos registrados e o relato de experiência feito por eles permitiram a avaliação dos 3MP como abordagem metodológica de ensino e também utilizada como estratégia didático-pedagógica no ensino de Administração da Produção para educandos do EPT de Administração.

A análise e a discussão dos dados foram realizadas a partir de categorias que emergiram durante o processo e em conformidade com os pressupostos de Bardin (2011). Cada categoria elencada apresenta a avaliação dos 3MP em si. Em cada categoria foram transcritas respostas dos alunos, os quais foram identificados com a letra A, seguida de um número sequencial, por exemplo, A1, A2, A3, etc. As equipes formadas para realização das atividades foram identificadas com as letras EQ, seguidas de um número sequencial. Todos os alunos foram esclarecidos previamente sobre os principais aspectos e objetivos da pesquisa e, os que aceitaram participar, assinaram o TCLE .

APLICAÇÃO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

A problematização foi realizada em uma aula de 50 minutos, dividida em dois momentos: leitura e discussão sobre um trecho do texto distribuído aos alunos; e apresentação de uma parte do vídeo “Programas de qualidade - P5S”. Foi estimulado o diálogo para que os alunos se sentissem à vontade para intervir a qualquer momento, com contribuições ao tema trabalhado.

No início da aula, foi distribuído aos alunos o texto de Câmara Júnior (2012) intitulado “Relatório de implantação do P5S”. Durante a leitura, os alunos começaram a se manifestar timidamente sobre o tema. Foi, então, proposto que respondessem a questões escritas e elaboradas pela professora, visando gerar discussão e problematização

por meio do conhecimento prévio de cada aluno sobre o tema tratado, conforme o seu universo cultural.

A seguir, o Quadro 1 ilustra as questões propostas pela professora aos alunos durante a problematização inicial sobre a temática “P5S de qualidade”.

Quadro 1. Questões propostas pela professora aos alunos durante a problematização inicial sobre a temática “P5S de qualidade.

Código	Questão
Q1	O que você entende por 5S?
Q2	Você acha que em uma empresa deve haver o 5S? Por quê?
Q3	De que forma o 5S pode ser implantado?
Q4	Como você acha que se pratica o senso da limpeza?
Q5	Quais benefícios a empresa terá se implantado o Programa 5S?
Q6	Você pratica os cinco sentidos na sua vida cotidiana? De que forma?

Fonte: As autoras (2022).

Ao analisar algumas das respostas dadas pelos alunos às questões, tais como “[...] *modo de organização de setores e de sua própria casa*” (A1), “[...] *entendo de modo superficial e pouco detalhado*” (A2) e “[...] *Programa que serve para evitar desperdícios*” (A3), verifica-se não expressarem conhecimentos assertivos sobre o tema, ou seja, as concepções prévias dos alunos não estavam relacionadas aos termos técnicos utilizados no texto. Aos poucos, eles se sentiram mais à vontade para dar suas contribuições, fazendo observações pertinentes ao texto ou contando situações cotidianas relativas ao tema. Foram necessárias intervenções e algumas explicações prévias, especialmente sobre o texto, porém houve boa participação dos alunos. O Quadro 2 apresenta uma síntese das atividades que foram realizadas na problematização inicial e dos objetivos propostos para cada uma das atividades.

Quadro 2: Organização da problematização inicial.

Ordem	Atividades desenvolvidas	Objetivo(s)
1	Leitura do texto “Relatório de implantação do Programa 5S”, de autoria de Câmara Junior (2012).	Despertar a curiosidade dos alunos a respeito dos trechos que falavam da necessidade de organização para se evitar desperdícios.
2	Visualização da primeira parte de um vídeo sobre o P5S de qualidade (“Limpeza, organização, segurança com o 5S – qualidade e produtividade”).	Apresentar uma introdução do tema “P5S de qualidade”. Discutir criticamente o quão é necessário o Programa para o alcance dos objetivos da instituição.
3	Elaboração de questões pela professora aos alunos.	Estimular a participação dos alunos e conhecer suas concepções prévias a respeito do tema 5S.
4	Registro de questões feitas pelos alunos.	Registrar os problemas levantados a partir do texto, do vídeo e das discussões.

Fonte: As autoras (2022).

A organização do conhecimento foi desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada. Nessa etapa, a participação dos alunos continuou ocorrendo com perguntas, novos problemas e colocações pertinentes ao que estava sendo exposto. No entanto, comparado ao momento anterior, percebe-se que a participação foi maior.

Inicialmente, por meio de apresentação multimídia, foram expostas aos alunos imagens de alguns setores de empresas nos quais se notava a falta de disciplina, de higiene e de organização e, a seguir, as consequências de tais situações. Foram então apresentados os conceitos de 5S, sua origem, formas de implantação, objetivos e benefícios trazidos para a empresa. Também, por meio de vídeo em TV com entrada para pen drive, foram apresentadas as características das empresas que trabalham com a filosofia do P5S, como se diferenciam das demais e como podem atingir seus objetivos com maior rapidez e economia.

Durante a apresentação dos slides, alguns alunos trouxeram contribuições interessantes, ao descreverem vivências pessoais a partir do senso comum, tal como a “perda de tempo e dinheiro” com a arrumação de armários em suas casas.

Foi ressaltada a importância do P5S para a eliminação de desperdícios nos processos produtivos e administrativos, assim como a quantidade de materiais e de recursos financeiros que poderiam ser economizados com pequenas melhorias promovidas pelos próprios funcionários que, quando conscientizados e treinados, ajudariam a empresa dando sugestões de pequenos ajustes nas máquinas ou na forma de executar tarefas específicas. Destacou-se ainda o roteiro por meio do texto “Implantação do 5S em empresa de pequeno porte”, que mostra as fases do planejamento, do treinamento, da conscientização dos funcionários e dos levantamentos das necessidades de organização apresentadas pela empresa (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Nesse momento, os alunos se mostraram motivados e participativos, fazendo vários comentários sobre situações de falta de organização que já haviam presenciado e citando possíveis soluções para os problemas. Posteriormente, todos foram desafiados a formar equipes para a aplicação prática do conteúdo.

No decorrer da aula, alguns alunos fizeram questionamentos, demonstrando motivação e comprometimento com o próprio aprendizado. As questões estão relacionadas a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3: Questões elaboradas pelos alunos durante a organização do conhecimento.

Código	Questão
A1	De que forma o Programa 5S pode levar uma empresa a ter lucro?
A3	Como fazer para que todos os funcionários façam o 5S?
A5	Por que não existe o 5S aqui na escola?
A3	Professora, como se faz para começar a ter o 5S em uma empresa pequena?
A7	Por que o Programa 5S ajuda outros programas de qualidade?
A1	O Programa 5S parece que dá muito trabalho e também parece que fica caro. Será que isso compensa?

Fonte: As autoras (2022).

Instigados pela professora a refletirem e a contextualizarem as respostas em ambientes distintos, todas as questões foram respondidas pelos alunos. Na sequência, o Quadro 4 traz uma síntese do segundo momento: a organização do conhecimento.

Quadro 4: Estruturação da organização do conhecimento.

Atividades desenvolvidas	Objetivo(s)
<i>Slides</i> sobre o P5S.	Apresentar os conceitos e as formas de execução do P5S.
Texto “Implantação do 5S em empresa de pequeno porte”, de autoria de Câmara Junior (2012).	Despertar a curiosidade dos alunos sobre a forma de implantar e praticar o P5S, suas finalidades e seus benefícios.
Vídeo “Limpeza, organização, segurança com o 5s – qualidade e produtividade” (segunda parte).	Contextualizar e ilustrar, de forma clara, as necessidades de implantação e os benefícios trazidos às empresas pelo P5S.

Fonte: As autoras (2022).

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o momento da aplicação do conhecimento pode auxiliar o aluno a interpretar a situação inicial que motivou o estudo e outras situações que, mesmo não ligadas diretamente com o motivo inicial, podem ser entendidas usando o mesmo conhecimento.

Neste estudo, o momento nominado “aplicação do conhecimento” foi realizado em três aulas de 50 minutos cada. A aula foi dividida em duas partes: uma revisão do que foi discutido anteriormente e a aplicação de um novo questionário composto pelas mesmas perguntas feitas no momento da problematização inicial, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento obtido pelos alunos.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos se organizassem em três equipes e que cada uma delas propusesse a realização de uma experiência prática de implantação e execução do P5S. A maioria dos alunos concordou que essa atividade deveria ser feita no próprio colégio. Começaram então a planejar como seria realizada a

implantação do 5S na escola e, assim, fizeram um levantamento da situação inicial do ambiente escolar. Esse processo é corroborado por Câmara Júnior (2012, s/p), ao afirmar que “essa análise foi necessária para a definição dos problemas existentes e verificação da viabilidade de implantação do Programa”.

A professora e os alunos entraram em contato com a direção do colégio solicitando apoio e autorização para a realização da atividade e requisitando o fornecimento dos materiais necessários. Então, foi definido que o local onde havia mais necessidade de aplicação dos cinco sentidos: descarte, arrumação, limpeza, saúde e disciplina (IPEM, 2006) – seria a biblioteca. A seguir, os alunos se reuniram para um levantamento das ações a serem desenvolvidas com a colaboração da bibliotecária local.

O objetivo da implantação do P5S na biblioteca do colégio motivou o início de um processo adequado de programas de qualidade tão necessários atualmente a todos os tipos de organizações, mas, nesse contexto específico, para possibilitar agilidade e melhoria no atendimento aos alunos.

Por sua vez, Carvalho (2011) deixa claro que as características e os procedimentos de implantação do P5S dependem de cada organização que deve criar seu próprio método de aplicação, sempre respeitando as normas internas.

Antes da aplicação do primeiro senso, os alunos fizeram o registro fotográfico do local, no intuito de diagnosticar as necessidades e obter informações detalhadas da rotina de trabalho do setor. Esse procedimento é muito importante e tem um papel fundamental no processo de aplicação do P5S, já que é a melhor forma de se registrar a situação do ambiente, antes da aplicação para a identificar as necessidades e depois para evidenciar as melhorias (RIBEIRO, 2006).

Na aplicação do senso de utilização, os alunos foram muito cuidadosos ao identificar, com o acompanhamento da bibliotecária, materiais que se encontravam no local, mas que não faziam parte das atividades ali desenvolvidas, como arquivos inativos, materiais de uso particular e também alguns trabalhos antigos desenvolvidos por alunos, como cartazes e maquetes.

Fizeram então à bibliotecária o seguinte questionamento: “Nós precisamos disso aqui na biblioteca?”. A resposta ajudou muito na tomada de decisão, porém, em alguns casos, a bibliotecária não foi capaz de responder a essa pergunta. Assim, foi necessário marcar o item de alguma maneira para que outras pessoas da escola pudessem conferir posteriormente. Depois de todos os itens identificados e analisados, alguns foram descartados sob a supervisão dos responsáveis e outros remanejados para locais adequados. Essa ação já resultou em melhor apresentação do local e maior espaço para o desenvolvimento da fase seguinte (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

O senso de organização foi executado pelos alunos com o objetivo de colocar todos os equipamentos e materiais necessários em locais predeterminados na biblioteca do colégio, facilitando, dessa forma, a realização das atividades propostas pelos professores aos alunos. Assim, cada item, em especial os mais utilizados no dia a dia, foi organizado para estarem ao alcance das mãos e identificado com etiquetas feitas no laboratório de informática da escola. Os materiais utilizados nessa fase foram: papel, tesouras e papel *contact*, todos fornecidos pela direção do colégio.

Na fase da implantação do senso da limpeza, os alunos se propuseram a não somente limpar, mas também a questionar e conscientizar as pessoas por meio de cartazes sobre alguns pontos, como a necessidade da limpeza para a segurança dos trabalhadores, a manutenção da qualidade de vida no trabalho e a contribuição da limpeza para melhorar a qualidade dos trabalhos realizados na biblioteca (RIBEIRO, 2006).

Após a implementação desse senso, novos registros fotográficos do ambiente foram realizados e fixados em local visível, de modo a informar sobre o padrão de limpeza que, a partir de então, deveria ser seguido. Com isso, iniciou-se a implementação do senso da padronização, em que são valorizadas regras de comportamento, assim como a conscientização de normas para manutenção do que foi conquistado. Nessa fase, também foram levantadas as fontes de sujeira e as soluções para minimizar o impacto (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Na fase de implantação do senso da disciplina, os alunos perceberam que só ficaria estabelecido se os senos de arrumação, ordenação e padronização estivessem sendo bem praticados e isso dependeria de atitudes positivas de todos. Os estudantes sugeriram que fossem realizadas reuniões com todos os envolvidos, direção, equipe pedagógica, secretaria, corpo docente e discente. Essas reuniões seriam realizadas a fim de promover treinamento e conscientização para o desenvolvimento de iniciativas para aperfeiçoamentos, mesmo que pequenos, mantendo, assim, um processo contínuo de aplicação dos 5S e, consequentemente, melhorias na qualidade de vida e nos resultados da limpeza da biblioteca e de toda a instituição escolar (RIBEIRO, 2006).

O objetivo dessa atividade foi verificar a possível apreensão dos conceitos e assuntos estudados, no intuito de que conseguissem identificar situações cotidianas em que pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Além disso, buscou-se avaliar os efeitos da atividade de implantação do P5S na proposta dos 3MP e a repercussão da atividade fora da sala de aula. É importante destacar que o diálogo foi mantido durante todas as aulas, com a percepção de que houve dedicação dos alunos ao participarem ativamente na execução das atividades propostas, havendo questionamentos, colocações e sugestões de diversas naturezas.

Na sequência, o Quadro 5 resume as atividades que foram desenvolvidas nas aulas ao longo das fases referentes aos 3MP.

Quadro 5: Etapas e atividades dos 3MP desenvolvidas sobre a temática “Programa 5S de qualidade”.

Etapas	Atividades desenvolvidas
Problematização inicial	Levantamento dos conhecimentos dos alunos referentes ao tema a fim de estimular a proposição e a resolução de problemas com o estudo da temática em questão.
Organização dos conhecimentos	Construção de conceitos sobre o P5S de qualidade, forma de implantação e manutenção, sua necessidade e seus benefícios alcançados com sua utilização.
Aplicação dos conhecimentos	Recuperação dos problemas elencados durante a problematização inicial e resolução deles utilizando conceitos adquiridos durante o segundo momento, assim como sua aplicação prática.

Fonte: As autoras (2022).

As questões elaboradas e respondidas pelos alunos bem como os relatos de experiências foram analisadas para avaliar se a aplicação dos 3MP atingiu os seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Delizoicov e Angotti (1991), os objetivos dos 3MP são: estimular a aproximação do estudante com o tema proposto em relação à linguagem e à concepção e despertar seu interesse para o estudo de novos conhecimentos que resolvam os problemas discutidos. Buscou-se também verificar se a problematização inicial foi efetiva e se o interesse dos alunos realmente foi despertado com os problemas levantados durante o primeiro momento.

Com uma leitura flutuante das questões elaboradas e respondidas pelos alunos e de seus relatos de experiência, foram selecionadas frases que continham palavras, como: benefícios, qualidade, rapidez, eficiência, eliminação de desperdícios, necessário, organização, treinamento, utilização, melhoria. As frases foram analisadas em busca de unidades de registro, as quais compreendem algumas palavras, assim como unidades de contexto, que correspondem a um ou alguns parágrafos. Após leitura minuciosa, as unidades de registro foram codificadas e dispostas em três categorias: 1. Conhecimentos prévios e o despertar

da curiosidade; 2. Do senso comum ao conhecimento científico e 3. Capacidade de aplicação prática do conhecimento (BARDIN, 2011).

- **Conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade:** esta primeira categoria foi construída tendo como base os conhecimentos dos alunos, mesmo que de senso comum, sobre P5S de qualidade, além da demonstração de sua vontade de conhecer mais sobre essa temática a partir de seus questionamentos durante as aulas e reflexões sobre a relevância desse tema e aplicabilidade no dia a dia.
- **Do senso comum ao conhecimento científico:** a segunda categoria foi construída tendo-se como base a reestruturação dos conhecimentos dos alunos, percebida pelas questões feitas e respondidas ao longo das aulas, partindo de conhecimentos de senso comum, os quais, após as aulas, foram mais bem elaborados. Pelas perguntas formuladas, os alunos buscaram extrapolar os conhecimentos para além da sala de aula, exprimindo opiniões, enriquecendo o conteúdo com exemplos da vida prática e procurando incorporar os conhecimentos adquiridos no colégio ao cotidiano.
- **Capacidade de aplicação prática do conhecimento:** esta terceira e última categoria possibilitou a análise da ocorrência, ou não, da apropriação do conhecimento por parte do aluno e se foi capaz de aplicá-lo em situações reais do seu cotidiano.

Embora os instrumentos de análise tenham sido elaborados *a priori*, para que houvesse melhor compreensão do tema em questão e do processo de aplicação dos 3MP, essas três categorias foram construídas *a posteriori*, a partir da análise dos relatos de experiências feitos pelos alunos e dos demais instrumentos utilizados na pesquisa (perguntas orais e questionários).

Visando descrever e facilitar o entendimento do processo de aprendizagem pelos alunos, as categorias foram analisadas separadamente em relação aos 3MP.

Abaixo, o Quadro 6 apresenta a primeira categoria.

Quadro 6: Conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade.

Subcategoria: Conceitos do Programa 5S de qualidade, sua necessidade, forma de implantação e como colocá-lo em prática.	
Unidade de registro	Excertos das falas dos alunos
O que é?	[...] <i>modo de organização de setores e também de sua própria casa</i> (A1). [...] <i>entendo de modo superficial e pouco detalhado</i> (A2). [...] <i>Programa que serve para evitar desperdícios e organizar</i> (A3, A8, A13). <i>Não sei</i> (A4, A6). [...] <i>nunca ouvi falar</i> (A5, A7, A9, A10, A11, A12).
Deve haver nas empresas? Por quê?	[...] <i>deve melhorar o ambiente de trabalho</i> (A1). <i>Sim, irá auxiliar a empresa a ter melhores resultados</i> [...] (A2, A5). [...] <i>deixa a empresa mais organizada</i> (A3, A8, A13). <i>Não sei</i> (A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12).
Como pode ser implantado?	[...] <i>não conheço, acho que aos poucos, de maneira gradual</i> (A1, A2). [...] <i>os colaboradores devem ser treinados</i> (A3). <i>Não sei</i> (A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12). [...] <i>pelo presidente</i> [...] (A13).
Como se pratica?	<i>Mantendo o ambiente limpo e organizado</i> (A1). [...] <i>após o uso deve-se deixar o ambiente como estava</i> (A2). [...] <i>cada um deve zelar pela limpeza</i> [...] (A3, A7, A12). [...] <i>ninguém vive na bagunça ou sujeira</i> (A4). [...] <i>manter o quarto, o guarda-roupa organizado</i> [...] (A5). <i>Não sei</i> (A6, A8, A9, A10, A11, A13).
Quais benefícios?	<i>Facilidade de organização</i> [...] <i>planejamento</i> [...] <i>segurança</i> [...] <i>eficiência</i> (A1, A2, A3). <i>Melhorando a empresa</i> (A4). <i>Não sei</i> (A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12).
Você pratica?	<i>Sim</i> (A2, A7, A13). <i>Em algumas coisas</i> (A1, A3). <i>Não sei</i> (A4, A6, A9, A11, A12). <i>Não</i> (A5, A10).
Síntese: É notório que quase todos os alunos não conheciam o termo 5S, e somente alguns tinham uma pequena noção.	
Subcategoria: O despertar da curiosidade	
Questionamentos feitos pelos alunos	<i>De que forma o Programa 5S pode levar uma empresa a ter lucro?</i> (A1). <i>Como fazer para que todos os funcionários façam o 5S?</i> (A3). <i>Por que não existe o 5S aqui na escola?</i> (A5). <i>Professora, como se faz para começar a ter o 5S em uma empresa pequena?</i> (A3). <i>Por que o Programa 5S ajuda outros programas de qualidade?</i> (A7). <i>O Programa 5S parece que dá muito trabalho e parece que fica caro. Será que isso compensa?</i> (A1).
Síntese: As questões apresentadas pelos alunos demonstraram seu interesse pela aprendizagem, passando de uma mera curiosidade ingênua proveniente do senso comum para a curiosidade epistemológica, ligada aos conhecimentos científicos, permitindo-lhes uma maior criticidade em relação ao mundo à sua volta. Os alunos expressam sua curiosidade quanto à forma, ao modo de execução, de implantação e manutenção do 5S, mesmo não tendo embasamento científico para identificar as estruturas e os termos corretos.	
Fonte: As autoras (2022).	

O texto inicial “Relatório de implantação do Programa 5S”, de autoria de Câmara Junior (2012), foi lido em sala com os alunos e, a partir de diferentes comentários, todos foram conduzidos à reflexão para despertar sua familiaridade com o tema, assim como instigar sua curiosidade. Porém, observa-se que esse texto, por apresentar alguns termos técnicos e utilizar uma linguagem mais clássica, não despertou tanto interesse quanto era previsto, pois foram poucas as manifestações dos alunos durante a leitura.

No entanto, na exibição da primeira parte do vídeo “Limpeza, organização, segurança com o 5S – qualidade e produtividade”, na qual foram apresentadas as dificuldades enfrentadas pelas empresas com falta de organização, houve pertinência para que questões sobre a necessidade e forma de implantação do programa fossem levantadas.

Em relação à categoria “conhecimentos prévios e o despertar da curiosidade”, as imagens do vídeo ajudaram a resgatar conhecimentos relativos ao 5S, mesmo que oriundos do senso comum. Ao observarem imagens de uma empresa onde ocorrem falhas, como desperdícios e custos altos de produção, características da não existência do programa 5S de qualidade, os alunos compreenderam que os cinco sentidos sugeridos são realmente necessários na busca da maior eficiência e alcance dos objetivos de qualquer empresa.

Esse estímulo ao diálogo instiga os alunos a participarem mais das aulas, deixando-os mais “à vontade” para discutir e perguntar sobre o conteúdo. A atitude mais dialógica da professora foi percebida pela maioria dos alunos como mais proveitosa do que a expositiva, tradicionalmente praticada neste colégio. Assim, um dos alunos verbalizou: “*Gostei bastante dessa forma de dar aula, professora. Aliás, a turma toda gostou. E acho que a gente aprendeu bem mais assim praticando do que só escrevendo*” (A8).

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o ponto alto da problematização é fazer com que o aluno perceba a necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não possui a fim de resolver os problemas propostos. As falas dos alunos ao término da aula mostraram interesse em aprender conteúdos que envolvem o seu cotidiano, despertando expectativas quanto ao estudo de administração. Nesse

caso, considera-se bem sucedida a expectativa do estudo do tema em questão, conforme apresenta a segunda categoria (Quadro 7).

Ao analisar as respostas dos alunos às questões elaboradas pela professora após a organização dos conhecimentos, pôde-se constatar que houve grande transformação na forma de pensar e de se expressar sobre o tema tratado, uma demonstração de que os alunos conseguiram assimilar os conteúdos ministrados.

Quadro 7: Do senso comum ao conhecimento científico.

Subcategoria: Conceitos de P5S de qualidade, sua necessidade, forma de implantação e como praticá-lo.	
Unidade de registro	Excertos das falas dos alunos
O que é?	[...] <i>Método de organização japonesa, que segue os seguintes valores: Seiri (utilização), Seiton (arrumação), Seiso (limpeza), Shitsuke (disciplina), Seiketsu (higiene)</i> [...] (A1). [...] <i>é um Programa de gestão da qualidade que visa aperfeiçoar aspectos como: organização, limpeza e padronização</i> (A2 A4, A10, A11). [...] <i>nos ajuda a criar a cultura da disciplina [...] melhorias reduzindo desperdícios de recursos e esforços para aumentar a eficiência operacional</i> (A3).
Deve haver nas empresas? Por quê?	<i>Sim</i> (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13). [...] <i>objetivando qualidade, produtividade, crescimento e resultados satisfatórios</i> (A2). [...] <i>para ordenar, limpar, conservar, jogar fora ou reciclar recursos</i> (A3, A7). [...] <i>um desenvolvimento melhor e mais produtividade</i> [...] (A4, A5, A6, A9, A10, A12). [...] <i>organizar e economizar e reduzir gastos desnecessários</i> (A8). [...] <i>com simples ideias podem trazer grandes benefícios para a empresa</i> (A11).
Como pode ser implantado?	<i>Aos poucos, pois há grande resistência por parte de algumas pessoas, apego material e outros fatores</i> (A1). [...] <i>com um plano estratégico</i> (A3). [...] <i>O colaborador precisa estudar para internalizar o conceito</i> (A7, A8). [...] <i>fiscalização rígida</i> (A5). [...] <i>fazer por etapas, oferecer cursos</i> (A11, A12, A6, A9, A10). [...] <i>Através dos donos da empresa e dos diretores</i> (A13).
Como se pratica?	[...] <i>Mantendo o ambiente limpo e organizado</i> [...] (A1, A2, A4, A6). [...] <i>Cada um fazendo a sua parte, mantendo seu espaço organizado e acessível para encontrar o que procura</i> (A3, A5, A9, A10). [...] <i>identificar fontes de sujeira e as respectivas causas para poder bloqueá-las</i> (A7). [...] <i>eliminar a sujeira, descartar objetos que estão em excesso ou desnecessários</i> (A11, A12, A13).
Quais benefícios?	[...] <i>Qualidade em seus serviços e produtos, agregar valor, evolução e crescimento nas relações humanas.</i> [...] <i>mudança de atitudes e hábitos,</i> [...] <i>pensamento coletivo dentro da organização, melhoria do ambiente de trabalho físico, lógico e mental</i> (A1, A2, A3). <i>Profissionais satisfeitos,</i> [...] <i>melhor atendimento ao cliente</i> [...] (A4, A5). [...] <i>economia</i> (A8). [...] <i>segurança no desenvolvimento das atividades; menos falhas humanas durante o trabalho</i> (A9, A10). [...] <i>aumento da confiança da equipe</i> (A11). [...] <i>prevenção de acidente redução de custos eliminação de desperdícios</i> (A12, A13).

Fonte: As autoras (2022).

Na sequência, o Quadro 8 apresenta a terceira categoria a partir da análise das falas dos alunos participantes.

Quadro 8: Capacidade de aplicação prática do conhecimento.

Subcategoria: Capacidade de análise, identificação das dificuldades e visualização dos resultados.	
Unidade de registro	Excertos das falas dos alunos
Dificuldades encontradas	<i>A grande resistência pelo apego a certos bens foi o principal empecilho. Ninguém quer descartar quase que nada. Nota-se também grande disparidade da autoridade, ou seja, não se consegue saber com clareza quem coordena “manda” em quem. Isso causou grande dificuldade na aplicação do 5S. Resultados ainda que sejam poucos, pois a aplicação ainda está em andamento, são notórios, principalmente no que diz respeito a modos de uso e identificação de objetos (EQ1).</i>
Síntese: É notório que os alunos entenderam que o comportamento dos funcionários precisa sofrer modificações no sentido de adaptar-se às melhores condições de trabalho, e isso implica também na conscientização e no desapego aos documentos e materiais que são de uso comum do estabelecimento de ensino, mas que alguns tratam como se fossem seus pertences particulares.	
Subcategoria: Capacidade de sistematização do conhecimento.	
Sistematização do conhecimento	<i>[...] foi interessante ao fazermos a pesquisa e na elaboração do Programa 5S no interior da biblioteca. Podemos observar a deficiência e a ausência de cartazes e etiquetas informativas e também por parte de funcionários e usuários o desconhecimento do referido Programa. Quanto aos resultados alcançados, pode-se afirmar que, na biblioteca, os livros e demais artigos em sua totalidade encontram-se com a devida etiqueta e separados por títulos ou ordem alfabética. Conclui-se, portanto, uma satisfação ótima na aplicação prática, desde o acolhimento da funcionária na resolução de dúvidas e no complemento do conteúdo teórico dado em sala de aula juntamente com a pesquisa prática (EQ2).</i>
Síntese: Foi evidente que os próprios alunos sistematizaram o conhecimento adquirido e substituíram a linguagem comum pelos termos científicos aprendidos. Suas falas denotam que conseguiram entender quais são e de que forma devem ser aplicados os cinco sentidos do Programa 5S e a função de cada um deles para o alcance dos objetivos de uma organização.	
Subcategoria: Capacidade de levantar hipóteses e propor mudanças.	
Levantamento de hipóteses e propostas	<i>[...] Fizemos um levantamento dentro da sala de aula buscando uma possível necessidade de organização. [...] então pensamos que seria útil um manual de instrução do Datashow, pois alguns professores tinham dificuldade de utilização do equipamento, podendo danificá-lo. [...] montamos um manual de uso do Datashow. Fizemos a digitação, a impressão e o recorte neste papel para colocarmos junto ao equipamento. Assim no momento de utilização o indivíduo seguirá o manual e conseguirá fazer o uso correto do equipamento (EQ3).</i>

Síntese: Novamente evidencia-se que os alunos entenderam a interação necessária entre o conceito teórico e sua aplicação prática. Entenderam que o 5S não surge com o simples ato de identificar cada objeto, mas sim com a mudança de hábitos e conscientização de todos os participantes. Tanto que conseguem levantar hipóteses a respeito desse ponto.

Fonte: As autoras (2022).

A análise dos relatos de experiência feitos em equipe pelos alunos mostrou que eles obtiveram as competências necessárias para identificar problemas relacionados à falta de qualidade na prestação de serviços, bem como a análise das necessidades e proposição de ações de melhoria relacionadas ao Programa 5S.

Os alunos também perceberam que o 5S enquanto estratégia de desenvolvimento adquirida pelas organizações – sejam públicas, sejam privadas, com ou sem fins lucrativos –, para conseguir alcançar maior agilidade, rentabilidade e lucratividade, é totalmente viável e possível de ser implementado e mantido. Basta que todos os funcionários sejam devidamente conscientizados e treinados para se tornarem ferramentas vantajosas para a organização em termos de economia pela redução de desperdícios (CÂMARA JÚNIOR, 2012).

Segundo Paulo Freire (2016), a educação é libertadora e faz com que os alunos percebam que o mundo pode ser interpretado e transformado por qualquer indivíduo. Todos participam do processo de mudança e devem olhar de forma crítica o conhecimento produzido e a realidade ao redor, para que haja melhor compreensão da sociedade. Tais interações e atitudes libertadoras podem ser observadas em alguns momentos das aulas e nas falas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a partir da questão norteadora “Qual é a contribuição dos 3MP para o ensino de Administração da Produção em um Curso Técnico de Administração?”, obteve-se indícios de que a

abordagem temática aliada aos 3MP permite maior empenho e participação dos alunos nas aulas. Isso provavelmente se deva, também, ao fato de haver identificação entre o aluno e a temática proposta.

Com o conhecimento acerca do tema, os alunos mostraram vontade de aprender mais sobre o assunto em questão. Dessa forma, foi possível depreender que a estratégia dos 3MP possibilita a reestruturação do conhecimento dos alunos, partindo do conhecimento de senso comum para estruturar-se em conhecimento mais elaborado. Isso possibilitou que extrapolassem o que aprenderam para além da sala de aula, exprimindo opiniões, enriquecendo o tema com exemplos da vida prática e procurando incorporar ao cotidiano os conhecimentos adquiridos na escola.

Para tanto, em todos os momentos, foi fundamental a postura dialógica da professora, deixando os alunos livres para apresentarem suas ideias e, assim, participarem mais ativamente das aulas. A maioria não teve receio de se manifestar, o que normalmente não acontece em aulas tradicionais, contribuindo para um bom desenvolvimento das aulas. As perguntas dos alunos, bem como as respostas aos seus questionamentos, revelaram que a postura dialógica do professor chamou bastante atenção e foi diferenciada da educação bancária ainda muito presente na sala de aula.

Diante da análise das aulas, da fala dos alunos e das respostas dos questionários, pode-se considerar que os 3MP se apresentaram como uma importante proposta didático-pedagógica de ensino para trabalhar com alunos de CTA. Ao ser considerado seu conhecimento anterior, o aluno sente-se mais motivado a participar da aula e dar suas contribuições, seja apresentando suas impressões, seja relatando experiências vividas relacionadas ao assunto em pauta.

O entendimento do P5S de qualidade, de como implantá-lo e do que fazer para mudar a postura individual em prol da melhoria contínua da organização foi sendo mais bem sistematizado e demonstrado à medida que as atividades se desenvolveram, culminando com

respostas mais completas e elaboradas aos questionários e com a aplicação prática do conteúdo estudado.

Vale ressaltar que os alunos do CTA normalmente não são muito participativos durante as aulas, com raras exceções, por timidez, por medo de expor suas ideias ou por outros motivos como o cansaço ou desinteresse. No entanto, superando tais expectativas, participaram ativamente de todos os momentos propostos, permitindo maior aproximação de seus universos culturais.

Ao promover o interesse em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas das áreas sociais e os fenômenos da vida cotidiana, pareceu propício estabelecer a compreensão da natureza da ciência e do trabalho de caráter educativo, político, cultural, ambiental, econômico e filosófico. Isso possivelmente, desencadeie melhoria da formação de profissionais, que possam ser mais competentes, críticos, reflexivos, éticos e conscientes, capazes de intervir de maneira responsável na sociedade em que vivem, articulando orientação e execução de trabalhos de melhor qualidade na área da Administração, com vistas a promover transformações no seu campo de trabalho, na sua comunidade e sociedade.

Nos próximos capítulos, é apresentada a trajetória vivenciada por enfermeiros que atuam na docência também no EPT, considerando-se o mesmo percurso científico desenvolvido nas pesquisas apresentadas nos três primeiros capítulos deste livro.

REFERÊNCIAS

ARENA, K. O. *et al.* Método 5S: uma abordagem introdutória. **Revista Científica Eletrônica de Administração**, n. 19, p. 1-11, jan. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

CÂMARA JÚNIOR, S. L. **Relatório de implementação do Programa 5S**. 23 mar. 2012. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/relatorio-de-implantacao-do-programa-5s/62379/>. Acesso em: 14 out. 2017.

- CARVALHO, P. C. **O Programa 5S e a qualidade total**. 5. ed. São Paulo: Alínea, 2011.
- DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. *In*: PIETROCOLA, M. (org.). **Ensino de física**: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCISCO JÚNIOR, W.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Revista Química Nova**, n. 30, p. 34-41, out. 2008.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- INSTITUTO DE PESOS E MEDIDAS (São Paulo). **O Programa 5S**. São Paulo, SP: IPem, 2006. Disponível em: http://www.ipem.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=487&Itemid=385. Acesso em: 14 ago. 2022.
- LYRA, D. G. G. **Os três momentos pedagógicos no ensino de ciências na educação de jovens e adultos da rede pública de Goiânia, Goiás**: o caso da dengue. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.
- MARENGÃO, L. S. L. **Os três momentos pedagógicos e a elaboração de problemas de física pelos estudantes**. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- REBELLO, M. A. F. R. Implantação do Programa 5S para a conquista de um ambiente de qualidade na biblioteca do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação - RDBCI**, v. 3, n. 2, p. 165-182, 2005.
- RIBEIRO, H. **A Bíblia do 5S**: da implantação à excelência. Salvador: Ed. Casa da qualidade, 2006.
- TERRAZAN, E; GABANA, M. Um estudo sobre o uso de atividade didática com texto de divulgação científica em aulas de Física. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 4., 2003, Bauru. **Apresentação oral** [...]. Bauru, p. 1-11, 2003.

CAPÍTULO 5

DESAFIOS VIVENCIADOS POR ENFERMEIROS DOCENTES⁵

Bruna Sayumi Ueno Rocha
Anney Tojeiro Giordani
Leticia Ayumi Sada Fujita
Maria Aldinete de Almeida Reinaldi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Enfermagem tem passado por inúmeras mudanças em consonância com o contexto histórico e social, dentre as quais, o aperfeiçoamento das práticas docentes, a qualificação do desempenho e a reformulação dos métodos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a formação do enfermeiro docente é influenciada desde a graduação em enfermagem até as preparações pedagógicas na pós-graduação (RODRIGUES; MANTOVANI, 2007).

De acordo com o MEC, as DCN além de ter por objetivo o estabelecimento de princípios, fundamentos, condições e procedimentos fundamentais para a formação profissional, destacam a importância das disciplinas direcionadas à formação docente. Entretanto, a maioria das universidades que oferta o curso de graduação em enfermagem prioriza disciplinas voltadas à assistência e, assim, qualifica mais para o cuidado humano do que para a licenciatura. Desta realidade, faz com que muitos docentes de enfermagem lecionem sem possuírem um mínimo preparo pedagógico, o que de fato influencia negativamente na qualidade do ensino oferecido aos graduandos de enfermagem (BRASIL, 2018).

Verifica-se então, que enfermeiros docentes, sem preparo pedagógico algum, tendem a se utilizar das mesmas metodologias de

⁵ Uma versão inicial desse capítulo foi publicada por Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e87951487, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.1487>

ensino que receberam durante sua graduação, reproduzindo, assim, um método monótono e tradicional de ensinar, como transmissores do conhecimento, enquanto seus alunos recebem passivamente o que o professor lhes deposita, sem que sejam incentivados a pensar crítica e reflexivamente (RIBEIRO; CIAMPONE, 2010).

Há pesquisas sobre as práticas pedagógicas nos cursos de graduação em enfermagem que apontam a utilização do currículo tradicional, em que a transmissão de conhecimento é passiva e, as disciplinas de maior importância são de cunho assistencial com maior enfoque nos cuidados hospitalares (FRANCO *et al.*, 2016).

Nesse sentido, assim como em outras áreas, a formação docente no ensino em enfermagem, necessita do comprometimento dos profissionais em participar frequentemente de cursos e eventos de capacitação pedagógica, além de trocas de experiências positivas e negativas com colegas, para aprimoramento de seus conhecimentos e vivências que possam ser inseridas positivamente na prática docente, como, por exemplo, o uso de novas metodologias de ensino e instrumentos avaliativos (MADEIRA; LIMA, 2010).

Diante disso, a questão norteadora desta pesquisa em suas três etapas foi: No ensino em Saúde, quais desafios são evidenciados pela produção científica da área da enfermagem quanto a formação de professores?

Para responder tal questionamento, este estudo objetiva comunicar os resultados de uma análise consolidada dos dados obtidos na 1ª e 2ª etapas de uma Revisão Sistemática da Literatura, nas quais foram investigados os principais desafios da formação docente em Enfermagem nos últimos 15 anos.

As DCN foram definidas pela resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, para a organização curricular de IES que ofertem o curso de graduação em enfermagem e têm como objetivos, o estabelecimento de princípios, fundamentos, condições e procedimentos fundamentais para a formação profissional do enfermeiro. Além disso, determina disciplinas essenciais na grade curricular, dentre elas destaca-se a

“capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (BRASIL, 2018).

Entretanto, muitos docentes enfermeiros ainda se baseiam no modelo do currículo tradicional que consiste na transmissão de conhecimento de forma passiva ao discente, em que as disciplinas de maior peso são, na sua maioria, voltadas à assistência. Já, o currículo integrado propõe a integração de disciplinas diferentes, por exemplo: disciplinas de cunho pedagógico. Porém, estudos apontam um crescimento no número de docentes que têm optado por trabalhar com o currículo integrado ao invés do currículo tradicional (FRANCO *et al.*, 2010).

Autores como Szewczyk, Lopes e Cestari (2005) defendem as ideias do educador Paulo Freire (1996), o qual aborda a importância da troca de conhecimento e experiências para criar uma relação interpessoal saudável entre docente e discente para que haja um aprendizado contínuo de ambos.

Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Assim, compreende-se que o ensino não é apenas a transmissão passiva de informações, mas um processo que requer diferentes metodologias para a interação e aprendizado entre docente e discente para a construção de novos saberes e conhecimentos.

APORTE METODOLÓGICO

Uma análise consolidada das etapas de uma pesquisa denominada “Ensino em Saúde: desafios para a formação docente na área da Enfermagem” foi realizada, cujo objetivo principal foi conhecer os principais desafios que os profissionais da área da Enfermagem vivenciam no magistério.

O estudo qualitativo busca respostas específicas dos fenômenos por meio de uma análise criteriosa das informações obtidas. Uma das principais características da pesquisa qualitativa está na sua flexibili-

dade, por proporcionar a possibilidade de uso de diversas técnicas de coleta de dados (MINAYO, 2001; MARTINS, 2004).

Utilizou-se um procedimento metodológico denominado ‘Estado da Arte’ o qual permite que seja feita uma análise ampla de determinado tema, categorização e revelação de focos e perspectivas, com apontamento de limitações das pesquisas realizadas sobre o mesmo tema em um determinado período (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A seleção dos periódicos foi utilizada a Plataforma Sucupira e para o acesso dos periódicos elencados foi acessado o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da inserção do ISSN dos periódicos conforme o quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Banco de dados, critérios de inclusão e quantidade de artigos encontrados.

Banco de dados pesquisado	Critérios de inclusão	Quantidade de artigos
Plataforma Sucupira Portal de Periódicos CAPES	<ul style="list-style-type: none"> - Periódicos de estratificação <i>WebQualis</i> A1, A2 e B1 (1ª etapa), B2 e B3 (2ª etapa), B4 e B5 (3ª etapa); - Período: quadriênio 2013-2016; - Área de avaliação de Enfermagem com classificação; - Periódicos nacionais de língua portuguesa; - Periódicos online com artigos científicos nacionais publicados no período de 2000 a 2016 (1ª etapa), 2002 a 2017(2ª etapa) e 2003 a 2018 (3ª etapa); - Leitura dos títulos, resumos e descritores de artigos científicos relacionados ao tema Formação Docente na Área da Enfermagem. 	14.323

Fonte: As autoras (2022).

Para seleção dos artigos, foi realizada leitura criteriosa dos títulos, resumos e descritores que abordassem o tema ‘Formação Docente na Área da Enfermagem’.

Para a análise qualitativa dos dados foi utilizada a metodologia da (ATD) por permitir uma análise dos materiais de estudo a partir da leitura profunda e rigorosa do tema proposto. Essa metodologia

de análise prevê as seguintes etapas: 1. Desconstrução do corpus; 2. Unitarização, que consiste na divisão do texto em unidades; 3. Categorização que agrupa essas unidades em categorias e subcategorias e, 4. Elaboração do metatexto, que corresponde a interpretação das categorias (MORAES; GALIAZZI, 2006).

RESULTADOS DA BUSCA

A pesquisa maior constituiu-se de três etapas, sendo que na 1ª etapa foram selecionados nove (9) periódicos com 12.246 artigos dos quais, apenas dezoito (18) atenderam aos critérios de inclusão. Na 2ª etapa, foram encontrados três (3) periódicos com 1.986 artigos, porém apenas cinco (5) artigos com Qualis B2 foram selecionados (Quadros 2 e 3).

A seguir, os quadros 2 e 3 apresentam os nomes dos periódicos, volumes pesquisados, e o total de artigos pesquisados e selecionados, com seus respectivos Qualis.

Quadro 2 – Quantitativos por periódico referente a 1ª etapa da pesquisa.

Periódico	Volumes	Artigos pesquisados	Artigos selecionados	Qualis
Revista Latino-Americana de Enfermagem	08 a 24	2191	3	A1
Acta Paulista de Enfermagem	18 a 29	1129	1	A2
Revista Brasileira de Enfermagem	53 a 70	1722	7	A2
Revista da Escola de Enfermagem da USP	34 a 51	1821	0	A2
Texto & Contexto Enfermagem	13 a 26	1202	2	A2
Escola Anna Nery	09 a 20	1147	0	B1
Revista Eletrônica de Enfermagem	02 a 18	1020	0	B1
Revista Enfermagem UERJ	11 a 24	1006	3	B1
Revista Gaúcha de Enfermagem	21 a 37	1008	2	B1
Total:			12.246	18

Fonte: As autoras (2022).

Quadro 3 – Quantitativo por periódico referente a 2ª etapa da pesquisa.

Periódico	Período	Artigos pesquisados	Artigos selecionados	Qualis
Revista Baiana de Enfermagem	2002 a 2017 Volumes 17 a 32	374	1	B2
Revista Oficial do Conselho Federal de Enfermagem	2010 a 2017 Volumes 01 a 08	313	2	B2
Ciência, Cuidado e Saúde	2002 a 2017 Volumes 01 a 06	1300	2	B2
Total:			1.986	5

Fonte: As autoras (2022).

Na 3ª etapa da pesquisa, dois (2) periódicos *WebQualis* B4 e B5 foram encontrados e atendiam a todos critérios de seleção, porém, nenhum dos 533 artigos tratavam do tema ‘docência em enfermagem’, o que impossibilitou que a 3ª etapa da pesquisa integrasse este estudo consolidado. Todas as três etapas somaram selecionados quatorze (14) periódicos e 14.765 artigos.

Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, foram elencadas três categorias emergentes, sendo que a primeira delas “Formação do enfermeiro docente”, é composta por sete (7) artigos que abordam a importância da formação inicial do enfermeiro durante o curso superior para a integralidade profissional e curricular. Além disso, tratam das percepções e sentimentos do docente de enfermagem em relação a sua formação, conforme elenca o quadro 4.

Quadro 4 – Primeira categoria de análise.

Título
- A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. Revista latino-americana de Enfermagem, v. 12, n. 5, p. 821-7 (FARIA; CASAGRANDE, 2004).
- Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em Enfermagem. Rev. Bras. Enfermagem, 2006 setembro-outubro; 59(5) (PONCE DE LEON; SILVA, 2006).
- Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. Rev. Bras. Enfermagem, 2007 novembro-dezembro; 60(6) (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

- Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. Rev. Enfermagem UERJ, 2008 Julho-setembro; 16(3) (BARBOSA; VIANA, 2008).
- Educação em Enfermagem: avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. Revista Brasileira Enfermagem, 2016 jan-fev; 69(1). (MEIRA; KURCGANT, 2016)
- Prazer e sofrimento no trabalho: perspectivas de docentes de Enfermagem; Revista baiana enfermagem (2017); 31(3):e20297 1-9. (OLIVEIRA *et al.*, 2017)
- Currículo integrado no ensino superior em Enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes; Enfermagem. Foco, 2016; 7 (1): 33-36. (FRANCO; SOARES; BETHONY, 2016)

Fonte: As autoras (2022).

A 2ª categoria “Práticas pedagógicas do enfermeiro docente”, é composta por treze (13) artigos que abordam os saberes e competências que os profissionais necessitam para atuar no magistério, além da falta de teorias pedagógicas e do incentivo do pensamento crítico, ativo e reflexivo dos alunos (quadro 5).

Quadro 5 – Segunda categoria do consolidado.

- | |
|---|
| <p>Categoria 2 - Práticas pedagógicas do enfermeiro docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de Enfermagem. Rev. Latino-am. Enfermagem (GUARIENTE; BERBEL, 2000) - Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de Enfermagem. Rev. Latino-am. Enfermagem (BACKES; MOYA; PRADO, 2011). - Pedagogia das competências - um referencial para a transição paradigmática no ensino de Enfermagem – uma revisão da literatura. Rev. Acta Paulista Enfermagem (LUCCHESI; BARROS, 2006). - A prática pedagógica das professoras de Enfermagem e os saberes. Rev. Bras. Enfermagem (MADEIRA; LIMA, 2007). - A prática de ensinar: dialogando com as professoras de Enfermagem. Rev. Bras. Enfermagem (MADEIRA; LIMA, 2008). - Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. Rev. Bras. Enfermagem (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008). - O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Texto Contexto Enfermagem (MADEIRA; LIMA, 2010). - Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. Rev. Gaúcha Enfermagem (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015). - Autenticidade do Ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de Enfermagem: uma Hermenêutica Heideggeriana. Texto Contexto Enfermagem (SEBOLD; CARRARO, 2013). - Perfil dos professores de Ensino Médio profissionalizante em Enfermagem. Rev. Enfermagem UERJ (BASSINELLO; SILVA, 2005). - Aplicabilidade do pensamento complexo à prática pedagógica no ensino de graduação em Enfermagem. Ciência Cuidado Saúde (RIBEIRO; CIAMPONE, 2010). - Desafios para reinventar o ensino e perspectivas para o curso de graduação em Enfermagem; Enfermagem em Foco (TEIXEIRA; VALE, 2010). - Refletindo sobre a educação e o trabalho da Enfermagem à luz das ideias de Paulo freire: a possibilidade de um novo olhar para a educação; Ciência, Cuidado e Saúde (SZEWCYK; LOPES; CESTARI, 2005). |
|---|

Fonte: As autoras (2022).

Por fim, a 3ª categoria “Percepção dos discentes na formação docente” é composta por três (3) artigos que focam as expectativas dos alunos da Pós-graduação em relação à docência na área de Enfermagem (quadro 6).

Quadro 6 – Terceira categoria do consolidado.

Categoria 3: Percepção dos discentes na formação docente
- Formação de mestres em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. <i>Rev. Bras. Enfermagem</i> (RAMOS <i>et al</i> , 2010).
- Formação Pedagógica em educação profissional na área de Enfermagem: expectativas dos alunos. <i>Rev. Enfermagem UERJ</i> (LIMA <i>et al</i> , 2004).
- Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. <i>Rev. Gaúcha Enfermagem</i> (SANTOS <i>et al</i> , 2011).

Fonte: As autoras (2022)

A análise dos dados possibilitou observar que a categoria 1 “Formação do enfermeiro docente” reuniu sete (7) artigos que retratam a formação do enfermeiro no Brasil, destacando a necessidade de o docente ser reflexivo, autocrítico e capaz de reelaborar suas metodologias e buscar uma educação contínua, sempre se atualizando no âmbito da docência e da assistência (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Também apontou para a importância de se trabalhar com o currículo integrado ao invés do currículo tradicional, visando uma formação cada vez melhor de profissionais que possam atuar tanto na área da assistência quanto na área da docência, além dos sentimentos negativos, por exemplo, sentir-se incompetente e desmotivado, surgidos devido à dificuldade de autocriticar e reelaborar metodologias de ensino (FRANCO; SOARES; BETHONY, 2016).

Seguindo as ideias de Freire (1996), autores como Szewczyk, Lopes e Cestari (2004) alertam que, para aumentar a quantidade de instituições e docentes que optem por utilizar do currículo integrado, se faz necessário o professor se permitir e aceitar a autocrítica e a reelaboração de seus métodos de ensino, assim, propondo uma pedagogia libertadora e problematizadora.

Por sua vez, a categoria 2 “Práticas pedagógicas do enfermeiro docente” agrupou 13 artigos que citam alguns saberes básicos e essenciais para lecionar, tais como: o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático, considerando que o ensino exige flexibilidade para se utilizar metodologias de ensino diferentes para uma melhor aprendizagem do discente, criando um relacionamento interpessoal mais saudável com o docente e resultando no aprendizado de ambas as partes (TEIXEIRA; VALE, 2010).

Ressalta-se também, a importância de o docente incentivar o raciocínio crítico, reflexivo e ativo do discente, possibilitando que ele consiga identificar e prever futuros acontecimentos, sendo estimulado a criar possíveis intervenções (RIBEIRO; CIAMPONE, 2010).

Além disso, são apresentados sete tipos de aprendizagem a partir das ideias de Paulo Freire (1996), pois cada turma de alunos possui uma maneira de aprender, sendo dever do docente identificar qual a melhor e reelaborar suas metodologias de forma a alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos (SZEWCYK; LOPES; CESTARI, 2004).

A categoria 3 “Percepção dos discentes na formação docente”, agrupou três (3) artigos nos quais o foco está nas expectativas em relação à formação pedagógica na percepção dos alunos. Ainda é discutida a importância da capacitação profissional objetivando impactar de forma positiva no aprendizado do graduando de enfermagem (SANTOS *et al.*, 2011).

Destaca-se também, nesta categoria, a necessidade da qualificação profissional para ampliar novos saberes, desenvolver competências para ação educativa e promoção da educação, no intuito de realizar mudanças na formação dos profissionais de Enfermagem (LIMA *et al.*, 2004).

Ramos *et al.* (2010) enfatizam e sugerem o Ensino à Distância (EaD) como uma opção para atualização profissional dos enfermeiros docentes, visto que permite uma aprendizagem com possibilidade de gerenciar seu tempo e local de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou apresentar a análise consolidada de três etapas de uma revisão da literatura por meio de uma metodologia denominado ‘Estado da Arte’, sobre os principais desafios que os profissionais da área da Enfermagem enfrentam ao atuarem na docência.

Trata-se de uma pesquisa que compreendeu três etapas, nas quais foram analisados doze (12) periódicos específicos da área da Enfermagem, com *WebQualis* A1, A2, B1 e B2, no período de 2000 a 2017, sendo encontrados 14.232 artigos, dos quais apenas vinte e três (23) foram selecionados por abordarem aspectos da docência na enfermagem. Na 3ª etapa correspondente a periódicos *WebQualis* B4 e B5, dois (2) periódicos foram selecionados, mas nenhum artigo foi encontrado.

A análise dos estudos selecionados deu origem à construção de três categorias: 1. Formação do enfermeiro docente; 2. Práticas pedagógicas do enfermeiro docente e 3. Percepção dos discentes na formação docente.

A consolidação das etapas desta pesquisa enfatizou a falta de capacitação pedagógica dos enfermeiros durante e após a graduação em enfermagem. Neste sentido, ressalta-se a importância das disciplinas pedagógicas durante a graduação em enfermagem e da atualização pedagógica do enfermeiro enquanto professor. Isso vem de encontro ao que definem as DCN do curso de graduação em enfermagem, ao levantarem a necessidade de serem ofertadas disciplinas pedagógicas ao graduando de enfermagem para que tenha, ao menos, conhecimentos básicos sobre o processo ensino-aprendizagem.

Outra questão aponta que, em muitos casos, o enfermeiro atua tanto na assistência quanto na docência por motivos financeiros, não tendo interesse ou possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, que permanecem superficiais. Por conseguinte, o enfermeiro é levado a trabalhar com um currículo tradicional que foca no conteúdo das disciplinas direcionadas à assistência e seu método de ensino é basicamente a transmissão de conhecimentos ao aluno.

Todavia, também foi observado o aumento do número de professores que aderem ao currículo integrado, trabalhando tanto a assistência na enfermagem quanto questões pedagógicas, de modo a estimular o pensamento crítico, ativo e reflexivo do aluno para prever possíveis ocorrências e, a partir delas, escolher intervenções com maior probabilidade de eficácia.

Outro fator importante a ser ressaltado é a necessidade da troca de conhecimento e experiência entre docente e discente, resultando no favorecimento da aprendizagem contínua de ambos. As limitações deste estudo se dão por terem sido analisadas apenas as produções publicadas em língua portuguesa, e, devido à escassez de publicações sobre o tema “Docência em enfermagem”, já que a maioria enfatiza a atuação do enfermeiro na assistência.

Considera-se então, importante sugerir que as instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação em enfermagem oportunizem, além da capacitação para a atuação do enfermeiro na assistência, também a capacitação pedagógica por meio de disciplinas voltadas ao ensino. Desta forma, estariam cumprindo o que definem as DCN sobre a necessidade de abordagem de conteúdos pedagógicos durante a graduação em Enfermagem.

Considera-se ainda que este estudo contribui tanto para a área de ensino quanto de enfermagem por abordar aspectos da docência com o intuito de propor mudanças na formação dos profissionais de enfermagem.

Evidenciados os desafios enfrentados por profissionais da área da enfermagem ao atuarem na docência e enfatizada a falha na sua formação pedagógica, durante e após a graduação em enfermagem, o próximo capítulo aborda as contribuições e limitações da aplicação de um CFP para professores do ensino profissionalizante técnico em enfermagem, com ênfase nos ‘saberes docentes’, na ‘abordagem metodológica dos Três Momentos Pedagógicos e na ‘avaliação’.

REFERÊNCIAS

- BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista latino-americana de Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 421-428, mar/abr. 2011.
- BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 16, n. 3, p. 339-344, 2008.
- BASSINELLO, G. A. H.; SILVA, E. M. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 13, p.76-82, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Brasília, DF. Aprova recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem, Brasília: Diário Oficial da União, 6 nov. 2018.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos. Plataforma Sucupira**, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/Acesso> em 23 out 2022.
- FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista latino-americana de Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 821-827, 2004.
- FRANCO, E. C. D., SOARES, A. N.; BETHONY, M. F. G. Currículo integrado no ensino superior em Enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes. **Revista Enfermagem em Foco**, v. 1, n. 1, p. 33-36, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREITAS, M. A. O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2016.
- GUARIENTE, M. H. D. M.; BERBEL, N. A. N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Revista latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 53-59, 2000.
- LAZZARI, D. D., MARTINI, J. G.; BUSANA, J. A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015.
- LIMA, R. C. D. *et al.* Formação pedagógica em educação profissional na área de enfermagem: expectativas dos alunos. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 12, n. 3, p. 356-362, 2004.
- LUCCHESI, R.; BARROS, S. Pedagogia das competências um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem: uma revisão da literatura. **Acta paulista de Enfermagem**. v. 19, n. 1, p. 92-99, 2006.
- MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 400-404, 2007.

- MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 4, p. 447-453, 2008.
- MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.70-77, 2010.
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300. 2004.
- MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Educação em enfermagem: avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 1, p.16-22, 2016.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.
- OLIVEIRA, C. A. F. B. O.; ALMEIDA, C. M., SOUZA, N. V. D. O.; PIRES, A. S.; MADRIAGA, L. C. V. Prazer e sofrimento no trabalho: Perspectivas de docentes de Enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, n. 31, v. 3, 2017.
- PONCE DE LEON, C.; SILVA, C. C. Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, p.636-641, 2006.
- RAMOS, F. R. S. *et al.* Formação de mestres em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF: v. 63, n. 3, p.359-65, 2010.
- RIBEIRO, M. R. R.; CIAMPONE, M. H. T. Aplicabilidade do pensamento complexo à prática pedagógica no ensino de graduação em Enfermagem. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 9, n. 1, p.173-178, 2010.
- RODRIGUES, J.; MANTOVANI, M. F. O docente de Enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. **Escola Anna Nery**, v. 11, n. 3, p. 494-499, 2007.
- RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF: v. 61, n. 4, p. 435-440, 2008.
- ROMANOWSKI, J. A.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, n. 6, v. 16, p. 37-50, 2006.
- SANTOS, S. M. R. *et al.* Licenciatura e bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 711-718, 2011.
- SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica heideggeriana. **Texto contexto – enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 22-28, 2013.

SZEWCYK , M. S. C.; LOPES, F. L.; CESTARI, M. E. C. **Refletindo sobre a educação e o trabalho da Enfermagem à luz das ideias de Paulo Freire:** a possibilidade de um novo olhar para a educação. *Ciência, Cuidado e Saúde*. Maringá, PR: v. 4, n. 3, p. 276-283, 2005.

TEIXEIRA, E.; VALE, E. G. Desafios para reinventar o ensino e perspectivas para o curso de graduação em Enfermagem. **Revista Enfermagem em Foco**, v. 1, n. 2, p. 55-58, 2010.

CAPÍTULO 6

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM⁶

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi

Bruna Sayumi Ueno Rocha

Annecy Tojeiro Giordani

Silvane Marcela Mazur

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um aumento gradativo de escolas públicas que ofertam o EPT de nível médio tem ocorrido no Brasil nos últimos anos, o que pode estar relacionado a maiores investimentos feitos pelos governos estaduais e à valorização pelo mercado de trabalho da formação profissionalizante. Dentre os vários cursos ofertados nesta modalidade, está o de técnico em enfermagem com grande procura por estudantes que buscam uma formação profissional que lhes possibilite rápido ingresso no mercado de trabalho (MAZUR; GIORDANI; COELHO NETO, 2019).

Para muitos enfermeiros, a docência nos cursos técnicos apresenta-se como uma opção a mais de trabalho, sendo exercida de forma concomitante com suas atividades assistenciais em hospitais ou unidades de saúde pública (SOUZA; BACKES; PRADO, 2016). Essa possibilidade de atuação profissional é dada aos enfermeiros que concluem a licenciatura ou a formação pedagógica estabelecida no Parecer do Conselho Federal de Enfermagem (CFE) nº 837/68), o qual objetivou incentivar esses profissionais da enfermagem a buscarem formação pedagógica para atuarem na docência e para a educação em saúde, assim como, que os cursos de enfermagem fossem ministrados por docentes

⁶ Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.7, p.75042-75058 jul. 2021.

enfermeiros capacitados tecnicamente, com domínio do conteúdo e conhecimentos da prática didático-pedagógica (BRASIL, 1968).

Apesar dessa iniciativa, o que se observa é que poucos enfermeiros docentes possuem título de licenciatura, formação pedagógica ou docência para educação profissional de nível técnico na área da saúde. Além disso, a grande maioria dos cursos de graduação em enfermagem não fornece em seu currículo conhecimentos suficientes da didática e pedagogia necessários para o exercício no magistério (MAZUR; GIORDANI; COELHO NETO, 2019).

Conforme já mencionado do capítulo anterior, em 31 de janeiro de 2018, a resolução nº 573 definiu a organização curricular de IES que ofertam o curso de graduação em Enfermagem e prevê o estabelecimento de princípios, fundamentos, condições e procedimentos fundamentais para a formação profissional do enfermeiro. Além disso, determina disciplinas essenciais na grade curricular, dentre elas destaca-se a “[...] capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (BRASIL, 2018).

Apesar dessa Resolução supracitada, são nítidas as dificuldades dos docentes em refletirem sobre suas práticas pedagógicas e o domínio de estratégias sobre a reelaboração de suas metodologias. Essas são as principais características para formação de docentes críticos e reflexivos com o entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade (LIBÂNEO, 2007).

Assim, Júnior, Almeida e Bueno (2015) afirmam que os enfermeiros na docência do ensino profissionalizante em enfermagem esbarram no conhecimento da pedagogia e da didática pelo fato de que, durante o bacharelado, a educação ainda foca nas atividades assistenciais de caráter curativo, formando futuros enfermeiros que também poderão atuar em instituições de ensino profissionalizantes, ministrando, muitas vezes, sem conhecimento específico e aprofundado sobre as práticas educativas.

A necessidade de formação continuada ou em serviço dos professores, justificativa a aplicação do curso proposto neste estudo, sendo prevista na LDB da Educação Nacional, mais especificamente em seu Art. 87, o qual afirma que as Unidades Federativas devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando-se também, recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Junior, Almeida e Bueno (2015) corroboram com outros autores o fato de que enfermeiros estão ingressando na docência sem qualificação para o ensino e sem uma formação inicial suficiente para uma atuação didático pedagógica de qualidade em sala de aula, haja vista que poucos cursos ofertam uma base sólida para as atividades de orientação, ensino e informação.

Nesse sentido, Diesel, Baldez e Martins (2017) defendem que o professor no processo de ensino atua como facilitador da construção de conhecimentos, compreendendo que a prática pedagógica não é somente reproduzir os saberes, mas sim, transformar a instituição de ensino em produtora e não apenas em reprodutora do conhecimento.

A formação inicial que implica na construção de saberes proporcionando uma prática docente sólida, contribui para o aprendizado dos alunos. Estudos de Schulman (1986) apontam uma base de conhecimentos para o ensino, a qual deve ser trabalhada na formação docente correspondendo ao conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Sendo assim, este estudo objetiva analisar as contribuições trazidas com a aplicação de um CFP para professores do ensino profissionalizante de técnico em enfermagem, com ênfase nos 'saberes docentes', na 'abordagem metodológica dos 3MP' e na 'avaliação'.

A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE

Segundo o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), na lei nº 7.498/86, de 25 de junho de 1986, as atribuições do enfermeiro incluem: organizar e dirigir e acompanhar as atividades técnicas e serviços de enfermagem e auxiliares nas empresas prestadoras desses serviços, participando na programação e execução da assistência de Enfermagem, (BRASIL, 1986). No entanto, o trabalho do profissional de enfermagem, está envolvido também com a área do ensino, podendo ser este, realizado em nível profissionalizante ou superior.

Em relação à docência na EPT de nível médio em enfermagem, vale destacar que a licenciatura em enfermagem é reconhecida como parte de uma formação íntegra do enfermeiro, a fim de interligar a formação generalista como enfermeiro assistencial com a licenciatura como enfermeiro docente na educação profissional técnica em nível médio de enfermagem. Além disso, o docente, atuando nesta modalidade de ensino, deve implementar ações educativas inovadoras e favorecedoras para desenvolver trabalhadores técnicos de enfermagem críticos e emancipadores. Assim, o Projeto Pedagógico deste curso deve garantir aos alunos serem sujeitos da própria aprendizagem, sendo o professor um facilitador do processo de ensino-aprendizagem por meio do uso de metodologias ativas que podem ser baseadas em situações-problemas (BRASIL, 2018).

Embora a legislação aponte a importância e apresente propostas incentivadoras sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem na licenciatura em enfermagem, a realidade é que os cursos de técnico em enfermagem são compostos por professores que aplicam apenas a forma tradicional de ensino, na qual se transmite conhecimentos ao aluno cuja participação nas aulas é passiva, o que por conseguinte, ajuda a criar uma visão desvalorizada do trabalho do professor junto à sociedade (SACCO, 2016).

Tápia e Fita (2015) afirmam que se um professor não está motivado e está despreparado para lecionar será difícil comunicar-se com os alunos e motivá-los a uma aprendizagem ativa. Para os autores, a forma de atuação do professor pode determinar o modo como seus alunos encaram as atividades escolares. Ainda, a ação do professor deve criar ambientes facilitadores da motivação em aprender e ser capaz de canalizar a atenção e a curiosidade dos alunos.

Para Zabala e Arnau (2014), tudo que é feito em sala de aula irá influenciar em graus diferentes na formação do aluno, como a forma de organização da aula, formas de incentivo, expectativas depositadas nos alunos, materiais e métodos utilizados capazes de proporcionar experiências educativas diferentes. Deste modo, os autores propõem a interligação dos saberes de uma disciplina para outra visando a continuidade e interdisciplinaridade, de modo a associar as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. A instituição de ensino deve ser um local que estimule a reflexão crítica da realidade para uma compreensão verdadeira dos fatos, assim como, a capacidade de tomada de decisão baseada no diálogo e na reflexão visando a formação de profissionais capazes de interpretar fenômenos naturais da realidade e agir com pensamento crítico e responsabilidade diante dos problemas da sociedade.

Em se tratando de processo de ensino, Freire (2011) afirma não se resumir na transferência de conhecimentos, mas na criação de diversas possibilidades de como produzi-los, reafirmando a importância do diálogo professor-aluno para a aprendizagem contínua, com vistas à formação de um profissional crítico, autônomo e reflexivo.

Além das ideias dos autores supracitados e considerando-se as especificidades da prática docente, autores como Gauthier *et al.* (2013), Arruda, Lima e Passos (2011) e Tardif (2014), apontam o que ficou conhecido como “condicionantes da ação docente”, ou seja, as tarefas que configuram as atividades ou atribuições desempenhadas por professores de qualquer nível educativo e que podem ser pensadas e classificadas em três eixos principais: a) Gestão de conteúdo: que são as

ações pedagógicas utilizadas pelos professores em busca do aprendizado efetivo dos alunos (planejamento da aula, instrumentos e modalidades avaliativas, recursos, abordagem metodológica de ensino, entre outros; b) Gestão de classe: compreende os acordos, regras de convivência e contratos pedagógicos firmados entre professores e alunos tendo em vista um ambiente favorável ao ensino e a aprendizagem e, c) Gestão da aprendizagem da docência: capacidade do professor de fazer escolhas e juízos de valor quanto à sua forma de agir e sua reação a atitudes de indisciplina dos alunos, entre outros. De acordo com os mesmos autores, o conhecimento por parte do professor quanto aos condicionantes da ação docente, irá conduzi-lo ao melhor desempenho de suas funções pedagógicas e, conseqüentemente, melhor atuação em sala de aula.

Buscando contribuir com os conhecimentos relacionados à gestão de conteúdo, algumas reflexões e noções básicas das abordagens metodológicas de ensino, são apresentadas por Lucas (2015), o qual indica procedimentos e estratégias a serem empregadas na prática docente para responder questões como: De que forma o professor pode ensinar determinados conteúdos aos seus alunos? Como realizar aulas diferenciadas? Que outros modos existem de abordar esse assunto? Que estratégia pode ser utilizada nesta aula? De acordo com o autor, não há uma regra geral quanto a aplicação de determinadas abordagens ou tendências metodológicas de ensino. Algumas, entretanto, podem ser mais pertinentes a determinadas disciplinas escolares, uma vez que atendem melhor a determinados objetivos de aprendizagem. Desta forma, é necessário que o professor, as conhecendo, possa decidir qual a mais adequada em razão dos objetivos educacionais pretendidos.

Como citado em capítulo anterior, a metodologia conhecida por 3MP e organizada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), compreende que uma dinâmica dividida em três grandes momentos seja estabelecida em sala de aula: 1. a Problematização inicial, 2. a Organização do conhecimento e 3. a Aplicação do conhecimento.

O primeiro deles, a Problematização inicial, consiste na apresentação de situações reais relacionadas ao tema da aula e que sejam conhecidas e vivenciadas pelos alunos. Com isto, os alunos são questionados e instigados a expor seus conhecimentos prévios sobre o assunto, tendo a curiosidade despertada sobre novos conhecimentos que solucionem a problematização inicial. No segundo momento, a Organização do conhecimento ocorre quando diferentes atividades são propostas pelo professor objetivando a compreensão científica dos conteúdos abordados nas situações problematizadas anteriormente. Por sua vez, no terceiro momento ocorre a Aplicação do conhecimento, quando então, o tema é sistematicamente trabalhado para que os alunos sejam capazes de analisar e propor uma nova solução do problema inicial, assim como, relacioná-lo a outras situações (DELI-ZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

PROCEDIMENTOS

Pesquisa de natureza qualitativa que se propôs a analisar as possíveis contribuições de um CFP ministrado a vinte (20) professores de diferentes cursos do EPT, dentre os quais sete (7) enfermeiros professores, público-alvo deste estudo.

O CFP constituiu-se de dois módulos que abordaram as Metodologias de Ensino e Avaliação da aprendizagem, respectivamente, com carga horária total de 20 horas, na modalidade semipresencial. Foram disponibilizadas 20 vagas a uma escola pública parceira, sendo todas preenchidas com participação de cem por cento dos professores inscritos, o que incluíram sete (7) professores do curso técnico em enfermagem. O primeiro módulo reuniu atividades teóricas e práticas relacionadas aos Saberes docentes e a Abordagem metodológica dos 3MP.

O segundo módulo apresentou questões sobre Avaliação da aprendizagem, abordando objetivos, tipos e instrumentos de avaliação. Cada módulo foi elaborado para um encontro presencial (total: 8 horas) e atividades complementares assíncronas (total: 12 horas) na plataforma

Google® Classroom. O CFP objetivou proporcionar aos participantes, reflexões teóricas e atividades práticas para o aprimoramento do conhecimento acerca de Metodologias de ensino e de Avaliação da aprendizagem. A coleta de dados se deu a partir de questionários respondidos pelos professores cursistas antes, durante e após a aplicação do primeiro módulo do curso, o qual é objeto de análise neste estudo.

Com o intuito de manter o sigilo da identidade dos respondentes, seus nomes foram codificados como P1 (Professor 1) a P7 (Professor 7).

A análise dos dados coletados, seguiu os direcionamentos da ATD, que prevê a leitura profunda e rigorosa do tema proposto a partir das seguintes etapas: 1. Desconstrução do corpus ou unitarização, que consiste na divisão do texto em unidades; 2. Categorização, que agrupa as unidades em categorias e subcategorias e 3. Elaboração do metatexto, que corresponde a interpretação das categorias construídas (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Neste estudo, o cumprimento das três fases supracitadas, resultou em três categorias prévias (a priori) de análise: 1. Dificuldades na docência; 2. Concepções anteriores e, 3. Contribuições das abordagens metodológicas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira fase da análise dos dados, realizou-se uma leitura criteriosa das respostas obtidas seguida da desconstrução dos textos, o que evidenciou os termos que mais se repetiam. Este processo deu origem a construção de dez (10) unidades de análise, a serem: 1. Canalizar a atenção dos alunos; 2. Uso de celular; 3. Desmotivação do aluno para aprender; 4. Ensino como transmissão de conhecimento; 5. Forma anterior de ensinar; 6. Didática anterior; 7. Aplicabilidade das abordagens metodológicas de ensino; 8. Melhoria na motivação dos alunos; 9. Auxílio no processo de ensino e 10. Conhecimentos anteriores das metodologias de ensino.

Além, o perfil dos sete (7) enfermeiros professores mostrou que todos têm o bacharelado em enfermagem como formação inicial, atuam concomitantemente na assistência hospitalar e na docência por período que varia de 16 a 29 anos.

Na segunda fase da análise dos dados, realizou-se o agrupamento das unidades de análise o que resultou em três categorias: 1. Dificuldades na docência; 2. Concepções anteriores e 3. Contribuições da aplicação do primeiro módulo do curso.

A primeira categoria de análise denominada de “Dificuldades na docência”, teve origem no agrupamento das unidades: 1. Canalizar a atenção dos alunos; 2. Uso do celular e 3. Desmotivação do aluno para aprender. O quadro 2 apresenta esta categoria, suas unidades e os principais excertos das respostas dos professores à questão: Quais são as dificuldades encontradas por você na sua prática em sala de aula?

Quadro 1: Primeira categoria de análise – Dificuldades na docência.

Unidades de análise	Principais excertos
Canalizar a atenção dos alunos	(P1): <i>Conseguir atenção e acompanhá-los na tecnologia.</i> (P2) <i>Recursos digitais.</i> (P3): <i>Alunos que não estão com perfil adequado para a área. Conversas paralelas fora do contexto[...]</i> (P5). [...] <i>Instigar a curiosidade dos alunos ao longo do semestre e motivá-los, respeitando as particularidades de cada um. Identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos.</i> (P7) <i>falta de recursos didáticos no laboratório.</i>
Uso do celular	(P4) [...] <i>conversas em sala de aula, celular.</i> (P5) <i>Regular a prática do celular em sala de aula, já que é um assunto bem recorrente e merece bastante atenção. O uso pedagógico de aparelhos eletrônicos pode contribuir de maneira efetiva para a motivação e aprendizagem dos alunos e também é mencionado no documento da BNCC.</i>
Desmotivação do aluno para aprender	(P6) <i>Desinteresse dos alunos, falta de apoio dos colegas e da coordenação.</i> (P7) <i>“Desinteresse dos alunos, falta de apoio dos colegas e da coordenação”</i>

Fonte: As autoras (2021).

A segunda categoria de análise “Concepções anteriores”, originou-se do agrupamento das unidades: 4. Ensino como transmissão de conhecimento; 5. Forma anterior de ensinar e 6. Didática anterior.

O Quadro 2 apresenta a análise desta categoria, suas unidades e os excertos mais representativos.

Quadro 2: Segunda categoria de análise – Percepções anteriores.

Unidades de análise	Principais excertos
Ensino como transmissão de conhecimento	<p>Questão: O que é ensinar?</p> <p>(P1) e (P2) <i>Transmitir conhecimento</i> (P3) <i>Direcionar alunos na busca do conhecimento. Despertar interesse pelo conhecimento. Não esquecer que competência é saber-saber, saber-fazer e saber ser.</i> (P4) <i>É levar ao outro conhecimento, instruir alguém, ao mesmo tempo saber ouvir as experiências dos alunos.</i> (P5) <i>É aprender.</i> (P6) <i>Acredito que uma construção de saberes, onde construímos o conhecimento com nossos alunos.</i> (P7) <i>É educar, formar cidadão para viver em sociedade, promover o conhecimento por meio de metodologias de ensino.</i></p>
Forma anterior de ensinar	<p>Questão: De que forma você ensina os conteúdos aos alunos?</p> <p>(P1) <i>De forma teórica e com procedimentos práticos.</i> (P2) <i>Vídeos, seminários e pesquisa.</i> (P3) <i>Dialógica / explicativa; com apoio de vídeos, textos (apostila, livros, sites). Gosto muito de questões (mas que eles elaborem e respondam baseada na leitura que fizeram) e exercícios como elaborar palavra-cruzada (sempre o aluno elaborando, assim ele lê, interpreta e elabora).</i> (P4) <i>Aula expositiva, vídeos, exercícios de fixação.</i> (P5) <i>Plano de aula observando os interesses dos alunos. Debates, pesquisa em laboratório do tema da próxima aula, roda de conversa.</i> (P6) <i>Aula dialógica, recursos audiovisuais, pesquisa, discussões em grupo. Gosto muito de trabalhar projetos.</i> (P7) <i>método apostilado, com aulas explicativas, recursos áudio visual, exercícios de fixação.</i></p>
Didática anterior	<p>Questão: Fale sobre sua didática em sala de aula: quais são suas estratégias para motivar e canalizar a atenção dos alunos?</p> <p>(P1) <i>Não é muito boa! ...precisando melhorar.</i> (P2) <i>Aula dialógica,</i> (P3) <i>Primeiramente realizar avaliação diagnóstica para “perceber” como é a turma; depois ir utilizando diferentes metodologias, sempre verificando o feedback da turma e adequar/alterar metodologia sempre que necessário.</i> (P4) <i>Não tenho apostila preparada. Pesquiso na internet os conteúdos, ministro aula expositiva e após exercícios para avaliar o que foi aprendido. Não tenho técnicas específicas para motivação.</i> (P5) <i>Ser clara ao apresentar o conteúdo valorizar seus conhecimentos anteriores, levá-los alcançar novos conhecimentos que sejam úteis para sua vida e façam com que conquiste seus objetivos.</i></p>

Fonte: As Autoras (2021).

A terceira categoria de análise “Contribuições com a aplicação do primeiro módulo”, teve origem no agrupamento das unidades 7. Conhecimentos anteriores e utilização das metodologias de ensino; 8. Aplicabilidade das abordagens metodológicas de ensino; 9. Melhoria na motivação dos alunos e 10. Auxílio no processo de ensino. Foram captados aspectos indicativos de que informações abordadas no pri-

meiro módulo do curso impactaram de forma positiva na formação docente dos professores do curso Técnico em Enfermagem.

O quadro 3 apresenta a análise desta categoria, assim como, suas unidades de análise e os principais excertos extraídos das respostas dos professores.

Quadro 3: Terceira categoria de análise - Contribuições com a aplicação do primeiro módulo.

Unidades de análise	Principais excertos
Conhecimentos anteriores das metodologias de ensino	<p>Questão: Você já conhecia as Metodologias de ensino abordadas? (P1), (P4), (P7) <i>Não</i>. (P2), (P3), (P5) e (P6) <i>Sim</i>.</p>
Aplicabilidade das abordagens metodológicas de ensino	<p>Questão: Você acha possível utilizar em suas aulas a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos no Ensino Técnico de Enfermagem? Justifique. (P1) <i>Sim! Mediando o conhecimento do cotidiano e aprofundando cientificamente</i>; (P2) e (P3) <i>Sim, relacionando a teoria com a prática e compartilhar o conhecimento existente [...]</i>. (P4) <i>Eu acredito que a proposta onde o problema relacionado com a vivência dos estudantes, onde é utilizado a problematização inicial faz com que o aluno ao defrontar com as situações reais reconheça a necessidade de ampliar seu conhecimento</i>. (P5) <i>Os resultados são satisfatórios na inserção da abordagem temática de enfermagem</i>. (P6) <i>Com certeza. Através da construção das questões problematizadoras, organização do conhecimento, aplicação do conhecimento. Esses três momentos podem ser utilizados pelo docente de enfermagem em vários conteúdos</i>. (P7) <i>Sim é possível. Planejando, problematização, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento</i>.</p>
Melhoria na motivação dos alunos	<p>Questão: Por que a utilização dos Três Momentos Pedagógicos poderá melhorar a motivação dos alunos para aprender os conteúdos? (P1) <i>Trazer essa ferramenta nos aproxima de sua realidade abrindo um vínculo de oportunidades</i>. (P2) <i>O aluno irá comparar seu conhecimento com o conhecimento científico para a partir daí interpretar aqueles fenômenos e situações desenvolvidas por ele. Explorá-lo como desafio e motivação para pensar e fazer o ensino de ciências mais interessante</i>. (P4) <i>A partir do momento que os alunos são instigados a ver através das situações do seu cotidiano, o aluno deixa de receptor passivo de seu conhecimento e passa a ser protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa</i>. (P5) <i>[...] são ferramentas essenciais para compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional da comunidade escolar. Ressalta-se também a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar emergido da construção coletiva da proposta, bem como do ambiente descontraído e dialógico mobilizado pela reflexão e ação</i>. (P6) <i>Porque provoca discussões dos alunos para identificação dos aspectos e problemas que os alunos têm interesse em aprender, motivando-os para construção do conhecimento</i>. (P7) <i>[...] favorece a construção do conhecimento pelos alunos</i>.</p>

Fonte: As autoras (2021).

Na terceira fase da análise dos dados o metatexto foi elaborado correspondendo a interpretação das categorias construídas, o que deu origem a um novo emergente (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A primeira categoria de análise “Dificuldades na docência”, agrupou três unidades de análise, sendo que a primeira intitulada *Canalizar a atenção dos alunos*, emergiu dos excertos das falas dos sete (7) enfermeiros, professores do Curso Técnico de Enfermagem. Deste modo, os cursistas (P1) e (P2) destacaram sua dificuldade em conseguir manter a atenção dos alunos com uso de novas tecnologias e recursos digitais em suas aulas, considerando não possuírem as mesmas habilidades demonstradas pelos alunos. Por sua vez, (P3) destacou que muitos alunos não têm o perfil adequado para a área da enfermagem, o que compromete seu interesse nas aulas, envolvendo-se em conversas paralelas fora do contexto dos conteúdos apresentados e com baixa frequência nas aulas, o que dificulta também, a avaliação contínua pelo professor. Ainda, foi mencionado por (P5) a dificuldade que tem para instigar a curiosidade dos alunos, motivá-los a participarem das aulas e das atividades, assim como, de compreender suas dificuldades, já que cada um apresenta particularidades, interesses e objetivos específicos. O professor (P7) destacou a falta de recursos didáticos na escola, o que parece ser frequente em muitas instituições de ensino da rede pública estadual.

Na segunda unidade de análise “Uso do celular”, (P4) e (P5) mencionaram a necessidade de regular a prática recorrente do celular em sala de aula, o que merece bastante atenção. Em contrapartida, estes mesmos professores destacaram que o uso dos aparelhos celulares com finalidades pedagógicas é indicado pela Base Nacional Curricular Comum e pode contribuir de maneira efetiva para a motivação e aprendizagem dos alunos.

A terceira unidade de análise “Desmotivação do aluno para aprender”, emergiu das falas dos professores (P6) e (P7) que afirmaram haver desinteresse por parte dos alunos pelos conteúdos e atividades propostas.

De acordo com Tápia e Fita (2015), todas essas dificuldades apontadas pelos professores, têm se constituído em frequentes reclamações apresentadas em reuniões pedagógicas. Os autores alertam que a forma de atuação do professor em sala de aula, pode determinar as diferentes formas de o aluno enfrentar a atividade escolar, cabendo ao professor identificar como sua atuação irá contribuir para canalizar a atenção dos alunos e criar um ambiente facilitador que o motive a aprender.

A segunda categoria de análise “Concepções anteriores”, surgiu do agrupamento das seguintes unidades de análise: 1. Ensino como transmissão de conhecimento; 2. Forma anterior de ensinar e 3. Didática anterior. A primeira unidade trouxe à tona que antes da aplicação do CFP, os professores concebiam o ensino como: transmissão do conhecimento (P1 e P2), direcionamento dos alunos (P3), despertar do interesse pelo conhecimento (P4), instrução (P5), aprendizado (P6), construção de saberes, educar, formar o cidadão para viver em sociedade, promover o conhecimento por meio de metodologias de ensino (P7). Porém, dentre as concepções apresentadas, não estão as indicadas por Pimenta (2012) e Tardif (2014), os quais concebem o ensino como uma mobilização de saberes em que o professor é um facilitador para que o aluno construa seu próprio aprendizado.

A segunda unidade possibilitou compreender que a forma anterior de ensinar dos professores pesquisados era teórica e por procedimentos práticos (P1), utilizando vídeos, seminários, exercícios e pesquisa (P2, P3, P4 e P7), debates, roda de conversa (P5) e projetos (P7). Nenhum dos professores mencionou a utilização da abordagem metodológica dos 3MP, metodologia de ensino abordada no CFP, o que sugere o não emprego desta abordagem, até então, desconhecida e não utilizada por eles.

Quanto a análise da terceira unidade, esta revelou que anteriormente à implementação do CFP, os professores precisavam melhorar suas estratégias para motivar e canalizar a atenção dos alunos, o que se evidenciou nas falas de (P1), (P2) e (P4), os quais desenvolviam

somente aulas dialogadas, sem técnicas específicas para motivação de seus alunos. Entretanto, (P3) mencionou o emprego da avaliação diagnóstica e utilização de diferentes metodologias e (P5) afirmou valorizar os conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos. O cursista (P6) afirmou já ter utilizado a Metodologia da Problematização e da Simulação Realística, além de aulas mais planejadas e dinâmicas com *Power Point*®, rodas de conversa e pesquisa na internet e, por fim, (P7) citou a contextualização do ensino.

Por sua vez, a terceira categoria de análise intitulada “Contribuições com a aplicação do primeiro módulo”, apontou indícios de que o CFP contribuiu com a formação dos professores, sendo que, a primeira unidade de análise apontou que dos 7 professores, somente 3 não conheciam a metodologia dos 3MP. Os demais (4) conheciam, mas não a utilizavam.

Na segunda unidade de análise, os 7 professores pesquisados disseram que a utilização dos 3MP poderá melhorar a motivação dos alunos para aprender os conteúdos. Nessa linha de entendimento, (P1) afirmou que essa metodologia consegue os aproximar da realidade dos alunos gerando um vínculo para oportunidades; (P2) escreveu que com esta abordagem, o aluno irá comparar seu conhecimento com o conhecimento científico e a partir de então, interpretar fenômenos e situações desenvolvidas por ele e explorá-las como desafio e motivação para pensar e fazer o ensino mais interessante. Os professores (P3) e (P4) afirmaram que quando os alunos são instigados a verem através das situações do seu cotidiano, deixam de ser receptores passivos e passam a ser protagonistas no processo de aprendizado e (P5) ressaltou a importância do ambiente descontraído e dialógico para reflexão e ação. Por sua vez, (P6) e (P7) mencionaram que esta metodologia de ensino provoca discussões e desperta o interesse em aprender, favorecendo a construção do conhecimento pelos alunos.

Já, a terceira unidade revelou que, para os professores pesquisados, a metodologia dos 3MP poderá auxiliá-los a utilizar a realidade dos

problemas vivenciados pelos alunos. Isso os aproxima e os estimula a querer saber mais e aplicar de forma prática seus conhecimentos (P1) e (P2). No entendimento de (P3), (P4) e (P6), esta metodologia pode estimular o aluno a entrar em contato com a comunidade, ao procurar soluções de problemas por meio da aplicação dos conceitos aprendidos e, assim, criar consciência sociopolítica e profissional. Para (P7), pode ser muito útil por possibilitar a integração dos conteúdos e o novo papel do professor de transmissor para mediador da construção do conhecimento, além de estimular o desenvolvimento de habilidades técnicas e atitudinais.

Por meio da análise desta terceira categoria e dos excertos destacados, ficou evidente que nas respostas dos enfermeiros professores, que conseguiram internalizar os conceitos relacionados à metodologia dos 3MP desenvolvidos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), conhecimento que lhe poderá trazer melhorias no exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de contribuir com a capacitação de professores de um curso técnico em enfermagem, na sua maioria bacharéis e sem formação docente contemplada na graduação, foi ofertado um CFP com ênfase nos ‘saberes docentes’, na ‘abordagem metodológica dos 3MP’ e na ‘avaliação’. Houve a participação de vinte (20) professores de diferentes cursos técnicos e com formação em variadas áreas do conhecimento, dentre os quais sete (7) enfermeiros professores do curso técnico em enfermagem.

Entretanto, este estudo, recorte de uma pesquisa mais ampla, objetivou analisar as contribuições do curso ofertado para o aperfeiçoamento destes sete (7) enfermeiros professores, dada sua formação inicial não contar com o mínimo preparo pedagógico para atuação no ensino.

Vale ressaltar que antes da aplicação do CFP, os professores responderam a um questionário com o intuito de analisar suas necessidades formativas. Foi possível então, constatar a existência de lacunas

no processo de formação para a docência destes profissionais, o que foi possível observar pela forma que atuavam em sala de aula e pelas dificuldades relatadas em sua prática pedagógica, dentre as quais, o desinteresse, a falta de motivação e comprometimento dos alunos em aprender os conteúdos propostos.

Após a aplicação do CFP, todos responderam um segundo questionário, cujas respostas indicaram que esta atividade de caráter extensivo, contribuiu de forma positiva para o aperfeiçoamento pontual e desenvolvimento dos sete (7) professores, apontando para mudança na sua concepção de ensino e conhecimento da abordagem metodológica de ensino em questão. Na opinião do grupo pesquisado, a utilização dos 3MP em suas aulas trará melhorias para o aprendizado dos alunos e os motivará a construir conhecimentos, o que influenciará na sua forma de encarar as atividades escolares e seu protagonismo no processo de formação de futuros técnicos de enfermagem.

Além do conhecimento e utilização de metodologias ativas, algumas possíveis soluções para as dificuldades e problemas encontrados por professores de cursos técnicos em enfermagem são as seguintes: incentivo, divulgação e oferta periódica de cursos de capacitação pedagógica pela instituição de vínculo; utilização de tecnologias móveis como celulares e tablets para impulsionar o processo ensino-aprendizagem, preparo dos professores para empregá-las adequadamente em sala de aula, para pesquisas e aplicação de *quizzes*, estimulando o aluno a ver seu aparelho como uma ferramenta de estudo e não somente de distração e socialização e, conseqüente melhoria da relação professor-aluno.

Diante do exposto, sugere-se que CFP semelhantes sejam ofertados a professores do ensino superior de enfermagem, considerando que este tipo de ação os instrumentalizará, em especial, os profissionais bacharéis para atuarem na docência. A formação continuada é essencial ao professor, haja vista, por exemplo, que a evolução tecnológica tem integrado cada vez mais as sociedades, alterando hábitos, rotinas, forma de pensar e aprender. Esta evolução é inevitável, portanto,

conhecer novas metodologias, instrumentos e ferramentas que tornem o processo ensino-aprendizagem mais atraente e inovador, possibilita aos profissionais bacharéis estarem mais bem preparados para a atuação no ensino da Enfermagem.

Frente a aceitação e as contribuições trazidas com a aplicação do CFP aqui proposto e ofertado aos professores de um curso técnico em enfermagem, os autores do próximo capítulo abordam o planejamento, aplicação e benefícios de uma metodologia ativa enquanto proposta possível de ser implementada por professores de diferentes cursos do EPT na área da saúde.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo Instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Brasília, DF. Aprova recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. : Diário Oficial da União, 6 nov. 2018.

BRASIL. Câmara de Ensino Superior (BR). **Parecer n. 837/68. Criação do curso de Licenciatura em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Educação, 1968.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. **Conselho Federal de Enfermagem**. Lei nº 7.498/86, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html. Acesso em: 07 jul. 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

JÚNIOR, J. R. G.; ALMEIDA, E. J.; BUENO, S. M. V. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**. v. 19, n. 2, p. 125-138, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**, São Paulo, SP, 2007.

LUCAS, L. B. **Da didática geral aos procedimentos de ensino**: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. *In*: ROCHA, Z. F. D. C. *et al.* (org.). Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. cap. 1, p. 7-26. ISBN 978-85-7014-144-6.

MAZUR, S. M.; GIORDANI, A. T.; COELHO NETO, J. Repensar a Formação de Professores de Enfermagem: uma Perspectiva a Partir de uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 1, p. 28-36, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACCO, A. C. *et al.* Reflexões sobre a formação pedagógica de enfermeiros. **Revista Labore em Ensino de Ciências**, v. 1, p. 102-111, 2016.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14. 1986.

SOUZA, D. M.; BACKES, V. M. S.; PRADO, M. L. Formação docente na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa da literatura. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 20, p. 211-35, 2016.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Tradução: Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Loyola, p. 148, abr. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CAPÍTULO 7

METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSOS TÉCNICOS NA ÁREA DA SAÚDE

*Daniele Cristina Marin Molero Polcellii
Annecy Tojeiro Giordani*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Frente aos extensos e variados conteúdos aos quais milhões de pessoas no planeta são submetidas diariamente, a tarefa de selecionar e definir formas de tratamento das informações recebidas tem sido um desafio para todos os setores, especialmente no educacional, tendo em vista sua importância no desenvolvimento de todas as áreas. Nessa perspectiva, além de considerar a necessidade de acesso ao conhecimento, o professor precisa ponderar sobre seu papel de mediador para auxiliar os estudantes a filtrarem o excesso informacional.

Em um contexto em que cortar os excessos é tão importante quanto promover o acesso, as metodologias ativas vêm conquistando espaço a fim de viabilizar inovações organizadas e conscientes nas práticas docentes. Em linhas gerais, as metodologias ativas compreendem um conjunto de abordagens metodológicas cuja principal característica é o reconhecimento do aluno como agente ativo e responsável por sua aprendizagem (MATTAR, 2017; VALENTE, 2018), enquanto, ao professor, cabe mediar as interações e viabilizar um ambiente rico para aprendizagem, utilizando estratégias que evidenciem o sentido do aprender.

No ensino técnico, a observação da heterogeneidade dos alunos tem dimensões ainda mais desafiadoras, pois em uma mesma turma, o professor pode ter que atender às expectativas e às formas de aprender de adolescentes de 16 anos, ainda estudantes do Ensino Médio, e de adultos de 50 anos, profissionais já atuantes, mas há vários anos longe

da escola, que buscam aprimoramento ou ampliação na carreira. Muitos alunos chegam à escola depois de um dia exaustivo no trabalho e, antes de promover o aprendizado de conteúdos o professor precisa criar um ambiente que envolva e desperte interesse, para que o aluno veja sentido nas discussões propostas e nos conteúdos trabalhados.

Dadas as especificidades do ensino técnico, a formação de professores para essa modalidade requer estudos profundos com reflexões amplas e contextualizadas, a fim de propor ações que promovam não apenas o acesso, mas a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos. Ao compreender ensino e aprendizagem como processos indissociáveis, sabemos que qualquer transformação estrutural em prol da educação requer reconhecimento e valorização da docência como profissão essencial ao desenvolvimento social. Contudo, embora a educação seja proclamada como panaceia nos discursos políticos, os investimentos reais têm diminuído (MAZIEIRO, 2019; ALVES, 2020; ALVES, 2020) e a valorização do professor, por vezes, negligenciada.

Ao problematizar a expressão “produção de conhecimento” para explorar seus sentidos além do modismo, Saviani (1997) destaca o saber disciplinar e o saber didático-curricular como fundamentais ao exercício docente, voltados à produção do conhecimento no aluno. Assim, por exemplo, refere-se à organização dos cursos de licenciatura:

De certo modo, é a partir daí que os nossos cursos de licenciatura são organizados. Por isso esses cursos envolvem dois aspectos: o domínio dos conhecimentos específicos ligados à disciplina que o professor será encarregado de lecionar nas escolas e, de outro lado, o domínio dos procedimentos necessários para o desenvolvimento de ensino na respectiva disciplina. O primeiro aspecto corresponde às disciplinas específicas, o segundo, às disciplinas pedagógicas (p. 131).

A propósito dos dois aspectos apontados por este autor, a formação docente para atuação no ensino técnico é ainda mais necessária,

posto que muitos profissionais bacharéis ministram aulas tendo domínio dos saberes disciplinares, mas sem formação didático-curricular.

Nesse contexto de ausência ou insuficiência formativa com relação à consciência pedagógica necessária para a docência, sobretudo acerca de práticas pedagógicas diversificadas, os cursos de formação continuada são essenciais para ampliação e atualização profissional do professor (TARDIF, 2014).

Tendo em conta tais considerações, este estudo apresenta a descrição da implementação de um CFP para professores de cursos da Saúde, nível técnico, e consistiu em PTE como parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino (MPE), desenvolvida nos anos 2019 e 2020. O objetivo central é apresentar uma proposta já implementada e possível de ser replicada, que instrumentalize o professor quanto ao uso de metodologias ativas de ensino, bem como valorize o uso de TDIC como recursos facilitadores à comunicação e ao engajamento dos alunos.

Para o dimensionamento da temática central desta pesquisa e com vistas a melhor subsidiar a proposição e o desenvolvimento do CFP que a integrou, foi realizada uma Revisão da Literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ao buscar as publicações sobre o Ensino Técnico, Formação de Professores e Metodologias Ativas, foram identificados 3.469 títulos no intervalo de 2014 a 2018. Após leitura destes títulos, 228 trabalhos (42 teses e 186 dissertações) foram selecionados para a leitura dos resumos e das palavras-chave. A seguir, foram selecionados para leitura completa, os estudos sobre Ensino Técnico, o que resultou em 51 produções (15 teses e 36 dissertações).

Os estudos analisados, a maioria fruto de pesquisas qualitativas / quali-quantitativas, apontaram que as investigações científicas voltadas ao ensino técnico de nível médio ainda são poucas se comparadas às relacionadas a outros níveis e modalidades de ensino. Ainda, evidenciaram-se os seguintes eixos temáticos: I) A formação de professores para atuarem no Ensino Técnico (foco no professor); II) As práticas

docentes no Ensino Técnico (foco no aluno) e III) A formação e as práticas docentes no Ensino Técnico (foco tanto no professor quanto no aluno), com 23, 16 e 12 trabalhos, respectivamente.

Compuseram o primeiro eixo temático 20 dissertações e 3 teses, com uma significativa ocorrência de proposições de produtos educacionais com a organização e a aplicação de cursos de formação, roteiros formativos ou espaços para compartilhamento de experiências. No segundo eixo temático, 12 dissertações e 4 teses centraram nas práticas docentes no ensino técnico, com foco no aluno, envolvendo a descrição de aulas e sequências didáticas, havendo maior ocorrência da análise de práticas voltadas para o ensino técnico integrado ao médio ou ensino técnico concomitante ao médio.

O terceiro eixo temático, relacionado à formação e às práticas docentes no ensino técnico, com foco na formação tanto do professor quanto do aluno, agrupou 4 dissertações e 8 teses. Outros tópicos recorrentes foram os focos no ensino técnico integrado ao médio e na interdisciplinaridade destacada já no título ou integrante dos objetivos geral e/ou específicos.

O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Para o desenvolvimento e a aplicação do CFP, intitulado “Metodologias ativas e tecnologias para a docência no Ensino Técnico em Saúde”, foram dimensionados dois módulos com carga horária total de 20 horas, distribuídas em 8 horas de atividades presenciais e 12 horas de atividades complementares realizadas por meio do *Google® Classroom* (*Google® Sala de Aula*). Essa plataforma é uma ferramenta da empresa *Google®* a qual compreende recursos educacionais para reunir professores e alunos em uma sala de aula virtual, sendo possível ao professor, dentre outras atividades, compartilhar atividades, publicar avisos aos alunos e gerenciar suas aulas. O requisito para a criação de uma sala de aula na plataforma é apenas que o usuário tenha um endereço de e-mail válido no site da *Google®*. Tanto os materiais

propostos nos encontros presenciais quanto as atividades assíncronas (à distância) do CFP foram disponibilizadas nessa plataforma.

Para a elaboração de questionários e atividades postadas no Google® Sala de Aula, foi utilizado o *Google® Forms* (Formulários Google®), também pertencente à Google®. O uso dessa ferramenta permitiu a criação de questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha e, assim, as respostas coletadas puderam ser, posteriormente, exibidas de forma automática como textos, gráficos e planilhas, sendo um recurso decisivo para agilização da coleta e da organização dos dados.

Também, foi apresentada às nove (9) professoras cursistas a plataforma de aprendizado baseada em jogos conhecida como *Kahoot*, que utiliza a gamificação como estratégia educacional, sendo possível que professores e alunos se cadastrem e criem questionários, os quais podem ser respondidos por meio de celulares, tabletes ou computadores. Para participar do jogo, o professor disponibiliza um código e os alunos podem acessar o *quiz* criado. A ferramenta permite que os alunos possam fixar e aprofundar o conteúdo estudado em diversas disciplinas de maneira divertida e interativa (CAMPELO, 2018).

Assim, no CFP a teoria e a prática foram desenvolvidas simultaneamente, na medida em que as professoras participantes puderam explorar as ferramentas e estudá-las para que então as utilizassem posteriormente, com seus alunos como instrumento de engajamento, no contexto de uma proposta metodológica de aprendizagem ativa.

Participaram do CFP nove (9) professoras atuantes em cursos técnicos enquadrados no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde (BRASIL, 2016) de uma escola técnica estadual do interior paulista. Como o CFP foi planejado para composição híbrida, os encontros presenciais se concentraram nos dias 3 e 4 de dezembro de 2019 e as atividades propostas em ambiente digital ficaram disponíveis às cursistas até o dia 20 de dezembro de 2019. Nas datas marcadas para os encontros presenciais, a ministrante preparou o laboratório de informática desta

escola para melhor recepcionar as cursistas, havendo disponibilidade de um microcomputador para cada participante.

PRIMEIRO ENCONTRO: TDIC, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

No plano de ensino do CFP, o primeiro módulo objetivou a) apresentar alguns recursos digitais, tais como: Google® Sala de Aula, Formulários Google®, *Kahoot* e a abordagem metodológica de ensino chamada *Design Thinking*; enfatizar a importância da utilização de TDIC pelo professor para maior engajamento dos alunos com os conteúdos ministrados em sala de aula; propiciar a autorreflexão sobre os procedimentos didáticos que os professores dos cursos técnicos da área da saúde têm utilizado em sala de aula, de modo a sensibilizá-los para a identificação de possíveis fragilidades e potencialidades de suas práticas pedagógicas e propor aplicações dos recursos digitais implementados no curso nas aulas do ensino técnico. As atividades foram distribuídas em dois momentos, as realizadas presencialmente e as atividades virtuais disponibilizadas na plataforma Google® Sala de Aula.

Inicialmente, durante a recepção presencial foi oportunizado um momento de escuta e diálogo no qual as professoras cursistas foram convidadas a relatar suas trajetórias profissionais. Em seguida, a pesquisadora ministrante apresentou a estrutura do curso formativo e solicitou-lhes que registrassem suas expectativas em fórum, na plataforma Google® Sala de Aula. Após o registro das expectativas, foi proposta uma reflexão sobre a importância do aprimoramento e da educação continuada com ênfase no uso das TDIC e metodologias ativas no ensino, especialmente na educação profissional. Todas as cursistas se manifestaram favoráveis a cursos formativos, referindo-se às crescentes mudanças viabilizadas pelas TDIC e às contribuições que podem oferecer ao processo ensino-aprendizagem.

Na sequência, foi solicitado às cursistas que respondessem, via formulários Google®, nove (9) questões referentes a uma avaliação

diagnóstica sobre as ferramentas que seriam trabalhadas no CFP, bem como, os saberes docentes e as metodologias ativas de ensino. Após, foram apresentados *slides* com orientações sobre o uso de recursos tecnológicos, mais especificamente, a Google® Sala de Aula e o Formulários Google® e, assim, cada professora criou sua sala de aula virtual e um formulário. Foram indicados tutoriais sobre a ferramentas para posterior revisão.

Em consonância com Pimenta (1999) e Tardif (2014), foi estabelecida uma exposição dialogada sobre os saberes docentes, com reflexões acerca de quais saberes orientam as práticas dos professores, com ênfase no ensino técnico. Também foram propostas questões orientadoras para o desenvolvimento de roda de conversa sobre a importância da didática no trabalho docente e o uso de metodologias de ensino que propiciem o envolvimento ativo dos alunos nas aulas com respaldo em Moran (2018). Para essa roda de conversa, nenhuma leitura prévia foi solicitada às professoras cursistas, pois o intuito, nesse momento, era justamente, conhecer os referenciais que traziam em seus discursos sem nenhuma indução de leituras propostas pelo CFP.

Após breve intervalo, a ministrante propôs atividade prática com a ferramenta *Kahoot*. O *quiz* elaborado pela ministrante do curso permitiu a revisão dos temas já discutidos e oportunizou reflexão sobre como jogos educativos favorecem o engajamento dos alunos ao criarem um espaço competitivo e divertido de aprendizagem. Na etapa final do primeiro encontro presencial, foi apresentada uma introdução sobre a proposta metodológica *Design Thinking* fundamentada na publicação *Design Thinking para Educadores* (IDEO, 2014), sendo então, anunciado o tema do segundo encontro.

Terminada a exposição dialogada dos conteúdos, foi proposta a Síntese Avaliativa I via Formulários Google® composta por sete questões para recuperação dos principais tópicos temáticos, metalinguisticamente, na medida em que respondiam a avaliação, as professoras eram instigadas a também pensar sobre a ação de avaliar.

A finalização do primeiro encontro, ocorreu com uma orientação sobre a atividade extraclasse, composta por três questões disponibilizadas em Fórum de discussão na Google® Sala de Aula e, por meio das quais, as professoras foram interrogadas a respeito de quais saberes são necessários para que o ensino esteja alinhado às mudanças observadas no atual contexto educacional.

SEGUNDO ENCONTRO: *DESIGN THINKING* PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO

Os objetivos do segundo encontro foram: demonstrar como o uso das TDIC pode contribuir para maior engajamento dos alunos com relação aos conteúdos ministrados em sala de aula; proporcionar momentos de debate e aporte teórico sobre a metodologia *Design Thinking*; propiciar a autorreflexão sobre os procedimentos didáticos utilizados no ensino técnico em saúde; enfatizar a importância da troca de informações, estimulando assim, o trabalho em equipe e desenvolver estratégias para estimular a criatividade, a associação de ideias, o posicionamento crítico e a tomada de decisões dos alunos. Assim, as atividades foram divididas nestes dois momentos: atividades presenciais e atividades extraclasse disponibilizadas na plataforma Google® Sala de Aula.

Presencialmente, foi realizada uma breve exposição oral dos princípios do *Design Thinking* citados no primeiro encontro. Para tanto, foi exibida uma animação intitulada “De onde vêm as boas ideias” (JOHNSON, 2012), dando início ao desenvolvimento prático das etapas que compõem o *Design Thinking*. Para tal, a turma de cursistas foi dividida em três grupos, concernentes aos cursos técnicos de atuação: Farmácia, Meio Ambiente e Nutrição e Dietética. Sequencialmente, com o auxílio de *slides* para melhor visualização, foram apresentadas as cinco etapas do *Design Thinking*: Descoberta/ Empatizar; Definição/ Interpretar; Ideação / Idear; Experimentação/ Prototipar e Evolução/ Testar.

Simultânea à apresentação teórica, as professoras cursistas desenvolveram propostas práticas para os cursos técnicos nos quais ministram aulas, em consonância com cada etapa do *Design Thinking*. Nesse sentido, para a 1ª etapa, “Descoberta/ Empatizar”, além dos propósitos básicos constantes no método, temas relacionados aos cursos técnicos em Nutrição e Dietética, Farmácia e Meio Ambiente foram colocados em pauta, respectivamente: doenças de origem alimentar; normalização do descarte de resíduos farmacêuticos e normas de transporte de produtos químicos tóxicos e potencialmente prejudiciais ao meio ambiente. Como tópico geral, foi proposta uma discussão a partir de questão relacionada às dificuldades de aprendizagem dos alunos no contexto do ensino técnico.

Para a 2ª etapa, “Definir/ Interpretar”, as cursistas foram convidadas a ampliarem os tópicos discutidos, de modo a interpretá-los e compreendê-los com mais profundidade. A título de exemplo, seguindo os temas citados na primeira etapa, foram propostas as seguintes questões: “1. Como podemos prevenir doenças de origem alimentar?”; “2. Como podemos conhecer a normatização do descarte de resíduos: fluídos, agentes biológicos, físicos, químicos e radioativos?” e “3. Como podemos conhecer as normas de transporte de produtos químicos tóxicos, inflamáveis, corrosivos e biológicos?”, respectivamente, para as professoras dos três cursos técnicos em Nutrição e Dietética, Farmácia e Meio Ambiente. Como questão relacionada ao tópico geral, foi perguntado: “Como podemos minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos?”.

Antes de partir para a descrição da 3ª etapa, cabe comentar que as questões propostas como exemplos foram construídas a partir da leitura dos planos de curso homologados referentes a cada um dos três cursos técnicos em questão. A leitura do principal documento orientador dos planos de aula foi decisiva para que as discussões promovidas realmente mobilizassem as professoras participantes a dialogarem sobre as dificuldades que encontram em seu dia a dia nos cursos téc-

nicos que atuam. Assim, julgaram relevantes os exemplos propostos e expuseram as dificuldades mais comuns de sua rotina escolar. Um dos itens mais citados foi a limitação de recursos materiais para aulas práticas, especialmente, com relação as matérias primas essenciais à preparação de produtos relacionados aos cursos, como sabonetes e alguns cosméticos, no caso do curso de Farmácia, além de ingredientes alimentícios, para o curso de Nutrição e Dietética.

A 3ª etapa, “Ideação/ Idear”, foi dividida em dois momentos, um para registro individual e outro para compartilhamento coletivo. Inicialmente, a técnica de *brainstorming* (tempestade de ideias) foi utilizada para que cada professora anotasse (sem trocar informações com as colegas) possíveis soluções aos problemas. O objetivo foi justamente gerar mais ideias sobre os problemas identificados, a fim de estimular a criatividade sem julgamentos. Em seguida, cada cursista expôs às colegas suas ideias, ponderando sobre a aplicabilidade e possíveis limitações das soluções propostas.

A 4ª etapa, “Experimentação/ Prototipar”, foi um momento decisivo para “dar vida às ideias” (ROCHA, 2018, p. 156). Nesse sentido, algumas estratégias de organização foram enumeradas: *storyboards* (sequência narrativa organizada em quadro); diagramas; contação de histórias; anúncios; modelos e maquetes; *role play* (simulação), destacando que a prototipação não se restringe a produtos, podendo ser feita também para serviços e processos (IDEO, 2014). O grupo de professoras do curso técnico em Meio Ambiente fez a representação de uma pessoa em uma cartolina para destacar a aprendizagem centrada no humano e a importância de projetos comunitários para buscar parcerias e gerar renda visando melhorar o curso. Outros pontos discutidos como relevantes para a melhoria das aulas foram: a integração entre os cursos técnicos; os relacionamentos interpessoais, especialmente o relacionamento professor-aluno e o combate à evasão. Assim, segundo as professoras cursistas, seria possível melhorar a qualidade das aulas,

retomar o desenvolvimento de uma horta comunitária e fortalecer as parcerias interinstitucionais (restaurantes, lojas e outros).

O grupo de professoras do curso técnico em Nutrição fez um boneco de massinha de modelar e também focalizou as peculiaridades da profissão. O problema destacado foi a evasão pela falta de identificação dos alunos ingressantes com o curso. Nesse cenário, a proposta foi a intensificação da integração com os alunos desde a primeira semana de aula, destacando a rotina do técnico em nutrição com o manejo e degustação de alimentos, assim como, seus possíveis locais de atuação para verificar se realmente os alunos se identificam com o curso.

Por fim, as professoras do curso técnico em Farmácia, também preocupadas com a evasão, propuseram a realização de avaliação diagnóstica para verificar se todos os alunos possuem os “pré-requisitos” para o prosseguimento das aulas. Assim, destacaram a necessidade de adotarem estratégias para superar as dificuldades estudantis oriundas da educação básica, tais como: lacunas com relação ao aprendizado de cálculos matemáticos e de articulação escrita de ideias (Língua Portuguesa). Para tanto, sugeriram a realização de uma gincana entre cursos, com questões elaboradas pelos próprios alunos, porém, tiveram dificuldades em expressar como seria seu desenvolvimento prático.

Na 5ª etapa, “Evolução/ Testar”, foi realizada discussão sobre a implementação das ideias representadas pelos protótipos (4ª etapa) e cada equipe apresentou sua proposta de resolução para os problemas apresentados pelos demais. Destaca-se a interação entre os grupos com sugestões e contribuições feitas pelas cursistas que vivenciam o mesmo contexto de atuação docente. Após finalização da 5ª etapa, a partir das reflexões realizadas, a atividade proposta consistiu na elaboração de um decálogo do profissional técnico de cada um dos três cursos de atuação das professoras, atividade bastante elogiada por todas, as quais afirmaram o desejo de transformar os cartazes produzidos em *banners*, para favorecer a ambientação dos laboratórios onde são realizadas as atividades práticas.

Assim, foi solicitado que as cursistas respondessem à síntese avaliativa do segundo encontro presencial, composta por seis questões sobre o uso das metodologias ativas aprendidas durante o CFP, suas possíveis contribuições para o trabalho com alguns conteúdos, além de uma potencial melhoria para as práticas docentes. Também foi pedido que as cursistas elencassem pontos positivos e negativos do CFP, além de registrarem sugestões para oferta de futuros CFP. Como atividade final, foi proposta, como tarefa extraclasse, a elaboração de um plano de aula a ser anexado na Google® Sala de Aula. Para encerramento do encontro presencial, a ministrante e as cursistas dialogaram sobre a relevância dos conteúdos, do método e das ferramentas utilizadas durante a aplicação do CFP.

Por fim, como atividade extraclasse final do segundo e último módulo, foi solicitado às professoras a elaboração de planos de aula voltados à aprendizagem ativa, que correspondessem ao planejamento de algumas aulas colocando em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo do CFP. A fim de auxiliá-las na organização, foi fornecida uma estrutura modelo, como sugestão, na qual o conteúdo se articulava com os objetivos, as competências a serem desenvolvidas, o contexto, os métodos e os recursos utilizados, além das estratégias avaliativas e a fundamentação bibliográfica.

A elaboração de planos de aula permite ao professor refletir sobre a sequência de tudo que será desenvolvido em determinada disciplina e em determinado tempo, pois “[...] pensar no que acontecerá dentro de sala de aula é fundamental para criar um ambiente adequado para a construção do conhecimento junto aos alunos, além de trazer maior segurança e domínio ao professor naquilo que será desenvolvido” (GÓES *et al.*, 2015, p. 5).

Com a elaboração dos planos de aula, foi possível observar como as professoras organizariam suas aulas a partir dos tópicos discutidos no CFP. Assim, por exemplo, se o espaço destinado aos alunos seria o de protagonista, se os objetivos seriam centrados na formação integral ou com viés apenas conteudista, se as competências desejadas seriam associadas a uma postura crítica frente aos problemas ou apenas vinculadas à reprodução de resoluções pontuais.

Ademais, quanto ao cenário, se o desenvolvimento da aula ficaria restrito ao espaço da sala ou transporia seus limites. Quanto ao tópico “metodologia” quais seriam as estratégias adotadas para viabilizar a concretização do plano de aula, sendo, portanto, um tópico essencial, juntamente com o planejamento dos recursos. Finalmente, a reflexão sobre a avaliação foi colocada a fim de explicitar a percepção das professoras cursistas sobre o tópico, de modo a evidenciar uma perspectiva mais pontual ou processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do CFP descrito neste artigo, manteve como perspectiva o objetivo de divulgar uma proposta concreta e replicável de instrumentalização docente para o uso de metodologias ativas no ensino, bem como a inserção de TDIC como recursos facilitadores da comunicação e do engajamento com os alunos. Isso, evidenciou o desafio de transformar o paradigma de ensino focado na transmissão de informações pelo professor para um modelo mais dinâmico que centralize o aluno como principal agente da aprendizagem. Com este propósito, a formação de professores se torna alicerce, posto ser pelas intervenções e mediações dos professores que os alunos podem aprender também sobre as formas de aprender.

O CFP aqui descrito expôs a elaboração objetiva e prática de uma proposta pedagógica para formação de professores atuantes no

ensino técnico em cursos do eixo tecnológico Ambiente e Saúde, tendo em vista a identificação e o atendimento das necessidades e dificuldades apresentadas. Isso foi possível, por meio de reflexões pautadas em conhecimentos teóricos e práticos concernentes às metodologias ativas passíveis de aplicação no ensino técnico para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Cumprir destacar a predominância descritiva desta proposta, dado o objetivo de fornecer informações estruturais necessárias com relação ao CPF, de modo que possa ser adaptado e reproduzido em diferentes contextos, especialmente para professores do ensino técnico na área da saúde, sem desconsiderar outras áreas do ensino técnico, com necessárias adaptações a cada realidade.

Vale ressaltar a ocorrência de uma ótima aceitação e participação das professoras no CFP ofertado, assim como, a análise dos resultados, das contribuições e das limitações do CFP indicou sua relevância no contexto dos estudos sobre a atuação docente no ensino técnico. Compreende-se, portanto, que o uso de metodologias ativas para aumentar o envolvimento dos alunos com as aulas é uma forma de redimensionar as práticas docentes. Nesse propósito, são imperativas políticas públicas com foco na formação de professores de forma consistente e permanente, que instrumentalizem os bacharéis e atualizem os licenciados para práticas de ensino mais dinâmicas e mobilizadoras.

Considerando as contribuições trazidas com a implementação da proposta de CFP para professores de diferentes cursos técnicos da área da saúde, o próximo capítulo apresenta uma reflexão sobre a importância da extensão universitária e sua aproximação com a EPT no sentido de instrumentalizar o professor quanto ao uso de metodologias ativas de ensino e a valorização do uso das TDIC como recursos facilitadores à comunicação e ao engajamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. MEC estima corte de R\$4,2 bilhões na educação em 2021, entenda os impactos. **fdR**, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3viLHcH>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ALVES, T. **Em apenas um ano, Brasil reduz investimento em educação em 12%: Queda nos repasses federais aos ensinos básico e científico caíram mais de 30%. O Tempo**, Minas Gerais, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cE8kl7>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2016.
- CAMPELO, P. Tutorial da ferramenta on-line Kahoot. **Tecnologia e Educação – Aprendizado de Língua Estrangeira**, 17 jan. 2018. 1 Vídeo (10 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=47p_nGNz268. Acesso em: 30 out. 2019.
- GÓES, F. S. N. *et al.* **Plano de aula: apoio e fundamentos para prática docente**. Escola Enfermagem. USP, Ribeirão Preto, p. 5, 2015. Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/ebooks/planodeaula/pdf/1Planodeaula.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- IDEO. **Design thinking para educadores**. Tradução: Bianca Santana, Daniela Silva, Laura Folgueira. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3iV7zWA>. Acesso em: 26 out. 2019.
- JOHNSON, S. De onde vêm as boas ideias. **Investimento Anjo**, 14 dez. 2012. 1 vídeo (4min). Disponível em: <https://bit.ly/3gOF4rB>. Acesso em: 27 out. 2019.
- LEAL, A. J. **Uso de laboratório virtual e de metodologias diversificadas no ensino de biologia celular**. 2018. 142 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2W9Oeaa>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- MATTAR, J. Metodologia ativas: para educação presencial, blended e a distância. São Paulo: **Artesanato Educacional**, 2017.
- MAZIEIRO, G. Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes contínuam. **UOL Notícias - Educação**, 02 mai. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2RM3smK>. Acesso em: 01 mai. 2021.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018. p. 1-25. (Ebook digital).
- NASCIMENTO, P. M. P. do. **A Educação Profissional diante da Educação Ambiental Crítica: um estudo interdisciplinar de um curso Técnico em Segurança do Trabalho numa Unidade de Conservação**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3emSPfi>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, J. Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, p. 153-174. 2018.

SAVIANI, D. A Função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan.-jun./jul.-dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acesso em: 5 mar. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: MORAN, J.; BACICH, L. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018, p. 26-44.

CAPÍTULO 8

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES⁷

*Silvane Marcela Mazur
Anney Tojeiro Giordani*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao contextualizarmos a educação escolar brasileira, a LDB da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/1996) define a organização da educação escolar em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. Compõem a Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio e a Educação Profissional, enquanto os Cursos Sequenciais, a Graduação, a Pós-Graduação e a Extensão fazem parte do ensino superior. Sumariamente, a finalidade do ensino superior é formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, com isso, espera-se que os graduados estejam aptos para inserção no mercado de trabalho e contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira e para a formação educacional continuada. Com ênfase na formação de profissionais e no desenvolvimento de pesquisas educacionais, o ensino superior objetiva que os graduados de diferentes áreas atuem em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais (BRASIL, 1996).

Esta lei também faz referência à formação de professores, tanto da educação básica como para o ensino superior. Além de mencionar sobre a formação inicial, indica a necessidade da formação continuada aos profissionais do magistério. A formação continuada tem várias

⁷ Texto semelhante foi previamente submetido ao XVIII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA XV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA – Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2021)

modalidades e uma delas é a formação em serviço, ou seja, aos professores que estão atuando na docência. Neste contexto, em regime de colaboração, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, deverão propiciar a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996).

Com essa perspectiva, foram realizados quatro CFP a professores em serviço, de caráter extensionista e certificados pela UENP, objeto desse estudo. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Quais foram as possíveis contribuições desses cursos para a formação de professores em serviço?

Visando trazer resposta a esta questão, o objetivo geral desta pesquisa foi refletir sobre a importância da extensão universitária e sua aproximação com a educação profissional e outras instituições de ensino. Seu objetivo específico se traduziu em identificar quais foram as contribuições e dificuldades dos cursos ministrados.

A universidade se constitui como importante instituição para a produção e divulgação de conhecimentos, contribuindo assim, para o desenvolvimento da nação. De acordo com a Constituição Federal vigente, a Universidade brasileira se fundamenta em três bases indissociáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme Art. 207 (BRASIL, 1988). Fundamentando-se na LDB da Educação Nacional nº 9.394/1996), a educação superior tem por finalidade:

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 que, dentre as muitas finalidades do Ensino Superior, estão postas as atividades relacionadas à extensão, bem como, a universalização e o aprimoramento da educação básica, buscando uma relação de proximidade entre esses dois níveis de ensino.

Para Silva e Mendoza (2020), no ensino superior são necessárias metodologias que contribuam para um equilíbrio entre os três elementos fundamentais da Universidade, a serem: ensino, pesquisa e extensão.

SABERES DOCENTES

Segundo Araújo (2014), atualmente, no mundo globalizado permeado por constantes avanços de cunho científico e tecnológico, a sociedade demanda pela formação profissional com qualidades como autonomia, criticidade e criatividade.

Nesse sentido, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) atribuíram importância às práticas pedagógicas para a formação de profissionais que atendam às demandas sociais.

Assim, a importância atribuída à educação, no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade, torna a tarefa da docência bem complexa, pois exige planejar, pesquisar, ensinar, avaliar. Então, considerando-se a complexidade da atuação profissional do professor, quais são os saberes necessários para o exercício da docência? Para uma reflexão essa questão, é preciso ter por base os conhecimentos de Tardif (2014), referência em formação docente. Este autor argumenta que o saber dos professores resulta das articulações individuais (atividades cognitivas) e sociais (formação e atuação) e destaca que “[...] o saber dos professores traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17).

No sentido de compreender quais são os saberes necessários ao exercício da docência, Tardif (2014) argumenta em favor de quatro conjuntos de saberes, a serem: saberes da formação profissional ou pedagógica; saberes disciplinares; saberes curriculares e experienciais. Explicando de maneira sucinta, para o autor, estes conjuntos de saberes advêm da formação profissional, são construídos nas ciências pedagógicas e relacionam-se ao ato de ensinar. Os ‘saberes disciplinares’ correspondem aos conhecimentos científicos das áreas de estudo, como por exemplo, Biologia, História, Geografia, ou seja, o conhecimento dos conteúdos, enquanto os ‘saberes curriculares’ dizem respeito aos

currículos e programas escolares dos cursos. Já, os ‘saberes experienciais’ são construídos a partir da própria experiência profissional na docência e do compartilhamento das experiências dos colegas professores. Está ligado ao aprender a ensinar, a aprender ser professor sendo professor e a partir das experiências do outro, valorizando assim, as experiências “do chão” da escola (TARDIF, 2014). Nesse sentido, ao considerar as peculiaridades de seu trabalho diário, é permitido ao professor repensar sua formação para a docência.

APORTE METODOLÓGICO

Pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa. O estudo descritivo contribui para a compreensão dos fenômenos individuais e sociais. O estudo de caso trata de uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real (YIN, 2015).

Nesse sentido, trata-se do relato de alguns aspectos da nossa experiência quanto à realização de quatro (4) CFP para professores em serviço, sintetizando as informações e análises desse contexto.

Em 2017, a elaboração e implementação de um CFP para professores de um curso técnico em enfermagem, consistiu em uma PTE, decorrente de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino. Na sequência, três IEs fizeram contato solicitando-nos o desenvolvimento de cursos desta natureza aos seus professores. Aceitos os convites, os CFP foram desenvolvidos durante 2018 e 2019, em duas cidades localizadas na região norte do estado do Paraná e em uma cidade do estado de São Paulo, próxima a divisa com o Paraná.

Para o desenvolvimento dos cursos, foi considerada a Resolução nº 029/2011/UENP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que regulamenta as ações de extensão desta Universidade. A extensão universitária é definida como um processo educativo, cultural e científico, a partir da articulação entre Ensino e Pesquisa de modo inseparável e proporciona a relação transformadora entre a Universidade

e a sociedade. Este documento legal enfatiza a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao afirmar que toda ação de extensão deve ser vinculada ao processo de formação de pessoas e de produção de conhecimento.

Considerando aspectos éticos da pesquisa, ressalta-se que, as instituições não foram identificadas com seu nome, mas codificadas pelas letras A, B, C e D. Ainda, os participantes (professores) de todas as instituições contempladas com o Curso, assinaram o TCLE permitindo assim, a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa científica.

Na instituição “A”, os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada e questionário. Nas demais instituições (B, C e D), os dados foram coletados por meio de questionários e atividades realizadas pelo Google® Forms e Google® Classroom e também, durante as atividades presenciais.

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS CURSOS

A formação continuada de professores está prevista na LDB da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), mais especificamente no Art. 87, ao afirmar no seu inciso 3º que as Unidades Federativas devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (EaD).

Nesse sentido, os CFP ofertados a professores em exercício, justificam-se dada a necessidade e a importância da formação continuada e, por associar as premissas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A seguir, o quadro 1 apresenta a síntese referente a organização dos CFP ofertados.

Quadro 1: Organização dos Cursos de Formação Pedagógica nas quatro IE.

Instituições de Ensino	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D
Caracterização da Instituição	Educação Profissional	Núcleo Regional de Ensino	Educação Profissional	Superior Tecnológico
Carga horária do curso ofertado	40 horas	8 horas	20 horas	16 horas
Modalidade	Presencial	Semipresencial	Semipresencial	Semipresencial
Período de realização do curso	março a junho/2017	abril/2018	outubro e novembro/2018	julho a agosto/2019
Vagas ofertadas	13	20	20	20
Nº participantes	07	14	20	20
Módulos	I-Saberes docentes II-Metodologias de ensino III-Avaliação	I-Saberes docentes no contexto da Educação Básica	I-Saberes docentes e abordagem metodológica de ensino II-Avaliação da aprendizagem	I-Metodologias de Ensino II-Avaliação da aprendizagem
Trabalhos acadêmicos publicados	Produção Técnica Educacional	Resumo expandido	Artigo científico	Capítulo de e-book

Fonte: As autoras (2022).

Segundo Soares e Cunha (2010), a docência é uma atividade complexa e, por isso, seu exercício exige competências e saberes específicos. Levando-se em conta essa argumentação, para definir a organização dos CFP e seus respectivos módulos, foram valorizados os saberes da formação pedagógica, bem como, os saberes experienciais, para oportunizar aos cursistas momentos de compartilhamento de experiências e saberes da prática docente entre si (TARDIF, 2014).

Evidências apontam à importância da formação continuada dos professores, como uma das formas de sua valorização profissional e, enquanto possibilidade de reflexão sobre sua posição diante dos desafios da docência.

No quadro 2 é apresentada uma súmula das categorias analisadas, com relação às expectativas dos professores sobre os CFP lhes ofertado; suas possíveis contribuições e limitações; temas para futuras capacitações

e sobre o ensino, a partir da revisão bibliográfica dos trabalhos mencionados no quadro 1, bem como, dos instrumentos de coleta de dados.

Quadro 2- Categorias analisadas.

Categoria: “Expectativas em relação ao curso”	
Instituição A	A unidade mais relevante indicada nesta categoria foi: “Aprimorar conhecimentos” (MAZUR, 2017, p. 60).
Instituição D	Foram duas unidades elencadas nesta categoria: “Aprimoramento profissional” e “Motivos pessoais”, representando assim, a relevância desse processo para o seu desenvolvimento profissional, percebendo a oportunidade de formação como um momento para melhorar a sua prática docente, bem como para a vida pessoal (ANCELMO, ARMELIN, GIORDANI, 2021, p. 146).
Categoria: “Contribuições do curso”	
Instituição A	A partir dos excertos dos participantes da pesquisa foram identificadas as unidades “Repensar sua prática pedagógica” e “Troca de experiências e conhecimentos” (MAZUR, 2017, p. 61).
Instituição B	Com relação às indicações positivas do curso, os participantes concluíram que: “Clareza e dinamismo” e [...] A coerência do tema abordado” (D1). O participante 2 afirmou: “Esclarecimentos, clareza na apresentação, momento motivacional para ampliar os conhecimentos” (D2), enquanto o terceiro mencionou “Os professores eram dinâmicos e o tema era interessante” (D3), conforme dados coletados pelas pesquisadoras (MAZUR, GIORDANI, 2018).
Instituição D	Segundo as autoras ANCELMO, ARMELIN, GIORDANI, 2021, p. 148: “Os participantes deram indícios de que entendem que a formação continuada é um processo necessário para melhorar a prática docente, possibilitando o seu desenvolvimento profissional. Os professores demonstraram identificar a formação continuada como uma oportunidade de contribuir com a sua atuação no ensino, levando a reflexões sobre a sua prática além de possíveis impactos na vida e objetivos pessoais dos docentes”.
Categoria: “Limitações do curso”	
Instituição A	Nesta categoria foram elencadas as unidades: “Pouco tempo” e “Maior carga horária” (MAZUR, 2017, p. 62).
Instituição B	Assim como na Instituição A, os participantes dessa Instituição informaram que as limitações dizem respeito à duração do curso, representadas pelas unidades: “Uma formação com carga horária maior” e “Pouco tempo” (MAZUR; GIORDANI, 2018).

Categoria: “Temas para futuras capacitações”	
Instituição B	A partir do questionamento final do curso, os professores puderam apontar suas necessidades formativas, sendo elencados três temas diferentes: Metodologias para atuação em laboratórios; Desafios da docência nos dias atuais e O papel do coordenador pedagógico na educação profissional, conforme explicitam (MAZUR; GIORDANI, 2018). Ou seja, tal categoria indica a necessidade de os professores atualizarem os conhecimentos que a docência exige.
Categoria “Dificuldades da docência”	
Instituição C	Em uma atividade inicial do curso os participantes tiveram oportunidade de compartilhar sobre os desafios da docência. Assim, resultou nas unidades: “1. Canalizar a atenção dos alunos; 2. Uso do celular e 3. Desmotivação do aluno para aprender” (REINALDI <i>et al.</i> , 2021, p. 3). A partir desta categoria, observamos que os desafios elencados dizem respeito a situações que envolvem o comportamento dos alunos.
Categoria “Ensinar no Ensino Superior”	
Instituição D	Nesta categoria foram identificadas as unidades: “Transformação social” e “Necessidade de formação”. De acordo, com Ancelmo, Armelin e Giordani (2021, p. 147) “A unidade de análise Transformação social traz excertos dos participantes que indicam que, para eles, o ensino, também na modalidade superior, pode contribuir com o desenvolvimento da sociedade”. Na segunda unidade desta categoria, observa-se que “[...] os professores carecem de formação e de aprimoramento profissional para melhor exercerem o ensino, considerando que o ensino por vezes é centrado no professor” (ANCELMO; ARMELIN; GIORDANI, 2021, p. 146).

Fonte: As autoras (2022).

As categorias variaram conforme o contexto e as questões de pesquisa. A partir do entendimento de Tardif (2014), foi possível depreender que a docência exige diferentes saberes, aspecto observado na categoria “Dificuldades da Docência”, indicativa de que a docência exige conhecimentos acerca das relações interpessoais e comportamentos dos alunos, possíveis de influenciar no processo ensino-aprendizagem. A necessidade de formação continuada também foi revelada na categoria “Ensinar no Ensino Superior” e em sua análise.

Sobre a troca de experiências e conhecimentos entre colegas de profissão, defendida por Tardif (2014), também é compartilhada por Reche (2014) ao afirmar que a identidade docente é fortalecida na formação pautada na troca de experiências e nos múltiplos papéis do

professor, enfatizando a questão do valor social da docência, apontando que o trabalho do professor advém e culmina no social.

Considerando essa perspectiva, faz-se necessário promover uma articulação entre os conhecimentos relacionados ao ensino produzidos nas Universidades e os saberes produzidos pelos professores em suas práxis, sendo a extensão universitária um caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do delineamento dos objetivos deste estudo e dos resultados apresentados, foi possível inferir que os CFP ministrados contribuíram para que os participantes repensassem sua prática docente e valorizassem a troca de experiências e conhecimentos. Assim, algumas das expectativas dos participantes foram atendidas e pode-se evidenciar sua busca em aprimorar conhecimentos profissionais e pessoais. As limitações identificadas foram em relação à curta duração dos CFP, levando-se em conta a carga horária destinada a cada turma. Porém, essa limitação poderia ser superada com o desenvolvimento de novos cursos, com temas indicados pelos próprios participantes.

Considerando-se que o primeiro CFP desenvolvido correspondeu a uma PTE enquanto demanda do Mestrado Profissional em Ensino, e posteriormente, três outras IE se interessaram que as pesquisadoras ofertassem aos seus professores em serviço, isso indica não somente haver demanda de formação continuada à professores em exercício, como também, a possibilidade da Universidade aproximar-se de outros níveis de ensino e instituições.

Sem dúvida, a troca de saberes e experiências com professores de diferentes níveis de ensino, foi relevante às pesquisadoras, pois possibilitou-lhes identificar os principais anseios dos docentes. E, de certa forma, ainda que limitadamente, ao contribuir com as reflexões sobre os saberes da docência, verificou-se que a extensão universitária tem sua importância tanto para os professores inseridos na dinâmica da Universidade como a outros que atuam em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

- ANCELMO, L. A.; ARMELIN, V. S.; GIORDANI, A. T. **Formação Continuada de Docentes: Reflexões sobre a percepção de professores de Cursos de Tecnologia.** In: JORGE JUNIOR W.; ARGOLO JUNIOR C. (org.). Educação no Século XXI (livro eletrônico): conceitos práticos e teóricos. Maringá, PR: Uniedusul, p. 146, 2021.
- ARAÚJO, M. M. L. **Análise do Ensino-Aprendizagem nos Estágios de Graduação em Enfermagem:** percepção de docentes. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde – Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_2e39676689903c0b085159cb7c0d27d92. Acesso em: out. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.
- MAZUR, S. M. **Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem.** 2017. 103 p. Dissertação (Mestrado em Ensino – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino): Campus Cornélio Procópio, 2017.
- MAZUR, S. M.; GIORDANI, A. T. **Curso de formação docente:** uma experiência no núcleo regional de educação de Ibaiti-PR. In: IV SEA –Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem: Atualidades, Prospectivas e Desafios. UTFPR, Londrina, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- RECHE, B. D. A formação stricto sensu e as práticas docentes de professores bacharéis no Ensino Superior. **III Jornada de Didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD.** UEL: Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20FORMACAO%20STRICTO%20SENSU%20E%20AS%20PRATICAS%20DOCENTES%20DE.pdf> Acesso em: 25 set. 2021. ISBN 978-85-7846-276-5.
- REINALDI, M. A. A. *et al.* Formação continuada para professores de Curso Técnico em Enfermagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p.75042-75058, jul. 2021. Acesso em: 25 set. 2021.
- RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF: v. 60, n. 4, jul./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, M. F.; MENDOZA, C. C. G. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. ed. 6. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, vol. 8, p. 119-133, jun. 2020. Acesso em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pesquisa-e-extensao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pesquisa-e-extensao. ISSN 2448-0959.

SOARES, S.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Regulamento de Extensão da Universidade Estadual do Norte do Paraná**. Aprovado: Res. 029/ CEPE /2011, de 5 de setembro de 2011. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-proec/proec-documentos-gerais/1421-regulamento-de-extensao/file>. Acesso em: 25 out.2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: 2015.

SOBRE OS AUTORES

Annecy Tojeiro Giordani

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus Luiz Meneghel. Doutora e Pós-doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - USP. Fundadora e líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP/CNPq). Seus estudos priorizam a formação de professores em todos os níveis do ensino e a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5655-609X>

E-mail: annecy@uenp.edu.br

Bruna Sayumi Ueno Rocha

Graduanda em Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Luiz Meneghel – UENP, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP –CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0080-2463>

E-mail: bru_sayumi@hotmail.com

Carlos Cesar Garcia Freitas

Professor adjunto do Curso de Administração da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus Cornélio Procópio. Orientador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino da UENP. Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná. Possui, ainda, experiência na área de Pesquisa e Extensão. Seus estudos priorizam a formação na área de ensino relacionada às Tecnologias Sociais e à Educação Financeira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8220-3519>

E-mail: cesarfreytas@uenp.edu.br

Daniele Cristina Marin Molero Polcelli

Mestrado Profissional em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, Campus Cornélio Procópio. Professora e Coordenadora de Curso Técnico em Enfermagem no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. Ampla experiência na área hospitalar de 1999 a 2015. Atualmente é pesquisadora na linha de Formação Docente no Programa de Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1794-2814>

E-mail: daniele.c.marin@gmail.com

João Coelho Neto

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Cornélio Procópio. Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Líder dos Grupos de Estudo e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Processos Cognitivos e de Educação Matemática (UENP/CNPq). Seus estudos voltam-se à área de Tecnologia Educacional e Processos Cognitivos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6154-3266>

E-mail: joacoelho@uenp.edu.br

Leticia Ayumi Sada Fujita

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP – Campus Luiz Meneghel. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP –CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7669-553X>

E-mail: leticiasfujita@gmail.com

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi

Professora do quadro próprio do Magistério da Secretaria de Estado de Educação - SEED. Coordenadora do Curso Técnico em Administração do Colégio Estadual Castro Alves. Professora colaboradora do Ensino Superior de Ciências Contábeis da UENP. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional

- UNINTER - Curitiba. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino GPEMEN (UENP/CNPq) e do Grupo de Trabalho em Ensino - GTE. Seus estudos voltam-se à área de ensino e formação de professores, à utilização de metodologias de ensino e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-9578>

E-mail: maria.reinaldi@uenp.edu.br

Priscila Carozza Frasson Costa

Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP - Campus Luiz Meneghel, Bandeirantes-PR. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino da UENP (PPGEN). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2012). Tem experiência na área de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, estágio supervisionado no ensino médio, para o curso de Ciências Biológicas na referida Universidade. Atua ainda na área de pesquisa em Educação para a Sexualidade e Educação Ambiental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6423-5939>

E-mail: priscila@uenp.edu.br

Silvane Marcela Mazur

Pedagoga Social. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Mestre em Ensino pelo Programa Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Ensino - PPGEN - Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP - Campus Cornélio Procópio. Tem experiência em Pedagogia Social, com foco na criança, adolescente e sua família e gestão de serviços socioassistenciais. Na área de Educação, atuou na Educação Infantil, Ensino Fundamental e como Pedagoga na Educação Profissional. Faz parte do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino GPEMEN (UENP/ CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-0642>

E-mail: silvane.doutorado@gmail.com

SOBRE AS ORGANIZADORAS

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI



Professora do quadro próprio do Magistério da Secretaria de Estado de Educação - SEED. Coordenadora do Curso Técnico em Administração do Colégio Estadual Castro Alves. Professora colaboradora do Ensino Superior de Ciências Contábeis da UENP. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER - Curitiba.

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino GPEMEN (UENP/CNPq) e do Grupo de Trabalho em Ensino - GTE. Seus estudos voltam-se à área de ensino e formação de professores, à utilização de metodologias de ensino e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-9578>

E-mail: maria.reinaldi@uenp.edu.br

ANNECYTOJEIRO GIORDANI



Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Campus Luiz Meneghel. Doutora e Pós-doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - USP. Fundadora e líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP/CNPq). Seus estudos priorizam

a formação de professores em todos os níveis do ensino e a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5655-609X>

E-mail: annecy@uenp.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

administrador professor 19, 45, 61
Administração 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 100, 103, 105, 167, 168
Análise textual discursiva 9, 10, 11, 12, 22, 39, 58, 81, 119, 138
Análise textual discursiva 9, 10, 11, 12, 22, 39, 58, 81, 119, 138, 170
Aplicação do conhecimento 85, 86, 88, 93, 126, 127
Aplicação do conhecimento 85, 86, 88, 93, 126, 127, 170
Aplicação do conhecimento 85, 86, 88, 93, 126, 127, 170
ação didático-pedagógica 11
ação didático-pedagógica 11, 170

C

categorias de análise 48
categorias de análise 48, 170
categorias de análise 48, 170
comercial 17
comercial 17, 170
Conselho Federal de Enfermagem 121, 124, 137
Conselho Federal de Enfermagem 121, 124, 137, 170
Conselho Federal de Enfermagem 121, 124, 137, 170
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 9, 21, 37, 80
cursistas 12, 77, 128, 132, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 161
cursistas 12, 77, 128, 132, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 161, 170
cursistas 12, 77, 128, 132, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 161, 170
curso técnico em Farmácia 149

curso técnico em Farmácia 149, 170
curso técnico em Farmácia 149, 170
curso técnico em Meio Ambiente 148
curso técnico em Meio Ambiente 148, 170
curso técnico em Meio Ambiente 148, 170

D

Design Thinking 13, 144, 145, 146, 147, 153, 154
Design Thinking 13, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 170
Design Thinking 13, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 170
Diretrizes Curriculares Nacionais 17, 38, 46, 57, 80, 105, 118, 137
Diretrizes Curriculares Nacionais 17, 38, 46, 57, 80, 105, 118, 137, 170
Docência em enfermagem 12, 112, 117
Docência em enfermagem 12, 112, 117, 170
Docência em enfermagem 12, 112, 117, 170

E

enfermeiros 11, 15, 105, 107, 109, 115, 116, 118, 121, 122, 123, 127, 129, 132, 135, 138
enfermeiros docentes 11, 15, 107, 115, 118, 122
ensino 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 97, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

Ensino Profissional Técnico 9, 46, 60, 64

Ensino Profissional Técnico 9, 46, 60, 64, 170

ensino superior 12, 13, 18, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 46, 47, 57, 80, 82, 117, 118, 136, 137, 138, 155, 157, 163, 165, 166, 168

ensino técnico 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 41, 42, 46, 47, 48, 59, 67, 68, 69, 72, 83, 121, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 152

ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO 9, 10, 15, 41, 42, 47, 59, 68, 83

Ensino à Distância 115

Ensino à Distância 115, 170

Ensino à Distância 115, 170

Estado da Arte 11, 110, 116, 119

Estado da Arte 11, 110, 116, 119, 170

estudo de natureza qualitativa 9

estudo de natureza qualitativa 9, 170

experiências 7, 13, 14, 16, 34, 61, 85, 97, 98, 104, 108, 109, 119, 125, 142, 155, 159, 161, 163, 164

F

formação acadêmica 9, 72

formação acadêmica 9, 72, 170

formação continuada 9, 10, 12, 13, 14, 15, 32, 35, 36, 37, 38, 49, 59, 60, 62, 77, 80, 121, 123, 136, 141, 155, 160, 161, 163, 164, 165

formação docente 8, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 41, 47, 50, 55, 56, 60, 81, 82, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 118, 123, 131, 135, 138, 140, 158, 165, 168

formação pedagógica 8, 9, 10, 32, 35, 37, 40, 54, 56, 57, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 74, 75, 77, 115, 117, 118, 121, 122, 138, 142, 161, 165

formação pedagógica do administrador 9

- G
- Gestão da aprendizagem da docência 45, 49, 54, 63, 126
- Gestão da aprendizagem da docência 45, 49, 54, 63, 126, 170
- gestão de classe 45, 49, 54, 63, 126
- gestão de classe 45, 49, 54, 63, 126, 170
- gestão de conteúdo 45, 54, 63, 125, 126
- gestão de conteúdo 45, 54, 63, 125, 126, 170
- Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino 7, 8, 167, 168, 169
- H
- habilidades pedagógicas 8
- L
- Lei de Diretrizes e Bases 18, 38, 57, 80, 137, 165
- Lei de Diretrizes e Bases 18, 38, 57, 80, 137, 165, 170
- logística 17
- logística 17, 170
- M
- marketing 17
- marketing 17, 170
- mercado de trabalho 9, 35, 41, 80, 121, 155
- mercado de trabalho 9, 35, 41, 80, 121, 155, 170
- metodologias ativas 8, 10, 13, 15, 16, 58, 63, 68, 71, 81, 83, 124, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 154
- Ministério da Educação 9, 38, 57, 137, 153
- O
- organização do conhecimento 85, 86, 88, 91, 92, 93, 126, 127
- organização do conhecimento 85, 86, 88, 91, 92, 93, 126, 127, 170
- organização do conhecimento 85, 86, 88, 91, 92, 93, 126, 127, 170
- P
- Paulo Freire 84, 103, 109, 115, 120
- Paulo Freire 84, 103, 109, 115, 120, 170
- Paulo Freire 84, 103, 109, 115, 120, 170
- pesquisa descritiva 10
- pesquisa descritiva 10, 170
- problemática inicial 85, 88, 90, 91, 93, 97, 126, 127
- problemática inicial 85, 88, 90, 91, 93, 97, 126, 127, 170
- problemática inicial 85, 88, 90, 91, 93, 97, 126, 127, 170
- professor de administração 9, 10, 17, 18, 27, 28, 35, 37, 39, 58, 60, 61, 77
- profissional em administração 9
- pós-graduação stricto sensu 19, 23, 38, 169
- pós-graduação stricto sensu 19, 23, 38, 169, 170
- S
- saberes docentes 8, 10, 12, 35, 37, 38, 40, 56, 58, 60, 62, 64, 66, 73, 79, 82, 117, 123, 127, 135, 138, 144, 145, 158, 165
- saberes docentes 8, 10, 12, 35, 37, 38, 40, 56, 58, 60, 62, 64, 66, 73, 79, 82, 117, 123, 127, 135, 138, 144, 145, 158, 165, 170
- T
- TARDIF 20, 40, 45, 49, 55, 58, 60, 62, 66, 78, 82, 125, 133, 138, 141, 145, 158, 159, 161, 163, 165
- 3MP 10, 84, 85, 88, 89, 96, 97, 98, 103, 104, 123, 126, 127, 133, 134, 135, 136
- 3MP 10, 84, 85, 88, 89, 96, 97, 98, 103, 104, 123, 126, 127, 133, 134, 135, 136, 170
- 3MP 10, 84, 85, 88, 89, 96, 97, 98, 103, 104, 123, 126, 127, 133, 134, 135, 136, 170
- 5S 10, 11, 85, 87, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 103, 105, 106
- 5S 10, 11, 85, 87, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 103, 105, 106, 170
- 5S 10, 11, 85, 87, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 103, 105, 106, 170

ISBN 978-65-5368-150-7



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br